

Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi

**Jean-Louis Dumortier, université de Liège,
service de didactique des langues et littératures françaises et romanes**

Au croisement de la problématique du sujet apprenant et de celle des compétences de communication, je pose cette question : comment prendre en considération, dans le contexte scolaire, la conduite esthétique, cette relation aux objets (littéraires en l'occurrence) que caractérise une attention régulée par l'intensité de l'agrément ou du désagrément que ces objets procurent ? Et je réponds : en faisant une place importante à des activités de jugement esthétique, des activités consistant à énoncer, relativement aux œuvres littéraires, une opinion fondée sur le plaisir qu'ils ont procuré ou le déplaisir qu'elles ont causé. Mais pour contribuer à l'acculturation scolaire d'élèves issus de communautés culturelles diverses, il convient que l'énoncé d'opinion s'assortisse de raisons. Je distingue ainsi le jugement de goût motivé et le jugement de valeur argumenté. Le premier n'implique qu'une réflexion sur les facteurs de (dis) satisfaction inhérents à l'œuvre considérée et les dispositions personnelles à être affectés par ces derniers. Le second suppose que le sujet lecteur résiste à la tentation d'universaliser son appréciation personnelle et qu'il tienne compte des lieux communs de la valeur artistique ayant cours au sein de l'institution scolaire. En tentant de construire des dispositifs d'apprentissage propres au développement de la compétence de motiver un jugement de goût ou d'argumenter un jugement de valeur, on prend conscience de bien des résistances et de bien des risques. Les premières tiennent pour l'essentiel au fait que le discours scolaire relatif aux œuvres littéraires n'est traditionnellement pas fondé sur la conduite esthétique. Quant aux risques, ils sont liés à l'obligation d'accomplir une tâche scolaire formalisée : l'ancrage du discours dans l'appréciation personnelle, dans le vécu de la lecture, peut manquer de solidité.

Introduction

D'innombrables publications récentes attestent un intérêt croissant pour la question du sujet. De l'individu vaudrait-il mieux dire, sans doute. De cet existant singulier, à la fois agent déterminé et libre acteur, en mal d'affirmation et en crise d'identité, gagné par l'euphorie et pris de panique devant le nombre de rôles divergents, le nombre de choix plus ou moins dissonants qui s'offrent

comme autant d'issues à son double désir d'être soi-même et d'être reconnu par autrui¹.

La problématique de l'individu a essaimé dans le champ des sciences de l'éducation où elle a provoqué, notamment, une interprétation nouvelle du principe de centration sur l'apprenant. On ne le conçoit plus, l'apprenant, comme un pur sujet cognitif dont le développement dépend d'interactions avec son environnement humain et matériel, médiatisées ou non par le langage, orientées ou non par des buts d'apprentissage. Dans une école affectée par un processus général de déclin des institutions², l'apprenant ne se définit plus lui-même, *prioritairement*, par son statut et son rôle d'élève, et bien des indices portent à croire qu'il n'existe plus, dans la « noosphère » pédagogique, de consensus pour le définir *prioritairement* par ce rôle et par ce statut. Avec les objets d'apprentissage, avec l'action d'apprendre, avec le cadre scolaire et les autres acteurs intervenant dans ce cadre, l'apprenant entretient des rapports distincts, qui ne concourent pas forcément à rendre possible les progrès cognitifs et socio-affectifs escomptés de la scolarisation³. Bref, l'unité identitaire de l'individu scolarisé est devenue, aux yeux du didacticien⁴, tout aussi instable que celle de l'individu aux yeux du sociologue.

Dans le champ spécifique de la didactique du français, l'attention portée à l'individu a été l'un des moteurs de bien des réorientations de la recherche. Je songe en particulier aux réorientations vers les interactions d'enseignement et d'apprentissage dans ce qu'elles ont de plus concret, de plus circonstanciel et de plus singulier. Qu'il s'agisse des gestes professionnels de tel maître, ou des gestes d'étude de tel élève⁵, l'importance de leurs aspects symboliques et de leurs composantes affectives dans le déroulement des échanges est mise en évidence. Je songe également aux réorientations de la recherche vers les conditions de l'implication personnelle de l'apprenant dans les tâches⁶. Je songe

-
- 1 Cf. entre bien d'autres, Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995 ; Jean-Claude Kaufmann, *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001 ; Didier Martucelli, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002 ; Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998 ; *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004 ; Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2002 ; Paul Ricœur, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, 2004.
 - 2 Cf. François Dubet & Danilo Martucelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996 ; Jean-Louis Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999.
 - 3 Cf. Élisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin, 1998 ; Bernard Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
 - 4 Avec le regretté Jean-François Halté (*La didactique du français*, Paris, PUF, 1992), je conçois ce dernier comme celui pour qui rien de ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline scolaire (ou d'un objet plus ou moins bien discipliné) n'est étranger. C'est dire que, dans les limites que lui assigne la discipline (ou l'objet) en question, la réflexion du didacticien englobe celle de tous les chercheurs en sciences de l'éducation.
 - 5 Cf. « Les gestes professionnels », dossier coordonné par Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux, *La lettre de l'AIRDF* n° 36, 2005.
 - 6 Cf. Anne Barrère, *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF, 1997 ; Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz-Christen & Martine Wirthner (éd.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, actes du 8^e colloque international de la DFLM de Neuchâtel, cédérom, 2002.

encore aux réorientations des recherches en didactique de la lecture (littéraire) vers le sujet lecteur – le sujet réel, non ce fantôme de lecteur idéal suscité par l'écrit⁷. Je songe enfin aux réorientations des recherches en didactique de l'écriture vers l'expression du vécu singulier⁸, qu'il soit question d'expériences sans rapport avec les objets d'art ou qu'il soit question de conduites esthétiques.

Marginal peut-être par rapport aux autres contributions rassemblées dans ce numéro de *Repères*, mon propos concerne ces conduites-là. Plus précisément, il a trait aux difficultés inhérentes au développement de compétences de communication relatives aux conduites esthétiques. Je me fonderai sur les résultats d'une recherche-action que j'ai dirigée de 2003 à 2005 et dont l'objectif était de mettre à la disposition des enseignants de français du secondaire des exemples de dispositifs d'apprentissage relatifs au développement de deux sortes de compétences de communication : celles permettant de motiver, dans une forme scolaire déterminée, un jugement de goût portant sur une œuvre d'art (littérature, théâtre, cinéma, peinture) et celles permettant d'argumenter, dans une forme analogue, un jugement de valeur portant sur un objet du même ordre. Mais avant d'évoquer cette recherche, il me paraît judicieux, à la fois pour clarifier mon propos et pour éclairer son rapport avec l'écriture de soi, de préciser l'acception des expressions dont je viens de faire usage : « compétences de communication » et « conduites esthétiques », « motiver un jugement de goût » et « argumenter un jugement de valeur ».

1. La réforme des compétences

Dans les divers pays ou régions de la francophonie, les pouvoirs publics se sont attachés, au cours des années qui viennent de s'écouler, à restructurer les disciplines scolaires et à revoir leurs contenus par voie d'instructions officielles. Cette restructuration et cette révision visent à pourvoir les élèves de « compétences ». Je passe sur les débats idéologiques suscités par ce choix relevant des politiques éducatives, je glisse également sur les cascades de malentendus pédagogiques engendrés par les agents institutionnels qui ont utilisé le terme « compétence » avec des acceptions très diverses. Je l'emploie ici pour désigner une aptitude à mobiliser des ressources d'ordres divers – savoirs, savoir-faire, attitudes – propres à la réalisation de certaines tâches.

Dire que les savoirs, les savoir-faire et les attitudes que parvient à mobiliser l'individu compétent sont relatifs à des tâches, c'est dire que nul n'est pourvu de compétences, sans plus. On est compétent pour effectuer telle ou telle sorte de tâches. Mieux vaudrait préciser, d'ailleurs : on est jugé plus ou moins compétent pour effectuer telle ou telle sorte de tâches, car les compétences sont susceptibles d'une évaluation et d'un développement incessant. On peut

7 Cf. Gérard Langlade & Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement du français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

8 Cf. ici-même.

toujours (être estimé capable de) faire un peu mieux quand on effectue une tâche.

Étant donné que le mot « tâches » réfère, dans le jargon pédagogique, à des activités scolaires constitutives des disciplines⁹, à des activités censées permettre et favoriser des progrès cognitifs et socio-affectifs spécifiques à ces dernières¹⁰, étant donné que les acquis disciplinaires sont eux-mêmes censés constituer des ressources dans diverses situations de la vie extrascolaire, tout particulièrement dans le cas d'une discipline comme le français dont les références se situent autant – sinon davantage – du côté des pratiques sociales que des savoirs savants, je crois pouvoir, m'appuyant sur l'accord de maints spécialistes¹¹, définir une compétence comme l'aptitude¹² à mettre en œuvre les ressources cognitives et socio-affectives propres à affronter avec succès des situations apparentées à une même famille.

1.1. Des compétences de communication

S'agissant de la discipline scolaire « français », les compétences se déclinent dans la plupart des instructions officielles en compétences de lecture et d'écriture, de parole et d'écoute, ce que je subsume par le terme « communication ». Dans l'emploi que j'en fais, ce mot ne désigne pas, selon l'ancienne théorie (analytique, mécaniste) de la communication, la transmission – rendue possible par un « canal », un « contact » et une « connexion psychologique »¹³ – entre des entités isolées *dont la subjectivité ne pose nul problème* – le « destinataire » et le « destinataire » –, d'informations ayant trait à un référent – le « contexte » – conçu, selon la linguistique saussurienne, comme radicalement distinct du « code » utilisé pour former et pour traiter le « message ». « Communication » désigne ici, selon l'approche actuelle, constructiviste et systémique, où confluent notamment des courants de l'anthropologie sociale, de la pragmatique psychologique et de la pragmatique linguistique¹⁴, une *relation* et une *interaction* dont toutes les variables – et tous les rapports entre ces variables – sont à prendre en considération. Quelles sont-elles, ces variables ? Le contexte matériel et symbolique de l'interaction, les acteurs, leurs raisons, leurs buts – tout cela donnant lieu à des représentations individuelles qui influencent l'échange. Les moyens mis en œuvre pour atteindre les buts, moyens

9 Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p. 124 ; André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 41.

10 C'est dire que les tâches sont des moyens au service de fins d'apprentissage. Tout le monde sait qu'il faut éviter de confondre les fins et les moyens. Tout le monde ne s'en souvient pas quand il est question des tâches scolaires.

11 Pour une synthèse, cf. Joachim Dolz & Edmée Ollagnier (éd.), « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, n° 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.

12 Étant entendu qu'une aptitude s'acquiert, qu'elle est le fruit d'un apprentissage.

13 J'emprunte ces termes et ceux qui suivent entre guillemets au (trop) célèbre article de Roman Jakobson de 1963, intitulé « Linguistique et poétique » figurant dans les *Essais de linguistique générale*, Paris, Le Seuil, 1965.

14 Pour une synthèse, cf. Jean Lohisse, *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2001.

impliquant des ressources diverses qui n'ont assurément pas l'univocité de ce qu'à proprement parler on appelle des « codes ». L'objet du message aussi, bien sûr, construit et reconstruit par les acteurs compte tenu de leurs représentations et de leurs ressources respectives.

Produire un discours (écrire, parler), comprendre un discours (lire, écouter), c'est participer à une communication ainsi entendue, et pas seulement énoncer ou co-énoncer quelque chose compte tenu de conventions génériques. C'est travailler à la construction de soi avec les chances et les risques inhérents à la rencontre d'autrui.

Les compétences de communication impliquent des ressources relatives à toutes les variables de l'échange. Mais les ressources mobilisées lors de l'exercice d'une compétence de communication sont fonction de certaines valeurs de ces variables, des valeurs communes à une famille de situations de communication. *Hic jacet lepus* : quelles sont les valeurs des variables que l'on considérera comme nécessaires pour distinguer les unes des autres les familles de situations ?

1.2. Deux caractéristiques des familles de situations de communication propres à la discipline scolaire « français »

Contre les partisans d'une réforme radicale du cours de français le constituant en discipline « transversale » – il s'agit généralement d'utilitaristes aux vues courtes déguisés en défenseurs d'un enseignement qui profiterait au plus grand nombre, insoucieux des apprentissages ayant trait au domaine de l'art, persuadés du fait que ce dernier ne joue plus aucun rôle dans l'intégration sociale, convaincus de leur bon droit d'écarter des apprentissages scolaires tout ce qui implique les conduites esthétiques auxquelles préside l'hédonisme, habiles enfin à stigmatiser « l'élitisme et l'ascétisme culturels » de ceux qui recherchent le contact des chefs-d'œuvre patrimoniaux au lieu de consommer les produits que le marché met en vedette –, contre ces Jivaros de toutes sortes, je soutiens que la discipline « français » n'est pas soluble dans l'acquisition de standards de littératie¹⁵ et encore moins dans celle d'une tout illusoire compétence de communication générale. Je défends l'idée que les compétences de communication au développement desquelles il faut veiller prioritairement, tout au long de la scolarité, dans le cadre de la discipline scolaire « français », sont relatives à des familles de situations (de communication) partiellement définies par deux traits.

Le premier de ces traits, ce sont des *objets* de discours spécifiques. Quels objets de discours ? La communication et ses divers modes (y compris les modes du « discours littéraire »¹⁶), la langue et ses usages (y compris ses usages littéraires), la littératie comme condition de la socialisation (y compris les pratiques

15 C'est ce qu'ont pu porter à croire certaines interprétations des résultats de l'enquête PISA. Cf. Jean-Louis Dumortier, « PISA, une enquête en suspicion légitime », *La Lettre de la DFLM*, n° 30, 2002.

16 Cf. Dominique Maingueneau, *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.

concernant la littérature), la production et la consommation des biens culturels (dont les biens littéraires), la littérature elle-même, en tant que construction institutionnelle, en tant que fonds patrimonial, en tant que territoire particulier de l'expérience esthétique surtout. Au nombre des objets de discours spécifiques au cours de français, je compte également, faute de formations disciplinaires dédiées à ces objets-là, les arts plastiques, les arts de la scène, le septième art, la musique, la philosophie, etc.¹⁷

Le second trait définitoire des familles de situations de communication qui concernent en propre l'enseignement du français, ce sont les caractéristiques des genres discursifs auxquels se rattachent les énoncés qu'il s'agit de comprendre ou de produire : genres non littéraires (exemplifiés de préférence – sinon exclusivement – par des discours portant sur les objets susdits) et genres littéraires¹⁸, genres non scolaires et genres scolaires – ces deux distinctions devant donner lieu à une réflexion sur les modalités de la communication, c'est-à-dire sur les valeurs particulières des variables de cette dernière.

Ainsi une entreprise de lecture-écriture ayant pour thème l'expression de soi et se déroulant dans le cadre du cours de français devrait-elle susciter maintes questions quant au statut et à la valeur – artistiques ou non – des discours ou des fragments de discours donnés à comprendre, sur leur rapport avec les objectifs de la formation disciplinaire, sur les éventuelles spécificités des formes scolaires de l'écriture de soi, sur les enjeux de la scolarisation de cette dernière – c'est-à-dire sur ce qu'on peut gagner ou perdre dans une partie d'enseignement-apprentissage dont les cartes sont des écrits où se tressent certains rapports entre les ressources linguistiques de quelqu'un et son vécu individuel.

Il s'agit donc d'étayer le développement de compétences de communication sur des objets propres, dans des formes propres. À ma connaissance, pas plus en France qu'en Suisse romande, pas plus au Québec qu'en Communauté française de Belgique, les instructions officielles ne définissent les familles de situations de communication correspondant aux compétences que les élèves doivent acquérir ou développer grâce au cours de français. Tout au plus définissent-elles des tâches qu'ils doivent pouvoir effectuer dans le cadre de l'évaluation certificative. Je songe, entre autres, aux épreuves types du baccalauréat français ou aux épreuves qui s'élaborent actuellement en Communauté française de Belgique dans la perspective d'une certification centralisée.

Songeant à cela, songeant aussi à ce principe d'éthique pédagogique selon lequel il est prioritaire de rendre progressivement tous les élèves capables d'effectuer les tâches qu'ils devront accomplir seuls au moment de la certification,

17 En Communauté française de Belgique, la philosophie n'est pas une discipline inscrite au programme de l'enseignement obligatoire et c'est le professeur de français qui, lorsqu'il s'en estime capable, prend en charge, vaille que vaille, l'initiation philosophique, comme il prend en charge quantité de savoirs et de pratiques non « disciplinarisés ». Il arrive ainsi que son cours ressemble à ces maisons dont le corps de logis disparaît sous les annexes, autrement dit, il arrive que l'enseignement de la langue et de la littérature, finalisé par des compétences de communication, finisse par implorer.

18 S'agissant de ces derniers, cf. Karl Canvat, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999.

je me dis ceci : s'il est sans aucun doute heureux qu'en thématissant l'écriture de soi, l'on tienne compte, dans l'enseignement obligatoire, de la sensibilité contemporaine à la problématique de l'individu, il serait peut-être judicieux de choisir des pratiques de classe centrées sur cette écriture en gardant à l'esprit les performances de communication sur la base desquelles l'institution estimera que les élèves ont suffisamment développé les compétences dont ils doivent être pourvus.

C'est une des raisons pour lesquelles je me suis tourné vers les manifestations de l'expérience individuelle des œuvres d'art. Apprendre à parler ou à écrire de soi en tant que lecteur, que spectateur, qu'auditeur, apprendre à s'adresser aux autres en tant qu'acteur culturel et en privilégiant le discours sur ses pratiques artistiques me paraissait un objectif pédagogique susceptible d'être mis en avant en arguant deux choses. D'une part, l'urgence de faire pièce à un relativisme et un subjectivisme esthétiques radicaux (« C'est mon goût, qui vaut bien celui de quiconque ») masquant bien des risques d'aliénation communautariste (« Ton goût ? Vraiment ? »). D'autre part, la possibilité d'instituer en épreuve à fonction certificative quelque modalité du discours sur la conduite esthétique.

2. La conduite esthétique

J'emprunte l'expression « conduite esthétique » à Jean-Marie Schaeffer¹⁹ et, avec lui, je désigne par là une relation cognitive avec un objet quelconque que caractérise une attention régulée par l'intensité de l'agrément ou du désagrément que cet objet procure. Si un agrément ou un désagrément plus ou moins intense – souvent lié à quelque attente comblée ou déçue – peuvent naître du contact avec cet objet, c'est toujours, sauf en cas de perversion masochiste, un escompte d'agrément qui motive la recherche d'un objet de conduite esthétique.

Schaeffer insiste sur la distinction entre conduite esthétique et investigation scientifique. Du résultat de cette dernière peut – nul ne le conteste et nous ne sommes pas les plus mal placés pour le savoir – procéder la satisfaction du chercheur. Mais, dans le cas de la conduite esthétique, c'est le degré de la satisfaction éprouvée dans – *au cours de* – la relation cognitive avec l'objet qui détermine la prolongation ou la cessation du contact avec cet objet, ainsi que les variations de son intensité. Lorsque j'aborde une œuvre littéraire dans une visée esthétique, j'escompte le plaisir d'une lecture, non celui des résultats d'une analyse.

Mais, bien entendu, mon plaisir de lecteur dépend de la qualité d'attention que je porte à l'œuvre. Cette qualité d'attention est elle-même déterminée par mes dispositions à percevoir certaines caractéristiques de l'œuvre en question. Et mes dispositions résultent de connaissances que j'ai acquises... notamment

19 Jean-Marie Schaeffer, *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Paris, Gallimard, 1996.

en analysant les œuvres. Lorsque certains élèves disent apprécier, au terme d'une analyse, une œuvre qui, de prime abord – à première lecture –, ne leur plaisait pas, il n'y a pas lieu de les soupçonner d'insincérité. Mais il n'y a pas lieu non plus de faire le printemps des cours d'analyse littéraire avec ces hirondelles-là. Et il n'y a pas lieu, surtout, de confondre le sentiment euphorique que les élèves en question éprouvent *in fine* avec l'appréciation esthétique, moteur de la lecture ou raison suffisante de son interruption.

3. Le jugement esthétique

L'appréciation esthétique – qui fait que mes yeux ne se détachent pas du tableau, de la sculpture, de l'œuvre architecturale, qui fait que j'écoute la symphonie, le morceau de jazz, la chanson jusqu'au bout, qui fait que je prolonge le séjour de mon « moi fictionnel »²⁰ dans l'univers du récit... ou aussi bien que je m'attarde, au soleil couchant, sur cette plage tranquille, à m'enchanter du ressac et du vol des oiseaux de mer – l'appréciation esthétique ne débouche pas nécessairement sur le jugement esthétique.

L'appréciation, dit Schaeffer (*op. cit.*, p. 202), est un « état » et le jugement, un « acte ». Un acte fondé sur cet état et consistant à attribuer des « prédicats esthétiques » à l'objet que l'on apprécie. À cet objet qui cause satisfaction ou dissatisfaction parce que – il importe, d'un point de vue pédagogique surtout, de garder cela à l'esprit – la personne entrant en contact avec lui est, momentanément, pourvue de dispositions telles que l'objet provoque soit son agrément, soit son désagrément, ou plus exactement, telle intensité de l'un ou de l'autre.

J'énonce un jugement esthétique quand je dis de cet objet (ou d'un aspect, d'une composante, d'une partie de celui-ci) qu'il est – ou que je le trouve –, par exemple, passionnant ou ennuyeux, admirable ou exécration, raffiné ou grossier, original ou convenu, profond ou superficiel, gracieux ou disgracieux, simple ou pompeux, varié ou plat, intelligent ou stupide. Les adolescents énoncent un jugement esthétique quand ils disent d'un livre, d'un film, d'un morceau de musique, d'un tableau qu'il est « génial » ou « débile », « super » ou « nul », « branché » ou « ringard », etc.

20 J'emprunte cette expression à Kendall Walton, "How remote are fictional Words from the real World ?", in *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XXXVII, 1978. Le « moi fictionnel », c'est nous-même quand nous « entrons » dans le monde de la fiction, quand nous cessons de nous dire : « C'est du roman » ou « C'est du cinéma » et que nous éprouvons de la peur, du soulagement, de la peine, de la joie, de la pitié, etc. ou, tout au moins, comme le remarque Alex Neil ("Fiction and the Emotions", *American Philosophical Quarterly*, vol. 30, n° 1, 1993), des variétés de ces émotions-là, des variétés propres à la conduite esthétique relative à une œuvre de fiction. La question de la réalité de ces émotions-là ou de ces variétés d'émotions-là (j'ai peur, mais je ne m'enfuis pas ; j'ai pitié, mais je ne songe pas à aider le héros malheureux) ou celle, plus générale, de nos relations avec les univers fictionnels a fait couler beaucoup d'encre. Pour un aperçu de l'apport anglo-saxon, on consultera Jean-Pierre Cometti, Jacques Morizot & Roger Pouivet (éd.), *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction*, Paris, Vrin, 2005.

Je puis, bien sûr, ne pas me contenter de telles épithètes. À l'appui de ces jugements laconiques, je fournirai alors des raisons. Je le ferai sans doute d'autant plus spontanément, je le ferai d'autant plus volontiers que je souhaite obtenir l'adhésion de tiers dont je soupçonne que l'appréciation a été différente de la mienne. Probablement le ferai-je aussi en oubliant le caractère relatif de ma propre appréciation. En scotomisant le rapport entre, d'une part, les caractéristiques de l'objet que je tiens pour causes de mon (dé) plaisir et, d'autre part, mes dispositions à percevoir ces caractéristiques et à être affecté par elles, positivement ou négativement. Et j'énoncerai mon jugement dans le but de persuader autrui que l'objet considéré – disons l'œuvre d'art en question ou, pour ce qui nous concerne tout particulièrement, l'œuvre littéraire considérée – a, intrinsèquement, la valeur que *je* lui accorde parce qu'elle *m'a* plu ou déplu. Cela généralement avec la meilleure conscience du monde. Avec la bonne conscience de celui qui se donne la peine de s'expliquer. La bonne conscience de celui qui met en rapport son (dés) agrément avec d'incontestables caractéristiques de l'œuvre. La bonne conscience de celui qui omet de se souvenir d'une chose essentielle : s'il a apprécié ces caractéristiques, c'est compte tenu de ses dispositions, compte tenu des connaissances qu'il a acquises et des attitudes positives ou négatives qu'il a développées vis-à-vis de certaines sortes d'œuvres d'art ou de certains traits de ces sortes d'œuvres d'art-là.

3.1. Jugement de goût et jugement de valeur

C'est afin d'éveiller ce souvenir-là que j'ai, dans l'article programmatique de la recherche évoquée plus haut (toujours inédit à ce jour et dont je m'autorise donc à utiliser un fragment ici-même), pris le parti, contestable sans doute, aux yeux d'un esthéticien, de distinguer le jugement de goût et le jugement de valeur et les compétences afférentes : celle d'énoncer un jugement de goût motivé, dans quelque forme scolaire déterminée, et celle d'énoncer, dans une forme analogue, un jugement de valeur argumenté.

Énoncer un jugement de goût à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact de cette œuvre. Dire les motifs du jugement de goût, c'est dire pourquoi elle nous a plu ou déplu.

Énoncer un jugement de valeur à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état d'une évaluation qui peut aussi bien procéder ou ne procéder pas du (dé)plaisir éprouvé à son contact. Argumenter un jugement de valeur, c'est tenter d'obtenir un accord, premièrement, sur des critères de valeur et, deuxièmement, sur la présence, dans l'œuvre considérée, de traits correspondant à ces critères. Cela indépendamment du fait que l'argumentateur avalise ou n'avalise pas ces derniers. En d'autres termes, argumenter un jugement de valeur, ce n'est pas forcément essayer de faire admettre à autrui que ce qui a ou n'a pas de la valeur pour nous-même (parce que cela nous a plu ou déplu) devrait avoir la même valeur – voire quelque valeur – pour tout le monde ou, plus particulièrement, pour les personnes que nous nous efforçons de persuader. Pour le dire d'une manière encore différente : il est également possible d'argumenter un jugement de valeur qu'on ne partage pas et d'argumenter un jugement de

valeur procédant d'une appréciation esthétique, d'une satisfaction ou d'une dissatisfaction personnelle.

Cela étant, je me demande, étant donné le thème de ce numéro de *Repères*, si relèvent de « l'écriture de soi » l'énoncé et l'argumentation d'un jugement de valeur (fondé sur l'expérience d'une lecture personnelle, bien sûr) qui ne procéderaient pas de l'appréciation esthétique, voire qui dénonceraient la valeur implicitement ou explicitement manifestée par le jugement de goût. Si je dis, par exemple, en toute bonne foi, que ce roman policier, qui m'a captivé de la première à la dernière page – et dont j'ai ainsi reconnu qu'il valait bien l'argent et le temps que je lui ai consacrés –, est, en fin de compte, une œuvre sans grand intérêt (parce qu'elle ne m'a rien appris qui me tienne à cœur), un récit à l'intrigue conventionnelle (parce qu'on y retrouve telle et telle péripéties bien connues) et aux personnages peu originaux (parce qu'ils présentent tel et tel traits stéréotypés), est-ce que je parle bien de moi, encore que je ne dise mot de ma conduite esthétique ? Est-ce que mon propos peut avoir les vertus de m'élucider, de me constituer, de me situer quelque part sur un terrain de rencontre avec autrui ? Et si oui, à quelles conditions ?

3.2. Énoncer un jugement de goût motivé

Énoncer un jugement de goût relatif à une œuvre littéraire n'est rien d'autre que dire : « J'ai eu un peu, beaucoup, énormément de plaisir à lire cette œuvre », ou « Je n'y ai pris ni plaisir ni déplaisir », ou encore « Ça m'a franchement ennuyé, ça m'a été très pénible d'arriver au bout, ça m'est tombé des mains, etc. ». Expression de soi incontestablement, qui a les vertus susdites pour autant que le jugement soit sincère et qui pourrait même, en cas d'insincérité, les avoir malgré tout, au prix d'un détour.

Communiquer un jugement de goût en classe de français ne devrait pas poser de problème aux élèves, du moins s'ils se sentent vraiment libres de le faire et s'ils ne craignent pas de s'exposer à la sanction de ceux qui n'ont pas le même goût qu'eux. Ce n'est pas rien, ces deux restrictions. Étant donné, d'une part, la coutume de faire, à l'école, comme si tout texte lu méritait une appréciation positive, comme si le plaisir, l'indifférence ou le déplaisir de chaque élève étaient hors de propos. Étant donné, d'autre part, le risque de s'entendre dire, par le professeur ou par un condisciple : « Mais enfin ! comment peux-tu (ne pas) aimer ça ? ». Les coutumes, ça se modifie. Quant au risque, le professeur peut le réduire, sinon l'éliminer, en s'interdisant à lui-même de déjuger une appréciation et en enjoignant aux élèves de taire leur désaccord momentanément, bref en imposant le principe de l'écoute patiente des jugements de goût.

Mais il est question d'un jugement de goût motivé. La première des deux compétences qu'il s'agit de développer est la compétence de communiquer non seulement une appréciation liée au degré du (dé) plaisir éprouvé, déterminée par ce (dé)plaisir, mais encore une appréciation assortie d'un exposé des motifs. Autre affaire ! Posant des problèmes d'un ordre tout différent, dont la

résolution implique un apprentissage bien plus long, bien plus difficile sans doute que celui de la tolérance (de goûts qui diffèrent des nôtres et dont la différence ne nous est pas indifférente).

Ici commence la seconde étape du processus de définition de la compétence en question, une étape qui implique une réflexion sur les connaissances dont les élèves ont besoin pour motiver un jugement de goût et pour le communiquer selon les modalités exigées de l'exposé des motifs. S'agira-t-il d'une communication orale ou d'une communication écrite ? Dans l'un et l'autre cas, les élèves devront-ils tenir compte d'exigences quantitatives : un temps de parole limité, un nombre de mots imposé, un délai déterminé pour préparer leur travail ? Pourront-ils, s'ils parlent, se reporter à un écrit ? Pourront-ils se borner à le lire ? Disposeront-ils, s'ils écrivent, d'instruments de référence et, si oui, quels seront ces derniers : des outils qui leur permettent seulement d'assurer la correction linguistique de leur texte ou... un référentiel de motifs progressivement élaboré au cours des activités de communication d'un jugement de goût motivé ? Quels seront, dans l'évaluation de leur performance, les poids relatifs de la correction de l'énoncé et de la motivation elle-même ? Quelle forme devra prendre cette dernière : celle d'une simple énumération (J'ai – ou n'ai pas – aimé parce que 1, 2, 3, etc.)²¹ ou celle d'une exposition moins sèche, plus subtile, s'apparentant à la critique littéraire journalistique ? Quelle classe ou quelle sous-classe d'objets littéraires donnera lieu au jugement de goût : un poème (en vers, en prose), un roman (psychologique, d'aventures, policier), une pièce de théâtre (comédie, tragédie, drame), un essai ? Quelle sera la dimension de ces objets : incipit, chapitre, livre complet ? Quel sera leur âge : œuvre contemporaine, œuvre d'une époque plus ou moins ancienne ? Je n'ouvre pas davantage l'éventail des possibilités. Ce qui précède suffit, me semble-t-il, pour comprendre ceci : la tâche de communication dont je parle peut être imposée à divers niveaux d'enseignement auxquels correspondront des seuils de performance distincts et ces seuils de performance correspondront eux-mêmes aux états du développement de la compétence qu'on pourra juger requis à tel ou tel stade de la formation.

La détermination des seuils de performance (donc des états de développement de la compétence) ne s'opère pas seulement au prix d'une réflexion sur ce que j'appellerai, pour faire bref, le choix des objets et la manière d'exposer les motifs. Elle implique également une réflexion sur la matière de cette exposition, autrement dit sur les motifs eux-mêmes, intimement liés aux classes et sous-classes d'objets.

Il est quelques motifs du jugement de goût que les élèves exprimeraient sans doute spontanément s'ils les estimaient recevables, autrement dit s'ils pensaient qu'ils puissent, à l'école, être pris au sérieux. Je songe, par exemple,

21 Notons en passant que cette formule est déjà un abrégé de la structure logique du jugement de goût motivé relatif à une œuvre littéraire. Cette structure est la suivante : Je n'aime aucun texte présentant la caractéristique (d'ordre esthétique) Y ; or, le texte Z présente la caractéristique Y ; donc, je n'aime pas le texte Z.

à des caractéristiques matérielles d'un texte qu'il vaudrait mieux ne pas écarter d'un revers de main sous prétexte de non-pertinence à sa « nature » littéraire. Comme la qualité de l'encollage ou celle de l'impression, la taille des caractères, l'illustration, le nombre de pages. Je songe à des caractéristiques formelles qui, elles, relèvent incontestablement de l'art comme la versification. Je songe à l'état de la langue ou à l'étendue du vocabulaire qui peuvent faire obstacle à la compréhension. Je songe également à l'appartenance générique susceptible d'attirer ou de rebuter le lecteur. Je songe encore, s'agissant des récits, au cadre spatio-temporel susceptible lui aussi de provoquer engouement ou répulsion. Je songe à l'âge, au sexe, à la situation sociale du héros, si importante pour susciter intérêt et empathie. Je songe aux relations que le lecteur peut établir entre les situations, les actions de l'intrigue et son expérience personnelle. Je songe à la proportion des dialogues et des passages non dialogués, à celle de la narration et de la description, etc.

Mais il est d'autres motifs que le professeur devra aider l'élève à élucider et à exprimer. Comme les précédents (à l'exception des motifs touchant à la matérialité du texte), ils ont trait aux trois registres de la créativité que sont l'invention (choix des thèmes, des personnages, d'une intrigue, d'une émotion, d'un cadre), la composition – ou narration dans le cas d'un récit – (choix d'un ordre d'exposition, d'une perspective, d'une énonciation) et la « textualisation » (choix d'une écriture, style personnel)²².

À ce propos encore, je voudrais souligner l'importance d'une concertation des responsables de la formation²³ sur la nature, la quantité et la qualité des motifs qu'il est raisonnable d'attendre que les élèves évoquent, à telle ou telle étape de leur scolarité, lors de la communication d'un jugement de goût – jugement dont il doit rester entendu, tout au long de cette scolarité, qu'il ne peut être préjudiciable aux élèves. Il va sans dire que cette concertation n'est requise que si les responsables en question estiment que la compétence évoquée ici est vraiment une des clés de voûte de la formation littéraire.

Énoncer les motifs d'un jugement de goût, est-ce argumenter ? Non si l'on tient l'argumentation pour une procédure visant à établir un accord et si l'on privilégie des conditions d'énonciation du jugement de goût relevant de l'exposé et non du débat. Si un élève dit – par exemple et en ne compliquant pas trop les choses – qu'il n'a pas aimé tel roman historique parce qu'il y a trop de personnages, trop de retours en arrière et parce que l'action se déroule dans un cadre spatio-temporel qui lui est trop peu familier pour que les tenants sociaux des situations lui soient compréhensibles, il ne présuppose pas nécessairement

22 Pour une liste plus détaillée, mais concernant le seul récit de fiction, cf. Jean-Louis Dumortier, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larquier, 2001 ; *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui veulent former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

23 Ma formule est volontairement vague. À dire le vrai, je ne vois pas de qui il pourrait s'agir sinon des membres de commissions de programmes qui s'entendraient sur des compétences cardinales à développer durant toute la scolarité et qui s'attacheraient à définir des seuils de performance par degré, par année, ou – demain peut-être – par module.

que l'on puisse ne pas être d'accord avec ses motifs. Un pas de plus : il pourrait n'avoir cure qu'on soit ou non d'accord avec son jugement et ce qui le motive. Dans ce cas, il n'argumente pas : il met au clair, comme on le lui demande, les causes de son déplaisir, il en fait part, sans plus. Pour les mêmes motifs ou à peu près (beaucoup de personnages, beaucoup d'anachronies – éclairantes ou génératrices de suspense –, l'occasion de s'informer sur une époque révolue estimée intéressante), un autre élève, aura peut-être, lui, pris grand plaisir à la lecture du même roman. Aucun de ces élèves, respectant une convention que le professeur a établie, ne cherche à persuader l'autre qu'il a bon goût. *A fortiori* aucun des deux ne cherche à persuader l'autre qu'il a ou qu'il n'a pas eu de plaisir à lire le roman en question. Comme dit Genette : « Nul ne peut savoir mieux que moi si j'aime ou si je n'aime pas un objet, et donc nul ne peut réfuter une telle assertion. »²⁴

Donc, à première vue, rien à voir avec l'argumentation. Mais si l'on y regarde un peu mieux, on peut constater que l'énoncé des motifs, même dans des conditions d'exposé, est rarement exempt d'un brin de justification. Cela tient à l'irréductible risque qu'il y a à énoncer un jugement de goût dans un cercle où bien des choses portent à croire que les mêmes goûts ne sont pas partagés. Derrière le « Voilà pourquoi j'aime – ou n'aime pas », court très souvent un petit « Convenez que ce n'est pas sans bonnes raisons ». Et l'argumentation pointe alors le bout du nez. En outre, « lorsqu'un objet nous « intéresse », il arrive souvent que l'attitude des autres [...] face à ce même objet ne nous soit pas indifférente : nous aimerions qu'ils partagent notre appréciation »²⁵. Derrière le « Voilà pourquoi j'aime – ou n'aime pas », court ainsi un petit « J'espère que vous aim (er) ez aussi – ou que vous n'appréci (er) ez pas plus que moi. » Et l'argumentation est de retour.

Par ailleurs (et ceci est peut-être plus important que cela), dans l'ensemble des motifs du jugement de goût, on trouve beaucoup de traits caractéristiques des œuvres littéraires susceptibles d'être formulés avec une orientation argumentative. L'ensemble de ces motifs constitue sinon un réservoir d'arguments, un réservoir de considérations qui peuvent devenir des arguments. Je reviens sur mon exemple des anachronies narratives. Il s'agit là d'un pur fait de technique qui, il est vrai, est susceptible d'agacer le lecteur préoccupé de la suite de l'intrigue. Mais nous avons vu qu'on pouvait aussi apprécier ces anachronies pour leur vertu d'élucider la conduite des personnages ou pour leur vertu de créer un suspense, propice aux suppositions sur ce qui pourrait arriver... étant donné ce qu'on sait des personnages. Qui contesterait que ces considérations ne puissent devenir arguments s'agissant d'établir un accord sur la valeur d'un roman d'aventures, par exemple ?

Pour ces trois raisons, il me paraît possible de garder la motivation d'un jugement de goût dans la sphère des conduites d'argumentation incluses dans

24 Gérard Genette, « Quelles valeurs esthétiques ? », in Collectif, *Quelles valeurs pour demain ?*, Paris, Le Seuil, 1998, p. 58.

25 J.-M. Schaeffer, *op. cit.*, p. 221.

des actes de persuasion, quitte à admettre qu'il s'agit d'un acte de communication tangent à cette sphère.

3.3. *Énoncer un jugement de valeur argumenté*

De la subjectivité du jugement de goût (« À moi, la lecture de ce roman donne du plaisir ; toi, elle t'ennuie ») découle logiquement la relativité des valeurs dans l'ordre esthétique (Pour moi, ce roman a de la valeur, beaucoup de valeur, pour toi il n'en a pas ou presque pas). Les conséquences possibles de cette relativité sont non pas l'individualisation radicale des valeurs esthétiques, mais leur communautarisation et cette spécification de la guerre des cultures qu'est la guerre des goûts, dont la pièce de Yasmina Reza, *Art*, et le film d'Agnès Jaoui, *Le goût des autres*, ont donné, il y a quelques années, des illustrations (que je trouve) remarquables.

Est-ce parce qu'il redoutait de telles conséquences que Kant s'est attaché à contrarier la logique en découplant subjectivité et relativité et en soutenant la « prétention légitime » du jugement de goût à l'universalité ? Quoi qu'il en soit – des raisons de Kant et de la légitimité de cette prétention²⁶ – le philosophe remarque avec justesse que « si (quelqu'un) affirme que quelque chose est beau, c'est qu'il attend des autres qu'ils éprouvent la même satisfaction. »²⁷ Ce n'est pas une règle sans exception, mais c'est un fait que l'on peut constater souvent. Du « J'aime ça », la plupart des gens passent facilement au « C'est beau ». Lorsqu'ils ne disent pas tout de go « C'est beau » pour « J'aime ça ». Elle est très répandue, la tendance à objectiver le jugement de goût particulier, la tendance à dire, sous une forme ou sous une autre : « Ce texte qui m'a donné du plaisir a des caractéristiques objectives qui lui confèrent de la beauté. » Elle est très répandue la tendance corollaire à absolutiser certains motifs du goût personnel, la tendance à affirmer, de quelque manière : « Telles caractéristiques objectives, conditionnant mon jugement de goût, sont – ont toujours été et seront toujours – pour tout le monde des pierres de touches de la beauté. »

La substitution du « C'est beau », ou (dans le langage des adolescents) « C'est super », « C'est génial » au « J'aime ça », « J'aime beaucoup ça » peut n'être est qu'une manifestation spontanée – et tout compte fait bénigne – de l'égoïsme, manifestation à laquelle nous ne saurions mieux réagir, si nous tenons pour la subjectivité et la relativité des valeurs esthétiques, qu'en déclarant nos propres préférences dans une forme explicitement personnelle : « Super, dis-tu ? Moi, j'ai trouvé ça sans le moindre intérêt ».

26 Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, 1790, trad. fr. dirigée par F. Alquié, Paris, Gallimard, 1996. Kant fonde cette prétention sur le caractère « désintéressé » du jugement de goût et sur le postulat d'un sens commun esthétique. Puisque – dit-il – ma conduite envers l'objet n'est dictée par aucun intérêt personnel et étant donné que tous les hommes ont les mêmes dispositions esthétiques, mon jugement de goût est susceptible d'être avalisé par tout le monde. Même à accepter ce raisonnement, le jugement de goût *passible* d'un accord universel ne provoque pas *nécessairement* cet accord. Comme il appert tous les jours.

27 *Ibid.*, p. 140.

Mais cette substitution du « C'est beau » au « J'aime ça » peut également être l'affirmation d'un bon goût communautaire. Or, « comme les individus, les groupes, pour autant qu'ils prennent conscience de leur identité et d'une communauté de goût qui tient pour l'essentiel à une communauté de culture, tendent naturellement à ériger ce goût en "valeur", c'est-à-dire cette communauté empirique en norme de conformité, puis cette norme de conformité en norme d'obligation capable de s'imposer à tous leurs membres et, au-delà, à tous les groupes. »²⁸ Il n'est, c'est sûr, de valeur de quelque chose que pour quelqu'un, mais il n'est personne qui ne fasse partie de quelque collectivité. Les valeurs individuelles (relatives aux œuvres d'art pour ce qui nous concerne) sont, pour la plupart, celles d'une communauté avalisées par un individu appartenant à cette communauté et cet aval ne repose pas forcément sur des jugements de goût. Il est même exceptionnel que nos jugements de valeur correspondent exactement à nos jugements de goût, nécessairement fondés, eux, sur une conduite esthétique. Notre appartenance à une (des) communauté(s) fait de nous les héritiers des endoxa esthétiques de cette (ces) communauté(s). Nos jugements de valeur n'impliquent pas l'expérience de tous les objets – et encore moins celle de tous les objets entiers – dont nous colportons l'idée de la valeur. J'ai, par exemple, pu constater bien des fois que de futurs professeurs de français se faisaient les relais dociles de jugements de valeur relatifs à des œuvres littéraires dont ils n'avaient lu qu'un fragment, dont ils n'avaient pas lu une ligne parfois. Cela m'incline à penser qu'il y peut y avoir beaucoup plus de « santé » dans l'évaluation d'un élève fondée sur son jugement de goût (« *Madame Bovary*, c'est nul. » Sous-entendu : « Parce que je n'ai pris aucun plaisir à lire ce roman. ») que dans l'évaluation d'un professeur ne reposant pas sur une conduite esthétique (« Saint-Simon, le plus grand mémorialiste du XVIII^e siècle ; Chateaubriand, phare du romantisme ; *Les Misérables*, parangon du roman épique²⁹, etc. »).

Cela étant, on ne me soupçonnera pas de vouloir détacher le jugement de valeur du jugement de goût, d'en faire des évaluations radicalement distinctes et de donner plus de prix à l'un ou bien à l'autre en excipant soit du souci prioritaire d'autonomiser les élèves, soit de celui de les acculturer. Je ne conçois pas l'autonomisation des élèves sans leur acculturation ou, plus précisément, sans cette forme d'acculturation consistant à leur donner des moyens d'accès à la culture scolaire et des raisons d'apprécier ce qui constitue cette culture. C'est dire que je ne conçois pas l'acculturation comme une imprégnation dont le bénéfice est garanti par l'éminente et indiscutable valeur des biens culturels diffusés par l'école. Jugement de valeur et jugement de goût doivent, à mon estime, rester liés. Mais ne pas être confondus. Les tâches scolaires de communication d'un jugement de valeur argumenté sont à concevoir comme autant

28 G. Genette, *op. cit.*, p. 64.

29 Dans *Le rideau* (Gallimard, 2005), son dernier recueil d'essais, Milan Kundera évoque une enquête lancée par un journal parisien dans un microcosme d'intellectuels, pour établir un classement des œuvres littéraires françaises « les plus remarquables ». *Les Misérables* arrivent en tête du palmarès. Je ne puis m'empêcher de penser au nombre de personnes qui ont cité ce roman sans l'avoir lu en entier, sans en connaître plus que les morceaux choisis à usage scolaire...

d'occasions d'exercer les élèves à conjuguer une évaluation manifestant le (dé) plaisir personnel et ce qui (en partie tout au moins) le motive et une évaluation manifestant la prise en considération de lieux communs de la valeur littéraire.

Le jugement de valeur argumenté a la même structure logique que le jugement de goût motivé : tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés entraînent telle réaction³⁰ ; or, tel objet particulier a ces propriétés-là, il entraîne donc (a donc entraîné, entraînera donc) la réaction en question. Ce qui les distingue l'un de l'autre, c'est que, dans le cas du jugement de goût, la réaction est, en principe, individuelle : tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés ont de la valeur *pour moi* – étant donné le plaisir qu'ils me procurent ; or, etc. En revanche, dans le cas du jugement de valeur, la réaction, sans cesser nécessairement d'être individuelle, mais sans l'être nécessairement non plus, implique toutes les personnes qui partagent les mêmes lieux communs quant à la valeur : tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés ont de la valeur aux yeux de toutes les personnes à qui ces propriétés font plaisir ou aux yeux de toutes celles qui érigent ces propriétés en critères de valeur, personnes au nombre desquelles je me compte éventuellement ; or, etc.

Cet « éventuellement » manifeste la possibilité que le jugement de valeur soit ou non concordant avec le jugement de goût de celui qui l'énonce. Je puis avaliser tels lieux communs relatifs à la valeur des récits de fiction (d'une classe donnée), par exemple, je puis admettre que tel récit particulier présente toutes les propriétés (ou la plupart des propriétés) correspondant à ces lieux communs et, par conséquent, je puis reconnaître la valeur du récit en question... qui m'est, pourtant, vingt fois tombé des mains et dont je ne saurais dire si j'en ai achevé la lecture par esprit de mortification intellectuelle ou par esprit de conformisme. « Tout le monde » – en fait quelques personnes que je connais et en qui j'ai confiance – s'accorde à dire que ce roman est excellent ; je conviens qu'il ne manque pas de ces qualités qui, pour moi comme pour « tout le monde » conditionnent un tel jugement de valeur, mais ce roman ne m'a pas plu. Je n'en conclus pas forcément que j'ai « meilleur goût » que « tout le monde », que « tout le monde » se trompe, que « tout le monde » juge sur de mauvaises bases. Je conclus, éventuellement, que je n'étais pas dans la disposition d'esprit propice pour estimer ce roman « à sa juste valeur ». Ça ne change rien à mon jugement de goût, ça me donne à réfléchir sur les circonstances de ma lecture, sur moi-même en tant que lecteur dans telles circonstances.

Nous avons vu que les motifs du jugement de goût pouvaient devenir des arguments du jugement de valeur. Je n'y reviens guère. Juste pour dire que cette métamorphose implique la prise en considération d'une possible différence de goût. On n'argumente, en général, que parce que l'on présuppose un éventuel désaccord ou une trop faible disposition à l'accord, ou parce que les circonstances se prêtent bien au renforcement des croyances partagées sur la valeur des objets. Chercher des arguments pour étayer un jugement de va-

30 La majeure est, bien sûr, éminemment contestable, mais le raisonnement n'en est pas moins valide.

leur, relatif à un objet littéraire, c'est se dire qu'il ne suffira pas, pour entraîner l'accord, du prononcé sur la valeur de cet objet. C'est s'imposer une double réflexion : réflexion sur les lieux communs de la valeur littéraire et réflexion sur l'applicabilité de ces lieux à l'objet considéré.

Les lieux communs de la valeur des objets littéraires – qu'il s'agisse de la littérature en général, d'une œuvre en particulier ou d'une manière de lire – sont en fait des lieux qui sont communs... à une collectivité, plus ou moins étendue et plus ou moins ouverte sur les autres collectivités. Celle dont les professeurs de français ont à se soucier, c'est la collectivité scolaire bien différente de la sphère des spécialistes de la littérature. Différente en ceci que les membres de la collectivité scolaire, depuis la massification de l'enseignement (*circa* 1970), ont de fortes attaches avec des communautés – des cultures – *hétérogènes*, attaches qui ne facilitent pas le consensus. Différente en ceci encore que les dispositions littéraires des membres de cette collectivité scolaire doivent être celles d'amateurs éclairés de littérature³¹ et non celles de professionnels. Différente en ceci enfin – qui résulte des deux points précédents – que ces dispositions sont à construire. À construire grâce à des dispositifs d'apprentissage conçus par des professionnels de l'enseignement de la littérature dans l'école obligatoire.

Prendre en considération ces trois différences, c'est ne pas prendre pour argent comptant les lieux communs et les arguments qu'utilisent les spécialistes (ou plutôt que pourraient utiliser certains d'entre eux jugeant bon d'argumenter) afin de faire admettre l'éminente valeur de telles œuvres ou de telles manières de lire. Ne pas prendre ces lieux et ces arguments « pour argent comptant » ne signifie pas refuser de les écouter, ni refuser de voir s'ils s'appliquent à la formation littéraire des adolescents dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Cela signifie encore moins couper les ponts entre la sphère scientifique et la sphère pédagogique. Cela signifie veiller à ce que les ponts ne soient pas toujours bâtis par les mêmes ingénieurs et à ce que la circulation ne s'y effectue pas à sens unique.

Soutenir, comme je l'ai fait, que les motifs du jugement de goût peuvent se métamorphoser en arguments du jugement de valeur n'est pas soutenir que l'ensemble de ces motifs³² et l'ensemble de ces arguments coïncident. Ce n'est pas soutenir non plus que tous les motifs dont les élèves pourraient faire état, énoncés sous la forme de généralités – fin heureuse, héros rendant possible l'identification, coups de théâtre, suspense, complexité psychologique des personnages, articulation de l'intrigue sur la « grande » histoire, abondance des situations pathétiques, énonciation ironique, achèvement de l'action, diversité des interprétations possibles, teneur en dialogues, originalité des figures, possibilités qu'offre le texte de tirer une « leçon de vie », etc.³³ – constituent

31 Sur cette notion, cf. J.-L. Dumortier, *op. cit.*, 2001 et 2005.

32 Qui peuvent, on l'a vu, conditionner des jugements de goût opposés : pour les mêmes motifs, tel lecteur aura du plaisir et tel autre n'en aura pas.

33 L'énumération inverse est tout aussi envisageable : fin malheureuse, héros rendant impossible l'identification, etc.

des lieux communs « universaux » de la valeur. Et ce n'est surtout pas soutenir que les motifs des élèves métamorphosés en arguments sont autant d'arguments recevables – je ne dis même pas persuasifs – pour un spécialiste de l'art littéraire, un spécialiste qui se soucierait donc d'une appréciation fondée sur des considérations toutes pertinentes à cet art, ou, pour mieux dire, à un état de cet art, caractérisé, éventuellement, par une hiérarchie des « genres », des codes ou des « cahiers de charges » génériques, des possibilités de jeu avec ces codes, des latitudes d'innovation, etc.

Motifs des jugements de goût des adolescents, arguments et lieux communs du jugement de valeur ayant cours dans l'enseignement obligatoire, arguments et lieux communs du jugement de valeur ayant cours dans les milieux spécialisés sont des ensembles qui se recoupent partiellement. Mais il est raisonnable de croire qu'un certain nombre d'arguments ou de lieux communs à l'appui d'un jugement de valeur d'amateur éclairé, *a fortiori* d'un jugement de valeur de spécialiste, ne seront jamais – ou ne seront que très rarement – utilisés par la plupart des élèves pour motiver leurs jugements de goût.

Ne pas faire cette hypothèse, c'est admettre qu'un apprentissage littéraire (centré sur la question des valeurs) est inutile. C'est estimer que les élèves – envisagés collectivement – ont déjà les dispositions esthétiques des amateurs éclairés. Ces derniers n'ignorent pas que les jugements de valeur relatifs aux classes d'objets littéraires varient dans le temps comme dans l'espace et que cette variation a pu consister en une inversion radicale des critères de la valeur. Ils sont sensibles au fait qu'à une époque donnée, dans une aire culturelle donnée, les jugements de valeur varient également d'une collectivité à l'autre et requièrent, selon qu'ils sont énoncés ici ou là, dans telles ou telles circonstances, une argumentation plus ou moins fondée sur des propriétés objectives des œuvres. Ils savent, les amateurs éclairés, l'existence des « instances de légitimation » et qu'en fait d'évaluation, « pour être légitimement différent [...], il est impératif d'être capable d'être ressemblant ». Ils savent que « la transgression est stigmatisée si elle s'ignore (et) distinctive si elle repose sur une volonté délibérée de ne pas obéir aux classements communs qu'on connaît pourtant. »³⁴.

Je dirais volontiers qu'en revanche, les amateurs éclairés n'ont pas (trop) à se soucier, pour argumenter leur jugement de valeur, de la différence qu'établit – pour d'excellentes raisons... d'esthéticien – Jean-Marie Schaeffer entre, premièrement, le jugement esthétique, fondé sur la perception des propriétés artistiques de l'œuvre en tant qu'elles affectent le récepteur, en tant qu'elles lui procurent un sentiment de (dé) plaisir, et, deuxièmement, le jugement de réussite opérable, fondé, lui, sur le constat (mais constate-t-on nécessairement dans l'indifférence, sans être en rien affecté ?) de la conformité ou de la non-conformité de l'œuvre à un canon, sur le constat du respect ou de la transgression de règles constitutives d'un « genre », ou encore – et surtout – sur le constat de la

34 Martine Abdallah-Pretceille & Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996, p. 37.

capacité de l'œuvre « à remplir plus ou moins bien la ou les fonctions qu'elle est censée remplir »³⁵.

Pour l'amateur éclairé – ou tout au moins pour l'amateur éclairé tel qu'il est à concevoir dans l'enseignement obligatoire –, la valeur d'une œuvre peut fort bien tenir au fait que cette dernière est reconnue comme proche (ou non) d'un canon institutionnel, voire comme proche (ou non) d'un modèle qu'il tient, lui, momentanément, pour un parangon, ou encore, aussi bien, à son (ir)respect des règles génériques. Dans chacun de ces cas, le jugement de valeur implique la comparaison avec d'autres œuvres, voire une sensibilité au fonctionnement du champ littéraire. Dans chacun de ces cas, l'amateur manifeste que ses possibilités de réflexion outrepassent les bornes que constituent les motifs de son (dés) agrément personnel. Cela étant, on comprendra que je ne sois pas enclin à exclure de la nébuleuse « expression de soi » la comète « jugement de valeur ne procédant pas de l'appréciation esthétique » : ne touche-t-on pas au très intime quand il s'agit de désaccord entre ce qu'on trouve agréable et ce qu'on pense devoir trouver admirable ?

S'il s'avérait, sur la base des motivations des jugements de goût, que les élèves, pris tous ensemble, ont les dispositions esthétiques des amateurs éclairés³⁶, on pourrait non pas faire l'économie de la formation littéraire, mais la réduire à l'acquisition des deux sortes de compétences dont je parle ici et tableur sur les bénéfices individuels de la communication du jugement de goût motivé et du jugement de valeur argumenté. Mais je ne crois pas m'avancer plus que de raison en disant que ces dispositions brillent par leur absence. Même chez les rares élèves qui lisent beaucoup, le sens de la relativité (historique, géographique, sociologique) des valeurs littéraires fait généralement défaut. Il faut donc le leur faire acquérir. La meilleure façon d'y arriver n'est certainement pas, à mon avis, de leur donner un cours d'information littéraire (« par les textes » bien entendu³⁷) d'où la question des valeurs est évacuée, et plus encore la question du goût.

Je me borne à résumer ici ce que j'ai dit plus haut – parlant de la motivation du jugement de goût – des implications pédagogiques de l'acquisition d'une compétence. Pour permettre et faciliter le développement de la compétence à argumenter un jugement de valeur, il faut premièrement définir précisément des tâches de communication (orales, écrites, etc.), deuxièmement, analyser ces tâches en termes d'obstacles-objectifs³⁸, autrement dit cerner les difficultés

35 Cf. J.-M. Schaeffer, *op. cit.*, p. 238 et p. 232-247 pour l'ensemble de cette question.

36 Cela ne s'avérerait qu'au prix d'une enquête sur un échantillon constitué avec soin, mais ce recours aux méthodes de la sociologie de masse ne dispenserait pas les enseignants de vérifier ce qu'il en est réellement dans leurs classes. Et là, bien des surprises...

37 Mais qu'est-ce qui est entendu ? Que les textes seront envisagés comme des *documents* sur les grandes écoles, mouvements ou courants littéraires ? La plupart des élèves se contrefichent de cette approche *documentaire*. Je devrais me forcer pour ne pas les comprendre.

38 L'expression, réversible, lie de manière indissociable la difficulté que l'élève doit surmonter (c'est l'obstacle) et les savoirs nouveaux qu'il doit intégrer à ses acquis pour parvenir à la surmonter (c'est l'objectif... d'apprentissage).

que devraient, par hypothèse, rencontrer les élèves (inventer des arguments, les disposer, les formuler) et cerner les moyens indispensables pour surmonter ces difficultés (répertoires de lieux communs, de techniques d'écriture ou d'expression orale pertinentes), troisièmement, élaborer des dispositifs favorisant l'acquisition de ces moyens (activités visant la constitution ou l'utilisation de ces répertoires), quatrièmement, aguerrir les élèves à effectuer les tâches définies en leur donnant l'occasion de les réaliser « à blanc ».

4. Des difficultés d'élaborer des dispositifs d'apprentissage

Sur la base d'un article programmatique où figuraient, entre autres, les pages précédentes consacrées au jugement de goût et au jugement de valeur, une recherche-action a, je le répète, été consacrée à l'élaboration de dispositifs d'apprentissage visant à rendre les élèves capables de mobiliser les connaissances pertinentes à la communication d'un jugement de goût motivé et/ou d'un jugement de valeur argumenté – jugement portant sur une œuvre d'art reconnue ou sur une production culturelle à prétention artistique.

Les dispositifs d'apprentissage étant censés permettre l'acquisition ou le développement d'une compétence de communication et l'état de développement d'une compétence de communication ne pouvant s'apprécier que sur la base d'une performance – d'une production orale ou écrite –, les meilleures garanties contre les risques de dérive inhérents à un projet comme celui-là, étaient d'abord la définition de tâches relatives à la communication d'un jugement de goût ou de valeur, ensuite la réalisation préalable, par les enseignants chercheurs eux-mêmes, d'un modèle de performance en rapport avec chacune de ces tâches et enfin l'analyse de ce modèle-là en termes d'obstacles-objectifs. Effectuer soi-même la tâche que l'on demande aux élèves d'accomplir m'a toujours paru un moyen assez sûr de vérifier la précision de son énoncé, un moyen assez sûr se rendre compte, en outre, des difficultés inhérentes à sa réalisation et des heures de travail qu'elle requiert – donc d'estimer raisonnablement ce qu'elle peut coûter, en efforts et en temps, à des élèves dont le niveau d'expertise est, en principe, inférieur à celui de leur professeur.

S'agissant de la tâche de communication, certains groupes sont parvenus à déterminer convenablement et assez vite les valeurs des variables d'un discours. Par exemple : « Au terme de la lecture de trois romans, les élèves, collectivement, rédigeront une lettre à l'auteur du roman qu'ils auront choisi comme étant le meilleur à leurs yeux. Ils lui annonceront sa victoire et lui communiqueront les raisons de leur choix. » (1^{re} année de collège).

La tâche s'inscrit dans un projet disciplinaire : l'élaboration, par le groupe-classe, d'une anthologie de nouvelles critique et interactive. Pourquoi le projet d'une anthologie ? Parce que, en donnant aux adolescents la possibilité et la responsabilité de choisir eux-mêmes des récits brefs qu'ils estiment susceptibles d'intéresser leurs condisciples, nous estimons avoir quelques chances de susciter ou de renforcer une attitude positive face à la lecture. En outre, la dési-

gnation de condisciples comme destinataires ainsi que le double caractère critique et interactif de l'anthologie nous semblent propres à favoriser l'expression et la discussion du jugement de goût – la socialisation par la lecture (d'écrits littéraires) en d'autres termes.

L'anthologie peut être qualifiée de critique, parce que chacune des nouvelles qui la composent est suivie d'un jugement de goût motivé, émanant de l'élève qui l'a choisie. Elle peut également être qualifiée d'interactive dans la mesure où cet élève reçoit de la part de ses pairs, une réaction, motivée elle aussi, d'approbation ou de désapprobation de son propre jugement de goût.

La réalisation de la tâche implique que chaque élève (ou chaque groupe d'élèves) choisisse une nouvelle soit dans une présélection opérée par le professeur, soit dans un recueil figurant sur une liste établie par ce dernier, soit encore sans que l'enseignant intervienne en rien. La réalisation de la tâche implique également que chaque élève écrive...

1. un résumé apéritif, c'est-à-dire un court texte de présentation qui, tout à la fois, informe le lecteur potentiel sur l'histoire racontée et l'incite à la lire ;
2. une notice bio-bibliographique relative à l'auteur de la nouvelle qu'il a choisie ;
3. deux textes argumentés, le premier pour faire part de son jugement de goût (motivé), le second pour réagir à celui d'un condisciple. » (Lycée).

D'autres groupes se sont contentés de cerner plus vaguement les valeurs des variables de la communication : « Il s'agit de demander aux élèves [de 1^{re} année du lycée] de faire part de leur jugement de goût motivé sur un roman en vue d'élaborer un recueil de critiques que les élèves de l'année suivante pourront consulter pour y choisir leurs lectures. »

Quant au modèle de performance, c'est exclusivement une performance écrite qui a été envisagée. Et toujours il s'est agi de jugement de goût, la question de la valeur n'ayant été abordée, latéralement, que par l'un ou l'autre des enseignants-chercheurs. On peut se demander pourquoi.

Deux des groupes travaillaient au bénéfice des enseignants du premier degré. Pour des élèves dont la moyenne d'âge est de douze à treize ans, il est notamment difficile de se distancier de l'expérience esthétique personnelle et de produire un discours argumentatif qui prenne en considération celle d'autrui ainsi que les jugements qui en résultent³⁹. Difficile de relativiser l'agrément ou le désagrément subjectif et de tenir compte d'informations (sur le contexte des œuvres et de leur réception) susceptibles d'expliquer les fluctuations de la valeur. Savoir que, naguère, jadis, les lieux communs de la valeur des objets d'art étaient ceux-ci ou ceux-là, oui, de jeunes élèves le peuvent, mais de là à utiliser ce savoir-là, de là à intégrer de telles connaissances dans une argumen-

39 Cf., entre autres, Caroline Golder, *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.

tation – tout particulièrement si l'œuvre considérée a fait ou fait l'objet d'un jugement de valeur en contradiction avec leur jugement de goût – il y a plus qu'un pas, il y a tout un chemin. Il faut des années pour le parcourir.

Mais les quatre autres groupes étaient lancés dans des entreprises concernant des élèves du cycle supérieur, confrontés, au cours de français, avec des œuvres de la littérature dite patrimoniale, des œuvres dont la valeur est reconnue, proclamée, par l'institution scolaire mais dont on sait qu'elles correspondent peu aux goûts de la majorité des adolescents d'aujourd'hui⁴⁰. C'était l'occasion de comparer jugement de goût et jugement de valeur. Pourquoi n'avoir pas bondi sur cette occasion-là ? Deux raisons au moins sont envisageables. L'une est la nouveauté de la tâche incontestablement la plus simple, celle relative au développement de la compétence de motiver un jugement de goût. Il est fort probable que les enseignants chercheurs aient préféré se familiariser d'abord avec cette tâche-là avant de se lancer dans une entreprise d'emblée perçue comme plus délicate. Cela me paraît d'autant plus probable que, très vite, ils se sont rendu compte du fait qu'ils n'avaient pas du tout été préparés, durant leurs études (secondaires puis universitaires) à faire part eux-mêmes, dans un cadre scolaire, sous la contrainte de rôles et de statuts définis par ce cadre, d'un jugement de goût personnel. Pas préparés non plus, *a fortiori*, à étayer l'apprentissage de l'expression d'un tel jugement. On peut donc penser qu'une sage prudence les a cantonnés dans un secteur d'innovation pédagogique où les difficultés étaient moindres que dans le secteur contigu.

L'autre raison, plus profonde sans doute, est qu'ils n'étaient pas davantage préparés à argumenter eux-mêmes un jugement de valeur. L'enseignement de la littérature, à l'université, peut, certes, être propice à une réflexion sur la relativité, sur l'historicité des lieux communs de la valeur littéraire, mais la valeur de celles qui sont abordées n'est pas remise en question. Ou alors, s'il arrive que soit située sur les échelons les plus bas d'une hiérarchie une œuvre étudiée néanmoins, l'éminente valeur du mode de lecture suffit généralement à exhausser l'objet lu. Quoi qu'il en soit, le discours universitaire sur les œuvres d'art est descriptif ou explicatif bien plus qu'évaluatif, il relève de l'herméneutique bien plus que de la persuasion.

De manière générale, le discours du spécialiste et la relation aux œuvres dont ce discours procède reposent sur deux convictions que ne partage pas l'amateur, si éclairé soit-il. Elles peuvent s'énoncer, de manière très banale, dans les termes suivants : « Je n'ai pas mieux à dire, je n'ai pas mieux à faire. » Dans le cercle des spécialistes du discours sur l'art, il va de soi de consacrer du temps – principale pierre de touche de la valeur, dans le cadre du loisir – à décrire, expliquer, élucider les œuvres, et à faire circuler ces descriptions, ces explications, ces élucidations. Ce qui n'irait pas de soi, justement, c'est d'avoir à se justifier de passer son temps de la sorte. Ce qui passerait pour incongru, c'est cette demande : « Dites-moi d'abord si ça en vaut la peine, si le jeu en

40 Cf., entre autres, Christian Baudelot, Marie Cartier & Christine Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999.

vaut la chandelle. Dites-moi si je ne vais pas, en m'intéressant à cette œuvre-là, gaspiller un temps que je pourrais mieux utiliser en faisant autre chose ? ». Or, une telle demande est constamment adressée au professeur de français. Sur le mode implicite le plus souvent, et c'est, à mon avis, bien regrettable. Il ne va pas de soi, pour les élèves, de s'intéresser aux œuvres d'art, d'accès difficile, quand ils sont de plain-pied avec tant de produits de consommation. Et puisque ça ne va pas de soi, il me paraît souhaitable que l'enseignant excelle non seulement à persuader les apprenants de la valeur des œuvres⁴¹, mais encore à susciter le débat sur cette valeur – ce qu'il n'a pas appris à faire.

D'où cette question : est-ce que le discours sur la littérature (les arts, etc.) propre à la discipline scolaire « français » doit être une transposition du discours des spécialistes ? Faut-il chercher sa référence plutôt du côté des « savoirs savants » que du côté des pratiques sociales, faut-il trouver ses modèles plutôt dans le cercle des gens de métier qu'en marge de celui-ci ? C'est l'une des questions fondamentales de la recherche que j'évoque. C'est une question où l'adverbe « plutôt » pèse très lourd, car entre les propos de l'amateur éclairé et ceux du café du commerce – ou ceux des coteries « branchées », qui ne valent guère beaucoup mieux, qui manifestent juste différemment la même suffisance, la même agaçante certitude d'avoir bon goût –, il y a toute la différence d'un apprentissage organisé de savoirs garantis. C'est une question enfin qui change l'objet du débat sur l'enseignement, dans le cadre de la scolarité obligatoire, de la littérature, des arts plastiques, des arts de la scène, du septième art, de la philosophie, bref de ce qui correspond en partie aujourd'hui à l'éducation humaniste de jadis. On a longuement débattu des contenus et de leur organisation, il serait temps que la discussion porte aussi sur ce que les élèves doivent pouvoir faire de ces contenus, sur ce qu'ils doivent pouvoir dire et écrire à propos des œuvres en mobilisant les savoirs qu'ils se sont appropriés grâce à leur formation « littéraire » (au sens large). Il serait temps de s'intéresser aux discours sur l'art, nourris de connaissances – discours d'amateurs éclairés –, qui peuvent être produits par les élèves en classe de français, oralement ou par écrit, dans un cadre d'évaluation diagnostique, formative ou certificative.

Je dis qu'il serait temps : voire ! Il serait temps si vraiment l'on souhaite que les compétences de communication des élèves impliquent des capacités de dire leurs rencontres avec les œuvres d'art. On peut évidemment préférer que le discours sur l'art demeure en marge des compétences de communication susceptibles de certification et qu'il reste le monopole de cette minorité de professeurs n'hésitant pas à confondre leur goût et la valeur. Mais je gage qu'alors, au train où vont les choses, il ne faudra pas bien longtemps pour que la majorité des élèves revendiquent leur droit à cette même confusion. Et je crains qu'à brève échéance, l'éducation du goût pour les œuvres d'art étant devenue impossible, la formation littéraire ne connaisse le sort des autres formations artistiques dans le curriculum de l'école obligatoire... Je le crains d'autant plus

41 Cf. Jean-Louis Dumortier, « La dentellière et les fils du discours », in Jean-Louis Dumortier & Marlène Lebrun (éd.) : *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Échos du colloque d'Aix-en-Provence d'octobre 2005, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

que ceux qui, aujourd'hui déjà, la considèrent avec condescendance comme un vestige des anciennes « humanités », pourront arguer, sans s'exposer à une contestation bien vive, du fait que les enseignants de français ont beaucoup de grain à moudre – n'ont déjà que trop de grain à moudre – avec les difficultés de compréhension et d'expression des élèves. Certes, mais comprendre et exprimer quoi ? N'importe quoi, sauf l'expérience esthétique ?

5. Écriture de soi et formes scolaires de la communication du jugement de goût

Le parti pris de braquer le projecteur sur la conduite esthétique dont procède le jugement de goût, le choix de développer des compétences de communication en mettant ce jugement-là au cœur des échanges, l'entreprise consistant à conjuguer l'émotionnel d'une appréciation et le rationnel d'une motivation, tout cela tenait, à mes yeux, de la gageure pédagogique. Ce que, mine de rien, je demandais aux enseignants-chercheurs, c'était de renvoyer à leur inconscience ceux qui se gargarisent du « plaisir de lire » et qui pratiquent un commentaire de texte où il n'en est jamais question. Ce que je leur demandais, c'était de rendre au sujet lisant la place qu'usurpe « Le lecteur » depuis l'âge où l'auteur a perdu son trône et sa couronne. Ce que je leur demandais, c'était d'introniser le sujet en tant qu'acteur des conduites esthétiques, sans toutefois le couper des autres – de ses semblables dissemblables. Ce que je leur demandais c'était de rendre des élèves capables de construire progressivement une communauté de discours en exprimant un « je ». Et c'était beaucoup demander.

C'était trop demander sans doute à des maîtres que rien (sinon la lecture de mon article programmatique) n'avait explicitement préparés à répondre à pareille demande. Des maîtres que je me suis abstenu de guider pas à pas, ayant pris la résolution de ne pas les traiter comme la main d'œuvre d'un chantier dont j'aurais été à la fois l'architecte et l'entrepreneur. Si l'objectif de la recherche-action était la production de dispositifs d'apprentissage relatifs au développement de compétences de communication (et cet objectif a été atteint, pour ce qui concerne le jugement de goût tout au moins⁴²), je souhaitais profiter de cette recherche pour me faire une idée des difficultés que pouvaient rencontrer des enseignants et des apprenants engagés dans une entreprise de lecture-écriture singularisée, sur le versant de la lecture, par l'attention portée à la conduite esthétique et, sur le versant de l'écriture, par la visée d'une rencontre avec l'Autre au moyen d'un discours sur soi-même – en tant qu'acteur culturel mû par une recherche de plaisir.

Parlons d'abord des difficultés éprouvées par les enseignants. Ils ont été réticents à produire un modèle de jugement de goût motivé procédant de leur propre conduite esthétique. Ces réticences peuvent être imputées à leur man-

42 On me promet la diffusion des dispositifs d'apprentissage sur le site www.restode.be. J'ose espérer que cette promesse aura été tenue quand paraîtront ces pages.

que d'expérience de cette sorte d'écriture de soi comme elles peuvent l'être à leur désir de préserver leur quant-à-soi. Ce qui m'incline à considérer ce manque et ce désir comme également probables, ce sont, d'une part, les versions successives des jugements de goût que les enseignants-chercheurs, cédant à mon insistance, ont finalement consenti à produire, et ce sont, d'autre part, les objets de ces jugements-là.

Je puis me tromper, mais j'ai le sentiment que la plupart des professeurs qui ont participé à la recherche-action se sont, délibérément ou non, exprimés à propos d'œuvres qui n'avaient pas eu sur eux un impact puissant, qui n'avaient pas suscité en leur esprit de fortes réactions émotionnelles, qui n'avaient pas ébranlé leurs valeurs ou leurs convictions. Sans doute la lecture de ces œuvres-là leur a-t-elle donné quelque agrément ou causé quelque désagrément⁴³, mais j'incline à croire que celui-ci ou celui-là était bien loin de ces (dis) satisfactions profondes que peut procurer le contact avec certaines œuvres d'art – quel que soit au demeurant leur degré de « légitimité », quelle que soit la reconnaissance dont elles font l'objet. Il n'est pas impossible que plusieurs enseignants chercheurs aient choisi d'exprimer un jugement de goût à propos d'œuvres qu'ils estimaient susceptibles de plaire ou de déplaire à leurs élèves. Mais un tel choix ne me paraît pas beaucoup moins révélateur d'une inclination à détourner l'entreprise en direction du scolaire correct, à cantonner l'écriture de soi – l'évocation de sa conduite esthétique – dans un espace où priment les conventions.

Certaines premières versions des modèles de jugement de goût motivé produits par les enseignants-chercheurs attestent d'ailleurs cette inclination-là. En tout cas dans l'énoncé des (prétendus) motifs de l'appréciation. Ce qui se substituait à ces derniers, ouvertement ou subrepticement, c'était une variété de description des œuvres – au moyen du métalangage narratologique quand il s'agissait de récits – ou une variété d'interprétation dont le rapport avec le (dé) plaisir de la lecture était rien moins qu'évident, mais qui manifestaient l'une comme l'autre la prégnance des modes d'analyse familiers aux maîtres. De manière générale, même dans les versions suivantes, on peut observer une tendance à relâcher peu ou prou le lien entre le (dé)plaisir du sujet et les caractéristiques de l'objet.

Beaucoup plus généralement encore, on peut constater une tendance à occulter les dispositions personnelles qui font apprécier telle ou telle des caractéristiques de l'œuvre envisagée. J'avais pourtant fait diffuser dans les groupes un travail personnel où, exprimant un jugement de goût motivé sur le roman de Benjamin Constant, *Adolphe*, je faisais état de ces dispositions⁴⁴. Mais je

43 La conduite esthétique pouvant être disphorique aussi bien qu'euphorique, les jugements de goût des élèves – et les modèles produits par les professeurs – pouvaient manifester une appréciation négative aussi bien qu'une appréciation positive.

44 Cf. Jean-Louis Dumortier, « De quelques raisons pour lesquelles j'ai aimé *Adolphe* et des conditions artistiques de mon plaisir esthétique », in Karl Canvat, Michèle Monballin & Myriam Van der Brempt, *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2004.

m'étais gardé d'attirer l'attention sur l'énoncé de ces dernières, curieux de voir quelle proportion des enseignants-chercheurs serait sensible au rôle de médiateur que jouent les dispositions entre l'appréciation et les caractéristiques de l'objet de la conduite esthétique. Constatant un défaut de sensibilité très général, j'ai pris le parti de mettre ce rôle en évidence et amené ainsi certains participants à concevoir des activités portant, en partie tout au moins, sur ces facteurs-là.

En relevant ce qui précède, je ne voudrais pas laisser croire que les modèles mis à la disposition des élèves (après bien des remaniements parfois) ne sont pas des modèles de jugement de goût motivés et présentant les caractéristiques formelles des genres scolaires choisis par les enseignants chercheurs. Je pointe ici ce qui m'apparaît comme un défaut d'ancrage dans la conduite esthétique et, donc, comme un risque de dérive par rapport à l'écriture de soi.

Du côté des élèves, on observe, les mêmes tendances que chez les professeurs. Tendance à glisser du jugement de goût à la description, tendance à laisser dans l'ombre les dispositions personnelles, l'une comme l'autre s'accroissant au fil de la scolarité. Ces difficultés d'expression d'un jugement fondé sur la conduite esthétique – résultat d'une forme de censure scolaire le plus souvent implicite – se renforcent, bien sûr, de nombreuses maladresses dans la mise en phrases, la mise en texte, la mise en discours du jugement en question. Il m'est apparu que les enseignants chercheurs, tout en déplorant ces maladresses – et parfois même en arguant de ces dernières pour faire admettre que l'objectif excédait la zone proximale de développement –, ne songeaient pas spontanément à équilibrer leurs dispositifs en plaçant autant dans le plateau des « connaissances linguistiques » qu'ils plaçaient dans celui des « connaissances du domaine ». Sur ce point, j'ai préféré intervenir directement en prenant le soin de préciser qu'il fallait, dans le secteur des savoirs linguistiques, privilégier les ressources spécifiques (permettant d'accomplir la variété de tâche en question) par rapport aux ressources transversales (permettant de s'acquitter ne n'importe quelle tâche d'écriture).

6. Des conduites esthétiques à la communication, dans une forme scolaire, d'un jugement esthétique motivé ou argumenté : l'écriture de soi au risque d'un jeu de langage

Les conduites esthétiques sont, on l'a vu, des relations cognitives aux objets – en général –, aux œuvres d'art – en particulier – dont la spécificité tient à une attention que régule le degré de (dis) satisfaction de l'acteur. Si influencées qu'elles soient par des dispositions rattachant à une (ou des) communauté(s) culturelle(s) un sujet plus ou moins conscient de ses ancrages communautaires, elles contribuent puissamment à la formation de l'identité individuelle. Je suis celui qui aime ou n'aime pas ceci ou cela. Je suis celui qui recherche ce qu'il aime. Celui qui se retrouve dans ses plaisirs et qui se met ou se trouve mis à l'épreuve de (dé) plaisirs inédits, etc. Cela étant, il n'est pas douteux que

les conduites esthétiques relèvent de l'écriture de soi : Gide comme Rousseau, Sartre comme Chateaubriand, Barthes comme Stendhal se disent *au plus intime* en évoquant les leurs dans leurs écrits autobiographiques.

Il n'est pas douteux que ces écrivains-là (et bien d'autres, de Malraux à Ernaux, de Simenon à Nizon, de Lilar à Yourcenar, etc.) puissent servir de phares pour éclairer les rivages scolaires de l'écriture de soi. Mais il ne s'agit pas, dans les compétences de communication que j'évoque, d'apprendre à faire le récit d'une conduite esthétique – entreprise pédagogique dont il importe de bien évaluer les enjeux spécifiques –, il s'agit de donner à connaître un jugement esthétique.

« L'énoncé du jugement esthétique est à la fois personnel et *inscrit dans un jeu de langage partagé* », écrit Yves Michaud⁴⁵, se référant à Wittgenstein. Pour ce dernier, et pour l'ensemble des philosophes anglo-saxons du langage ordinaire, il n'existe pas de sens des mots hors des usages qu'en font les communautés discursives – dont le dénombrement est impossible puisque qu'innombrables sont les objets passibles d'avoir été, d'être, de devenir objets de discours, et fort divers les réseaux momentanés de caractéristiques communes aux membres des groupes susceptibles de communiquer à propos de ces objets. En pratiquant des jeux de langage spécifiques, c'est-à-dire en donnant aux mots des valeurs d'usage propres et en formulant à propos des choses que désignent ces mots des énoncés qui n'ont pas cours partout, des ensembles de locuteurs (qu'il s'agisse de l'actuelle jeunesse des banlieues parlant du rap ou des critiques d'art écrivant dans les revues spécialisées de l'époque symboliste, qu'il s'agisse des élèves de naguère qui rédigeaient le « commentaire composé » d'une œuvre littéraire ou des amateurs d'opérettes contemporains qui échangent leurs opinions à la fin d'un spectacle) – des ensembles de locuteurs, dis-je, créent des communautés de discours dont nul ne peut faire partie à moins de savoir ce dont on y parle, ce qu'on en dit et comment on le dit. La phrase de Michaud rappelle opportunément que si les jugements esthétiques – expressions d'appréciations fondées sur l'expérience de relations cognitives personnelles plus ou moins (constamment) satisfaisantes – font incontestablement partie du « discours de soi », ils n'en relèvent pas moins de jeux de langages divers, caractéristiques de communautés discursives distinctes.

À y regarder de plus près, il apparaît que la part du jugement qui dit, au plus juste, l'appréciation personnelle – si influencée qu'elle soit par des dispositions acquises au sein d'une ou de plusieurs communauté(s) – est généralement laconique. C'est une sorte de cri du cœur : « Superbe », « Magnifique », « Remarquable », « Malin », « Ça vaut vraiment la peine », « C'est très fort », « C'est très construit », « Subtil », « Profond », « Méga », « Vraiment (pas très) original », « À ne pas rater », « À oublier », « Nul de chez Nul », « À chier », « Bizarre », « Déconcertant », « Space », « Glauque », etc. – ces prédicats esthétiques s'appliquant tantôt à l'objet tout entier, tantôt à l'un de ses aspects (« L'intrigue est banale, mais les personnages sont attachants »), tantôt à l'une

45 Yves Michaud, *Critères esthétiques et jugements de goût*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1999, p. 68.

de ses parties (« Le début est assez ennuyeux, mais la suite est captivante et le dénouement tout à fait inattendu »).

L'énonciateur du jugement communique ainsi, d'une manière synthétique ou d'une manière plus analytique, mais toujours succinctement, une opinion correspondant à l'état de (dis) satisfaction dans lequel il s'est trouvé. Il entre dans un jeu de langage, il prend place dans une communauté discursive, mais sans avoir, du moins s'il est sincère, l'impression de trahir son propre ressenti. Avec la conviction, au contraire, de se dire, de donner à connaître ses goûts, d'affirmer sa personnalité esthétique. Dans une situation de communication orale entre des adolescents qui estiment respectables les goûts individuels, des adolescents inconscients de l'inégale valeur des goûts ou convaincus d'être en compagnie de personnes qui partagent (à peu près) les leurs, l'énonciation de cette sorte de jugements esthétiques va de soi et ne pose pas de problème.

Les problèmes surgissent avec l'injonction scolaire de motiver le jugement de goût ou d'argumenter le jugement de valeur dans une forme déterminée, compte tenu d'une situation de communication non familière, orale ou – surtout – écrite. Elle implique, cette injonction, l'entrée dans un autre jeu de langage, dans une autre communauté discursive. Une communauté où beaucoup d'élèves, en raison de leur scolarité antérieure, étant donné les rapports qu'ils entretiennent – les rapports qu'ils ont noués – avec l'institution, ses agents, les savoirs scolaires et les discours donnant forme à ces derniers, peuvent estimer ne pas avoir leur place, ne pas pouvoir trouver de place de tenable. Je veux dire de place où, s'affirmant comme individus (et non seulement comme élèves ou comme apprenants), ils puissent bénéficier de toute l'attention, de toute la reconnaissance d'autrui dont ils ont besoin pour croire en eux et en leurs possibilités de progrès.

Conclusion

La difficulté de concilier expression de soi et respect des règles d'un jeu de langage spécifique se conjugue à trois autres, sur lesquelles je ne m'attarderai pas ici sans pour autant les tenir pour négligeables, au contraire. La première est inhérente à la double durée de la conduite esthétique et de l'énonciation du jugement de goût ou de valeur. La deuxième tient aux potentielles variations de l'appréciation, selon l'aspect ou la partie de l'objet de la conduite. La troisième, à l'intervalle entre le vécu de la (dis) satisfaction et celui de la verbalisation des raisons de cette dernière.

C'est vraiment une entreprise pédagogique à haut risque que celle d'aider les élèves à se dire comme acteurs des conduites esthétiques, mais en entrant sur la scène d'une communauté discursive scolaire pour y jouer un jeu de langage spécifique. Néanmoins, je tiens qu'il faut prendre ce risque-là. Il faut le prendre en tout cas si l'on veut sauvegarder cette composante essentielle de la discipline « français » que constitue la formation littéraire ou, plus largement, artistique.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & Porcher, L. (1996) : *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- BARRÈRE, A. (1997) : *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.
- CANVAT, K. (1999) : *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- CHARLOT, B., (1999) : *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- CHERVEL, A. (1998) : *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- Cometti, J.-P., Morizot, J. & Pouivet, R. (éd.) (2005) : *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction*, Paris, Vrin.
- DEROUE, J.-L. (dir.) (1999) : *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck & Larcier. Dolz, J., Schnewly, B., Thévoz-Christen, T. & Wirthner, M. (éd.) (2002) : *Les tâches et leurs entours en classe de français*, actes du 8^e colloque international de la DFLM de Neuchâtel, cédérom.
- DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (éd.) (2000) : « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, n° 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DUBET, F. et MARTUCELLI, D. (1996) : *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- DUMORTIER, J.-L. (2001) : *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DUMORTIER, J.-L. (2002) : « PISA, une enquête en suspicion légitime », in *La Lettre de la DFLM*, n° 30.
- DUMORTIER, J.-L. (2004) : « De quelques raisons pour lesquelles j'ai aimé *Adolphe* et des conditions artistiques de mon plaisir esthétique », in K. Canvat, M. Monballin & M. Van der Brempt (éd.), *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- DUMORTIER, J.-L. (2005) : *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui veulent former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- DUMORTIER, J.-L. (2006) : « *La dentellière* et les fils du discours », in J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.) : *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Échos du colloque d'Aix-en-Provence d'octobre 2005, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- GOLDER, C. (1996) : *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- LANGLADE, G. & ROUXEL, A. (dir.) (2004) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement du français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- EHRENBERG, A. (1995) : *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- HONNETH, A. (2002) : *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.
- KAUFMANN, J.-C. (2001) : *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.
- La lettre de l'AIRDF*, 2005, n° 36, dossier « Les gestes professionnels », coordonné par Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux.
- LAHIRE, B. (1998) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE, B. (2004) : *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LOHISSE, J. (2001) : *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- MAINGUENEAU, D. (2004) : *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MARTUCELLI, D. (2002) : *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard.
- MEIRIEU, P. (1991) : *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- MICHAUD, Y. (1999) : *Critères esthétiques et jugements de goût*, Nîmes, Jacqueline Chambon.
- RICCEUR, P. (2004) : *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.
- SCHAEFFER, J.-M. (1996) : *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Paris, Gallimard.
- SCHAEFFER, J.-M. (1998) : « Quelles valeurs esthétiques ? », in Collectif, *Quelles valeurs pour demain ?*, Paris, Le Seuil.