

Noëlle SORIN,

Ph.D. Directrice des programmes de 2e cycle en éducation Professeure de didactique du français
Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières
Université du Québec à Trois-Rivières

site personnel

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=273

Prise en compte du jugement esthétique dans la compétence à apprécier des œuvres littéraires au Québec

L'esthétique oscille entre deux pôles, une conception transcendantale du beau, héritée de Platon, où le beau est une propriété de l'objet qui plaît parce qu'il est la représentation même du beau idéal, et une conception, qui s'impose avec Kant notamment, où le beau est l'effet d'un jugement subjectif qui relève du goût¹. En littérature, l'esthétique s'alimente à la fois de la spécificité littéraire de l'œuvre et de l'expérience sensible du lecteur. Les recherches contemporaines, regroupées en théories de la réception, se sont fortement intéressées à cette expérience sensible du récepteur. Elles ont transformé la conception de la lecture des œuvres : ce n'est plus le texte qui est littéraire, mais le processus même de lecture. Cette nouvelle conception de la lecture a ouvert tout un champ de recherches en didactique proposant des approches innovantes en classe de français.

Au Québec, dans les nouveaux programmes de français, tant à l'ordre du primaire que du secondaire, premier cycle, une place importante est accordée au sujet lecteur et à sa réception. En effet, une des compétences langagières du *Programme de formation de l'école québécoise*² (MEQ, 2001)³, à l'ordre du primaire, est dorénavant d'apprécier des œuvres littéraires.

La compétence à apprécier des œuvres littéraires du *PFÉQ* représente donc déjà une certaine volonté d'amener l'élève à la démarche de lecture littéraire. Cette compétence « contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en

¹ Dessons, Gérard. 2002. « Esthétique », dans Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*, p. 204-206. Paris : Presses Universitaires de France.

² Désormais *PFÉQ*.

³ Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique » (MEQ, 2001, p. 84). Le sens qui lui est attribué est explicité comme suit :

La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. Elle enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique. [...] Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations.

Mais de quelle manière est considéré le jugement esthétique? Comment est envisagée la formation de l'élève à son égard?

Parmi les composantes⁴ de cette compétence, qui peuvent être envisagées en termes de capacités, celle qui a trait directement au jugement esthétique⁵ semble hésiter entre jugement critique et jugement esthétique. En effet, le « ou » utilisé est-il une alternative, une formule exclusive ou bien une équivalence de dénominations différentes?

Par contre, plusieurs des stratégies⁶ liées à l'appréciation d'œuvres littéraires peuvent être mises en lien avec le jugement esthétique :

- Établir des liens avec d'autres œuvres.
- Constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.
- Se questionner à propos d'une œuvre.

Quant aux critères d'évaluation⁷, voici ceux qui relèveraient du jugement esthétique:

- Expression de sa perception de l'œuvre
- Établissement de liens entre des œuvres (lues, vues ou entendues)
- Pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations

Si des capacités et des stratégies variées sont associées à la compétence à apprécier des œuvres littéraires en général, et au jugement esthétique en particulier, les connaissances nécessaires au développement d'une telle compétence, quant à elles, se réduisent à « l'exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation »⁸. Ces éléments gravitent autour des thèmes et sous-thèmes, des personnages, du récit (temps, lieux, événements), des valeurs véhiculées et de quelques figures de style.

⁴ *Ibid.*, 2001, p. 85.

⁵ La composante s'intitule « Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées ».

⁶ *Ibid.*, p. 94.

⁷ *Ibid.*, p. 84.

⁸ *Ibid.*, p. 88.

Dans le programme du secondaire, premier cycle (MEQ, 2003)⁹, cette compétence est associée à la compétence à lire, avec l'intitulé suivant « Compétence à lire et à apprécier des textes variés ». Si le fait littéraire semble évacué du titre, il reste toutefois présent dans les composantes de la compétence, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle, à travers lesquels on se soucie encore plus de la réception du lecteur qu'au primaire, en sollicitant par exemple son interprétation ou en détaillant plus spécifiquement les manifestations de son jugement critique. La composante qui est de « porter un jugement critique »¹⁰ se ventile ainsi :

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité du contenu * Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques * Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes * Confronter son appréciation avec celle de pairs et d'experts.

La dimension esthétique de la lecture semble évacuée de cette composante. Par contre, dans les attentes de fin de cycle¹¹, le jugement esthétique est mentionné, mais dans la même relation équivoque avec le jugement critique qu'au primaire – les textes courants et littéraires y sont également considérés sur un même plan – :

Quand l'élève apprécie des textes littéraires et courants, il porte un jugement critique ou esthétique à partir de quelques critères choisis avec le soutien de l'enseignant. Il fonde son jugement sur des extraits ou des exemples pertinents. Il compare un texte avec d'autres textes littéraires ou non.

Dans les critères d'évaluation¹², voici ceux qui seraient en lien avec le jugement esthétique (si on considère entre autres qu'il fait partie intégrante du jugement critique) :

- Justification pertinente des réactions à un ou plusieurs textes
- Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères

Par ailleurs, pour porter un certain jugement esthétique, les seules connaissances mobilisées relèvent de la grammaire du texte (sic) et touchent à l'énonciation, aux procédés stylistiques et au schéma narratif¹³. Si parmi les « familles de situations », l'enseignant doit amener l'élève à « fonder une appréciation critique en appliquant des

⁹ Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

¹⁰ *Ibid.*, p. 101.

¹¹ *Ibid.*, p. 101.

¹² *Ibid.*, p. 101.

¹³ *Ibid.*, p. 130.

critères à des textes littéraires et courants »¹⁴, aucun de ces critères n'est abordé et explicité dans le *PFÉQ*, même si on encourage la comparaison entre les œuvres. Pourtant, dans l'explicitation des familles de situations, on peut lire ceci qui réserve implicitement une part belle au jugement esthétique¹⁵ :

La formulation de jugements critiques étayés est objet d'apprentissage. Pour faire cet apprentissage, l'élève est incité à s'appuyer sur des critères. En quoi peut-on dire que le texte est réussi? Est-ce par rapport aux règles du genre, au traitement des personnages ou à l'enchaînement des événements? L'attention est portée sur l'esthétique du texte, sur la façon de dire, sur la manière de créer des effets. L'élève s'interroge, par exemple sur ce qui rend un récit si émouvant ou si drôle ou encore sur ce qui fait qu'un documentaire est si captivant. Les jugements peuvent aussi porter sur les valeurs véhiculées par le texte ou prônées par les personnages.

À l'analyse des propositions ministérielles québécoises, au regard de l'appréciation des œuvres littéraires, on ne peut que constater que l'approche par compétences, telle que proposée par le Ministère de l'éducation du Québec, tient très peu compte du jugement esthétique du lecteur. Par ailleurs, ce jugement est presque uniquement fondé sur des capacités et autres stratégies où les savoirs littéraires, voire culturels sont trop peu considérés. En outre, tout texte semble s'équivaloir, qu'ils soient de fiction ou courants, qu'ils soient de grande consommation ou plus littéraires (proliférants, polysémiques). Selon la compétence littéraire telle que prescrite par les documents ministériels la littérature y est peu appréhendé comme objet d'étude et la culture convoquée, par l'entremise de la littérature pour la jeunesse¹⁶ notamment, relève plutôt de la culture populaire, ce qui confinerait l'élève dans sa culture première, celles dont il est héritier, au sens de Dumont (1968)¹⁷, le coupant, entre autres, de son histoire culturelle et sociale.

Une approche par compétences est loin d'être incompatible avec le développement du jugement esthétique fondé sur une certaine culture littéraire qui permettrait une première approche d'une réflexion sur la valeur des œuvres et sur les pratiques sociales qui

¹⁴ *Ibid.*, p. 103.

¹⁵ *Ibid.*, p. 98.

¹⁶ Si la littérature pour la jeunesse est une littérature intentionnelle et accessible, elle est aussi riche de littérarité.

¹⁷ Dumont, Fernand. 1968. *Le lieu de l'homme*. Montréal : HMH.

contribuent à leur hiérarchisation. Cette culture concerne la culture seconde¹⁸. Plus réfléchie que la culture première dont elle se distancie, elle est incarnée dans des œuvres, des systèmes symboliques, des pratiques culturelles. Elle fait l'objet d'un apprentissage rigoureux et conscient, à travers l'école particulièrement. Cependant, ce qui semblerait pertinent à l'enseignement / apprentissage, ce serait de concevoir la culture à la fois comme objet et comme rapport à soi, au monde et à autrui, dans cette dynamique qui se crée entre une culture première dont on se distancie et une culture seconde en train de s'élaborer¹⁹. La culture comprise en tant que rapport peut être exprimée « comme un mouvement réflexif qui amène l'individu à s'ouvrir à des cercles de culture seconde et à adopter un point de vue plus distancié à l'égard des objets et des pratiques qui constituent sa culture première ». ²⁰ Le jugement esthétique trouverait sa pleine expression dans cette double conception de la culture.

Dans cette perspective, la construction de références communes joue un rôle primordial tout en s'appuyant sur la culture première des élèves. Afin de créer cette culture commune, dès le primaire, il s'agirait notamment d'aborder les classiques pour la jeunesse tout en s'ouvrant à la littérature contemporaine. Il importerait également d'aborder différents aspects du champ et de la production littéraire comme autant d'entrées dans les œuvres (celles de la rhétorique des genres et des registres, des marques intertextuelles ou de la singularité des textes, par exemple).

Ceci pose la question de la formation à l'enseignement, à la fois initiale et continue, des savoirs littéraires, voire culturels essentiels à l'enseignant et des dispositifs didactiques pouvant être mis à sa disposition pour mieux appréhender le développement du jugement esthétique de ses élèves. Une approche didactique que nous privilégions est la mise en réseaux des lectures (Tauveron, 2002)²¹. Cette approche particulière permet en effet l'interaction dynamique entre le lecteur et l'œuvre, dont nous parlions plus avant. Non seulement, elle aide le lecteur à mettre en relation les textes et nourrir ainsi sa propre mémoire culturelle, mais elle favorise aussi la construction et la structuration d'une

¹⁸ *Ibid.*, 1968.

¹⁹ Simard, Denis, Falardeau, Érick, Émery-Bruneau, Judith et Héloïse Côté. 2007. « En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII, n° 2, p. 287-304.

²⁰ *Ibid.*, p. 288-289.

²¹ Tauveron, Catherine (dir.). 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

culture à la fois individuelle et collective par l'appropriation, entre autres possibilités, des classiques pour la jeunesse articulée étroitement à une littérature plus contemporaine. Plusieurs types de réseaux sont envisageables : autour des genres littéraires, de personnages (stéréo)typés, des mythes et légendes, d'un auteur, d'une adaptation ou d'une réécriture, de l'intertexte, etc. Cette culture commune, envisagée comme un processus dialogique ouvert alimente en retour la mise en réseau dans un mouvement spiralé traduisant bien son caractère évolutif. Ce type d'accès aux textes autorise l'élève à dépasser ses références toute personnelles tirées de sa culture première et les simples associations qu'il est porté à faire spontanément. Ainsi, il pourrait plus justement mettre des mots sur son émotion esthétique et l'accompagner d'une réflexion sur la valeur des œuvres tout en se questionnant et en questionnant les autres. Les fameux critères d'appréciation et de jugement critique sur lesquels il est supposé s'appuyer pour témoigner de sa compétence en la matière trouveraient enfin une certaine prise sur cette réalité mouvante et évolutive qu'est la culture.