



HAL
open science

Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? Subjective approaches: what are the implications for classroom practices and how should they be taught?

Séverine Tailhandier

► **To cite this version:**

Séverine Tailhandier. Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? Subjective approaches: what are the implications for classroom practices and how should they be taught?. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2021, 64, pp.220. 10.4000/reperes.4714 . hal-04119853

HAL Id: hal-04119853

<https://hal.science/hal-04119853>

Submitted on 6 Jun 2023

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

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

Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ?

Subjective approaches: what are the implications for classroom practices and how should they be taught?

Séverine Tailhandier
Université de Polynésie française, EASTCO (EA 4241)
sev.tailhandier@gmail.com

Résumé : Cet article questionne les apports de stratégies de lectures subjectives dans l'apprentissage de la lecture littéraire, en proposant une classification d'approches explicitées, illustrées et analysées dans le cadre d'une approche exploratoire en classe de seconde. Cette catégorisation peut ainsi apparaître comme un outil de base pour favoriser l'implication des élèves de tout cycle dans cet apprentissage, et questionner la notion d'appropriation d'un texte littéraire.

Abstract: This article examines the contribution of subjective reading strategies to the learning of literary reading, by proposing a classification of explicit, illustrated and analysed approaches which form part of exploratory approach used with 15 - 16 years old pupils. This categorisation may be seen as a basic tool for encouraging pupils in any year group to participate in this learning and for questioning the notion of appropriation of a literary text.

Mots-clés : didactique, stratégie d'apprentissage, lecture, littérature

Keywords: didactics, learning strategy, reading, literature

Si l'enseignement de la lecture littéraire est au centre de multiples questionnements en didactique de la littérature depuis plusieurs décennies, il apparaît que les pratiques de classe, elles, ne profitent pas toujours de ces évolutions et de ces apports. Nos expériences en tant que formatrice, enseignante et chercheuse nous ont menée à observer, ces dix dernières années, qu'une des difficultés serait liée à l'explicitation des enjeux de la lecture littéraire, et à une clarification des droits et des devoirs du lecteur, de l'auteur, mais aussi, dans le cadre scolaire, de l'enseignant et de l'élève. Quelle définition, quelle pratique relier aux compétences de compréhension et d'interprétation de la lecture d'un texte littéraire ?

Ces réflexions nous ont conduite à nous intéresser plus récemment à la lecture subjective, « modalité de la lecture littéraire » (Langlade et Rouxel, 2020, p. 31) qui interroge l'appropriation du texte littéraire par son lecteur. Nous avons souhaité mieux comprendre sa relation avec l'apprentissage de la lecture littéraire en classe, d'un point de vue épistémologique, empirique et didactique. Si les travaux concernant la lecture subjective sont riches et nombreux, comme nous pourrions le souligner au fil de notre propos, nous avons souhaité prêter un intérêt plus particulier aux formes qu'elle peut prendre dans la pratique de classe, les mettre en lien avec les attendus des programmes de français au fil des cycles d'enseignement, mais aussi avec de possibles difficultés liées à cet enseignement. Ainsi, dans cet article, nous nous demanderons quels sont les

possibles intérêts didactiques d'une lecture subjective des textes littéraires en classe et en quoi cette approche exige, avant toute appropriation ou mise en place didactique, une meilleure explicitation de la notion, et une clarification essentielle des stratégies qu'elle peut convoquer. Nous chercherons à proposer un classement détaillé de ces stratégies qui pourra s'inscrire dans un dispositif didactique visant l'appropriation raisonnée de ces stratégies, et accompagner l'apprentissage de l'élève. Notre classement proposera une étude plus fine des stratégies identificatoires, dans le but là aussi de préciser et de clarifier la lecture subjective des textes en classe. Nous aborderons donc dans un premier temps l'approche théorique et épistémologique de la notion de lecture subjective, pour ensuite essayer de comprendre, à la lumière d'une approche exploratoire en lycée, quels peuvent être les apports de cette approche et de ce classement dans le cadre de l'apprentissage de la lecture littéraire au fil des cycles.

1. Cadre théorique et approche épistémologique

1.1. Retour historique sur la notion de lecture subjective

Qu'entend-on par « lecture subjective » ? Sylviane Ahr, en 2014 (2014a), posait clairement une question qui reste d'actualité, tant dans les documents officiels, dans certains dossiers de recherche que dans les pratiques de lecture. Gérard Langlade et Annie Rouxel la posaient d'ailleurs déjà en 2004 dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Elle fait depuis écho à bien d'autres ouvrages, numéros de revues ou articles qui, dès les années 2000, ont permis de mieux problématiser la notion tout aussi complexe de lecture littéraire, que nous pourrions définir comme une lecture dialectique, complexe, holistique, consistant à l'élaboration (le plus souvent sous forme écrite), d'une lecture personnelle et interprétative d'un texte littéraire (Dufays, 2013). Brigitte Louichon la définit pour sa part comme « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations » (Louichon, 2011). On peut ainsi observer, à partir de cette définition, le lien explicite entre lecture littéraire et lecture subjective. Dans un autre article, Langlade (2007, p. 71) donne cette définition de la lecture subjective :

Par « lecture subjective », nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte – *émotions, sentiments, jugements* – un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire.

Ce rapport à la lecture de la littérature a peu à peu été inscrit plus explicitement ou du moins de manière plus marquée dans les programmes français du primaire au lycée, comme on peut le voir dans certains termes (« expérience vécue », « impressions », « réaction », « gout », « lecture personnelle », « jugement »...) ou

dans certains enjeux d'apprentissage (« s'appropriier un texte littéraire ») ou de formation personnelle du cycle 3 par exemple (MENJS, 2020a et 2020b). La lecture subjective est donc à inscrire dans l'enseignement de la lecture littéraire au fil des cycles, comme le préconisait il y a quelques années Anne Vibert, inspectrice générale des lettres :

On voudrait maintenant faire place en classe à la lecture subjective des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte. (Vibert, 2011, p. 10).

Sylviane Ahr fera de même dans le cadre de sa contribution aux programmes actuels, contribution dans laquelle elle soulignait aussi la nécessité de « préciser » ce qui était poursuivi et à entendre à partir de ce terme¹. La définition de Langlade permet en effet de souligner la richesse des rapports au texte que la notion recouvre (gout, sentiments, jugements) et par là même la complexité à la cerner, à définir plus précisément enjeux, compétences, stratégies et didactisation de ce rapport au texte littéraire. Cette explicitation est essentielle à nos yeux, pour mieux définir les intérêts de ce rapport au texte, l'inscrire dans un apprentissage réfléchi, afin que les enseignants et les élèves puissent les comprendre et se les approprier. Cela nous apparaît d'autant plus nécessaire pour répondre au manque de légitimité de cette lecture parfois observée dans les propos enseignants recueillis dans différents articles (De Beaudrap *et al*, 2004 ; Tailhandier, 2018) : incompatibilité avec une lecture plus distanciée, lecture d'ordre plus extrascolaire ou réservée aux premiers cycles, qui n'a pas vocation à être enseignée, approche absente des discours institutionnels et de formation²...

L'un des objectifs de cet article consistera donc à proposer une explicitation de la notion de lecture subjective et une catégorisation des approches qu'elle comporte. Pour ce faire, nous partirons de la notion de « sujet lecteur ». Cette notion, utilisée depuis une quinzaine d'années, semble de plus en plus présente dans la formation des enseignants (Louichon et Perrin-Doucey, 2020). Elle fait elle aussi l'objet de questionnements d'ordre épistémologique (Bishop et Rouxel, 2007 ; Louichon, 2016) et là encore, « la notion est bien loin d'être une évidence » (Ahr, 2014a). Il nous semble cependant essentiel de partir de la question du « sujet » pour évoquer la lecture subjective et la dynamique texte-lecteur que construit l'acte de lire. Nous proposons de considérer cette dynamique comme la mise en activité de tout ce qui appartient à ce « quelqu'un » qui « aide à [faire] fonctionner » (Eco, 1989) le texte. Ainsi, une lecture est toujours singulière, et la compréhension de l'écrit littéraire dépend de ce qui conditionne tout sujet lecteur, à savoir ses connaissances, mais aussi sa

¹ « Il serait bon, d'une part, de préciser ce à quoi les termes ou expressions "réaction", "appréciation", "point de vue personnel", "jugement personnel", "gout", "émotion", "sentiment"..., renvoient » (Ahr, 2014a, p. 9).

² Un sondage effectué auprès de 30 enseignants titulaires et stagiaires de cycles 3, 4 et lycée, en 2019, a mis en évidence cette approche de la lecture : 15 évoquaient l'incompatibilité avec une lecture plus distanciée, 17 la définissaient comme une lecture d'ordre plus extra-scolaire ou réservée aux premiers cycles, pour 6, elle n'avait pas vocation à être enseignée, et 7 regrettaient qu'elle soit selon eux une approche absente des discours institutionnels et de formation (sondage réalisé dans le cadre de l'élaboration du plan académique de formation continue, rectorat de l'académie de Dijon).

sensibilité, son vécu (le sujet est historiquement, socialement, sexuellement situé)³... C'est en partie selon ces paramètres, leur activation, l'intérêt porté à leur prise en compte que tout texte littéraire devient une lecture : le lecteur donne alors vie et forme aux mots, il s'approprie le texte par l'univers qu'il construit par l'acte de lire. Nous comprendrons ainsi la lecture subjective comme étant une appropriation complexe, personnelle d'un texte et qui par là même motive, questionne et nourrit la dynamique texte/lecteur, favorisant ainsi l'élaboration d'une lecture littéraire. Cette lecture subjective sera toujours relative et singulière, dépendant du vécu, de la sensibilité, des goûts, jugements, culture de chaque sujet lecteur, c'est-à-dire de sa personnalité et de l'activation ou non de ces approches⁴. Elle peut enfin s'inscrire dans l'élaboration dialectique de la lecture littéraire (Dufays, 2002), dès lors que sont pris en compte, voire questionnés les effets du texte.

1.2. Subjectivité et sujet lecteur : proposition de catégorisation des approches subjectives

Cette rencontre texte-sujet lecteur construit ainsi un univers inédit, qui mêle l'univers du texte et celui du lecteur : un univers fictionnel, sur lequel nous reviendrons ensuite lorsque nous évoquerons la représentation mentale. Nous souhaitons comprendre, comme nous y a invité Vincent Jouve, quels sont « les pouvoirs de la fiction » (2019). Nous entendons ici fiction au sens de création d'un univers, mise en scène mentale ou imagée née de cette activité de lecture. L'activité de lecture permet de construire une fiction, qui est conditionnée par ces « deux activités complémentaires de la lecture littéraire » (Falardeau, 2003) que sont la compréhension du texte (qui donne accès au sens de la fiction), et son interprétation (c'est-à-dire toute production, toute analyse ou tout approfondissement de signification par le lecteur)⁵. C'est cette production d'une signification qui est au centre de notre questionnement, car si les compréhensions d'un même texte par différents lecteurs doivent coïncider, par respect pour les droits du texte, toute lecture est aussi unique en raison des apports du sujet lecteur, de sa liberté d'inscrire ce que ne dit pas forcément le texte, mais qu'il n'interdit pas non plus (Reuter, 2001)⁶. Et c'est bien cette part de liberté, de « créativité » pour faire écho à Wolfgang Iser (1976), que nous nommons « espace fictionnel » qu'une explicitation de la notion de lecture subjective peut nous permettre de mieux comprendre et exploiter.

³ La question du contexte de lecture et du lecteur n'étant pas intrinsèque au sujet lecteur, elle n'est pas prise en compte ici, mais elle peut évidemment avoir une influence sur ces paramètres.

⁴ On pourra aussi consulter les apports de Gérard Langlade et Annie Rouxel et leur définition de la lecture subjective dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (2020, p. 31-34), ou encore la thèse de doctorat de Bénédicte Shawky-Milcent (2014), pour le lien entre lecture littéraire et appropriation des textes littéraires notamment.

⁵ Sur ces distinctions entre comprendre et interpréter qu'il ne s'agit pas de développer ici, nous renvoyons à l'excellente synthèse de Séverine de Croix et de Bénédicte Shawky-Milcent, dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 48-55) qui proposent des « regards croisés sur compréhension/interprétation » et rappellent les modèles et théories de chercheurs tels que Bianco, Cèbe et Goigoux, Dabène et Quet, Reuter, Tauveron, Dufays, Falardeau ou encore Sauvaire, pour ne citer qu'eux.

⁶ Voir aussi les apports sur ce sujet d'Alain Bentolila dans son entretien filmé *Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?*

Si la construction de cet univers est conditionnée par l'approche subjective du lecteur ainsi que par son activité de lecture, il nous importe de définir plus explicitement les formes de subjectivité en jeu, de comprendre quelle(s) dynamique(s) se joue(nt) entre texte et lecteur, afin de mieux cerner son intérêt dans le cadre de la lecture littéraire et de répondre ainsi aux exigences de précisions précédemment évoquées. Il s'agira pour nous de montrer en quoi ces approches peuvent correspondre, dans un cadre didactique, à autant de stratégies de lecture à exploiter, en vue de comprendre et d'enrichir l'apprentissage de la lecture littéraire. Nous rappelons avec Éric Falardeau et Julie-Christine Gagné, qui s'inspirent eux-mêmes des travaux de Pressley et Harris (2006), qu'une stratégie est « une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non » (Falardeau et Gagné, 2012, chap. 2.1).

Nous allons à présent proposer une classification de différentes approches subjectives⁷ du texte, en précisant de nouveau que nous nous intéressons davantage, dans le cadre de cet article, à l'approche que nous nommons « identificatoire ». Nous nous situons d'une certaine manière dans une analyse que Jouve qualifie d'« anthropomorphique » et qui consisterait à traiter de « l'attirance de l'être humain pour les récits ». Nous distinguerons deux grands types de rapports au texte subjectifs : les rapports de type identificatoires, dans lesquels nous inscrirons les stratégies que nous nommerons expérientielles, empathiques et « expathiques », et les rapports dits relationnels au texte, comportant des stratégies que nous nommerons culturelles, esthétiques, affectivo-évaluatives et de connivence⁸. Nous allons précisément définir ces stratégies et nous verrons plus clairement en quoi toute lecture intègre la plupart du temps plusieurs de ces approches, mais pas systématiquement avec la même fréquence ou importance. Ce sont ces différentes approches, plurielles ou davantage exclusives, combinées, qui construisent selon nous un espace commun, partagé et toujours inédit, un « univers partagé ». Ces relations diverses et plurielles (Sauvaire, 2015) entre un lecteur et un texte participent à la construction d'un « trajet de lecture » (Bellemin-Noël, 2001) qu'il s'agit, dans son approche didactique, de comprendre, de questionner, d'analyser à la lumière du texte, permettant ainsi une articulation entre cette part du lecteur et cette part du texte, ce « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2002) qui contribue au cheminement interprétatif de la lecture littéraire. Voici le tableau de synthèse des stratégies subjectives qui vont être détaillées :

Lecture subjective	
1) Stratégies identificatoires	a) Expérientielle
	b) Empathique
	c) Expathique
2) Stratégies relationnelles	a) Culturelle
	b) Esthétique

⁷ Cette proposition est le fruit de nos réflexions sur cette question, à la lumière notamment des travaux de Langlade (2008), Shawky-Milcent (2014), Patoine (2015), Sauvaire (2015) et de nos précédents travaux de recherche (2018).

⁸ Vincent Jouve (2019) distingue pour sa part « l'intéressant » et « l'émouvant » : si l'émotion renvoie à l'affectif, l'intérêt désigne plutôt une relation cognitive. Ce qui nous intéresse dans son approche, c'est qu'il cherche lui aussi à rendre plus explicite notre rapport au texte et les formes d'attraits que la lecture peut motiver.

	c) Affective
	d) Évaluative
	e) De connivence

Tableau 1 : Synthèse des stratégies de lecture subjective proposées

1. Nous qualifions les premières stratégies d'*identificatoires* pour indiquer la relation que le sujet lecteur établit avec la fiction lue (histoire, lieux, personnages, instance narrative, d'ensemble ou de détail...). Plus précisément, ces approches se manifestent lorsque le lecteur met en lien un des éléments du champ de la fiction avec son espace vécu. Cette mise en lien peut être consciente ou non, et elle peut être plus ou moins évidente : rendre la stratégie explicite clarifie et met en évidence cette approche. Nous allons voir qu'elle comporte de nombreuses variantes et des degrés divers.
 - a. Parmi ses variantes, nous intégrons tout d'abord *la stratégie expérientielle* : nous entendons par là un rapport au texte qui convoque l'expérience vécue ou désirée du lecteur. Le texte, une de ses parties ou des mots qu'il contient, font parfois écho à la vie du lecteur, consciemment ou non. Cette approche est clairement présente dans les programmes (notamment au cycle 3, qui évoque « l'expérience vécue ») mais elle n'est pas forcément assez définie, clarifiée et précisée. Nous précisons encore cette stratégie en questionnant ce que nous nommons les temporalités identificatoires, c'est-à-dire ce à quoi la fiction peut renvoyer le récepteur dans la chronologie de son expérience vécue, en distinguant le passé (qui se rapporte donc aux souvenirs), le présent (la représentation que j'ai de moi au moment où je lis) et le futur (projection, consciente ou non, connue ou non, fantasmée). Nous proposons ci-dessous, en guise d'illustrations, des réponses à ces stratégies expérientielles avec prise en compte des trois temporalités, formulées par des élèves de cycle 1 jusqu'au cycle 4, dans le cadre de cette recherche et de la préparation de cet article :

Temporalité	Fiction (et/ou sujet de fiction) / lecteur récepteur	Fiction (et sujet de fiction) / sujet qui n'est pas le lecteur ⁹
Passé : Cela me rappelle (approche liée au passé, analeptique, mémorielle)	Le poème « La mer » me rappelle quand j'allais à la mer avec mes grands-parents en été. (P. Fort)	Le Petit Nicolas me rappelle un copain que j'avais en CP. (R. Goscinny et J.-J. Sempé)
Présent : Je (me) retrouve dans... (mise en relation contemporaine au temps de lecture du sujet récepteur) : vécu, centres d'intérêt, goûts	Je me retrouve dans les lapins de <i>La Brouille</i> , je me dispute tout le temps avec mon voisin mais je l'aime bien. (C. Boujon) ... En Camille de <i>On ne badine pas avec l'amour</i> , moi aussi je suis amoureuse de quelqu'un qui semble être un séducteur et j'ai peur de mes sentiments. (A. de Musset)	Je vois ma grand-mère dans la mère de <i>La Civilisation, ma mère !</i> , elle me fait penser à elle, déconnectée et son foyer pour tout univers. (D. Chraïbi) Ce Papa c'est comme mon papa ! (<i>Mon papa</i> , A. Brown)
Futur : J'aimerais être... (projection, fantasma)	J'aimerais être La passe-miroir parfois, passer d'un lieu à un autre univers. (C. Dabos) J'aimerais bien être Cendrillon pour devenir une princesse (C. Perrault) / être Samsam pour avoir de superpouvoirs ! (S. Boch et R. Chaurand)	J'aimerais avoir une amie comme No, pour l'aider, connaître sa vie. (<i>No et Moi</i> , D. de Vigan) J'aimerais avoir une sœur comme la Reine des neiges. J'aimerais avoir ce personnage de Hémon comme petit copain. (<i>Antigone</i> , J. Anouilh)

Tableau 2 : Exemples détaillés de réponses à des stratégies expérientielles

- b. Nous intégrons ensuite, toujours dans les stratégies identificatoires, *la stratégie empathique*. Dans *Un dictionnaire de la didactique de la littérature*, Véronique Larrivé et Brigitte Louichon définissent l'empathie comme, « l'aptitude humaine à comprendre les états mentaux d'autrui, ses émotions, ses pensées et ses croyances et suppose donc la capacité à percevoir le monde d'autrui "de l'intérieur", c'est-à-dire en se mettant à la place de l'autre pour

⁹ Entourage du lecteur : stratégie expérientielle indirecte. Nous inscrivons aussi cette approche dans l'identificatoire expérientielle puisque le sujet est identifié par le lecteur mais avant tout parce que ce sujet appartient à l'expérience vécue ou fantasmée du lecteur.

adopter son point de vue » (2020, p. 242). Cette définition permet de bien clarifier la notion d'empathie¹⁰. Nous définissons ici la stratégie empathique comme une forme d'identification, indirecte et inverse : le lecteur change de corps, pour percevoir ce que perçoit le personnage. L'identification se fait à partir des effets produits par la lecture, ce qui permet au lecteur de mieux comprendre ce que peut vivre, ressentir le personnage¹¹. Ainsi, comme l'évoque aussi Pierre-Louis Patoine (2015), il n'est pas rare qu'un lecteur, lisant la description de la souffrance causée par une blessure d'un personnage, ait l'impression de ressentir la même onde de souffrance. Dans le cadre de l'évocation par un personnage d'un événement réjouissant pour lui, le lecteur peut, en retraçant les aléas et aventures passés de ce personnage, mieux apprécier ce qu'il peut ressentir alors. Cette « implication émotionnelle »¹² n'est pas toujours exploitée d'un point de vue didactique, alors qu'elle peut là encore favoriser l'appropriation de la fiction, ce que plusieurs travaux de Véronique Larrivé (2014, 2015) ont déjà pu mettre en évidence. Nous proposons ci-dessous, en guise d'illustrations, des réponses à ces stratégies empathiques, formulées par des élèves de cycle 1 jusqu'au cycle 4, dans le cadre de cette recherche et de la préparation de cet article :

Stratégies empathiques	Commentaire
J'imagine que le prince de Clèves a dû être accablé lorsqu'il a compris que sa femme aimait quelqu'un d'autre, surtout vu comme lui l'aimait ! (<i>La Princesse de Clèves</i> , Madame de Lafayette)	L'élève questionne l'état mental et émotionnel du personnage en s'aidant notamment de sa connaissance du personnage et de son histoire.
Je me dis que vu son caractère, Antigone n'a peut-être pas ressenti la même peine que Hémon lors de leur séparation, enfin elle sa « mission » a pu l'aider à affronter cette peine. (<i>Antigone</i> , J. Anouilh)	L'élève fait des suppositions sur les pensées et l'état mental du personnage à la lumière du portrait psychologique qu'il a déjà pu construire : c'est en adoptant ce point de vue que l'élève en arrive à cette proposition.
Je suppose que les deux sœurs de Cendrillon ont dû encore plus détester Cendrillon quand le prince lui a proposé la chaussure. (<i>Cendrillon</i> , C. Perrault)	Sans vouloir s'identifier à ces deux personnages, l'élève se met dans leur peau, avec la psychologie qu'il s'est faite de ces deux sœurs, pour apprécier leurs sentiments et leur animosité.
Tom le lapin a dû être effrayé énormément par ses dents s'il réagit comme cela avec son copain Loulou. (<i>Loulou</i> , G. Solotareff)	L'élève se place littéralement dans la scène, face au loup, pour percevoir ce que perçoit le personnage du lapin Tom.

Tableau 3 : Exemples commentés de réponses à des stratégies empathiques

- c. Nous intégrons enfin dans ces stratégies *la stratégie expathique*. Par ce néologisme, nous définissons la situation dans laquelle le lecteur se transpose dans la fiction, pour se demander ce qu'il ferait ou ressentirait, lui (et non s'il était le personnage, avec la personnalité de celui-ci), dans la situation du personnage de fiction. En cela, on a affaire à une projection qui fait écho à la stratégie expérientielle, puisqu'il s'agit bien de ressentir à partir de sa propre subjectivité, mais on reste dans la fiction du personnage et dans l'univers de la fiction. Il est nécessaire de bien distinguer les stratégies empathique, expérientielle et expathique. Un lecteur peut par exemple rêver de vivre la soirée au bal qu'a vécue la Princesse de Clèves dans l'œuvre éponyme de Madame de Lafayette (expérientiel fantasmé), ressentir les tourments qui assaillent la jeune femme quand elle comprend qu'elle aime le duc de Nemours, et se dire que jamais il (le lecteur) n'aurait dit la vérité au prince de Clèves

¹⁰ Il s'agit notamment de ne pas la confondre avec *l'approche affective* que nous détaillerons ensuite, et qui concerne, pour sa part, les sentiments ou sensations ressentis par le lecteur, nés de la lecture, mais qui ne sont pas les mêmes que ceux du personnage : par exemple, je ressens de la tristesse pour ce personnage, mais ce dernier pour sa part n'en exprime aucune.

¹¹ Cette approche concerne donc plus étroitement une relation lecteur-personnage.

¹² Ce que soulignent bien Véronique Larrivé et Brigitte Louichon : « D'un point de vue didactique, la question de l'implication émotionnelle du lecteur dans le personnage de fiction est encore peu explorée dans l'enseignement, au secondaire comme à l'école élémentaire, la posture identificatoire étant souvent considérée comme un seuil à dépasser » (Larrivé et Louichon, 2020, p. 242-245).

(empathique), comme la princesse l’a fait (expathique)¹³. Nous proposons ci-dessous, en guise d’illustrations, des réponses à ces stratégies expathiques, formulées par des élèves de cycle 1 jusqu’au cycle 4, dans le cadre de cette recherche et de la préparation de cet article :

Stratégies expathiques	Commentaire
Moi si j’avais été dans cette situation [celle du prince de Clèves] j’aurais été beaucoup plus attentif dès la scène du bal et si elle continuait à avoir ces sentiments, je serais allé régler mes comptes avec le duc. Mais je ne crois pas que j’en serais mort ! (<i>La Princesse de Clèves</i> , Madame de Lafayette)	L’élève reprend la trame de l’histoire d’un personnage et se transpose à différents moments de la fiction pour comparer son évolution avec celle qui aurait davantage correspondu à sa personnalité.
Moi [à la différence de Hémon] je n’aurais pas pu me retenir, j’aurais couru après Antigone, je lui aurais parlé, j’aurais tout fait pour la faire changer d’avis ! (<i>Antigone</i> , J. Anouilh)	L’élève se compare pour s’opposer : l’absence de réaction qu’il observe chez le personnage l’amène à proposer un scénario différent, motivé par la réaction qui aurait été la sienne.
J’aurais agi comme Cendrillon, car lorsqu’on agit bien on est récompensé. J’aurais laissé le temps faire, sans répondre à la belle-mère. (<i>Cendrillon</i> , C. Perrault)	L’élève s’inscrit dans la fiction tout en se retrouvant dans l’attitude du personnage, ou tout en interprétant l’attitude du personnage à la lumière de sa propre personnalité (lien avec l’expérientiel possible ?)
J’aurais eu peut-être peur aussi car j’ai peur des loups mais si c’était mon ami je ne l’aurais quand même pas laissé partir. (<i>Loulou</i> , G. Solotareff)	L’élève se place dans la fiction avec ses sentiments personnels, ses peurs, ce qui l’amène à comprendre la réaction du loup, sans pour autant poursuivre l’identification car dans cette situation il aurait agi différemment. Le jeu de transposition est donc complexe ici.

Tableau 4 : Exemples commentés de réponses à des stratégies expathiques

2. Les stratégies que nous nommons « relationnelles » appartiennent à la même famille, car elles engagent aussi la subjectivité du lecteur telle que nous l’avons définie. Mais nous proposons ici une distinction avec les précédentes, ces dernières s’intéressant spécifiquement à l’expérience vécue des sujets, alors que les autres mettent en relation d’autres aspects de la personnalité du lecteur avec la fiction : elles sont néanmoins selon nous des approches subjectives car leur activation, leur richesse, leur pertinence dépendent du sujet qui lit. On distingue parmi elles les stratégies culturelles, esthétiques et critiques/évaluatives. Cette classification nous aidera aussi à répondre à notre objectif concernant la distinction entre ce qui relève du goût, du jugement, du sentiment produit par la fiction, et les stratégies identificatoires précédentes.
 - a. *La stratégie culturelle* met en relation la fiction et le sujet à travers sa culture au sens large du terme : ses savoirs scolaires, généraux, quels qu’en soient les domaines ; on distinguera notamment les connaissances disciplinaires (histoire, sciences, langues...), littéraires et artistiques, générales (le monde, la société), et celles qui sont liées à l’actualité du sujet lecteur (événements, politique, etc.).
 - b. Nous proposons ensuite *la stratégie esthétique*, entendant ce terme dans son troisième sens étymologique¹⁴, à savoir le fait d’avoir été interpellé, saisi par un effet du texte, sonore ou visuel. Cette précision est importante car l’emploi de l’adjectif « esthétique » dans les travaux de ces dernières décennies peut mener à une pluralité de définitions qui ne correspondent pas toujours à la nôtre. Manon Hébert (2002) avait bien souligné dans ses travaux de thèse cette pluralité difficile à apprécier¹⁵. Nous préférons une définition restreinte, qui pourra paraître contestable mais qui pourra peut-être gagner en clarté et mieux se distinguer des autres stratégies. Dans notre cas, la stratégie esthétique n’a donc

¹³ L’approche expérientielle peut bien sûr cependant venir nourrir cette approche, mais il est là encore nécessaire de bien les distinguer : je me demande ce que j’aurais fait à la place de ce personnage, d’autant que je rêve de partir en Amérique ; je me demande ce que j’aurais fait à sa place, d’autant que mon passé m’a appris à me méfier de certaines amitiés, etc.

¹⁴ « Empr. au lat. philos. *aesthetica* [...] terme formé sur le grec α ἴ σ θ η τ ι κ ὀ ς, “qui a la faculté de sentir ; sensible, perceptible” (cf. α ἴ σ θ ἄ ν ο μ α ι “percevoir par les sens, par l’intelligence”) » ; terme notamment employé par le philosophe allemand A. G. Baumgarten (1717-62) dans son ouvrage *Aesthetica acroamatica* (1750-58) (CNRTL, 2013).

¹⁵ On pourra aussi se reporter aux travaux plus récents de Chloé Gabathuler et questionner cette approche avec ce que l’auteure nomme « la relation esthétique » (2016).

pas de lien ici avec une perception du beau. N'entre pas ici en compte d'approche affective ou évaluative ni aucune autre : un aspect du texte se dégage et interpèle le lecteur, retient son « attention » (Schaeffer, 2105) sans forcément faire sens ni engager de poursuite. Cela peut se traduire par le retour d'une même sonorité, une mise en page, un univers lexical présent. Par exemple, j'entends bien les répétitions des mêmes syllabes dans *Avenue du Maine*, du poète Max Jacob, cela m'interpèle. Ces éléments peuvent être relevés de manière assez similaire par l'ensemble du lectorat d'un même texte, mais la sensibilité, la culture de chacun pourront aussi davantage motiver certaines de ces accointances esthétiques, que l'analyse, via les autres stratégies, pourra alors ensuite peut-être éclairer¹⁶.

- c. *La stratégie affective* concerne toute expression d'un sentiment, d'une émotion du lecteur dans sa réception du texte (personnage et fiction dans son intégralité). C'est notamment là que se range l'empathie au sens usuel de ressentir de la pitié, de la compassion pour un personnage : par exemple, je ressens du dégoût pour la marâtre qui néglige Cendrillon, ou encore je suis en colère que Perdican soit si peu attentif aux sentiments de Rosette (*On ne badine pas avec l'amour*, Musset). On distinguera donc bien encore une fois la stratégie empathique qui consiste à ressentir ce que ressent un personnage de la stratégie affective qui consiste à ressentir ce que ce personnage, ou un autre élément de la fiction, produit comme réaction affective en moi. De même, cette stratégie est à distinguer de ce que nous nommerons évaluation appréciative, qui concerne notre appréciation en termes de goût (j'aime/je n'aime pas). Nous insistons sur ces distinctions car elles ne le sont souvent pas assez en classe : l'apprentissage des émotions et des sentiments peut être présent dès le cycle 1, mais il est ensuite parfois de moins en moins convoqué au fil des cycles. On observe aussi une connaissance parfois lacunaire chez les enseignants entre ce qui est de l'ordre des émotions¹⁷, et de l'ordre des sentiments¹⁸. Cette approche est essentielle, car intrinsèquement liée à l'acte de lire, elle participe à l'apprentissage du lexique et plus largement encore de l'appréhension des émotions¹⁹.
- d. *La stratégie évaluative* propose d'interroger autrement notre rapport au texte, en essayant d'apprécier soit notre goût, soit la réflexion à laquelle elle nous mène, soit encore la qualité intrinsèque qu'on lui attribue, soit enfin la place de l'auteur dans notre lecture. Nous intégrons quatre sous-catégories, là aussi importantes à distinguer :
- *L'évaluation de goût*, qui correspond au fait d'aimer ou non un personnage, un texte ou un autre élément de la fiction²⁰.
 - *L'évaluation philosophique*, qui mène à s'interroger sur les réflexions que le texte, l'auteur par son intermédiaire, peuvent engager : il peut s'agir de jugements, d'appréciations éthiques ou morales portant sur un personnage (les valeurs qu'il porte ou non) ou sur les intentions de l'auteur (une morale, des leçons qu'il véhicule ou non dans son œuvre) par

¹⁶ Cette approche se distingue de l'analyse textuelle en ce que cette dernière se veut analytique et motivée par la dynamique d'élaboration/justification de la lecture littéraire : il s'agit d'un retour au texte, alors que cette stratégie esthétique est plus liée au ressenti.

¹⁷ On rappelle que les émotions sont des réactions spontanées à une situation, pouvant entraîner des manifestations physiques (pâleur, rougissement, accélération du rythme cardiaque ou respiratoire, transpiration, etc.) et psychologiques (pensées négatives ou positives, changement d'humeur) qui durent peu de temps (la joie, la peur et la colère en sont des exemples).

¹⁸ Les sentiments, quant à eux, représentent un état affectif plus durable qui évolue avec le temps. Ils naissent, grandissent et finissent parfois par disparaître. On citera parmi d'autres l'amour, la haine, la confiance, la méfiance, l'insécurité, le bonheur.

¹⁹ On pourra se reporter, pour plus de précisions, à l'ouvrage de Pascale Haag et Lisa Cognard, (2020), qui cherche à définir les émotions, fait un état de la recherche actuelle en neurosciences notamment et souligne enfin, dans une approche plus pédagogique que didactique, l'importance à donner aux émotions à l'école. Cet apprentissage dans le contexte de la lecture nous apparaît d'autant plus comme une piste à explorer plus systématiquement.

²⁰ Cette stratégie est à distinguer du sentiment de « sympathie » ou d'affection que l'on peut avoir pour un personnage, et qui s'inscrit dans l'éventail des sentiments de la stratégie affective.

exemple.

– *L'évaluation de qualité*, correspondant aux appréciations sur le degré de beauté, de qualité ou de médiocrité que l'on attribuera ici à un texte. Cette approche est à distinguer de l'approche esthétique : être interpellé par un élément du texte (approche esthétique) n'équivaut pas forcément à le qualifier de beau, de qualité, à lui porter une évaluation particulière.

- e. Enfin, *l'approche de connivence*, que nous n'aborderons que succinctement, et de manière lacunaire. Nous inscrirons ici, sans exhaustivité, le comique et ce qui concerne la modalité épistémique (le doute *versus* la certitude face à l'écrit proposé, l'ironie) : il s'agit des relations engagées par l'auteur avec son lecteur, plus ou moins motivées, poursuivant des objectifs pluriels, et qui dépendent à la fois des connaissances, du vécu et de la sensibilité du lecteur.

Les stratégies relationnelles et identificatoires sont souvent liées, et mettre en évidence ces liens permet de mieux expliquer les rapports au texte du lecteur. Par exemple, « c'est le fait de m'identifier à la princesse de Clèves qui me fait aimer ce personnage » (stratégies expérientielle et d'évaluation de goût). Ou encore, « c'est parce que je me demandais ce que pouvait ressentir Martine frappée par Sganarelle que je n'arrivais pas à voir le comique de cette scène » (*Le Médecin malgré lui*, Molière, acte I, scène 1) (stratégies empathique et connivence). Elles peuvent chacune aussi mieux s'expliquer en étant mises en relation : « c'est parce que je tisse des liens entre le duc de Nemours et le personnage d'une série qui m'intéresse que j'apprécie l'histoire lue » (stratégies culturelle et d'évaluation de goût). Autrement encore, c'est parfois en s'identifiant à un personnage que l'on parvient à une évaluation philosophique, etc.²¹. Plus ou moins conscientes, plus ou moins analysées, ces stratégies s'inscrivent dans une dynamique spiralaire qui aide à clarifier la relation qui se tisse entre un texte et son lecteur. Le fait qu'elles entretiennent souvent entre elles ces liens de complémentarité souligne d'autant plus l'intérêt de les mettre en évidence, de les distinguer précisément et de les clarifier.

1.3. Subjectivité et va-et-vient dialectique : précisions relatives à quelques malentendus souvent entendus

Nous tenons enfin à expliquer, même succinctement, en quoi cette approche subjective n'est en rien incompatible avec une approche plus analytique, métacognitive et distanciée des textes, mais lui est au contraire complémentaire, et propice à une approche plus experte, scolaire des textes littéraires (Ahr, 2014b ; Sauvaire, 2015 ; Shawky-Milcent, 2014). Tout d'abord, le classement proposé de ces approches peut favoriser une approche métacognitive et réflexive de l'acte de lire, à l'école et hors cadre scolaire, notamment par l'explicitation qu'elles motivent (Falardeau et Gagné, 2012). Ensuite, les éléments de réponse aux différentes stratégies, dans le cadre d'une lecture littéraire, scolaire, devront être expliqués, justifiés, nécessitant pour cela l'utilisation de stratégies d'autorégulation (Giasson, 1990), des retours au texte, afin de comprendre ce

²¹ Entre autres pistes possibles : on comprend mieux que l'on aime une histoire parce qu'elle évoque une part de notre passé et nous rend nostalgique (ou au contraire, une histoire ne nous plaira pas car « elle ne nous parle pas », elle est trop éloignée de notre vie, de notre personnalité pour nous intéresser). Le jugement de valeur que l'on porte sur un personnage nous donne envie de lui ressembler (expérientiel fantasmé) ou est en lien avec la stratégie affective ; on sera plus sensible aux intentions de l'auteur car on se sera mis dans sa peau, on aura comme ressenti sa souffrance, etc.

qui, dans ce dernier, a favorisé réponse ou hypothèse interprétative. Ces questionnements demanderont aux élèves d'analyser le texte mais aussi « les espaces blancs » (Eco, 1989) des textes, des non-dits, qu'il s'agisse de procédés d'écriture ou d'autres formes d'ellipse narrative, descriptive, voulus ou non par leur auteur, mais qui vont pouvoir être comblés par la subjectivité du lecteur telle que nous l'avons définie. Cette analyse va favoriser une forme de « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2002) entre texte et lecteur, le guider dans la construction et l'épaississement d'un sens et de sa lecture²².

Cette manière de classer et de définir les stratégies semble bien souligner qu'il n'y a pas de réelle dichotomie entre les lectures participative ou distanciée (Sauvaire, 2015) mais plutôt des rapports de complémentarité, des dynamiques plus complexes et « spirales » (Shawky-Milcent, 2014) entre différentes stratégies, que leur exploitation didactique permet de repenser (et de réconcilier). Ces précisions, ainsi que notre présentation des différentes approches subjectives, nous conduisent à souligner la nécessité de faire de la lecture subjective un objet d'apprentissage au fil des cycles. Ces approches subjectives sont présentes, dans les textes ou les pratiques, mais sans toujours être conscientes, structurées et mises au rang d'apprentissage.

2. Expérience exploratoire

2.1. Objectifs généraux et présentation de l'approche

Nous avons voulu étudier la réception de ce type d'approche et l'intérêt de ce classement dans le cadre d'une séance de lecture littéraire en lycée. Nous voulions observer comment des élèves et leur enseignante réagiraient devant une proposition de lecture qui, au lycée plus que dans tous les autres cycles peut-être, s'écartait d'approches plus analytiques et distanciées. Il s'agissait à la fois d'observer ces réactions mais aussi les effets perçus par chacun sur sa lecture et sa compréhension du texte. Nous avons fait le choix, pour rester précise dans cette observation, de cibler les stratégies identificatoires. Il nous semble de plus que cette approche soit peu exploitée à l'école, particulièrement au lycée²³. Nous avons proposé une lecture d'un extrait de *On ne badine pas avec l'amour* (scène 5, II, texte en annexe 5) d'Alfred de Musset, à une classe de 35 élèves de seconde et à leur enseignante²⁴, après une première séance d'explicitation de certaines stratégies subjectives identificatoires²⁵.

²² Nous verrons de même par la suite en quoi questionner la représentation mentale de l'élève peut aussi le guider dans l'appropriation du texte.

²³ Le but de cette expérience n'est pas de questionner le dispositif mis en place, même si nous sommes consciente qu'il pourrait avoir des impacts sur les résultats observés. Notons néanmoins que le déroulement de la séance s'inscrit dans un schéma qui est connu des élèves et souvent mis en place par l'enseignante. La seule variable est donc l'inscription de l'outil didactique et son explicitation.

²⁴ Cette lecture a eu lieu en janvier 2020, au cours d'une séquence qui portait sur le genre théâtral.

²⁵ Plus précisément, furent présentées et explicitées ici les stratégies expérientielles, empathiques et expathiques. En plus des précédentes raisons évoquées, ce choix s'explique par le fait que ces stratégies sont assez facilement comprises

1. Les élèves ont lu le texte avec l'enseignante.
2. Après cela, durant une vingtaine de minutes, les élèves sont entrés dans un premier « dialogue » avec le texte. Pour cela, ils avaient l'aide de la fiche outil ci-dessous qui regroupe les stratégies ciblées sous la forme d'amorces de phrase, pour faciliter leur appropriation²⁶ : les élèves avaient pour consigne de poursuivre ces débuts de phrase. Nous insistons sur le fait qu'ils n'avaient pas d'obligation de répondre à toutes, et qu'aucun ne serait pénalisé en cas d'absence totale de réponse.

		Ma phrase pour me guider
Stratégies identificatoires	<i>Est-ce que ce texte me rappelle un souvenir, quelque chose ou quelqu'un de ma vie passée ?</i>	Cela me rappelle... [+ car...]
	<i>Est-ce que je me reconnais dans un personnage (caractère, situation similaire), une situation que je vis actuellement, une personne que je connais ?</i>	Je suis un peu comme... je me reconnais dans... Cela ressemble à... [+ car...]
	<i>Est-ce que j'aimerais devenir comme un personnage / vivre ce qui est raconté ?</i>	J'aimerais bien... Je voudrais bien moi aussi... [+ car...]
	<i>Qu'a pu ressentir, penser tel ou tel personnage ?</i>	Je pense que <i>le personnage</i> a dû ressentir... [+ car...]
	<i>Qu'aurais-je pensé, fait si j'avais été à la place de tel ou tel personnage ?</i>	Moi à sa place j'aurais / je serais... [+ car...]

Tableau 5 : Fiche outil proposée pour l'utilisation des stratégies identificatoires en lecture (étape 2)

Toutes les pistes devaient être mises par écrit au brouillon. En voici une retranscrite ici, à titre d'exemple :

Ce texte me rappelle quand je me suis séparée avec quelqu'un en 3^e, à cause d'une autre fille. Je suis un peu comme Camille, j'arrive pas trop à dire mes sentiments, je suis un peu « butée ». Perdican me fait penser à un copain, il dit ce qu'il pense, même si ça fait mal. J'aimerais bien être un peu plus comme Perdican, même si je sais pas trop où ça va le conduire. Et j'aimerais aussi vivre une histoire d'amour comme lui, mais juste avec la passion, sans la souffrance.

3. Il leur a ensuite été demandé de chercher à se faire une représentation mentale de cette scène de dispute entre Camille et Perdican, voire d'en esquisser un croquis.
4. Suite à cela, les élèves, par groupes de quatre, librement constitués, ont lu, écouté et commenté les propositions des uns et des autres (écrites en étape 2), sans contrainte de tout évoquer mais en ayant pour consigne de justifier leurs propos par une mise en lien avec un élément du texte.
5. Enfin, une mise en commun, guidée par l'enseignante, a fait émerger des hypothèses interprétatives issues de ces approches, que l'enseignante a enrichies d'expertises ciblées, et que les élèves ont encore justifiées et structurées. La lecture à partir des stratégies a ainsi mené la classe à développer et analyser des axes d'étude de cet extrait tels que : les différentes manières de concevoir l'amour, la violence des mots de Perdican ou encore la relation Hommes/orgueil²⁷.
6. Suite à cette séance, nous avons demandé à chaque élève ainsi qu'à l'enseignante ce qu'ils avaient pensé de cette lecture, et notamment des approches subjectives proposées, sous forme d'un petit questionnaire écrit et individuel. Voici un exemple de réponses :

des élèves dès lors qu'elles sont clarifiées, mais que cette clarification reste essentielle pour bien les distinguer les unes des autres.

²⁶ Une fiche outil complète avec toutes les stratégies se trouve en annexe 2.

²⁷ Pour le déroulement de la séance, que proposait l'enseignante à sa classe depuis le début de l'année (lecture/étude individuelle/représentation mentale/mise en commun par groupes/mise en commun collective) pour ses lectures analytiques, celle-ci s'est inspirée de la démarche de lecture *ISIS* proposée en formation continue dans l'académie de Dijon (Tailhandier, 2018). On pourra aussi faire des liens avec des démarches telles que proposées par Manon Hébert (2002) ou encore Jacques Lecavalier et Suzanne Richard (2010).

J'avais jamais fait de lecture comme ça, des fois on se pose des questions quand on lit, mais comme je lis pas beaucoup.. Au collège peut-être quand on faisait du théâtre pour mettre en scène une pièce.

C'était MIEUX car on est plus dedans, ça nous parle je comprends ce qu'ils peuvent vivre même s'ils existent pas.

Je pense sincèrement que ça peut aider mais par contre je sais vraiment pas si c'est bien autorisé, si on peut le faire à l'école sinon on le ferait depuis longtemps je pense.

2.2. Objectifs de l'observation et présentation des résultats

L'objectif initial était non pas d'observer ici les éléments de lecture des élèves ou les modalités pédagogiques de la séance mais bien leur appréciation des stratégies de lecture identificatoires proposées et utilisées (l'outil didactique) afin de mieux comprendre, par ces questions, si cette approche faisait écho à des pratiques de lecture en cours ou passées, le degré de motivation lié à cette approche de la lecture en classe, et enfin l'analyse critique qu'ils en faisaient. Néanmoins, il nous a semblé finalement intéressant de rendre compte aussi des pourcentages de stratégies réinvesties par les élèves dans leurs écrits, pour observer si ces stratégies (et la fiche outil) sont facilement utilisables, et pour questionner de possibles différences de pourcentages quant aux stratégies réinvesties.

		Nombre et pourcentage de traces écrites ayant utilisé ces stratégies	
Stratégies identificatoires	<i>Stratégie 1 (S1)</i>	15 (11)	43 %
	<i>Stratégie 2 (S2)</i>	17 (15)	48,5 %
	<i>Stratégie 3 (S3)</i>	20 (17)	57 %
	<i>Stratégie 4 (S4)</i>	30	85 %
	<i>Stratégie 5 (S5)</i>	35	100 %

Tableau 6 : Analyse des stratégies identificatoires présentes dans les traces écrites des élèves (étape 2)

Tout d'abord une remarque sur ces chiffres : nous avons intégré les réponses négatives (par exemple « non, je ne m'identifie pas »...) dès lors qu'elles nous paraissaient assez développées et avaient donné lieu à une tentative de mise en lien entre le lecteur et le texte. Le nombre de réponses affirmatives apparaît entre parenthèses. Ce qui interpèle ici, c'est que les stratégies ont toutes été l'objet d'une réappropriation écrite à hauteur de 43 % au minimum. Ce résultat pour S1 peut s'expliquer par la situation présentée dans ce passage (la dispute amoureuse) dont ces jeunes lecteurs n'ont peut-être pas fait l'expérience ! Notons qu'un élève a fait le rapprochement avec une dispute entre ses parents, un autre avec une dispute entre lui et un parent. On constate qu'en moyenne, chaque élève aura réinvesti deux stratégies à l'écrit. Tous les élèves ont répondu à au moins une des stratégies. La distinction entre les formes d'inscription du lecteur dans la fiction ou du lien entre fiction et stratégie expérientielle a été comprise dans toutes les traces écrites recueillies. Il serait intéressant de se demander si, d'un point de vue métacognitif, ce classement a permis aux élèves de mieux cerner chacune d'elles, et peut-être d'y répondre. L'intérêt pour S5 devrait aussi être plus questionné et interrogé de nouveau à partir d'autres textes.

Quant au questionnaire, qui figure en annexe 3, il a été proposé une semaine après la lecture aux 35 élèves de la classe. Chacun l’a complété en classe, à l’écrit, de manière individuelle. Ce sont ces traces écrites récoltées que nous avons observées, avec l’éclairage de nos observations lors de la séance de lecture précédente, à laquelle nous avons pu assister en tant qu’observatrice extérieure. Voici une synthèse des résultats, sous forme de tableau :

Réponses des 35 élèves au questionnaire proposé une semaine après la séance		
A. Familiarité avec les stratégies identificatoires en cours de français		
N’a jamais eu de cours proposant ces stratégies	Se souvient de cours qui y ressemblaient en primaire	Se souvient de cours qui y ressemblaient en collège
<i>Pour 24 élèves sur 35</i>	<i>Pour 7 élèves sur 35</i>	<i>Pour 4 élèves sur 35</i>
B. Appréciation de cette approche des textes		
J’ai plus apprécié que les lectures analytiques	J’ai autant apprécié	J’ai moins apprécié
<i>Pour 28 élèves sur 35</i>	<i>Pour 5 élèves sur 35</i>	<i>Pour 2 élèves sur 35</i>
Justifications dominantes pour le pourcentage majoritaire : 1. « le lecteur est plus pris en compte » 2. « on comprend mieux » 3. « on a plus de choses à dire » 4. « on dirait une lecture personnelle mais expliquée et en classe » 5. « ça change »		
C. Analyse critique		
– une aide à l’approche métacognitive : « j’ai mieux compris pourquoi je me représentais les choses ainsi ». – une aide à la compréhension et à l’interprétation : « j’ai eu l’impression d’être dans la peau des personnages et de mieux comprendre ce qu’ils disaient, comment ils pouvaient le dire, se regarder ». – une approche mobilisatrice, pendant et au-delà du temps de la lecture scolaire : « [...] et j’ai trouvé les apports de notre professeure plus intéressants », « j’ai lu en pensant à moi à leur place, c’était comme si j’entrais dans l’histoire, c’était plus vivant », « ça me donne envie de lire chez moi en me posant ces questions [les stratégies identificatoires avaient aussi été reformulées sous forme de questions à l’oral], et en classe en me posant aussi ces questions ». – une possible aide à la mémorisation textuelle (mots, texte, connaissances) : « m’être posé ces questions, ça m’a fait y réfléchir après, et aujourd’hui je m’en rappelle plus je trouve que quand je lis d’autres textes et que j’oublie tout de suite », « je me rappelle plus de l’histoire car j’ai imaginé la scène dans un endroit que je connais et où j’aurais pu les observer », « j’ai bloqué sur des mots que disaient Perdican, j’ai essayé de les comprendre pour mieux savoir ce qu’il devait ressentir, et quand la prof en a reparlé, ça m’a intéressé et je m’en rappelle bien maintenant ». – une approche assez déstabilisante : « au début je ne savais pas trop si j’avais le droit de noter vraiment ce que je ressentais », « j’ai hésité à noter des choses car je ne voulais pas forcément que les autres les sachent », « je ne sais pas si ça m’aidera pour le bac, ni si tous les professeurs voudront qu’on fasse comme ça » ²⁸ .		

Tableau 7 : Analyse et exemples des réponses au questionnaire individuel (étape 6)

Si l’on reprend les résultats A, on observe que dans leur grande majorité, ces stratégies étaient inconnues des élèves, ou qu’ils ne s’en souvenaient plus. On remarque qu’elles font écho à des lectures proposées en

²⁸ L’orthographe a été corrigée.

primaire pour un cinquième, au collège pour un dixième : on peut ainsi penser que ces stratégies subjectives sont moins motivées au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles d'enseignement.

Paradoxalement, dans les résultats B, une grande majorité des élèves a plus apprécié cette séance que les séances de lecture analytique, qui présentent pourtant le même schéma de déroulement (voir note 28). Seuls deux élèves ont dit avoir moins apprécié, l'un parce qu'il n'avait pas envie de donner ses réponses aux autres (bien qu'il n'y ait pas été contraint), un autre parce qu'il pensait que c'était « inutile pour réussir le bac ». Pour la première réponse, on voit bien l'importance de réinvestir fréquemment ce type d'approche pour rassurer l'élève sur ses droits (il avait été clairement dit que ce qui était jugé trop personnel ne devait pas être partagé), pour la seconde, elle sera à mettre en lien avec de prochains propos concernant la compréhension parfois erronée des attentes des programmes. On remarque que les justifications sont liées à l'implication du lecteur (1), à la compréhension du texte (2) et aux verbalisations et commentaires qu'elles motivent (3), à la dimension explicite et métacognitive (4) et enfin à l'originalité par rapport aux pratiques ordinaires (5). La plupart des stratégies semblent ainsi proposer une plus-value à la séance de lecture.

Les éléments en C liés à l'analyse critique seront en partie repris dans la partie suivante (mémorisation, mobilisation, dimension métacognitive), mais nous voudrions souligner ici deux points. Tout d'abord le lien avec la compréhension du texte : ces stratégies identificatoires, par les mises en situations fictionnelles permises, semblent avoir aidé les élèves à mieux cerner les enjeux du texte mais aussi à mieux visualiser la scène : les pistes et axes proposés en fin de séance à partir des propositions des groupes soulignent la pertinence de l'élaboration interprétative (parmi ces axes : différentes manières de concevoir l'amour, la violence des mots de Perdican ou encore la relation Hommes/orgueil). Durant le temps de mise en commun par groupes, nous avons relevé cinq propos d'élèves qui prenaient appui sur leur représentation mentale pour expliquer leurs réponses. L'enseignante a souligné que ces questions avaient permis à ces élèves, qui avaient, pour trois d'entre eux, des difficultés avec cette étape, de mieux construire et utiliser leur représentation mentale. Le second point concerne la déstabilisation de certains élèves face à cette séance : certes, la réticence à dévoiler un écrit de nature identificatoire peut être en cause, nous l'avons déjà évoqué, mais cela concerne aussi quatre élèves qui, sans pour autant ne pas avoir apprécié la séance, ont évoqué leur doute sur l'intérêt de ce type de lecture dans la perspective de la préparation au bac. Nous rappelons ici que toute la seconde partie de l'épreuve d'oral vise à évoquer ses goûts, ses motivations et ses expériences de lecture en lien avec une œuvre choisie. Là encore, on comprend que les enjeux de la lecture scolaire peuvent être mal compris, et que cela peut avoir un impact sur la mobilisation des élèves. Il est donc important de proposer une clarification de ces enjeux.

Quant à l'enseignante, à qui nous avons proposé le même questionnaire (disponible en annexe 4), mais dans le cadre de ses pratiques, elle nous a expliqué qu'elle n'avait pas proposé explicitement ce type d'approche au lycée car elle ne pensait pas « qu'on pouvait aller si loin à partir de ces approches ». Elle a confié qu'elle le

faisait un peu plus lorsqu'elle était en collège, mais sans trop questionner ces approches en termes d'apprentissage.

Elle a ensuite expliqué avoir ressenti beaucoup plus de plaisir à proposer ce type de lecture que les approches analytiques, car selon elle cela changeait, permettait de découvrir les élèves différemment, dans un autre rapport au texte, à eux, aux autres ; cela a aussi fait évoluer la mobilisation de ses élèves, qui se sont en majorité plus impliqués, et ont manifesté selon elle un réel plaisir de lire. Elle a enfin dit que ce cours l'avait pourtant un peu stressée au début, car elle craignait que les élèves ne puissent pas ensuite approfondir leurs pistes, ou qu'ils refusent de répondre à ce type d'approche. Elle dit aussi se demander si, au niveau institutionnel, ce type de séance est encouragé ou non, et comment l'inscrire dans un type de cours qui permette de travailler la préparation à l'épreuve anticipée de français.

3. Quelques pistes d'interprétation liées aux résultats

Ces rapports au texte semblent ainsi mobiliser le lecteur et articuler plaisir de lire, appropriation des textes, et mémorisation. Il n'est pas rare que l'on se souvienne d'un texte parce qu'un élément, parfois en apparence insignifiant, crée un lien particulier avec soi, personnel : une description qui fait écho à une maison d'enfance, et voilà que ce passage lu sera peut-être coloré de cette mémoire expérientielle, créant ainsi un univers partagé, qui restera peut-être davantage gravé alors dans la mémoire ; rien ne disait que les volets de la maison étaient rouges dans cette description, sinon le souvenir de cette maison d'enfance²⁹. Rien n'était dit, et cet espace blanc a permis d'y inscrire une part de soi, sans trahir la parole de l'auteur : c'est là l'espace de créativité du lecteur...

3.1. Lecture subjective et mobilisation

Cette observation, certes très modeste, nous permet d'observer que ces stratégies subjectives, notamment identificatoires, semblent favoriser un rapport au texte qui intéresse les élèves. Leur mobilisation est plurielle : élèves et enseignants ont noté une entrée dans le dialogue avec le texte facilitée pour certains, des échanges entre pairs en plus grand nombre, mais aussi, une attention plus marquée aux propos de l'enseignant. On pourra aussi souligner les réactions de l'enseignante, qui a vu son rapport aux élèves et les interactions entre pairs modifiés par l'inscription de ces stratégies. La relation texte-élèves-enseignant a dès lors aussi été modifiée. L'inscription réfléchie d'une approche subjective dans le cadre de la lecture littéraire proposée semble ainsi favoriser l'activité de l'élève dans sa lecture³⁰.

²⁹ Nous avons pu proposer des pistes de recherche sur le lien entre stratégies identificatoires et mémorisation lors d'une communication proposée en 2019 avec Véronique Boulhol, IA-IPR Lettres, dans le cadre du colloque *Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ?* à Toulouse (ÉSPÉ Midi-Pyrénées) et intitulée : *Tisser des liens avec le texte, quand la lecture littéraire devient l'apprentissage d'une rencontre*.

³⁰ Nous rejoignons ici les travaux et les résultats déjà mis en lumière par Marion Sauvaire, Bénédicte Shawky-Milcent, ou par Gérard Langlade, parmi d'autres déjà cités.

On retiendra aussi les formes de retenues, craintes ou prises de distance face à cette lecture, qui pour certains déroge à une « tradition », ou qui pour d'autres ne peut s'inscrire dans un enseignement scolaire. Ces réactions soulignent l'importance d'une explicitation, auprès des élèves mais avant tout des enseignants, des enjeux de la lecture scolaire et des préconisations institutionnelles. Anne Vibert (2016, p. 5), inspectrice générale, a ainsi pu souligner l'importance du sujet lecteur ainsi que de la prise en compte de la subjectivité dans l'acte de lire et dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit :

Prenant appui sur les recherches menées depuis une quinzaine d'années en didactique de la littérature sur la lecture littéraire, ils [les programmes de français mis en place depuis 2016] insistent sur la nécessité de partir de la réception des textes et des œuvres par les élèves, telle qu'elle peut se manifester, par exemple, dans des cahiers ou carnets de lecture, et de favoriser ainsi une appropriation subjective des textes lus. Cet investissement subjectif est nécessaire pour que la lecture fonctionne, en particulier dans le domaine de la fiction : c'est au lecteur en effet de remplir les « blancs » du texte en créant des images mentales et en faisant notamment appel à son expérience personnelle pour donner sens et cohérence à ce qu'il lit.

3.2. Lecture subjective et apprentissage

Ces observations justifient l'inscription de ces stratégies dans le cadre d'un apprentissage. Cela permettrait une mise en relation plus explicite avec les compétences et les attendus des programmes scolaires, une approche métacognitive favorisant une meilleure appropriation des stratégies par les élèves et donc une activité plus effective de ces derniers en cours de lecture. Cela mène aussi à mieux comprendre l'articulation entre lecture subjective et lecture distanciée, sa possibilité et sa nécessité : l'intérêt des élèves pour les approches présentées, le canevas de cours proposé dans le cadre de l'exploration en classe, sont autant de pistes qui peuvent, parmi bien d'autres, mener les enseignants à s'intéresser à ces approches.

Le lien évoqué avec la représentation mentale est aussi un élément essentiel à prendre en compte. Questionner sa représentation mentale d'un mot, d'un texte en favorise la compréhension car « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut » (Bayard, 1998, p. 127). Ainsi, compléter sa lecture à l'aide de sa bibliothèque mentale d'images personnelles (d'ordre identificatoires ou relationnelles) favorise ce que Gérard Langlade nomme la « concrétisation imageante »³¹ du texte dans l'acte de lire. De même, dans le cadre d'autres séances autour de la lecture, cette mise en relation peut participer à ce que Langlade nomme « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur, c'est-à-dire sa capacité à construire des scénarios à partir de l'articulation texte-lecteur. Langlade (2004, 2007, 2011) propose d'ailleurs toute une théorisation de la lecture littéraire fondée sur ce principe, et qui mène à ce que Bayard nomme « le texte singulier du lecteur » (1998). Cela peut aussi engager une dynamique dans le cadre d'un

³¹ Langlade s'inspire ici des travaux de Pierre Ricoeur : « Un texte est inachevé en ce sens qu'il offre différentes "vues schématiques" que le lecteur est appelé à "concrétiser", par ces termes, il faut entendre l'activité imageante par laquelle le lecteur s'emploie à se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte. » (Ricoeur, 1985, p. 305).

exercice d'écriture ou de mise en scène, ou à partir d'autres supports tels que l'image (Massol, 2017) ou l'approche filmique³².

Enfin, il nous faudrait mieux comprendre les liens entre ces stratégies et la mémorisation des textes lus : mémorisation d'images mentales convoquées, d'approches spécifiques, de mots, de connaissances issues de ce travail de lecture (voir note 30). La dynamique de l'approche subjective favorise cette inscription en mémoire. Elle questionne les temporalités de la lecture, de ce qu'il en reste « après coup » (Louichon, 2009), de ce qu'elle rappelle. Comme le souligne Vincent Jouve (2019) : « Les émotions et l'intérêt sont dans une relation dialectique : l'émotion aide à l'intérêt, notamment car elle aide à mémoriser ». Là aussi, la lecture subjective pourrait, on le comprend, s'inscrire dans un apprentissage au fil de chaque cycle d'enseignement des élèves, et ce jusqu'à l'épreuve anticipée de français.

3.3. Lecture subjective et plaisir de lire

Il semble enfin que faire de ces rapports au texte des stratégies réfléchies, didactisées, peut permettre de renouer des liens entre lecture scolaire et extrascolaire, mais aussi avec une forme de plaisir de lire la littérature à l'école. Sans occulter une approche plus analytique, visant à rechercher ce qui, dans le texte, a pu motiver ces rapprochements par exemple, ou les limites de la liberté du lecteur à fictionnaliser ainsi le texte-source, ce rapport subjectif peut renforcer l'implication du jeune lecteur en contexte scolaire. Cette forme de plaisir pourrait être liée une quête de sens qui est aussi une quête de soi, dans et par la lecture, à partir d'elle, pour apprendre à se connaître, à se connaître comme lecteur, à connaître les autres. Plaisir de mieux comprendre et s'approprier des stratégies inscrites dans l'acte de lire, plaisir de se re-connaître donc dans le miroir des mots, mais par là même aussi de s'évader, de s'imaginer dans d'autres espaces temps, d'entrer dans la fiction. Plaisir esthétique et plaisir fictionnel, comme le souligne bien Jouve, peuvent là aussi être intimement liés (2019). Ces plaisirs de lire, qui impliquent de manière plurielle le lecteur, doivent être le pilier de son apprentissage, pour qu'élèves comme enseignants trouvent leur place, comprennent leurs rôles, se mobilisent tout au long du cheminement interprétatif. Là aussi, des pistes didactiques doivent être pensées, proposées, explorées, en classe comme en formation, pour ne pas tomber dans une sclérose stérile et contre-productive, telle que certains questionnaires ou cours magistraux ont parfois pu nous y confronter (Tailhandier, 2015). Il s'agit finalement de comprendre ici qu'à travers ces formes de plaisir, « c'est le *désir* de lire que l'on vise, sous toutes ses formes »³³, pour motiver les élèves tout au long leurs futurs cheminements sur les voies de la lecture.

³² On pourra citer les travaux de Nathalie Lacelle et son « modèle de lecture-spectature, à intention didactique » (2011), ainsi que son article co-écrit avec Gérard Langlade (2007).

³³ Comme le définit bien Nathalie Brillant Rannou dans l'article « plaisirs de lire » du *Dictionnaire de didactique de la littérature* (2020, p. 257).

Conclusion

En conclusion, on aura cherché ici à clarifier et préciser ce que l'on peut entendre par lecture subjective et ses possibles intérêts didactiques et motivationnels dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire. Nous espérons que la classification proposée et l'illustration de sa possible utilisation dans les pratiques de classe aideront les enseignants dans le cadre de cet apprentissage. Nous insistons sur le fait que cet enseignement doit être un apprentissage, qu'il peut et doit être mené au fil de tous les cycles, mais qu'il ne peut être effectif sans une appropriation réelle des enseignants et des élèves. Nous rappelons en second point qu'il nous paraît nécessaire de penser l'élève en tant que sujet lecteur, c'est-à-dire être vivant, pensant, sensible, et que c'est bien la richesse de cette personnalité à jamais singulière qui nous semble être la meilleure manière d'entrer dans une approche cognitive et métacognitive de la lecture interprétative. Enfin, nous plaidons pour une attention plus marquée, en formation continue comme en formation initiale, à ces approches stratégiques mais aussi à l'accompagnement et à l'étayage qu'elles nécessitent, pour permettre une meilleure compréhension de leurs enjeux, de leurs limites, de leurs possibilités. Notre objectif doit être d'articuler apprentissage et lecture, plaisir de lire et lecture scolaire.

Bibliographie

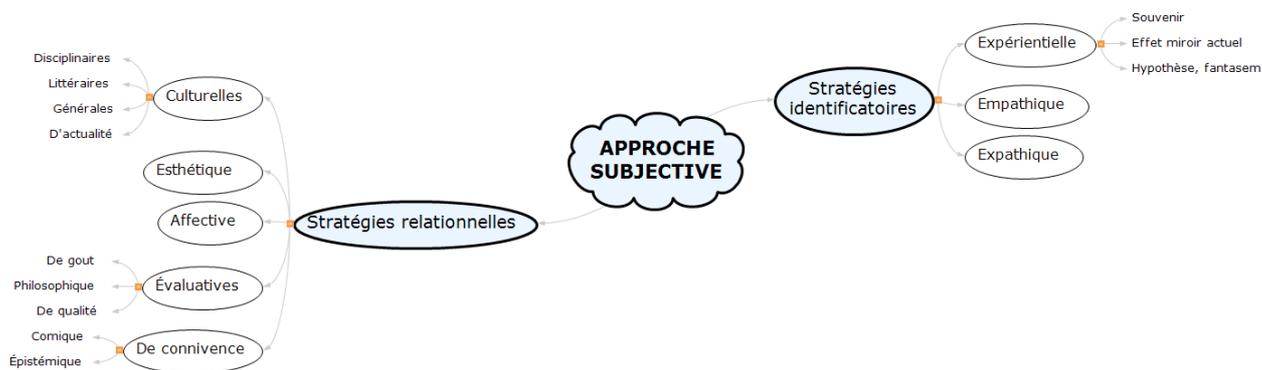
- AHR, S. (2014a). *L'enseignement de la littérature aux cycles 2, 3 et 4 : quelles orientations, pour quels enjeux ? Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- AHR, S. (2014b). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion.
- BAYARD, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Les Éditions de Minuit.
- BELLEMIN-NOËL, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. PUF.
- BENTOLILA, A. (2012). *Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?* [entretien vidéo]. Réseau Canopé. Récupéré sur : <<https://www.reseau-canope.fr/lire-au-cp/une-annee-au-cp/>>.
- BIANCO, M. (2016). *Lire pour comprendre et comprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ? CNESCO-IFÉ/ENS de Lyon.
- BISHOP, M.-F. et ROUXEL, A. (dir.). (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, 157.
- BRILLANT RANNOU, N. (2020). Article « Plaisirs de lecture ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 256-257). Honoré Champion.
- CNRTL. (2013). Esthétique [étymologie]. Dans *Trésor de la langue française informatisée*. ATILF/CNRS/Université de Lorraine. Récupéré sur : <<https://www.cnrtl.fr/etymologie/esthetique>>.
- DE BEAUDRAP, A.R., DUQUESNE, D. et HOUSSAIS, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.
- DE CROIX, S. et SHAWKY-MILCENT, B. (2020). Regards croisés sur compréhension/interprétation. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 48-55). Honoré Champion.

- DUFAYS, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- DUFAYS, J.-L. (2016). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. CNESCO.
- ECO, U. (1989). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, trad.). Grasset.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- FALARDEAU, É. et GAGNÉ, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120.
- FALARDEAU, É. et SAUVAIRE, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84.
- GABATHULER, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin.
- HAAG, P. et COGNARD, L. (2020). *À l'école de leurs émotions. Aider les élèves à mieux les connaître et les vivre*. L'instant Présent.
- HÉBERT, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* [thèse en sciences de l'éducation]. Université de Montréal, Canada.
- ISER, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (E. Sznycer, trad.). Mardaga.
- JOUVE, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.
- LACELLE, N. (2011). Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. *La Lettre de l'AIRDF*, 49, 32-36.
- LACELLE, N. et LANGLADE, G. (2007). Former des sujets lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Presses universitaires de Louvain-la-Neuve.
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20.
- LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (2020). L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 15-34). Honoré Champion.
- LARRIVÉ, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français. Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire des récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. [thèse de doctorat]. Université Bordeaux Montaigne, France.
- LARRIVÉ, V. (2015). *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*. *Repères*, 51, 157-176.
- LARRIVÉ, V. et LOUICHON, B. (2020). Article « empathie ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (242-245). Honoré Champion.
- LECAVALIER, J. et RICHARD, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique*. Chenelière.

- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans R. Goigoux M.-C. Pollet (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). AIRDF – Presses universitaires de Namur.
- LOUICHON, B. (2016). Dix ans de « Sujet Lecteur ». Dans A. Petitjean (dir.), *Didactique du français et de la littérature* (p. 403-422). Crem/Université de Lorraine.
- LOUICHON, B. et PERRIN-DOUCEY, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e-s. *Pratiques*, 187-188[en ligne, consulté le 15/09/2021]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.8932>>.
- MASSOL, J.-L. (2017). Lire des images témoignant des lectures subjectives : quand les jeunes lecteurs prennent crayons, feutres ou caméra en même temps que la plume. *Revue de recherche en littérature médiatique multimodale*, 6.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (MENJS). (2020a). *Programmes du cycle 3 et du cycle 4. D'après le Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020*. MENJS.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (MENJSb). (2020). *Programmes de français de première générale et première technologique. D'après le BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019, le BOEN n° 18 du 30 avril 2020 et le BOEN n° 40 du 22 octobre 2020*. MENJS.
- PATOINE, P.-L. (2015). *Corps/texte. Pour une théorie de la lecture empathique*. Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk. ENS Éditions.
- PRESSLEY, M. et HARRIS, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 265-286). Lawrence Erlbaum.
- REUTER, Y. (2001). Comprendre et interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 69-79). INRP.
- RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit : volume 3. Le temps raconté*. Seuil.
- SAUVAIRE, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117.
- SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* [thèse d'État]. Université de Grenoble-Alpes, France.
- TAILHANDIER, S. (2015). *Lecture analytique et textes poétiques résistants. Étude sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième* [thèse d'État]. Université Lumière Lyon 2, France.
- TAILHANDIER, S. (2018). Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? *Le Français aujourd'hui*, 202(3), 39-51.
- TAUVERON, C. (2001). (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP.
- VIBERT, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Séminaire national. MENJS.
- VIBERT, A. (2016). Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ? *Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre*. CNESCO. Récupéré sur : <<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/02-Vibert.pdf>>.

Annexes

Annexe 1 – Schéma de synthèse des stratégies proposées :



Annexe 2 – Fiche outil complète (dans le cadre du dispositif exploratoire, la fiche outil ne contenait que la partie identificatoire) :

[terminologie à adapter]		Phrases de guidage
Stratégies identificateures	Expérientiel	Cela me rappelle... [+ car...]
		Je suis un peu comme... je me reconnais dans... Cela ressemble à... [+ car...]
		J'aimerais bien... Je voudrais bien moi aussi... [+ car...]
	Empathique	Je pense que <i>le personnage</i> a dû ressentir... [+ car...]
Expathique	Moi à sa place j'aurais / je serais... [+ car...]	
Stratégies relationnelles	Culturelle	Ce texte me fait penser à / je pourrais mettre ce texte en relation avec ce que j'ai lu / vu / appris en... [+ car...]
	Esthétique	Ce qui m'interpelle dans ce texte / la manière dont est écrit ce texte, c'est... [+ car...]
	Affective	Je ressens de / les sentiments que je ressens sont... [+ car...]
	Évaluative	Ce texte (ne) me plait (pas) car / Ce qui me plait dans ce texte, c'est...
		La leçon que véhicule ce texte est... [+ car...] / l'auteur veut nous faire réfléchir à [+ car...] / Les défauts/qualités de ce personnage, notamment..., font réfléchir le lecteur à...
De connivence	Ce texte est bien écrit / C'est un bon texte / un texte de qualité / un beau texte selon moi [+ car...]	
		Je trouve ce texte / personnage [etc.] assez comique car
		Je pense que l'auteur ne dit pas tout / ment / est ironique lorsqu'il écrit... [+ car...]

Annexe 3 – Questionnaire S +1 proposé aux élèves de seconde

Quelques questions sur la séance de lecture...	
Vous est-il déjà arrivé d'avoir ce type de questions proposées lors de séances de lecture de textes en classe ? Au collège ? En primaire ?	
Avez-vous plus, moins ou autant apprécié cette séance de lecture avec ces questions que les séances de lectures ? [l'enseignante propose des séances de lectures plus distancées, analytiques, qui ciblent la compréhension et l'analyse du texte]	

Pourquoi selon vous ?	
Pensez-vous que ces stratégies de lecture peuvent vous aider ? Expliquez-nous.	

Annexe 4 – Réponses au questionnaire proposé à l’enseignante

Votre regard sur la séance de lecture...	
Vous est-il déjà arrivé de proposer ce type de questions lors de séances de lecture de textes menées avec vos classes ?	Généralement, je propose des cours de lecture analytique où je centre rapidement l’attention sur le texte, peu sur sa réception. Je ne me rappelle pas avoir déjà proposé ce type de séance, j’ai pu parfois poser ce type de questions liées à l’identification à l’oral, dans le cadre de certaines activités de lecture, mais sans en faire un objectif de séance. On en trouve de plus très peu dans les manuels. Cela fait d’ailleurs plus écho pour moi à ce que j’ai pu trouver dans des manuels de collège, en lecture cursive aussi, mais je ne les questionnais pas plus comme apprentissage ou moyen de motiver les élèves. En fait, avant d’avoir testé et compris cette palette de stratégies, je ne pensais pas vraiment qu’on pouvait aller si loin à partir de ces approches.
Avez-vous plus, moins ou autant apprécié cette séance de lecture avec ces questions que les séances de lectures ?	En toute honnêteté, j’ai pris beaucoup de plaisir à découvrir cette séance, plus qu’avec une séance type « analytique » : j’ai eu l’impression de mieux cerner les représentations, les interprétations, les difficultés de compréhension des élèves. Un autre rapport au texte et entre nous tous, en tant que lecteurs, m’a semblé apparaître. J’ai vu mes élèves en posture d’élèves mais aussi de lecteurs. Et pourtant, on a pu aller tout aussi loin finalement dans l’analyse et l’interprétation, puisque ces stratégies permettent aussi de nombreux retours au texte pour mieux comprendre les pourquoi, comment, et ainsi modifier sa compréhension, accentuer l’analyse. Mais j’avoue aussi que j’étais sceptique avant de tenter, je me demandais si les élèves allaient y adhérer, au point que sans cette proposition d’expérimentation, je ne l’aurais peut-être pas fait de moi-même. D’ailleurs, j’avais peu cerné cette dimension dans les programmes. Je me demandais aussi un peu ce que peuvent en penser les inspecteurs car je n’en avais pas entendu parler en formation non plus.
Pensez-vous que ces stratégies de lecture peuvent aider vos élèves ? Expliquez-nous.	Ce que j’ai pu observer, c’est que mes élèves ont été vraiment motivés, et qu’ils semblent prendre plus de plaisir à lire l’œuvre et à parler de leur lecture, et ce n’est pas rien, surtout en lycée, où je suis parfois assez désemparée face à la passivité des classes. Surtout, cela clarifie, pour eux comme pour moi, le rapport au texte, à l’intérêt qu’on lui porte ou pas. Je pense que c’est aussi cela qui intéresse les élèves. J’ai aussi l’impression que cela pourrait vraiment les aider à devenir plus autonomes : ce ne sont pas des questions pour un texte précis, mais des mises en lien qui peuvent être activées pour toute lecture littéraire.

Annexe 5 – Texte *On ne badine pas avec l'amour*, acte II, scène 5 (extrait)

PERDICAN

Tu es en colère, en vérité.

CAMILLE

J'ai eu tort de parler ; j'ai ma vie entière sur les lèvres. Ô Perdican ! ne raillez pas, tout cela est triste à mourir.

PERDICAN

Pauvre enfant, je te laisse dire, et j'ai bien envie de te répondre un mot. Tu me parles d'une religieuse qui me paraît avoir eu sur toi une influence funeste ; tu dis qu'elle a été trompée, qu'elle a trompé elle-même et qu'elle est désespérée. Es-tu sûre que si son mari ou son amant revenait lui tendre la main à travers la grille du parloir, elle ne lui tendrait pas la sienne ?

CAMILLE

Qu'est-ce que vous dites ? J'ai mal entendu.

PERDICAN

Es-tu sûre que si son mari ou son amant revenait lui dire de souffrir encore, elle répondrait non ?

CAMILLE

Je le crois.

PERDICAN

Il y a deux cents femmes dans ton monastère, et la plupart ont au fond du cœur des blessures profondes ; elles te les ont fait toucher, et elles ont coloré ta pensée virginale des gouttes de leur sang. Elles ont vécu, n'est-ce pas ? et elles t'ont montré avec horreur la route de leur vie ; tu t'es signée devant leurs cicatrices comme devant les plaies de Jésus ; elles t'ont fait une place dans leurs processions lugubres, et tu te serres contre ces corps décharnés avec une crainte religieuse, lorsque tu vois passer un homme. Es-tu sûre que si l'homme qui passe était celui qui les a trompées, celui pour qui elles pleurent et elles souffrent, celui qu'elles maudissent en priant Dieu, es-tu sûre qu'en le voyant elles ne briseraient pas leurs chaînes pour courir à leurs malheurs passés, et pour presser leurs poitrines sanglantes sur le poignard qui les a meurtries ? Ô mon enfant ! sais-tu les rêves de ces femmes qui te disent de ne pas rêver ? Sais-tu quel nom elles murmurent quand les sanglots qui sortent de leurs lèvres font trembler l'hostie qu'on leur présente ? Elles qui s'assoient près de toi avec leurs têtes branlantes pour verser dans ton oreille leur vieillesse flétrie, elles qui sonnent dans les ruines de

ta jeunesse le tocsin de leur désespoir et font sentir à ton sang vermeil la fraîcheur de leurs tombes ; sais-tu qui elles sont ?

CAMILLE

Vous me faites peur ; la colère vous prend aussi.

PERDICAN

Sais-tu ce que c'est que des nonnes, malheureuse fille ? Elles qui te représentent l'amour des hommes comme un mensonge, savent-elles qu'il y a pis encore, le mensonge de l'amour divin ? Savent-elles que c'est un crime qu'elles font de venir chuchoter à une vierge des paroles de femme ? Ah ! comme elles t'ont fait la leçon ! Comme j'avais prévu tout cela quand tu t'es arrêtée devant le portrait de notre vieille tante ! Tu voulais partir sans me serrer la main ; tu ne voulais revoir ni ce bois, ni cette pauvre petite fontaine qui nous regarde tout en larmes ; tu reniais les jours de ton enfance et le masque de plâtre que les nonnes t'ont placé sur les joues me refusait un baiser de frère ; mais ton cœur a battu ; il a oublié sa leçon, lui qui ne sait pas lire, et tu es revenue t'asseoir sur l'herbe où nous voilà. Eh bien ! Camille, ces femmes ont bien parlé ; elles t'ont mise dans le vrai chemin ; il pourra m'en coûter le bonheur de ma vie ; mais dis-leur cela de ma part : le ciel n'est pas pour elles.

CAMILLE

Ni pour moi, n'est-ce pas ?

PERDICAN

Adieu, Camille, retourne à ton couvent, et lorsqu'on te fera de ces récits hideux qui t'ont empoisonnée, réponds ce que je vais te dire :

Tous les hommes sont menteurs, inconstants, faux, bavards, hypocrites, orgueilleux ou lâches, méprisables et sensuels ; toutes les femmes sont perfides, artificieuses, vaniteuses, curieuses et dépravées ; le monde n'est qu'un égout sans fond où les phoques les plus informes rampent et se tordent sur des montagnes de fange ; mais il y a au monde une chose sainte et sublime, c'est l'union de deux de ces êtres si imparfaits et si affreux. On est souvent trompé en amour, souvent blessé et souvent malheureux ; mais on aime, et quand on est sur le bord de sa tombe, on se retourne pour regarder en arrière, et on se dit : J'ai souffert souvent, je me suis trompé quelquefois, mais j'ai aimé. C'est moi qui ai vécu, et non pas un être factice créé par mon orgueil et mon ennui. (Il sort.)

