

Approches transactionnelle, subjective et phénoménologique en didactique de la lecture

AMÉLIE LEMIEUX¹,
amelie.lemieux@mcgill.ca
NATHALIE LACELLE²
lacelle.nathalie@uqam.ca

1. Introduction

Les recherches récentes en didactique de la lecture se sont particulièrement intéressées à la réception subjective du lecteur empirique. Les constats émis par des chercheurs du domaine ont donné lieu à des différences importantes sur le plan épistémologique, mais aussi à des réflexions communes. Dans cet article théorique, nous présentons d'abord les fondements de l'approche subjective en didactique de la lecture, ceux de l'approche transactionnelle, et ceux de l'approche phénoménologique ainsi que des recherches qui en découlent dans le domaine de la didactique de la lecture. Nous serons ensuite en mesure de dégager des outils conceptuels complémentaires pour l'analyse de pratiques subjectives de lecteurs empiriques en contexte de classe. Subséquemment, notre démarche repose sur l'analyse de données provenant d'un projet de recherche portant sur l'investissement subjectif d'élèves en situation de lecture d'univers narratifs. Parmi les divers outils de collectes de données utilisés, nous avons choisi de présenter les réponses à un questionnaire de lecture afin d'identifier les manifestations subjectives de lecteurs adolescents. Les questions, inspirées du modèle théorique de Langlade (2006), visaient à stimuler leur activité fictionnalisante, soit la concrétisation imageante et le jugement axiologique. Rappelons que la théorie du sujet lecteur, telle qu'élaborée par Langlade et ses collaborateurs³, veut que l'élève découvre le texte par le biais de quatre activités fictionnalisantes par lesquelles il se crée un monde fictionnel singularisé par l'acte de lecture. La subjectivité du lecteur est stimulée par ces quatre activités: 1) l'*activité fantasmatisque*, autorisant au lecteur d'utiliser ses désirs fondés sur son imaginaire pour donner du sens au texte; 2) la *cohérence mimétique*, par laquelle le lecteur établit des liens entre les péripéties du récit et les actions des personnages; 3) le *jugement axiologique*, permettant au lecteur de juger les actions et motivations des personnages du récit en fonction de son système de valeur; et, finalement, 4) la *concrétisation imageante*, servant au lecteur de lieu d'élaboration d'images personnelles. La typologie de Langlade (2006) des manifestations subjectives du lecteur fait écho aux travaux de l'approche transactionnelle, fondée par la philosophe et professeure Louise Rosenblatt dans des ouvrages

¹ Amélie Lemieux est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université McGill. Elle détient une maîtrise en éducation (McGill) et un baccalauréat en traduction (McGill). En plus d'avoir été auxiliaire d'enseignement en philosophie de l'éducation et enseignante d'anglais à temps partiel au secondaire, elle se penche maintenant sur des projets de recherche en littératie avec les jeunes. Précisément, sa recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada est liée aux pratiques de lecture des jeunes et à leur intérêt envers la littérature dans la classe de français au secondaire.

² Nathalie Lacelle, Ph.D., est professeure en didactique du français au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Membre fondateur du groupe en littératie médiatique multimodale (LITMEMOD), ses recherches portent sur le développement de compétences technologiques et multimodales intégrant celles de la littératie classique: lecture/écriture/oral en contexte scolaire (CRSH, 2010-2013) et extrascolaire (CRSH, 2013-2016). Elle se spécialise également dans l'élaboration de dispositifs didactiques croisant plusieurs langages narratifs (FQRSC, 2013-2016). Elle a publié de nombreux articles entre autres dans *Repères*, la *Lettre* et la *Collection* de l'AIRDF, *Mémoires du livre*, *Globe*, *Alsic* et est co-éditrice de l'ouvrage *La littératie médiatique multimodale* (2012).

³ Voir, entre autres, les textes fondateurs de Langlade, 2006; Fourtanier, Langlade & Mazauric, 2006.

marquant le changement de paradigme épistémologique dès le début du 20^e siècle dans *Literature as Exploration* (1938) et plus tard dans *The Reader, the Text, the Poem : The Transactional Theory of the Literary Work* (1978).

Dans cette lignée, nous soulignons les contributions marquantes en didactique de la lecture des travaux de Lebrun (1994, 1996) et Hébert (2004, 2009, 2010) qui introduisent l'approche transactionnelle à l'ensemble de la communauté de chercheurs francophones du domaine. Nous reconnaissons d'emblée l'apport remarquable de l'article de Lebrun (1996) dans lequel l'auteure retrace les débuts du *reader-response* depuis I. A. Richards (1929) et applique les principes de l'esthétique de la réception à des classes de la 3^e à la 6^e année du primaire au Québec. Notons également les recherches effectuées par Hébert (2004) sur les cercles de lecture en classe de français au secondaire qui s'appuient sur les principes fondateurs de l'approche transactionnelle (Rosenblatt, 1938). Ces développements s'illustrent de manière pragmatique dans la pratique pédagogique du journal dialogué (Hébert, 2010; Lebrun, 1994) et des cercles de lecture (Hébert, 2009). Dans la prochaine section, nous expliquons les fondements, les concepts théoriques et les études découlant de l'approche transactionnelle.

2. L'approche transactionnelle

Le concept de *reader response* a d'abord été formulé par Rosenblatt (1938) dans *Literature as Exploration*, ouvrage récompensé en 1998 par le National Council of Teachers of English pour son influence considérable sur la didactique de la lecture. Pour Rosenblatt (1938), la théorie de la réponse s'appuie sur l'étude des *transactions* entre le lecteur et le texte, elles-mêmes déterminées par les expériences personnelles du lecteur. En conséquence, les réactions au texte n'ont pas à faire miroiter celles de l'auteur mais bien celles du lecteur (Rosenblatt, 1978 : 109). La lecture esthétique, ou *aesthetic reading*, concept dérivé de la théorie de Rosenblatt (1978), présente l'expérience esthétique comme une condition fondamentale de l'investissement du lecteur. Très éloignée du concept d'esthétisme de Kant voulant que cette notion se rapproche de celle de la beauté (White, 1998), la lecture esthétique implique une transaction par laquelle le lecteur se fond avec le texte de par son imaginaire (et, donc, par les opérations fictionnalisantes qu'il mobilise de manière consciente ou inconsciente) grâce à une série d'expériences esthétiques qui lui sont propres. La lecture esthétique sous-entend une transaction entre le lecteur et le texte, ce que Sumara (2002) appelle un « lieu commun » (p. 33) ne résidant pas à l'intérieur du lecteur ou du texte, mais bien « au sein de l'amalgame d'expériences, d'associations, de mémoires qui ont lieu avant, pendant, et après l'activité interprétative » (Sumara dans Howard, 2010 : 55, notre traduction).

De la nature de la transaction

Dans ses nombreux ouvrages, Rosenblatt (1978) explore la *théorie transactionnelle* qui implique des réponses résultant des pensées et des émotions personnelles du lecteur. Rosenblatt (1999) défend son utilisation du terme « transaction » pour mettre l'accent sur la portée *pédagogique* de sa théorie (voir Rosenblatt, 1999 : xviii). Il s'agit d'une transaction réciproque—un va-et-vient—entre le lecteur et le texte, à l'opposé du terme « interaction » qui rappelle l'approche « stimulus-réponse », comme l'avait précédemment démontré Dewey (1949) (Rosenblatt, 1999). En abandonnant le terme « interaction » pour privilégier celui de « transaction » entre lecteur et texte, on sous-entend que toutes les variables lors de la lecture

sont interdépendantes. D'après les explications de Hébert (2003), le terme « transaction » renvoie à l'idée d'une transformation progressive alors que le terme « interaction » suggère une mécanique plus linéaire. La transaction se représenterait comme une lecture en spirale qui se compose sous l'influence continue et réciproque du lecteur et du texte sur la construction de sens.

La théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978) précède l'approche de l'esthétique de la réception (Iser, 1978; Jauss, 1978). Jauss (1978) explique que les éléments extérieurs au texte (les conventions littéraires et sociales, par exemple) influencent la subjectivité du lecteur et sa façon de décoder le texte. C'est ce qu'il a nommé « l'horizon d'attentes » du lecteur. Iser (1978) note que le lecteur implicite comble les vides laissés par le texte; ainsi, le texte n'existe pas sans le lecteur. Rosenblatt (1978) affirme que le lecteur ne possède pas uniquement le pouvoir de compréhension, c'est-à-dire la maîtrise des règles macrostructurelles, mais aussi celui de l'interprétation grâce à la lecture esthétique, elle-même façonnée par les expériences vécues et le passé du lecteur (p. 132).

Survols de la littérature sur les théories de la réponse

Les idées de Rosenblatt ont été exploitées par toute une génération de didacticiens de la lecture depuis plus de cinquante ans. Au Québec, c'est seulement depuis les années 1990 que les chercheurs s'inspirent des *théories de la réception*—fondées par Jauss (1978) et Iser (1978)—et du modèle *transactionnel* de Rosenblatt. Aux États-Unis et dans le Canada anglais, les successeurs de Rosenblatt ont publié les résultats de leurs recherches plus tôt, dès la fin des années 1960 jusqu'au début des années 1970. Parmi les survols de la littérature sur la pédagogie de la réponse, nous soulignons la recension exhaustive effectuée par Beach (1993) sur les différentes postures épistémologiques du *reader response* depuis les années 1920. Cet article de fond⁴ nous permet d'identifier les différentes perspectives de l'approche transactionnelle, ce qui contribue à la compréhension de la théorie de la réponse. Les postures épistémologiques inhérentes aux théories de la réponse sont multiples, en ce sens que les façons de percevoir le lecteur, le texte, et les facteurs socioculturels entourant la transaction lecteur-texte diffèrent significativement d'un chercheur à l'autre. Cependant, tous s'entendent pour émettre le constat que le lecteur joue un rôle central pour la lecture littéraire, à l'opposé des théories centrées sur le texte, comme le prescrivaient les tenants du *New Criticism*.

Catégorisation des théories de la réponse

Beach (1993) catégorise les courants de la théorie de la réponse selon cinq perspectives : 1) expérientielle, 2) psychanalytique, 3) textuelle, 4) culturelle, et 5) sociale. La perspective expérientielle mise sur les processus d'engagement et les expériences du lecteur. Parmi les disciples de ce courant, inspiré de la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978), sont dignes de mention les recherches de Dias (1985, 1986) sur la verbalisation des réponses aux textes poétiques, de Probst (1994) sur les mesures concrètes pour l'application des programmes d'enseignement de la littérature axés sur la théorie transactionnelle, ou encore de Purves (1991) sur l'engagement du lecteur. L'activité fictionnalisante du lecteur, telle que définie par Langlade (2006), fait également partie de cette perspective renouvelée d'un enseignement de la littérature qui vise l'engagement du lecteur, bien que ce dernier s'appuie sur un répertoire de recherches

⁴ Notons aussi l'impact important des travaux de Lebrun (1996) dans cet exercice.

françaises pour construire sa théorisation (Bayard, 1998, 2002; Bellemin-Noël, 2001; Ricoeur, 1985). De manière pragmatique, nous entendons par « engagement du lecteur » son implication dans l'acte de lecture par l'entremise d'échanges dynamiques entre le lecteur et le texte, et entre le lecteur et son entourage. Selon nos recherches en cours (White et Lemieux, à paraître), ces échanges se manifestent sous plusieurs formes : 1) l'habileté à créer un monde narratif imaginaire relatif aux événements du récit, 2) la capacité de juger les actions des personnages, 3) le désir de lire le livre dans son entièreté, 4) la constatation que le temps s'écoule rapidement lors de la lecture, 5) le fait d'éprouver de l'empathie pour un ou plusieurs personnages, et 6) le partage de réactions avec ses pairs et sa famille.

Les recherches de Holland (1975) s'inscrivent dans une perspective psychanalytique. Inspirée de Freud, sa théorie sur le lecteur veut que celui-ci puise dans son subconscient pour exprimer des facettes de sa personnalité et de son identité. Autrement dit, chaque lecteur interprète un texte selon une personnalité qui lui est propre. Pour Holland (1975), l'identité du lecteur façonne les *réponses* au texte et permet d'identifier les thèmes, propres à chacun, qui seront marquants pour le lecteur.

La théorie de la réponse axée sur le texte signifie que le texte (ses conventions, ses normes, le genre) invite des réponses uniques de la part des lecteurs qui détiennent des connaissances littéraires différentes. Par exemple, le lecteur modèle d'Eco (1995) complète le texte en l'actualisant et en appliquant des stratégies textuelles, c'est-à-dire en interprétant ses données (ou modalités textuelles).

La perspective culturelle comprend les recherches post-structuralistes de Barthes et de Foucault misant sur l'influence des institutions sociopolitiques externes au texte qui forgent la pensée du lecteur, en ce sens que le lecteur partage forcément son expérience avec d'autres lecteurs issus du même système. Toute recherche prenant en considération la classe sociale, le sexe, le contexte historique, la formation éducative, les idéologies politiques, etc. se classe dans cette catégorie. Parmi les études influentes, notons celle de Bleich (1978) démontrant que les réponses d'un lecteur reflètent son appartenance aux communautés culturelles auxquelles il appartient, et pour qui, « l'objet littéraire est considéré comme un stimulus à la connaissance de soi » (p. 272).

Finalement, dans la perspective sociale, le lecteur se définit à l'intérieur d'un groupe ou d'une communauté, et son identité, modelée par le groupe auquel il appartient, sera à l'origine de la formulation de ses réponses au texte. Le lecteur informé évoluant dans une communauté interprétative (Fish, 1980) ou encore le sujet divers (Sauvaire, 2015) font partie de cette catégorie. En somme, l'approche transactionnelle de Rosenblatt (1978) permet au lecteur d'utiliser ses expériences vécues ainsi que ses expériences esthétiques pour façonner son interprétation du texte. Les théories de la réponse, quant à elles, se subdivisent en catégories qui reposent sur des méthodologies différentes selon leurs fondements épistémologiques et accordent une grande importance aux réactions du lecteur (Nolte, 2012). La prochaine approche que nous présentons diffère des deux que nous venons de décrire : elle s'inscrit dans la perspective des études sur le sujet lecteur.

3. L'approche subjective

Le sujet lecteur

Au cours des années 2000, l'intérêt pour la théorie transactionnelle en France et au Québec s'est manifesté progressivement. En France, les travaux de Langlade sur la subjectivité ont mené à l'avènement de la théorie du *sujet lecteur* (voir Langlade, 2004, 2006). C'est au début de l'année 2004, lors du colloque de Rennes⁵ intitulé « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature », que la théorie du sujet lecteur a été présentée par Rouxel et Langlade. Publiés la même année, les actes du colloque⁶ ont servi—et servent encore aujourd'hui—de référence pour situer l'émergence de la théorie du sujet lecteur. Depuis, de nombreux projets de recherche, articles et thèses témoignent de la fécondité de cette théorisation. Notons, entre autres, les travaux du laboratoire LLA Créatis de l'Université de Toulouse Jean Jaurès, les actes de colloque des septièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Fourtanier, Langlade & Mazauric, 2006), ou encore les thèses doctorales menées dans plusieurs universités québécoises et françaises. Ainsi, les outils conceptuels élaborés pour définir l'activité fictionnalisante du sujet lecteur⁷ (Langlade, 2006) ont permis de renouveler la recherche en didactique de la littérature en France et au Québec en contexte éducatif et ont donné lieu à des extensions théoriques et des recherches empiriques mettant en lumière de nouveaux enjeux. À titre d'exemple, nous citons les travaux de modélisation des processus subjectifs du sujet lecteur-spectateur (Lacelle, 2012) et du sujet lecteur-joueur (Lacelle, 2014); les recherches sur le sujet scripteur (Ouellet, 2012) et le sujet multimodal (Ouellet, 2015) et celles sur le sujet lecteur divers (Sauvaire, 2013). Notons également les thèses doctorales conduites sur les expériences de lectures des lycéens (Rannou, 2010) et sur l'investissement émotionnel du lecteur à travers le concept de « journal de personnage » (Larivée, 2014).

Ainsi, l'apport de la phénoménologie à la théorisation de l'acte de lecture et, surtout, de la réception subjective du sujet lecteur, s'est avéré central pour la recherche sur la lecture esthétique en classe de français au Québec et au Canada (voir récemment Lemieux, 2015; MacLean et Rowsell, 2015). Inspirées par ces mêmes fondements, nos récentes recherches sur l'appropriation d'univers narratifs (Lacelle et Lemieux, 2014) menées en contexte scolaire ont cherché à comprendre et nommer l'investissement subjectif de jeunes de troisième secondaire en classe de littérature (voir ci-bas).

Le texte de lecteur

D'après Rouxel (2013), les débuts du « texte de lecteur » remontent à Bayard (1998), pour qui le lecteur, de par son système unique d'expériences, lit un texte qui lui est propre. La notion de « texte » de lecteur a plus tard fait l'objet d'un colloque à Toulouse afin de faire la lumière sur « l'apport du sujet lisant à la réalisation de l'œuvre lue » (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011 : texte de cadrage). Deux ouvrages marquants ont mis en lumière le texte de lecteur : d'abord, un premier volume dédié aux dispositions générales du texte de lecteur (sa genèse, son élaboration, ses contributions) (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2008), et un

⁵ Le colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » a été organisé par l'Université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, et s'est tenu les 29, 30 et 31 janvier 2004.

⁶ Voir les actes de colloque dirigés par Annie Rouxel et Gérard Langlade, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

⁷ Nous en avons résumé les composantes dans l'introduction de cet article.

deuxième volume proposant des études sur les textes de lecteur en contexte scolaire de la maternelle à l'université (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). Le texte de lecteur met de l'avant les réactions aux textes et s'inscrit dans la perspective expérimentale de la théorie de la réponse telle qu'originellement décrite par Rosenblatt (1938) : « toute lecture d'une œuvre littéraire est, par défaut, unique et individuelle et implique les pensées et émotions d'un lecteur en particulier » (p. 32, notre traduction). Dans les deux cas, il s'agit bien de la subjectivisation et de la singularité du lecteur dans l'acte d'interprétation du texte. Pour Langlade (2008), le texte de lecteur « est constitué par...un 'dispositif de lecture' qui tout à la fois révèle, supporte et configure l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture » (p. 46). Dans un chapitre sur « l'importance de l'expérience esthétique dans la formation du lecteur », Rouxel (2014) conçoit des rapprochements entre le texte de lecteur et les expériences esthétiques du lecteur : « les textes de lecteurs, traces et fruits de l'expérience esthétique, composent autant de variations » (p. 212). Nous verrons dans la prochaine section les répercussions de l'expérience esthétique, issue de la phénoménologie, sur la didactique de la lecture.

4. L'approche phénoménologique

Menés sur plusieurs années, les travaux de White (1998, 2007, 2011, 2013, 2014) ont éclairci le rapport aux œuvres grâce à l'attention particulière portée aux expériences esthétiques de jeunes enseignants de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill. Inspirée de l'intersubjectivité et de la phénoménologie, l'approche de White préconise la diversité (et de ce fait la relativité) des réponses à l'œuvre. Cette diversité est possible grâce à la multiplicité des expériences esthétiques vécues par le spectateur (ou lecteur, voir Lemieux, 2015). Ses recherches ont mené à l'élaboration d'un dispositif d'enseignement et de recherche appelée esthétigramme. L'esthétigramme s'apparente à une carte conceptuelle dans laquelle le lecteur note ses impressions momentanées par rapport à une œuvre. La notion d'engagement grâce aux expériences esthétiques telles que captées dans les esthétigrammes a été élaborée dans ses récents travaux de 2013 et 2014, et a été reprise récemment dans le domaine de la didactique de la lecture (Lemieux, 2015).

L'expérience esthétique

De manière générale, l'expérience esthétique est de nature phénoménologique, c'est-à-dire qu'elle émane des expériences vécues par le lecteur. Elle ne peut se dupliquer, comme chaque parcours de vie diffère. Nous retenons la définition récente de l'expérience esthétique selon Seel (2008) voulant que celle-ci soit une « perception esthétique propre à une rencontre avec une œuvre d'art » (p. 102). Cette expérience esthétique n'a lieu que si, et seulement si, le sujet perçoit son expérience comme réelle et possible (Seel, 2008). Cette définition met en valeur la subjectivité et la perception du lecteur, voulant ainsi dire que les expériences vécues du lecteur *façonnent* ses expériences esthétiques (voir à ce sujet White, 2014).

D'autres chercheurs (Abram, 1996; Shusterman, 2008) partagent cet avis et conceptualisent les expériences esthétiques comme des manifestations phénoménologiques qui sont distinctement ressenties même si leur intensité peut varier. Ainsi, elles émergent de la transaction entre le lecteur et le texte. Ahr et Joole (2013) rappellent que, selon Jauss (1978), il existe trois niveaux de conscience dans l'expérience esthétique, à travers : 1) l'activité

fictionnalisante (Langlade, 2006, 2013) par laquelle le lecteur crée son « texte de lecteur » qui lui est propre, 2) des perceptions renouvelées du monde (voir aussi la notion d'imagination narrative de Martha Nussbaum, 1998), et 3) des discussions intersubjectives. À ces niveaux s'ajoute un quatrième qui est le résultat d'expériences individuelles, toutes définies par des moments de réponse provoqués par des activités esthétiques axées sur des valeurs. Autrement dit, selon White (2007), l'éducation esthétique doit miser sur l'explication des valeurs individuelles. Bien que clairement définis, ces niveaux de conscience ne sont pas mutuellement exclusifs, mais bien complémentaires. Effectivement, les niveaux 1 et 2 de Jauss peuvent subvenir simultanément, tout comme les niveaux 3 et 4 peuvent subvenir complémentaires. Les activités pédagogiques stimulant ces types de conscience jouent un rôle important pour l'implication et l'engagement en lecture (voir Ahr et Joole, 2013 : 144, Boucher et Turcotte, 2014, ou encore Rouxel, 2014). Si nous revenons aux catégories de Beach (1993), il va sans dire que le discours sur l'expérience esthétique en lecture se situe dans la théorie de la réponse expérientielle.

L'imagination narrative découlant d'expériences esthétiques

En situation de lecture stimulant des expériences esthétiques chez les lecteurs, Nussbaum (1998) définit l'imagination narrative comme la capacité d'entrevoir « soi-même comme l'autre » et « l'autre comme soi-même », ou l'autre est un personnage du récit marquant pour le lecteur. Par exemple, un lecteur fasciné par le destin d'un protagoniste « apprend à respecter les facettes cachées de ce monde intérieur, en voyant leur impact sur l'humanité du personnage » (Nussbaum, 1998 : 90). Cette intrasubjectivité permet d'accélérer la compréhension de soi qui génère de l'empathie pour le personnage en question, et ainsi, pour d'autres personnes en deçà des paramètres de ce récit en particulier (Nussbaum, 1998). Cette empathie que le lecteur développe pour l'autre offre la possibilité au lecteur, par le fait même, d'établir des liens (ou des différences) entre ses expériences personnelles et celles des personnages du récit. Comme Nussbaum, nous pensons que les expériences esthétiques des lecteurs peuvent susciter de l'empathie pour des personnages du récit. Ce processus développe l'engagement du lecteur comme nous le verrons dans les exemples suivants.

5. Manifestations de la subjectivité des lecteurs

En 2014, nous avons conduit une étude exploratoire avec des adolescentes de troisième secondaire au Québec (n=60) afin de comprendre et d'analyser leurs créations multimodales transfictionnelles en classe de français⁸. Le dispositif didactique de l'étude comprenait plusieurs étapes dont la lecture d'un roman assigné par l'enseignante, et la complétion d'un questionnaire de lecture misant principalement sur l'activité fictionnalisante du lecteur. Pour les besoins de cet article, nous présentons les données provenant de ces deux étapes et analysons les réponses des élèves selon l'approche transactionnelle, (Rosenblatt, 1978), l'approche subjective (Langlade, 2006) et l'approche phénoménologique (White, 1998). Il s'agit d'illustrer la manière dont ces cadres théoriques peuvent éclairer notre compréhension des manifestations subjectives des élèves en contexte didactique.

Parmi les questions suscitant l'activité fictionnalisante des jeunes, nous avons demandé aux lectrices de décrire physiquement, psychologiquement, et/ou socialement deux personnages

⁸ Voir Lacelle et Lebrun (2015) pour les retombées de cette étude.

de leur choix issus du récit *Bilbo le Hobbit*, une des lectures attribuées en classe. De manière générale, les lectrices ont choisi de décrire les deux protagonistes Bilbo et Gandalf (cf. Tableaux 1 et 2). Le premier tableau fait ressortir les commentaires de quatre élèves par rapport au personnage de Bilbo le Hobbit.

Tableau 1 : Descriptions de Bilbo le Hobbit selon quatre élèves

Élève 1	« ... Bilbo est un hobbit ... relativement petit, trapu et corpulent. Il a les cheveux courts, frisés et légèrement roux. Cet hobbit est <u>cosu étant donné qu'il vient d'une bonne famille</u> . Il adore manger et n'ose jamais dire son point de vue, car il est timide. Il est un excellent cuisinier et est bienveillant. Malgré le fait qu'il connaît une panoplie de gens, il n'est pas très sociable. »
Élève 2	« Bilbo est un hobbit . Il es[t] un donc comme les autres hobbits : un personnage de petite taille s'habillant de <u>couleurs vives</u> et ne portant pas de souliers. Ils ont les pieds faits d'un cuir naturel couverts de poil brun épais et chaud qui est le même sur sa tête. Finalement, ils ont de longs doigts bruns et agiles. Il aime rester chez lui confortablement et ne part pas souvent à l'aventure tout comme sa famille le faisait, <u>ce qui explique pourquoi ils étaient connus</u> , mais sinon, Bilbo est un personnage sympathique et courageux. »
Élève 3	« J'imagine Bilbo le Hobbit comme un humain ordinaire comme nous, seul[e] sa taille plus petite nous [est] différente. Je l'imagine ni trop vieux ou trop jeune, <u>l'âge de mon père de 55 ans peut-être</u> , avec une barbe courte. Je l'imagine avec des cheveux bruns ou roux. <i>Je m'associe à ce personnage, car il aime manger du pain avec du beurre tout comme moi.</i> Il est gentil, bienveillant, car il veut toujours sauver ses amis malgré le danger qu'il se fasse dévorer par des Gobelins, par exemple. »
Élève 4	« Bilbo est un hobbit , ce qui veut dire qu'il mène une vie totalement normale et sans intérêt. En gros, il vit presque tous les jours la même chose sans aventure ou action. C'est comment un Hobbit vie [<i>sic</i>] habituellement. Mais depuis qu'il a quitté son trou avec Gandalf et les autres, il est devenu de plus en plus courageux. Bilbo n'est pas très grand et ont [<i>sic</i>] de grands pieds pour pouvoir marcher silencieusement. Sur leurs pieds, ils ont des poils tellement long[s] qu'on dirait des cheveux. »

Une seule élève (3) a qualifié Bilbo d'« humain ordinaire », ou un individu plus petit que la norme, peut-être pour rendre le personnage plus familier. L'expérience esthétique de cette élève se traduit par un investissement très personnel allant jusqu'à faire référence à l'âge de son père. Dans une étude précédente (Lemieux, 2015), inspirée des travaux de White (1998, 2011, 2013) sur la réception esthétique, il a été démontré que les liens que le lecteur tisse entre ses expériences et les événements du récit témoignent de son investissement personnel qui s'avère un des marqueurs d'engagement dans la lecture (Nussbaum, 1998). En exprimant les manifestations de ses jugements axiologiques (Langlade, 2006), cette élève est la seule qui arrive à faire des liens clairs par rapport à sa vie personnelle : « je m'associe à ce personnage » (verbatim). L'élève, en se comparant au personnage, suscite également son imagination narrative et, de ce fait, se voit engagée dans l'acte de lecture (Nussbaum, 1998).

La première élève décrit la personnalité du protagoniste, tandis que la deuxième fonde son interprétation sur des caractéristiques physiques de Bilbo le Hobbit. Dans ces deux exemples, les élèves, en situation de transaction avec le texte, expriment par écrit leurs

expériences esthétiques du texte. Pour la première, l'accent est davantage mis sur les caractéristiques psychologiques de Bilbo que pour la deuxième, qui se penche sur les caractéristiques physiques du personnage. La quatrième élève, comme les deux premières, fait un travail de cohérence mimétique (Langlade, 2006, 2013), cherchant à expliquer le parcours et les décisions du personnage, c'est-à-dire qu'elle établit des liens de cause à effet afin de mieux comprendre la cohérence de certains éléments du récit. Cette démarche se rapproche du modèle de White (1998, 2007, 2011, 2013), il s'agit une catégorie d'explication de l'esthétigramme par laquelle le lecteur offre son explication personnelle au texte. Dans les deux cas, ces descriptifs sont le résultat d'expériences esthétiques vécues par le lecteur en parcourant le texte. Selon Purves, Rogers et Soter (1990), tenants de la théorie de la réponse expérientielle, ce type de réponse dite « expressive » (p. 144) est très utile pour l'élève qui se familiarise avec la littérature, en ce sens qu'il a l'occasion de formuler ses pensées et ses impressions par rapport à sa lecture sans toutefois être restreint par une distanciation provoquée par un niveau de langue formel. Ces réponses aident le lecteur « à apprendre, à transmettre ses émotions, à imaginer, ou à communiquer de l'information » (Purves, Rogers, & Soter, 1990 : 142, notre traduction), à l'opposé par exemple des tests à choix multiples ou des exercices à réponses courtes.

Tableau 2 : Descriptions de Gandalf selon quatre élèves

Élève 1	« Gandalf est un magicien qui a une longue barbe et de longs cheveux blancs. Il est <u>de petite taille</u> et a la <u>peau ridée</u> , car il est vieux. Il est toujours prêt à aider ses compagnons et est d'une <u>grande intelligence</u> et d'une <u>débrouillardise</u> extrême. Il est <u>franc</u> et prend parfois tout pour acquis. »
Élève 2	« Gandalf est un <u>vieux</u> magicien avec <u>une longue barbe et de longs cheveux blancs</u> avec lui, une longue canne comme les autres genre[s] de magiciens typiques. Il me paraît très mystérieux et <i>il est assez connu de tout le monde dans l'histoire puisque c'est un grand magicien</i> . Il est sage et très <u>intelligent</u> , pouvant être gentil, mais aussi terrifiant contre ses ennemis. »
Élève 3	« J'imagine Gandalf le magicien un peu comme <u>le professeur <i>Dumbledore</i></u> dans les aventures de Harry Potter écrit[e]s par J.K. Rowling. Grand, avec une long[ue] barbe blanche, mais par contre, je l'imagine plus maigre que <i>Dumbledore</i> . Sage et humble, il guide les nains et Bilbo dans leur aventure. Tout le monde le respecte. »
Élève 4	« Gandalf ressemble à un <u>vieillard</u> appuyé sur son bâton, porte un chapeau bleu haut et pointu, une grande cape grise, une écharpe de même couleur par-dessus descendait jusqu'à la taille et d'immenses bottes noires. Gandalf est un magicien et se sert de son bâton comme baguette magique. Il est très <u>joyeux</u> , à presque toujours un côté positif et est très prudent pour tout et pour rien. Aussi, Gandalf est très <u>débrouillard</u> ainsi que <u>courageux et instruit</u> . »

Dans le tableau 2, les descriptions faites par l'élève 1 se rapportent au caractère physique (« petite taille », « peau ridée ») et psychologique (« grande intelligence », « débrouillardise », « franc ») de Gandalf. L'élève 2 dénote des caractéristiques physiques et psychologiques semblables et fait référence à l'intelligence et la vieillesse du personnage. L'activité fantasmagique est ainsi activée à la suite d'une immersion stimulée par les expériences esthétiques du lecteur. Un lien de causalité se tisse entre le fait que le magicien soit connu de tous *parce qu'il est doué*, il s'agit ici d'un autre exemple de cohérence mimétique (Langlade, 2006) ou d'explication dans le modèle des esthétigrammes (White, 1998).

L'élève 3 décrit également le physique de Gandalf en faisant référence à un personnage extratextuel connu de la littérature de jeunesse pour son rôle de premier plan dans la série Harry Potter (J. K. Rowling). Ses propos se rapportent à la catégorie de la mémoire comparative selon White (2007), dans laquelle les associations à d'autres œuvres (littéraires, filmiques, artistiques) sont fondées sur des expériences vécues. Autrement dit, elles nous informent que l'élève a précédemment lu le livre, ou en connaît du moins son récit ou sa trame narrative. Les descriptions faites par l'élève 4 ressemblent à celles de l'élève 1 et de l'élève 2, en ce sens qu'elles portent sur les aspects physiques et psychologiques des personnages. Pour White (2011), ces détails entreraient dans les catégories d'observations générales des personnages.

Les réponses esthétiques que nous avons vues dans les premier et deuxième tableaux ont été produites par des lecteurs qui ont adopté une posture esthétique (Cox & Many, 1992; Rosenblatt, 1978), celle-ci faisant appel à la concrétisation imageante du lecteur (Langlade, 2006), en ce sens qu'elles appellent les « images, émotions, idées, étés associations qui viennent à l'esprit lors de la lecture » (Cox & Many, 1992 : 111). En particulier, Cox et Many (1992) notent quatre conditions de la posture esthétique en lecture : 1) un intérêt marqué pour une partie de l'histoire, notamment des jugements exprimés quant aux actions des personnages (similairement au jugement axiologique de Langlade, 2006); 2) une représentation imagée par une visualisation personnelle et singulière du récit (ce que Langlade nomme la concrétisation imageante); 3) des commentaires de l'ordre de l'hypothèse, de l'extrapolation, ou de la reconstruction des événements du récit, ce qui s'apparente le plus à la cohérence mimétique selon Langlade (2006), et 4) des manifestations affectives associatives lorsque le lecteur associe un événement du récit à ses propres expériences vécues (ce que Lemieux appelle l'association à la vie personnelle typique de la subjectivité du lecteur, 2015). Les réponses fournies dans cet article témoignent de ce que Rosenblatt (1978) appelle la lecture esthétique, qui est garante de la diversité des lectures en classe de français. Bien que nous n'ayons pas convoqué la notion de sujet divers (Sauvaire, 2015) dans ce travail, nous reconnaissons l'importance de cette théorie pour les recherches fondées sur les théories de la réponse.

6. Conclusion

Dans cet article, nous mettons en lumière l'existence de trois approches en didactique de la lecture : 1) l'approche transactionnelle, 2) l'approche subjective, et 3) l'approche phénoménologique. À l'aide d'exemples tirés d'une étude récemment conduite en contexte scolaire, nous avons vu que les expériences esthétiques du lecteur sont à l'origine des descriptions émises par ce dernier en situation de *réponse au texte*. L'élève en situation de *transaction* avec le texte a plusieurs manières d'exprimer ses réactions. Les outils conceptuels d'analyse de ses réponses sont tout autant variés : l'imagination narrative (Nussbaum, 1998), les catégories des esthétigrammes de White (2011), et les activités fictionnalisantes de Langlade (2004, 2006) en sont des exemples.

Nous proposons quelques pistes à explorer dans de futures recherches : par exemple, analyser l'implication subjective du lecteur de textes littéraires sur des supports permettant la multimodalité et l'hypertextualité. Parmi les questions de recherche, il serait intéressant de voir si le support et la textualité renouvelée par le support influencent la nature et le degré de subjectivité et d'implication du lecteur. Pour l'instant, à l'instar des recherches des quatre-vingts dernières années, nous préconisons l'adoption de dispositifs didactiques en classe de français qui suscitent l'implication subjective des adolescents en situation d'apprentissage.

Références :

- ABRAM, David (1996), *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*, New York, Vintage Books.
- AHR, Sylviane & JOOLE, Patrick (2013), « Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés », In Rannou, Nathalie (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*. Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, p. 133-145.
- BAYARD, Pierre (1998), *Qui a tué Roger Acroyd?* Paris, Éditions de Minuit.
- BAYARD, Pierre (2002), *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris, Éditions de Minuit.
- BEACH, Richard (1993), *A teacher's introduction to reader-response theories*, NCTE Teacher's Introduction Series, Urbana, National Council of Teachers of English.
- BELLEMIN-NOËL, Jean (2001), *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF.
- BLEICH, David (1978), *Subjective criticism*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- BOUCHER, Viviane, & TURCOTTE, Catherine (2014), « Les récits de lecteurs de six jeunes non engagés en lecture: Des expériences diversifiées ». *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, vol. 5, n. 3, pp. 36-43.
- DIAS, Patrick X. (1985), « Researching reader-response to poetry – Part I: A case for responding-aloud protocols ». *English Quarterly*, vol. 18, n. 4, p. 104-118.
- DIAS, Patrick X. (1986), « Researching reader-response to poetry – Part II: What happens when they read a poem ». *English Quarterly*, vol 19, n. 1, p. 9-21.
- COX, Carole & JOYCE, Many (1992), “Beyond choosing: Emergent categories of efferent and aesthetic stance”, in Many, Joyce & Carole Cox (eds.), *Reader stance and literary understanding : Exploring the theories, research and practice*, Norwood, Ablex Publishing, p. 103-126.
- ECO, Umberto (1995), *Lector in fabula : Le rôle du lecteur*, Paris, Le Livre de Poche.
- FISH, Stanley E. (1980), *Is there a text in this class?*, Cambridge, Harvard University Press.
- FOURTANIER, Marie-Josée, LANGLADE, Gérard & MAZAURIC Catherine (2006), « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », *Actes des 7èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Montpellier, Université de Montpellier.
- HÉBERT, Manon (2003), *Coélaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : Étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, thèse inédite, Université de Montréal.
- HÉBERT, Manon (2004), « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : Étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n. 3, p. 605-630.
- HÉBERT, Manon (2009), « Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté », *Revue du Nouvel-Ontario*, n. 34, p. 83-117.
- HÉBERT, Manon (2010), « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : Quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur? », *Repères*, n. 42, p. 83-103.

HOLLAND, Norman (1975), *5 readers reading*, New Haven, Yale University Press.

HOWARD, Patrick (2010), « How literature works: Poetry and the phenomenology of reader response », *Phenomenology & Practice*, vol. 4, n. 1, p. 52-67.

ISER, Wolfgang (1978), *The act of reading: A theory of aesthetic response*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

JAUSS, Hans R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

LACELLE, Nathalie (2009), *Modèle de lecture-spectature, à l'intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse inédite, Université du Québec à Montréal.

LACELLE, Nathalie (2012), « Des propositions d'enseignement de la lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale », in Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie & Jean-François Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 171-187.

LACELLE, Nathalie (2014), « Du roman au jeu : Parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire », *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, vol. 5, n. 2, <https://www.erudit.org/revue/memoires/2014/v5/n2/1024777ar.html?vue=biblio>

LACELLE, Nathalie & LANGLADE, Gérard (2007), « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in Dufays, Jean-Louis (ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire?*, Louvain-la-Neuve, PUL, p. 55-65.

LACELLE, Nathalie & LEBRUN, Monique (2015), « De l'hypotexte à l'hypermédia : Illustrations du processus d'écriture hypertextuelle multimodale », *Actes du colloque de Hypertextes et hypermédias, Produits, Outils et Méthodes (H2PTM)*, Paris, p. 21-35.

LACELLE, Nathalie & LEMIEUX, Amélie (2014), « Dispositif encadrant des pratiques de multilecture d'univers narratifs en contexte secondaire », Communication présentée aux 15^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

LANGLADE, Gérard (2006), « L'activité fictionnalisante du lecteur », In Braud, Michel, Laville, Béatrice, & Louichon, Brigitte (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, PUB, p. 163-176.

LANGLADE, Gérard (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, vol. 20, p. 45-65.

LANGLADE, Gérard (2013), « Chartreuse(s) de Parme : D'une lecture subjective à l'autre », In Rannou, Nathalie (ed.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, p. 41-53.

LARRIVÉ, Véronique (2014), « Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage », thèse inédite, Université de Bordeaux 3.

LEBRUN, Monique (1994), « Le journal dialogué : Pour faire aimer la lecture », *Québec français*, n. 94, p. 34-36.

LEBRUN, Monique (1996), « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature jeunesse », *Repères*, numéro spécial 13 "Lire, écrire le littéraire", p. 69-89.

LEMIEUX, Amélie (2015), « Think it through : Fostering aesthetic experiences to raise interest in literature at the high school level », *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 12, n. 2, p. 66-93.

- MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-Josée, et LANGLADE Gérard (dir.) (2008), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang.
- MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-Josée, et LANGLADE Gérard (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang.
- MACLEAN, Cheryl, & ROWSELL, Jennifer (2015), « Imagining writing futures: Photography, writing, and technology », *Reading & Writing Quarterly*, vol. 31, p. 102-118.
- NOLTE, S. Philip, (2012), « One text, many stories: The (ir)relevance of reader-response criticism for apocryphal literature in the Septuagint », *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, vol. 68, n. 1, p. 10.
- NUSSBAUM, Martha (1998), « The narrative imagination », In Martha Nussbaum, *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, Harvard University Press, p. 85-112.
- OUELLET, Sébastien (2012), *Le sujet lecteur et scripteur : Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse inédite, Université du Québec à Rimouski.
- OUELLET, Sébastien (2015), « Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire », *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale (R2LMM)*, vol. 1 (janvier), p. 1-21.
- PROBST, Robert E. (1994), « Reader-response theory and the English curriculum », *English Journal*, Mars, p. 37-44.
- PURVES, Alan C. (1972), *How porcupines make love : Notes on a response-centered curriculum*, Lexington, Xerox College Publishing.
- PURVES, Alan C. (1991), « The aesthetic mind of Louise Rosenblatt », In Clifford, John (ed.), *The experience of reading*, Portsmouth, Boynton/Cook, p. 209-217.
- PURVES, Alan C., ROGERS, Theresa, & SOTER, Anna O. (1990), *How pourcupines make love II : Teaching a response-centered literature curriculum*, New York & Londres, Longman.
- RANNOU, Nathalie (2010), *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse inédite, Université de Rennes 2.
- RICHARDS, I. A. (1929), *Practical criticism. A study of literary judgment*, New York, Harcourt, Brace and Company.
- ROSENBLATT, Louise M. (1938), *Literature as exploration*, New York, Noble & Noble.
- ROSENBLATT, Louise M. (1978), *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale et Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- RICOEUR, Paul (1985). *Temps et récit 3: Le temps raconté*. Paris, Seuil.
- ROSENBLATT, Louise M. (1999), « Theory and practice : An interview with Louise M. Rosenblatt », *Language Arts*, vol. 77, n. 2, pp. 158-170.
- ROUXEL, Annie (2013), « L'avènement du sujet lecteur – Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », in Sylviane Ahr & Patrick Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 115-128.
- ROUXEL, Annie (2014), « De l'importance de l'expérience esthétique dans la formation du lecteur », in Julien Van Beveren, *Littérature, langue et didactique : Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 205-220.

ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.) (2004), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SAUVAIRE, Marion (2013). *Diversité des lectures littéraires: Comment former des sujet lecteurs divers?* Thèse doctorale inédite, Université Laval et Université de Toulouse le Mirail.

SAUVAIRE, Marion (2015). « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », *Éducation et didactique*, vol. 9, no 2, pp. 107-117.

SEEL, Martin (2008), "On the scope of aesthetic experience", In Richard Shusterman & Adele Tomlin (eds.), *Aesthetic experience*, New York & London, Routledge, p. 98-105.

SHUSTERMAN, Richard (2008), "Aesthetic experience: From analysis to eros", In Richard Shusterman & Adele Tomlin (eds.), *Aesthetic experience*, New York, Routledge, p. 79-97.

WHITE, Boyd (1998), « Aesthetigrams: Mapping aesthetic experiences », *Studies in Art Education*, 39 (40), p. 321-335.

WHITE, Boyd (2007), « Aesthetic encounters: Contributions to teacher education », *International Journal of Education & the Arts*, 8 (17), p. 1-28.

WHITE, Boyd (2011), "Private perceptions, public reflections: Aesthetic encounters as vehicles for shared meaning making", *International Journal of Education & the Arts*, 12 (LAI 2), p. 1-26.

WHITE, Boyd (2013), "Pay attention, pay attention, pay attention", in Boyd White & Tracie Costantino (eds.), *Aesthetics, Empathy and Education*, New York, NY, Peter Lang, p.99-116.

WHITE, Boyd (2014), "Student generated art criticism". *The Canadian Review of Art Education*, 41(1), p. 32-55.
White, Boyd & Amélie Lemieux (à paraître) *Doing Aesthetics*. New York, Peter Lang.