

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE ET LA PLACE DE L'EMPATHIE FICTIONNELLE COMME COMPOSANTE DE
LA COMPÉTENCE INTERPRÉTATIVE DES LECTEURS AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR

SOPHIE MATHIEU

OCTOBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Comme j'ai commencé l'écriture de ce mémoire en 2017 et que je l'ai terminée en 2024, vous excuserez la longueur de ma liste de remerciements.

Mes premiers remerciements vont à Sylvain Brehm et Marie-Christine Beaudry, dont les commentaires judicieux m'ont permis d'approfondir mes réflexions sur la démocratisation de la littérature, sujet qui me tient à cœur. Sylvain, la première fois que je t'ai rencontré, un lundi matin 9 h 30 dans un cours de bac, c'est ton dynamisme, ton engagement et ta passion pour la transmission de la littérature qui m'ont marquée. Je souhaitais faire une maîtrise en création, mais tes cours m'ont fait changer de trajectoire. Marie-Christine, dès notre première rencontre dans le bureau de Sylvain, je t'ai tellement appréciée! J'admire ta vivacité, ta curiosité et ton esprit de synthèse. Vous avez en commun une énergie contagieuse et rafraichissante, sans laquelle je ne serais pas arrivée au bout de cette aventure. Merci de votre présence, de votre patience (!) et surtout de votre enthousiasme.

Je dois également remercier les dix-sept étudiantes et étudiants qui ont accepté de se prêter au jeu pour cette recherche, et plus spécialement les six participantes avec qui j'ai conduit des entretiens semi-dirigés.

Marc, merci pour tes encouragements chaleureux et constants : je t'ai peut-être incité à entamer une maîtrise mais tu m'as inspirée à terminer la mienne.

Papa, merci de m'avoir transmis ton amour des mots et de la lecture. J'en ai fait des études et une carrière, c'est pas rien quand même.

Maman, merci pour ta drive et ta volonté de terminer tout ce que tu commences. Il y a un tout petit peu de toi dans ce mémoire. Mais vraiment juste un tout petit peu hein, capote pas.

Merci à Liza et Joannie. Ce serait trop long de faire la liste de tout ce pour quoi je vous remercie, mais je vous aime plus que j'ai détesté écrire ce mémoire. C'est énorme ça.

Tess, je suis convaincue que je rédige ces remerciements en ce moment en (très) grande partie grâce à ta phrase « un bon mémoire est un mémoire terminé ». Rimouski et le fleuve m'ont donné la paix d'esprit nécessaire pour mettre le point final à ce mémoire. Merci.

Caro, merci pour toutes les conversations difficiles mais nécessaires. Tu m'as souvent aidée à voir les choses telles qu'elles sont plutôt que telles que je voudrais qu'elles soient.

Merci à Mel pour la commandite de bières et à Isa, Guigui, Vincent, Mary, Cath et tous les collègues d'Hydro pour les check-up constants, les encouragements et surtout les fous rires. À travers tous les « voyons t'as pas fini encore!!! » chaque fois que j'ai pris congé en disant « je m'en vais finir ma maîtrise ! », j'ai senti votre soutien indéfectible.

Merci à Marie et Caro pour les innombrables soirées Catane et tous les escape games. Ils ont sans doute retardé la fin de ma maîtrise, mais ils m'ont fait le plus grand bien.

Andréa, tu es la petite sœur la plus inspirante de la terre. Merci d'avoir cru en moi, même toutes les fois où moi je n'y croyais pas.

Mamie Mathieu, mon expérience du cégep reste entremêlée de déjeuners au bacon, de lait au chocolat au milieu de la nuit, de massage de pieds avec crème à la lavande et d'un nombre incalculable de rires. C'est en partie ce qui m'a inspiré ce sujet. Habiter avec toi reste parmi mes plus beaux souvenirs.

Papi Guénette et mamie Guénette, au moment où je termine, il ne reste plus qu'un de vous deux pour lire ces lignes. J'aimerais vous dire merci de m'avoir montré à aimer plus grand que le monde et à vivre avec émerveillement.

Mes remerciements sont tellement longs qu'on dirait que je viens de gagner mon premier Grammy. Tant pis.

DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à Gisèle Guénette.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 LA PLACE DE LA SUBJECTIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL.....	7
1.1 Contexte de l'enseignement de la littérature au collégial.....	7
1.1.1 Objectifs de l'enseignement de la littérature au collégial	7
1.1.2 Les effets de la réforme de 1993 sur les pratiques d'enseignement actuelles.....	9
1.2 Placer le sujet lecteur au cœur de l'enseignement de la littérature.....	11
1.2.1 Le sujet lecteur, le texte du lecteur et l'événement de lecture	11
1.2.1.1 La concrétisation imageante.....	13
1.2.1.2 La cohérence mimétique	14
1.2.1.3 L'activité fantasmatique.....	14
1.2.1.4 La réaction axiologique.....	14
1.2.1.5 La réaction esthétique.....	14
1.2.2 Les défis posés par la valorisation des lectures subjectives en classe.....	15
1.2.3 Des propositions d'activités de lecture et d'écriture subjectives	17
1.3 L'empathie fictionnelle.....	21
1.3.1 Définition de l'empathie et de l'empathie fictionnelle	22
1.3.2 La compétence empathique en lecture	25
1.3.3 La sollicitation du <i>lisart</i> comme mise en œuvre de la compétence empathique.....	26
1.3.4 Liens entre la sollicitation de l'empathie fictionnelle et l'interprétation	28
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE	32
2.1 Compétence interprétative	32
2.1.1 La compréhension	32
2.1.2 L'interprétation	33
2.1.3 Définition retenue pour cette recherche	36
2.2 Choix du texte.....	39
2.2.1 « Scam », un texte résistant aux nombreux enjeux interprétatifs.....	40
2.2.2 Empathie fictionnelle générée par « Scam ».....	45
2.3 Description du dispositif de recherche empirique	47
2.3.1 Type de recherche et objectifs.....	47

2.3.2	2.3.2. Milieu d'étude et population	48
2.3.3	2.3.3. Outils de collecte de données	49
2.3.3.1	2.3.3.1 Instruments	49
2.3.3.1.1	2.3.3.1.1 Le questionnaire interprétatif	49
2.3.3.1.2	2.3.3.1.2 Activité d'écriture	51
2.3.3.1.3	2.3.3.1.3 Entretiens semi-dirigés	51
2.3.4	2.3.4 Déroulement de la collecte de données	53
2.3.5	2.3.5 Méthode d'analyse des données	54
2.3.6	2.3.6 Considérations éthiques	55
CHAPITRE 3 RÉSULTATS ET DISCUSSION		57
3.1	3.1 Résultats	57
3.1.1	3.1.1 Les résultats du prétest et du post-test	58
3.1.2	3.1.2 Les résultats de l'activité d'écriture	62
3.1.3	3.1.3 Les entretiens semi-dirigés	65
3.1.3.1	3.1.3.1 Liza	65
3.1.3.2	3.1.3.2 Melissa	67
3.1.3.3	3.1.3.3 Isabelle	69
3.1.3.4	3.1.3.4 Catherine	71
3.1.3.5	3.1.3.5 Joannie	74
3.1.3.6	3.1.3.6 Mary-Claude	76
3.2	3.2 Discussion	78
3.2.1	3.2.1 La sollicitation de l'empathie fictionnelle et ses effets	78
3.2.2	3.2.2 Vers une reconfiguration de l'interprétation	83
CONCLUSION		86
ANNEXE A NOUVELLE « SCAM »		92
ANNEXE B QUESTIONNAIRES		100
ANNEXE C CONSIGNES DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE		103
ANNEXE D QUESTIONS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS		104
ANNEXE E CERTIFICATS ÉTHIQUES		105
BIBLIOGRAPHIE		107

RÉSUMÉ

Le rôle de l'empathie dans la lecture est peu abordé par les théoriciens et didacticiens de la lecture littéraire bien que les recherches actuelles sur la lecture littéraire mettent l'accent sur sa dimension subjective (Langlade, 2008). S'appuyant sur les récentes avancées des neurosciences, Véronique Larrivé (2014) est l'une des premières à montrer en quoi la prise en compte de l'empathie fictionnelle, considérée comme une compétence de lecteur, peut renforcer la compréhension des enjeux psychoaffectifs de la fiction chez des lecteurs en formation. Le présent mémoire approfondit cette question, en montrant comment la sollicitation de l'empathie fictionnelle contribue au développement de la compétence interprétative des lecteurs de niveau collégial.

Le premier chapitre de ce mémoire explore le contexte québécois d'enseignement collégial de la littérature, qui, dans sa forme actuelle, favorise peu les pratiques de lecture subjective des étudiants (Bourgault et Sauvaire, 2017). Nous y exposons également les travaux de Larrivé (2014) sur l'empathie fictionnelle. En nous appuyant sur la notion de « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004), nous soulignons l'intérêt d'adopter des approches complémentaires à celles déjà en place au sein de l'enseignement de la littérature (Delacomptée, 2004).

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie. Afin de décrire le rôle et la place de l'empathie fictionnelle au sein de la compétence interprétative des lecteurs au collégial, nous avons mené une étude empirique auprès d'étudiants au cégep. Nous leur avons soumis une nouvelle, puis leur avons fait répondre à un questionnaire d'interprétation (prétest). Ensuite, les étudiants devaient réaliser une activité d'écriture visant à mobiliser leur compétence empathique, puis répondre une seconde fois au questionnaire interprétatif (posttest). Nous avons finalement conduit des entretiens semi-dirigés auprès de ces derniers, qui ont été appelés à expliquer les divergences entre leurs réponses au prétest et au posttest, afin de mettre au jour le rôle de la compétence empathique au sein de leur interprétation du texte.

Le troisième chapitre présente les résultats de notre recherche. Nous avons analysé les données recueillies auprès des étudiants à la lumière des enjeux énoncés précédemment de manière à mettre au jour le rôle et la place de l'empathie fictionnelle comme composante de leur interprétation du texte. En somme, cette recherche souhaite faire avancer la réflexion entourant l'enseignement de la littérature et les pratiques de lecture subjective au collégial.

Mots-clés : lecture subjective, enseignement de la littérature, empathie fictionnelle, sujet lecteur, interprétation, cégep, didactique de la littérature, sujet lecteur.

INTRODUCTION

La Révolution tranquille a une influence majeure sur le domaine de l'éducation au Québec, menant à une refonte totale du système d'éducation, à la mise en place du ministère de l'Éducation, des polyvalentes (écoles secondaires publiques), du réseau de l'Université du Québec ainsi que des Collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). En créant les cégeps en 1967, le Québec souhaite non seulement rendre son système d'éducation exempt d'influence religieuse, mais également démocratiser l'enseignement. En effet, le cours classique, qui précède la création des cégeps, confère aux textes littéraires un rôle de support à l'apprentissage des règles de rhétorique. Peu d'œuvres intégrales sont mises au programme : on fait plutôt lire des extraits choisis, « [r]etenus pour leur valeur édifiante », accompagnés de « jugements critiques qui en fix[ent] l'interprétation » (Roy, 2009a, par. 6). Alors que la littérature servait à l'apprentissage des règles de l'éloquence et de la langue écrite ainsi qu'à la promotion des valeurs humanistes et religieuses, la création des cégeps entraîne un renouveau dans la manière dont la littérature est enseignée. Les étudiants des cégeps ont, quel que soit le programme suivi, une formation obligatoire qui comprend des cours de littérature. Le programme de 1967 prévoit l'étude de la littérature par genres littéraires, proposant quatre cours obligatoires dédiés au roman, à la poésie, au théâtre et à l'essai. En classe, on apprend « les courants littéraires, les mouvements esthétiques, les biographies et générations d'écrivains » (Roy, 2009a, par. 9). De plus, l'histoire littéraire devient l'élément central de l'enseignement de la littérature : on passe, avec la rhétorique, d'un « objectif pragmatique (savoir écrire) » à un « objectif cognitif (savoir lire) » (Roy, 2009a, par. 9). Quelques années plus tard, la structure des cours change et comprend une séquence de cours qui vise, par le biais de la littérature, l'atteinte d'objectifs didactiques relatifs à la langue, aux discours et à la communication. Le changement essentiel, par rapport à la version initiale du programme, réside dans la prévalence de ces objectifs sur les catégories littéraires.

La réforme de 1993 proposée par le ministre Robillard, apparaît, notamment comme une réponse aux critiques sur la faible maîtrise de la langue par les étudiants québécois. Elle recentre ainsi le programme sur la maîtrise de la langue, en préconisant une approche par compétences qui valorise « l'acquisition des habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou à l'exercice d'une profession » (Roy, 2009b, par. 7). Les devis ministériels n'imposent pas d'œuvres à mettre au

programme, mais « engagé à respecter la chronologie et les courants littéraires » (Roy, 2009b, par. 17). Les textes à étudier sont donc souvent choisis en fonction de leur capacité à illustrer certains savoirs littéraires (courants, figures de style, époque, etc.) et la littérature devient un outil d'acquisition de compétences linguistiques et de connaissances en histoire littéraire. Ainsi, la réforme de 1993 accentue la tendance à instrumentaliser la littérature, en accordant la priorité à la maîtrise de compétences plutôt qu'à l'étude de la littérature en tant qu'objet en soi.

Ces changements apportés au programme collégial d'enseignement de la littérature signalent implicitement que chaque réforme assigne des finalités distinctes à l'enseignement de la littérature. Compte tenu de ces réformes successives ainsi que des débats qui reviennent, périodiquement, à la fois sur la pertinence des établissements collégiaux et sur la présence de la littérature dans les cours obligatoires, on peut se demander pourquoi le ministère de l'éducation du Québec tient encore, aujourd'hui, à faire lire de la littérature aux étudiants collégiaux. Une partie de la réponse à ces questions réside peut-être dans l'idée que la littérature constitue une occasion pour un sujet lecteur « d'enrichir [son] savoir sur soi » (Jouve, 2004, p. 266) et sur le monde dans lequel il évolue et de « mieux répondre à sa vocation d'être humain » (Todorov, 2007, p. 16). Les devis ministériels prévoient par ailleurs que l'étudiant qui termine la formation générale en littérature ait développé, sur le plan des habiletés, une « capacité d'appréciation de la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 5). Toutefois, dans le programme actuel d'enseignement de la littérature au collégial, « les visées cognitives et affectives de la didactique littéraire s'évanouissent au profit d'une finalité pragmatique » (Roy, 2009b, par. 29). Or, les recherches actuelles sur la lecture littéraire mettent pourtant l'accent sur sa dimension subjective et sur « la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique. » (Langlade, 2007, p. 71) En effet, des théoriciens de la lecture comme Macé, Citton ou Bayard valorisent la place du sujet lecteur, dont l'implication subjective est inhérente à toute lecture. De même, les travaux menés en didactique de la lecture littéraire depuis plus d'une vingtaine d'années soulignent également l'importance, en classe, de s'intéresser au rapport subjectif d'un lecteur avec une œuvre. Accordant également une grande place au sujet lecteur, ils perçoivent la lecture littéraire comme une expérience esthétique plutôt que comme une pratique visant à acquérir des habiletés pratiques. Ainsi, à la fois en didactique et en études littéraires, les chercheurs s'inquiètent de la « technicisation de la

littérature » (Goulet, 2000), c'est-à-dire qu'on privilégie une approche des textes littéraires qui « relève de la dissection, de la mise à nu, du fonctionnement de l'objet » (Goulet, 2000, p. 46). Cette préoccupation soulève la question de l'approche actuelle favorisée en enseignement de la littérature au collégial et incite à explorer de nouvelles pistes.

Véronique Larrivé (2014), didacticienne de la littérature, propose justement de s'intéresser au rôle que le concept d'empathie fictionnelle peut jouer à l'école. Le rôle de l'empathie est peu abordé par les principaux théoriciens et didacticiens de la lecture littéraire, bien que le terme « empathie » soit d'abord apparu dans le domaine de l'esthétique (Gefen et Vouilloux, 2013). Cependant, la découverte de l'existence et de la fonction des neurones miroirs par deux neuroscientifiques (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008) a transformé la compréhension du fonctionnement du cerveau. En effet, ces neurones s'activent de la même manière lorsqu'on accomplit une action, lorsqu'on observe quelqu'un faire cette action et lorsqu'on imagine quelqu'un faire cette action, ce qui amène à considérer l'empathie comme une variable capable d'influencer toute forme de lecture subjective. S'appuyant sur cette découverte, Larrivé (2014) est l'une des premières à montrer en quoi, justement, l'empathie fictionnelle, qu'elle considère comme une compétence de lecteur, peut renforcer la compréhension des enjeux psychoaffectifs de la fiction chez des lecteurs en formation au niveau primaire et, plus largement, l'interprétation que ces derniers font d'un texte. Quand un lecteur imagine un personnage en train d'agir, celui-ci se met lui-même virtuellement en action, « simulant au niveau neuronal les gestes du protagoniste dont il lit l'histoire et activant pour ce faire son propre répertoire moteur » (Larrivé, 2015, par. 15). Selon la chercheuse, la capacité à se représenter les états mentaux des personnages constitue une compétence de lecteur indispensable pour comprendre la fiction, au même titre que les cinq compétences (encyclopédique, linguistique, rhétorique, logique et idéologique) énumérées par Umberto Eco dans *Lector in fabula* (1985). L'aptitude à l'empathie fictionnelle serait donc à la fois mobilisée et développée par l'acte de lecture.

Notre projet de recherche, qui s'inscrit à la croisée des théories de la lecture et de la didactique de la lecture littéraire, souhaite montrer comment la sollicitation de l'empathie fictionnelle contribue au développement de la compétence interprétative des lecteurs de niveau collégial. Nous nous intéressons aux lecteurs de niveau collégial, à propos desquels peu de travaux ont été menés, tant en études littéraires qu'en didactique, afin de mieux comprendre les pratiques de lecture subjectives

de cette population étudiante. Cette recherche vise également à permettre une meilleure compréhension de l'acte de lecture grâce à une réflexion fondée sur l'analyse de pratiques de lecteurs réels. S'il est établi qu'il existe un clivage entre la lecture scolaire et la lecture « ordinaire », celle pratiquée par les étudiants à la maison (Brault, 2005; Renard, 2011), il devient nécessaire de réfléchir aux potentialités d'une démarche didactique qui vise à solliciter l'empathie fictionnelle d'un sujet lecteur. En effet, laisser une plus grande place à la subjectivité des lecteurs en contexte scolaire pourrait permettre de rendre les lectures obligatoires plus pertinentes et intéressantes aux yeux des étudiants. Ainsi, ce projet permettra de mieux comprendre le rôle et la place de l'empathie dans l'acte de lecture en contexte scolaire, au-delà de sa stricte dimension émotionnelle, voire axiologique.

Dans le premier chapitre, nous nous intéresserons au contexte québécois d'enseignement collégial de la littérature. Nous y exposerons la double tension à laquelle sont soumis les étudiants: d'abord, ce que l'école attend d'eux sur le plan littéraire ne coïncide pas avec ce qu'ils attendent eux-mêmes de leurs lectures; ensuite, les professeurs sont contraints d'adapter le contenu de leur enseignement aux exigences des devis ministériels et de l'Épreuve uniforme de français. En effet, l'approche actuelle valorisée en enseignement de la littérature au niveau collégial favorise peu les pratiques de lecture subjectives des étudiants. Nous soulignerons ainsi l'intérêt de laisser une plus grande place à la subjectivité des lecteurs collégiaux. En ce sens, nous présenterons les travaux de Larrivé (2014) sur l'empathie fictionnelle, en montrant en quoi le « lisart » (Larrivé, 2014), cette partie du lecteur qui éprouve dans le monde physique les manifestations corporelles d'émotions suscitées par la fiction, peut être sollicité à des fins didactiques. Nous soulignerons finalement l'intérêt d'adopter des approches complémentaires à celles déjà en place en contexte scolaire. Sans écarter la dimension analytique de la lecture scolaire, il s'agit d'encourager le lecteur à théoriser sa propre lecture à partir de son investissement personnel d'un texte.

Le deuxième chapitre sera consacré à la méthodologie de notre recherche. Il nous paraissait difficile de consacrer un mémoire aux pratiques de lectures subjectives sans impliquer des lecteurs réels. Afin de décrire le rôle et la place de l'empathie fictionnelle au sein de la compétence interprétative des lecteurs au collégial, nous avons ainsi mené une recherche empirique auprès de dix-sept étudiants au cégep. L'implication de lecteurs de niveau collégial nous a permis de recueillir des données tangibles sur leur expérience de lecture et leur interaction avec les textes. Ces données ont

permis d'enrichir notre analyse en ajoutant une dimension empirique aux réflexions théoriques préalablement présentées, ainsi que de souligner le rôle central de la subjectivité dans la manière dont un lecteur comprend, interprète et apprécie la littérature. La méthodologie que nous avons empruntée est de type descriptive exploratoire. La recherche exploratoire sert généralement à produire des connaissances sur des phénomènes peu étudiés ou méconnus, ce qui est le cas de l'empathie fictionnelle en littérature. De plus, cette approche nous semblait la mieux indiquée sachant que les expériences de lecture qui seront décrites et analysées dans notre étude sont personnelles et subjectives. En nous basant sur les travaux de Larrivé, nous avons donc développé un dispositif de recherche empirique. Nous avons fait lire aux participants la nouvelle « Scam », tirée du recueil *Les fins heureuses* de Simon Brousseau , puis leur avons fait répondre à un questionnaire d'interprétation (prétest). Ensuite, les étudiants ont dû réaliser une activité d'écriture visant à mobiliser leur compétence empathique, puis répondre une seconde fois au questionnaire interprétatif (posttest). Nous avons finalement conduit des entretiens semi-dirigés auprès de six participantes, qui ont été sélectionnées après une lecture approfondie des réponses aux questionnaires et du journal de personnage de toutes les participantes . Nous avons examiné les divergences ou les nuances entre les réponses du premier questionnaire et celles du deuxième questionnaire, dans le but de déterminer si l'activité d'écriture visant à susciter l'empathie fictionnelle a eu un impact sur l'analyse du texte. Les six participantes choisies ont ensuite été appelées à expliquer les divergences entre leurs réponses au prétest et au posttest, et à expliquer comment l'activité d'écriture a influencé leur interprétation du texte.

Ainsi, dans notre deuxième chapitre, nous examinerons d'abord les diverses conceptions de l'interprétation selon les théoriciens de la lecture et les didacticiens de la littérature, puis nous adopterons l'une des définitions présentées pour cette étude. Ensuite, nous analyserons la nouvelle, que nous avons sélectionnée parce qu'elle constitue un texte résistant et qu'elle présente plusieurs enjeux interprétatifs. Nous présenterons finalement les outils de collecte de données élaborés pour mener cette recherche et le déroulement de notre collecte de données.

Dans le troisième chapitre, nous rendrons compte des résultats de notre recherche. Nous présenterons les données qualitatives recueillies, étudiées en fonction d'une analyse thématique de manière à décrire et comprendre le rôle et la place de l'empathie fictionnelle comme composante de l'interprétation du texte par les répondantes. Nous expliquerons comment les questionnaires et

l'activité d'écriture ont stimulé l'interprétation des participantes. Il appert que la mobilisation de l'empathie fictionnelle, qui apparaît à la fois à travers la narration au « tu » de la nouvelle que pendant la rédaction du texte au « je », influence l'interprétation que les participantes font du texte. Ces dernières semblent plus en mesure de puiser dans leur subjectivité pour interpréter divers éléments du texte, après avoir adopté le point de vue de la mère pendant l'activité d'écriture. La mobilisation de l'empathie ne conduit toutefois pas à une seule et même interprétation du texte : elle est influencée par la manière dont elle est mobilisée et par la personne qui la mobilise. Le décentrement de soi qui émerge à la suite de la rédaction du journal de personnage permet aux participantes de mieux comprendre les enjeux du texte, le point de vue de l'autre et de son système de valeurs ainsi que de mettre leurs jugements à distance. Notre questionnaire, d'abord pensé comme outil de collecte de données, semble également favoriser le recours à la subjectivité des participantes en plus de stimuler leur interprétation. En somme, l'analyse des résultats donnera des pistes de réflexion sur la manière dont la mobilisation de l'empathie fictionnelle dans un cadre didactique peut influencer l'interprétation des étudiants de niveau collégial.

CHAPITRE 1

LA PLACE DE LA SUBJECTIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord le contexte actuel de l'enseignement de la littérature au collégial et mettrons en lumière l'importance de laisser de la place à la subjectivité des étudiants. Cela nous amènera à présenter plusieurs propositions d'activités de lecture et d'écriture subjectives émanant de la didactique de la littérature ainsi que des études littéraires. Nous définirons finalement le concept d'empathie fictionnelle, tout en montrant comment sa sollicitation en classe peut répondre à certaines préoccupations des didacticiens et théoriciens de la littérature quant à la manière dont celle-ci est enseignée.

1.1 Contexte de l'enseignement de la littérature au collégial

C'est dans la foulée des recommandations du rapport Parent, marqué par une volonté de démocratiser l'accès à l'éducation et de la rendre exempte de l'influence religieuse, qu'est créé en 1967 le Collège d'enseignement général et professionnel, communément appelé « Cégep » (Roy, 2009c). Ainsi, au Québec, après la formation primaire et secondaire, une formation collégiale préuniversitaire (2 ans) ou technique (3 ans) est offerte aux étudiants. On compte dans le cursus obligatoire de toute formation collégiale des cours de philosophie, de langue seconde, d'éducation physique et de littérature (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

1.1.1 Objectifs de l'enseignement de la littérature au collégial

La réforme de l'enseignement collégial en 1993 ainsi que sa révision en 1998 ont entraîné une remise en question du rôle et de la place de la littérature dans la formation générale des établissements collégiaux. Elle assigne, notamment, à l'enseignement de la littérature un objectif axé sur des compétences mesurables et transférables dans d'autres domaines (d'où le terme de « compétences transversales »), et recentre le programme de littérature « sur l'objet traditionnel, qui est la langue » (Roy, 2009b). La formation littéraire vise désormais à inculquer aux étudiants « des connaissances, des habiletés et des attitudes » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 1). Sur le plan des connaissances, l'étudiant qui complète les quatre cours de littérature de la formation commune doit identifier des genres et courants littéraires, des procédés

stylistiques et connaître quelques éléments clés de l'histoire littéraire. Sur le plan des habiletés, l'étudiant doit développer une aptitude à analyser et expliquer des textes littéraires, une capacité à organiser logiquement sa pensée et son discours, une maîtrise du discours argumentatif ainsi qu'une « capacité d'appréciation de la littérature » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5). Sur le plan des attitudes, les cours de littérature doivent lui inculquer une certaine ouverture sur le monde, une autonomie et une créativité ainsi que lui permettre d'acquérir une bonne maîtrise de la langue française.

Cette redéfinition des finalités de l'enseignement de la littérature illustre l'importance accordée, à partir de 1993, à une approche par compétences. Ces dernières « deviennent ainsi la fin explicite des études et dont [*sic*] l'acquisition peut être vérifiée et évaluée » (Roy, 2000, p. 53). Ainsi, bien que l'étudiant doive, au terme de sa formation collégiale, être en mesure d'« appréc[ier] [...] la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5), les énoncés des compétences à atteindre au terme de chacun des cours du cursus semblent évacuer cette portion de l'apprentissage. En revanche, ces compétences (« repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques » ou « élaborer un plan de rédaction », par exemple) sont effectivement mesurables et évaluables. Selon Max Roy (2000) :

Ce qui était peut-être sous-entendu est devenu extrêmement clair avec la réforme de 1993 : les habiletés en français sont essentiellement techniques et formelles. Ce qui compte en priorité, [...] c'est la correcte application de principes de rédaction et de logique. (p. 69-70)

De plus, depuis 1998, la formation collégiale prévoit également que tous les étudiants, peu importe le programme d'études, réussissent l'*Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*, après le cours *601-103-MQ Littérature québécoise*, afin d'obtenir leur diplôme d'études collégiales. Cet examen consiste en la rédaction d'une dissertation critique de 900 mots dont le but est de vérifier que l'étudiant est en mesure de comprendre des textes littéraires et de rédiger un texte pertinent et cohérent dans un français dont la grammaire, l'orthographe et la syntaxe sont acceptables¹. Bien que les devis ministériels ne recommandent aucun type d'activité ou de tâche

¹Au-delà de 30 fautes par 900 mots, l'étudiant échoue automatiquement à l'Épreuve uniforme de français.

en particulier pour préparer les étudiants à l'Épreuve uniforme de français, la prise en compte des critères de correction de cette dernière et, surtout, le fait que l'obtention du diplôme d'études collégiales soit conditionnelle à sa réussite déterminent le contenu des cours de français. Ainsi, Roy rapporte que « [p]lusieurs professeurs se sont dit obligés de sacrifier les contenus littéraires aux exercices préparatoires à l'examen. » (Roy, 2000, p. 70). En somme, même si aucun type de tâche n'est privilégié dans les devis ministériels et que l'appréciation des œuvres figure dans les objectifs de la formation générale en français, souvent, « la littérature sert de prétexte à l'acquisition de compétences en écriture dont l'évaluation repose essentiellement sur les critères relatifs à la maîtrise des discours argumentatifs » (Bourgault et Sauvaire, 2017).

1.1.2 Les effets de la réforme de 1993 sur les pratiques d'enseignement actuelles

Peu de recherches portant sur les pratiques d'enseignement de la littérature au collégial ont été menées jusqu'à présent. Cependant, celles qui existent² confirment que l'approche de la plupart des enseignants est centrée sur le repérage d'informations dans un texte et s'appuie sur les contraintes ministérielles. Les objectifs présentés dans les prescriptions ministérielles favorisent, selon Goulet (2000), une pédagogie fondée sur « l'anticipation, la nécessité et la fragmentation³ » (p. 43), ce qui a des répercussions sur l'enseignement dans les salles de classe de cégep. Une étude de Babin et Dezutter (2014) menée auprès de plusieurs enseignants et enseignantes entre 2009 et 2012 montre que ceux-ci favorisent en majorité une approche centrée sur le texte plutôt que sur le lecteur, et que les savoirs, dans la plupart des cas, sont présentés dans un exposé magistral qui précède la rédaction et où « la participation du cégépien-lecteur semble rarement sollicitée en dehors de [celle-ci] » (Babin et Dezutter, 2014). Cela peut s'expliquer par l'ancrage disciplinaire des professeurs au collégial, dont la plupart sont issus des programmes d'études littéraires. Ils tendent à reproduire la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue : ainsi, « bien que l'histoire littéraire

² On pense notamment aux recherches de Bourgault et Sauvaire (2017), Babin et Dezutter (2014), Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin (2013), Ouellet (2013) et Sauvaire (2015), pour ne nommer que celles-ci.

³ L'anticipation, parce que l'enseignant doit prévoir et anticiper les besoins de ses élèves en fonction des critères de réussite, la nécessité, en raison des exigences de l'Épreuve uniforme de français et la fragmentation, parce que les compétences à acquérir sont découpées en sous-compétences et organisées selon un ordre logique qui devrait permettre l'atteinte des objectifs du cours.

ne fasse plus l'objet de prescriptions ministérielles⁴, elle demeure dans les orientations explicites de certains établissements, ou de manière implicite dans la culture disciplinaire des enseignants » (Bourgault et Sauvaire, 2017). De plus, même si les enseignants au collégial jouissent théoriquement d'une certaine liberté dans le choix des corpus (Roy, 2000), une étude révèle que la majorité d'entre eux choisissent les œuvres à mettre au programme en fonction des savoirs littéraires et des connaissances sociohistoriques qu'elles exemplifient (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013). Seule une infime portion des enseignants ayant participé à cette même étude a affirmé prendre en compte l'intérêt suscité par l'œuvre chez les étudiants⁵. Par ailleurs, l'acquisition des compétences visées par le Ministère dans les cours de littérature repose sur la « réalisation de nombreux petits exercices au caractère le plus souvent technique » (Goulet, 2000, p. 46). La lecture ne constitue que rarement une expérience à part entière; elle sert plutôt de moyen d'acquisition de compétences plus larges :

Parce qu'elle doit conduire à l'analyse, au commentaire, à la dissertation ou à la critique, la lecture n'est surtout pas une fin en soi dans le programme. Elle n'est qu'un point de départ, justement, dans un parcours d'intégration des connaissances, l'occasion d'un autre apprentissage, et qui paraît très valorisé (Roy, 2000, p. 70).

Comme les pratiques d'enseignement de la littérature au collégial tendent à privilégier des postures de lecture et d'écriture distancées favorisant un rapport détaché et désengagé des étudiants aux textes littéraires (Bourgault et Sauvaire, 2017), le lecteur cégepien apparaît peu impliqué subjectivement et émotionnellement dans ses apprentissages relatifs à la littérature à l'intérieur du cadre scolaire. De nombreux professeurs ont par ailleurs affirmé qu'ils sentent que les prescriptions ministérielles les mènent à l'instrumentalisation des œuvres littéraires, ce qui leur donne l'impression de « surinvestir dans la transmission d'un savoir-faire rédactionnel au détriment de la fréquentation et de l'appréciation des œuvres » (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013, p. 93). De même, alors que la lecture sert souvent d'outil d'acquisition de compétences, l'écriture sert généralement à consolider ces acquis et favorise rarement l'investissement subjectif. En effet, les orientations actuelles en enseignement de la littérature au collégial font du texte littéraire

⁴ Les devis soulignent toutefois l'importance pour les élèves d'apprendre à identifier les principaux courants littéraires.

un prétexte à l'analyse et un support à la rédaction de l'élève : une fois intellectualisée, l'analyse de l'œuvre doit se concrétiser dans un discours réfléchi et balisé, c'est-à-dire un texte que les élèves rédigent en dehors de leur rapport personnel à l'œuvre qui est lue. De ce fait, l'écriture consolide le rôle accessoire du texte littéraire. (Ouellet, 2012, p. 12)

1.2 Placer le sujet lecteur au cœur de l'enseignement de la littérature

Jean-Louis Dufays (2013), lui-même partisan de cette prise en compte de la subjectivité des élèves, distingue trois grandes conceptions de la lecture littéraire. La première est celle d'une lecture distante, centrée sur le texte, dans laquelle le lecteur, dont le rôle est de trouver la signification du texte, est peu impliqué émotionnellement. La deuxième renvoie à une lecture « ordinaire », où le lecteur est complètement immergé et réagit subjectivement aux divers éléments du texte. La troisième conception considère la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique » entre les deux conceptions énoncées ci-dessus. Aujourd'hui, cette dernière fait consensus parmi la plupart des didacticiens de la littérature, qui considèrent que pour établir le sens d'une œuvre, le lecteur « joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle, celui de la compréhension et celui de la progression. » (Dufays, 2013, p. 79). Ces trois postures lectorales sont complémentaires : « [elles] se situent sur un continuum [...] » affirme le chercheur, en ajoutant que

la grande majorité des lectures distanciées comportent une part de participation, et inversement. Parler de va-et-vient dialectique signifie simplement qu'au cours de sa lecture, le lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en étant tantôt plus ancré dans l'illusion référentielle, tantôt plus attaché à la réflexion critique... sans avoir besoin pour autant de jamais radicaliser l'une ou l'autre attitude. (Dufays, 2013, p. 81)

La lecture subjective fait donc partie de ce dialogue établi entre une œuvre et son lecteur – sa personnalité, sa culture, son imaginaire – et favorise l'implication du sujet lecteur (Langlade, 2007, p. 71).

1.2.1 Le sujet lecteur, le texte du lecteur et l'événement de lecture

La publication du collectif *Le sujet lecteur* en 2004 (sous la dir. de Rouxel et Langlade) marque la volonté de nombreux didacticiens de promouvoir à l'école une approche de la littérature qui valorise l'investissement subjectif des élèves. D'abord apparue en 2004 lors du colloque éponyme à Rennes, la notion de sujet lecteur a été définie comme on la connaît aujourd'hui lors du colloque

« Le texte du lecteur » en 2008 à Toulouse. Bien que le concept ait des fondements multiples et ait évolué depuis sa toute première mention lors du colloque, il s'appuie principalement sur le fait que toute forme de lecture littéraire mobilise la subjectivité d'un lecteur :

L'investissement subjectif du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. La réponse singulière qu'il fournit aux sollicitations de l'œuvre est le signe de l'enclenchement du processus de lecture littéraire. Cette activité constitue une façon évolutive, dynamique de réduire l'altérité de l'œuvre, elle est un moyen pour le lecteur de l'assimiler. (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 117)

La plupart des théoriciens de la lecture, notamment Eco, Iser, Bayard et Ricoeur, s'entendent sur le fait qu'une œuvre se caractérise par son inachèvement, autrement dit, le fait que c'est bien l'activité du lecteur qui confère un sens au texte. L'implication du lecteur apparaît donc comme une « nécessité fonctionnelle » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 103). Toutefois, là où Eco et Iser affirment que le sens d'une œuvre est inscrit essentiellement dans le texte et que le travail du lecteur impliqué est de dégager ce sens qui préexiste à la lecture (Eco, 1989; Iser, 1985), Langlade croit plutôt que « [l]e texte littéraire [...] n'existe pas en dehors de la multiplicité des textes singuliers qu'il engendre » (Langlade, 2004, p. 94). Langlade renverse ainsi le postulat des premiers théoriciens de la lecture et valorise en priorité la lecture subjective, qui commande une forte implication du sujet lecteur. Selon lui, en effet, le lecteur est appelé à produire un « texte du lecteur » pour parachever l'œuvre lue, qu'il investit personnellement de son propre imaginaire (Annie Rouxel, 2007, p. 71). Le texte du lecteur constitue le produit de la lecture unique et singulière d'une œuvre.

Les diverses expériences singulières de lecture donnent également lieu à ce que Cambron et Langlade (2015) nomment un « événement de lecture » (p. 22). Il s'agit d'un événement à caractère imprédictible qui survient « lorsque les réactions du lecteur échappent, au moins partiellement, à la programmation de sa lecture par l'œuvre, lorsque s'établit une jonction imprévisible et peu maîtrisable entre les sollicitations de l'œuvre et l'implication subjective d'un lecteur empirique » (Cambron et Langlade, 2015, p. 27). L'événement de lecture est ainsi le lieu de rencontre entre un aspect du texte perçu subjectivement et une expérience personnelle. Il s'avère intéressant de le prendre en considération, dans une perspective didactique, car il « interroge l'activité du sujet lecteur, c'est-à-dire la façon originale dont un lecteur habite un texte littéraire, dont un lecteur écrit

sa propre histoire dans le texte de l'œuvre. » (Cambron et Langlade, 2015, p. 29). En ce sens, l'événement de lecture n'est pas une fin en soi. Il prend plutôt son sens lorsque le lecteur cherche à le comprendre et l'expliquer, autrement dit à mettre au jour les ressorts de « l'activité fictionnalisante » (Langlade, 2008) qui en est la source.

Pour Langlade, en effet, l'investissement subjectif d'un texte se traduit par cette activité fictionnalisante, qu'il définit comme la transformation, l'investissement et la singularisation du contenu fictionnel d'une œuvre par le lecteur qui rend possible un partage entre l'imaginaire du lecteur –qui s'insère dans l'œuvre– et l'imaginaire de l'œuvre –qui est assimilé par le lecteur (Langlade, 2008). Il emprunte ce concept à Paul Ricoeur, qui conçoit l'activité fictionnalisante du lecteur comme « une manière virtuelle d'habiter le monde que projette l'œuvre littéraire en vertu de son pouvoir d'auto-transcendance » (Ricoeur, 1984, p. 233). Lors de sa lecture, le lecteur fait des ajouts, des suppressions et recompose le texte à sa guise, en fonction de ses expériences personnelles et lectorales. Langlade souligne que même les analyses critiques qui se veulent complètement objectives pratiquent ces opérations, parfois inconsciemment. La subjectivité est inhérente à toute lecture et rend ainsi tous les textes du lecteur différents et singuliers. Le lecteur lit donc une œuvre *différente* de celle écrite par l'auteur et de celle lue par d'autres lecteurs (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 105).

Langlade fait reposer l'activité fictionnalisante du lecteur sur cinq composantes qui entrent en interaction pendant l'acte de lecture : la concrétisation imageante, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique, la réaction axiologique ainsi que la réaction esthétique.

1.2.1.1 La concrétisation imageante

Par la concrétisation imageante, le lecteur « complète » l'œuvre par des images issues de ses expériences personnelles. En fonction de ce que propose le texte, le lecteur puise dans ses propres images mentales –qui peuvent être visuelles, mais aussi auditives ou même olfactives– et produit une trame unique qu'il « plaque » sur l'œuvre, c'est-à-dire que son imaginaire est influencé par les images du texte, qu'il travaille à son tour.

1.2.1.2 La cohérence mimétique

La cohérence mimétique est l'activité par laquelle le sujet lecteur confère un sens à certaines parties « inachevées » du récit. Le lecteur est « appelé à établir des liens entre le caractère des personnages, leurs actions, leurs décisions, les justifications de leurs actions et l'influence de leur environnement et de leur collectivité sur ces actions. » (Laurin, 2015, p. 41) Cette composante de l'activité fictionnalisante est directement liée à la mimésis. Par exemple, à l'aide d'une théorie apprise dans un cours de psychologie, un lecteur peut tenter de reconstituer les motivations d'un personnage qui n'apparaissent pas de manière explicite dans le texte (Langlade et Fourtanier, 2007).

1.2.1.3 L'activité fantasmatique

La troisième composante définie par Langlade consiste en la projection, par le lecteur, de ses propres désirs et attentes, conscients ou non, sur le récit. Il est intéressant de noter que la mise en œuvre de l'activité fantasmatique par le lecteur peut donner lieu à des erreurs d'interprétation ou à des manières de voir le texte qui entrent en contradiction avec celui-ci. Ces éléments de contradiction, lorsque le lecteur en prend conscience, peuvent servir à amorcer une démarche interprétative.

1.2.1.4 La réaction axiologique

La réaction axiologique fait intervenir les jugements moraux du lecteur. Certains éléments d'une œuvre peuvent entrer en confrontation ou en adéquation avec le système de valeurs du lecteur. Ainsi, ce dernier porte inévitablement des jugements sur les actions des personnages, par exemple, et la mise en œuvre de son propre système de valeurs influence sa réception ainsi que son interprétation d'une œuvre (Langlade et Fourtanier, 2007).

1.2.1.5 La réaction esthétique

Les aspects formels de l'œuvre jouent également un rôle important dans l'activité fictionnalisante. D'abord, la familiarité du lecteur avec certaines formes plutôt que d'autres influence nécessairement sa lecture. De plus, la manière dont sont écrits les dialogues et les descriptions, le genre (poésie, théâtre, roman, etc.), le registre de langue et les figures de style auront tous un impact différent sur le lecteur, puisque « l'activation de l'imaginaire du lecteur [...] est intimement liée à

la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée entre elle et son lecteur. » (Langlade, 2008, p. 54)

Le concept d'activité fictionnalisante élimine en quelque sorte la hiérarchie entre lecture naïve et lecture experte, car elle postule que toute lecture contribue à la singularisation des œuvres (Langlade et Fourtanier, 2007). Selon Langlade et Fourtanier (2007), solliciter et favoriser l'investissement du sujet lecteur en cours de français permettrait de redonner du sens à l'enseignement de la littérature, présentement marqué, comme nous l'avons vu plus tôt, par une dérive formaliste et techniciste. En ce sens, les événements de lecture constituent des moteurs d'écriture intéressants (Langlade, 2015). Ainsi, les activités d'écriture subjective en classe (ex. : journal de lecture) permettraient de mettre en lumière les événements de lecture vécus par les étudiants et de les interroger.

1.2.2 Les défis posés par la valorisation des lectures subjectives en classe

Comme mentionné précédemment, l'enseignement de la littérature au collégial est fortement marqué par des pratiques technicistes et évacue le rapport subjectif des étudiants aux textes lus.

En réaction à la pédagogie induite par les contraintes ministérielles, des chercheurs comme Goulet (2000) proposent « une pédagogie de l'attente, de la gratuité et du plaisir. » (p. 54) Goulet affirme également qu'« il faut absolument éviter de perdre de vue, dans la mise en application de l'approche par compétence et dans la fragmentation de l'apprentissage de la lecture qui trop souvent en découle, la finalité du rapport à la littérature. » (Goulet, 2000, p. 60) Il souligne l'importance d'un juste milieu entre la conception de la littérature émanant des devis ministériels et celle valorisant en priorité la gratuité et le plaisir :

Nous manquons beaucoup d'imagination dans la façon dont nous demandons à nos apprentis-lecteurs de rendre compte de leurs lectures. Nous les enfermons dans un discours – l'analyse littéraire, la dissertation explicative, la dissertation critique – qui, tels que nous exigeons qu'ils soient pratiqués, sont centrés sur des objets. Il faudrait que le sujet puisse mieux y trouver son compte. (Goulet, 2000, p. 61)

Toutefois, la prise en compte des lectures subjectives des étudiants en classe pose plusieurs problèmes didactiques (Langlade et Fourtanier, 2007), notamment puisqu'elle demande un

changement dans la conception de l'enseignement de la littérature. La plupart des étudiants sont donc pris au dépourvu lorsqu'on leur demande de faire part de leurs impressions de lecture (Ahr, 2011). Ils ne sont pas habitués aux activités didactiques qui demandent un apport subjectif. Ainsi, il conviendrait d'offrir aux étudiants un « accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre. » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 110) Plutôt que de favoriser uniquement un enseignement centré sur le texte et sur l'effet programmé par celui-ci, il s'agirait d'également de s'attarder à la réception empirique des textes par les sujets lecteurs et d'amener ceux-ci à pratiquer une « lecture subjective argumentée » (Ahr, 2011, p. 160), conjuguant à la fois utilisation et interprétation de textes, au sens où l'entend Eco (1989)⁶.

En effet, comme l'avance Annie Rouxel (2007), l'utilisation et l'interprétation de textes peuvent se mêler l'une à l'autre, de manière à « donner sens à l'activité de lecture » (p. 49). L'utilisation d'un texte peut permettre d'accéder à des démarches interprétatives, comme l'atteste l'expérience des grands lecteurs comme Alberto Manguel, qui se permettent d'utiliser des textes, de les détourner pour réfléchir à des aspects de leur propre vie ou de l'actualité (Rouxel, 2007). C'est à travers cette mise en relation avec le monde, soi-même et d'autres œuvres que la lecture prend sens. Ainsi, la frontière entre utiliser et interpréter est plutôt fragile, et ces deux rapports aux textes peuvent coexister en classe :

C'est à partir de lectures subjectives que peuvent se négocier en classe des significations partagées. L'interprétation vise en effet un consensus sur une signification. L'utilisation renvoie quant à elle à une expérience personnelle, qui peut être également partagée. (Rouxel, 2007, p. 52)

Or, comme nous l'avons mentionné précédemment, les compétences ciblées dans les devis ministériels et la pression exercée sur les enseignants par l'Épreuve uniforme de français font en sorte que ces derniers négligent la pertinence didactique de l'utilisation des textes.

⁶ Selon Eco, utiliser un texte signifie se l'approprier de manière très personnelle en élargissant l'univers de discours du texte. Par exemple, on utilise un texte lorsqu'on fait un lien entre ce dernier et des éléments de sa propre vie. Interpréter un texte veut plutôt dire d'y déceler ce qui s'y trouve déjà. Eco affirme que « la notion d'interprétation entraîne toujours une dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du Lecteur Modèle. » (1989, p. 73) Ainsi, l'interprétation consiste à mettre au jour la signification d'un texte telle qu'elle y est inscrite.

Dans cette perspective, le choix des œuvres est important dans la mesure où il contribue également à susciter l'implication du lecteur. Langlade et Fourtanier (2007) suggèrent de favoriser les « œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux enjeux humains » (p. 119), afin de faire surgir des réactions lectorales personnelles et plurielles. De même, la sélection d'extraits ou de citations à faire lire aux étudiants est susceptible de favoriser l'émergence d'événements de lecture, qui constituent un point de départ intéressant pour l'intégration de la lecture subjective en classe. En raison de son caractère court, concis et saisissant, l'extrait « cristallise un dire qui apparaît "choc" pour de multiples raisons, qui peut devenir un intermédiaire dans l'interaction. » (Demougin et Demougin, 2015, p. 267).

Plus largement, pour ces spécialistes de l'enseignement de la littérature, il convient d'admettre que « [c]e n'est pas parce qu'on ne peut que difficilement objectiver et analyser le produit de l'activité du lecteur que celle-ci n'a pas de valeur formative et éducative » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 116-117). Bien que de nombreux défis rendent difficile la prise en compte de la subjectivité dans les cours de littérature, de plus en plus d'activités sont développées et proposées par des didacticiens de la littérature afin d'aider les professeurs à modifier leurs habitudes d'enseignement et de permettre aux étudiants d'investir une part d'eux-mêmes dans leur interprétation de textes.

1.2.3 Des propositions d'activités de lecture et d'écriture subjectives

Au collégial, l'investissement subjectif d'une œuvre par un étudiant se déploie rarement à travers des exercices d'écriture (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013), mais trouve plutôt sa place dans des discussions en classe, des débats entre pairs ou toute autre activité pratiquée à l'oral : « L'oral apparaît alors comme un lieu de repli pour l'expression de la subjectivité, comme le seul lieu où le lecteur est autorisé à exprimer ses émotions et ses sentiments ou encore à formuler un jugement critique à l'égard de l'œuvre lue » (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013, p. 96). Bien que peu d'activités d'écriture impliquant l'approche subjective d'un texte soient pratiquées, quelques-unes semblent favorisées, telles que la rédaction d'une critique personnelle ou les activités de création comme le pastiche (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013). Pour les professeurs, le principal défi reste de développer et d'intégrer à leur cours des exercices impliquant la subjectivité du lecteur.

Pour répondre à ces préoccupations, les didacticiens de la littérature proposent diverses activités visant à susciter un plus grand investissement subjectif des élèves et à recueillir des traces de cet investissement, qui peuvent être mobilisées comme des outils d'apprentissage. Ouellet (2012), par exemple, propose de laisser plus de place à la subjectivité des lecteurs dans les exercices d'écriture, affirmant que « l'enseignement par l'écriture littéraire donne une place importante à la subjectivité, en plaçant l'élève rédacteur comme sujet, et [...] permet une plus grande expression de soi, participant ainsi à son développement » (p. 64). Selon Ouellet (2012), comme toute lecture est nécessairement personnelle et subjective, les activités d'écritures subjectives, qui permettent de mettre en récit une expérience singulière de lecteur, devraient être favorisées : « rendre compte par écrit de sa lecture équivaut à rendre compte de son identité en tant que sujet lecteur et scripteur » (p. 21). Ouellet (2012) conçoit le sujet réel de la classe de littérature comme un lecteur-scripteur, qui « pense et agit en fonction de cette double fonction » (p. 37). Le sujet lecteur-scripteur devient ainsi « l'élève qui pratique à la fois une lecture et une écriture que l'on peut qualifier de subjectives, tributaires de sa singularité, de son investissement et du sens qu'il donne à ces activités » (Ouellet, 2012 : 37). Ouellet (2012) pense que l'enseignement dispensé en classe de littérature doit favoriser l'émergence de sujets lecteurs-scripteurs : « Ainsi, selon cette perspective, la lecture proprement subjective occupe un rôle central dans le processus d'appropriation du langage littéraire, et cette expérience pourrait être concrétisée par l'écriture en classe. » (p. 21-22)

Bourgault et Sauvaire (2017) proposent ainsi de faire pratiquer aux étudiants l'écriture d'invention⁷, un exercice d'écriture littéraire permettant d'interpréter une œuvre à travers sa transformation, sa transposition, son imitation ou la création d'un autre texte à partir de contraintes liées à l'œuvre source :

en choisissant, entre autres, d'exploiter certains éléments de l'œuvre ou de son texte, de mettre à profit certains savoirs et savoir-faire littéraires, d'exprimer sa créativité ou de modifier certains éléments de son texte, l'élève a l'occasion de spéculer sur les significations possibles de l'œuvre. L'écriture d'invention permet, à partir de l'explication

⁷ Il est intéressant de noter que l'écriture d'invention a été, avec le commentaire composé et la dissertation, le troisième sujet à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat en France, à partir de 2000 jusqu'à la réforme de l'épreuve anticipée de français au baccalauréat en 2020.

des choix d'écriture des étudiants et de la relation qu'ils entretiennent avec l'écriture et la lecture, d'interpréter l'œuvre à travers leurs écrits.

En plus de développer des connaissances et des savoir-faire littéraires, les étudiants investissent subjectivement l'œuvre étudiée et apprennent à se connaître en tant que lecteurs. Bourgault et Sauvaire (2017) soulignent également l'intérêt de pratiquer l'écriture avant la lecture, afin que l'étudiant se retrouve au centre de la situation didactique, en s'appropriant des connaissances qu'il aurait lui-même élaborées : « Une telle approche mobiliserait le sujet lecteur-scripteur en instaurant une didactique de l'écriture littéraire consacrée majoritairement au développement d'une compétence autonome du sujet vis-à-vis la littérature » (Bourgault et Sauvaire, 2017).

D'autres chercheurs, dont Arh et Joole (2013)⁸, préconisent la rédaction d'un journal de lecture. Dans ce journal, l'étudiant peut écrire ses impressions, ses questions et ce qu'il pense du comportement des personnages, par exemple. Il peut y faire des liens entre le texte et des événements de sa propre vie, y dégager des idées et construire du sens à partir du texte lu. Le journal de lecture peut être libre ou dirigé. L'enseignant peut, par exemple, poser une question ouverte pour amorcer l'écriture. Ainsi, l'étudiant qui tient un journal tout au long de sa lecture d'une œuvre « dégage des informations, des sentiments, des idées, des valeurs; réagit en questionnant, en approfondissant, en rejetant ou en confirmant ses valeurs; développe sa curiosité » (Buguet-Melançon, 1997). L'activité d'écriture lui permet « de construire son interprétation par l'observation progressive et par la verbalisation de ses processus » (Hébert, 2003, p. 97) ainsi que de développer ses idées et de construire « [son] affectivité et [sa] culture de manière personnalisée » (Garand, 2009, p. 28). Ainsi, le journal de lecture invite les étudiants à pratiquer la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique, « processus qui requiert de la part du sujet lecteur une “compétence empathique” et une “compétence analytique” (Jenny, 2010) » (Ahr, 2011, p. 158). Par ailleurs, la tenue d'un journal de lecture peut être associée à la pratique d'un débat interprétatif en classe, où les étudiants doivent défendre des interprétations différentes d'un texte à l'aide d'éléments du texte et de leur vision subjective de ce dernier. Le débat interprétatif permet de faire intervenir la subjectivité des élèves, mais aussi leurs savoirs et savoir-faire littéraires. Il s'agit en effet d'un

⁸ Alors que Bourgault et Sauvaire mènent leurs recherches au Québec, Ahr et Joole testent leurs dispositifs didactiques en France. Les contextes scolaires sont différents, mais nous ne faisons pas dans ce mémoire l'exposition de ce qui distingue le contexte scolaire québécois de celui en France.

« lieu de partage des réflexions, d'éclaircissement des hypothèses et de confrontation des interprétations. » (Garand, 2009, p. 73) Contrairement au débat argumentatif, l'objectif du débat interprétatif (ou débat littéraire) n'est pas de convaincre la classe de la légitimité d'une thèse, mais plutôt de soutenir une interprétation à l'aide d'éléments du texte et de laisser la classe juger de la validité des différentes interprétations présentées. Il est important que « les participants acceptent le fait que plusieurs interprétations sont recevables, mais que certaines sont plus riches et plus complexes. » (Sauvaire, 2015). Une enseignante au collégial note que ses étudiants apprécient cette activité d'apprentissage, affirmant même qu'il s'agit de celle « qui les a le plus aidés à réussir leurs rédactions » (Rousseau, 2006, p. 16). Elle mentionne par ailleurs que les débats littéraires lui ont permis de soumettre des sujets de dissertations plus complexes à sa classe, qui réussit tout autant.

Enfin, le comité ou cercle de lecture est également pratiqué dans certaines classes de littérature au collégial. La classe est alors divisée en petits groupes et les étudiants sont invités à s'exprimer sur leur interprétation d'une œuvre. Ces interactions « favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001, p. 7). L'objectif visé est donc « d'apprendre ensemble à construire des connaissances et à interpréter à partir de textes de littérature ou d'idées » (Garand, 2009, p. 70). Les étudiants doivent tous être au même endroit dans la lecture de l'œuvre lors de chacune des discussions prévues. Préalablement au comité de lecture, le professeur peut proposer aux étudiants de repérer les passages qui leur semblent importants dans le texte et de noter les questions et les incertitudes qui persistent après leur lecture. Cette activité orale prépare bien les étudiants à un éventuel débat interprétatif, au sens où l'objectif est d'aider le petit groupe à mieux comprendre le texte, à confronter son interprétation à celle de ses pairs et à écouter les interprétations des autres. Le Prix littéraire des collégiens, dont l'objectif principal est de « Promouvoir la littérature québécoise actuelle auprès des étudiants et étudiantes au collégial en encourageant l'exercice du jugement critique à travers la lecture » (Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec, 2024), constitue par ailleurs un exemple concret d'un cercle de lecture. Les étudiants qui choisissent de participer au Prix littéraire des collégiens prennent part à des ateliers, des discussions ainsi qu'à des débats et sont même invités, s'ils le souhaitent, à soumettre des critiques littéraires sur les cinq œuvres en lice dans le cadre d'un concours. Il s'agit d'une des rares tribunes encadrées qui, en favorisant « les échanges, la découverte et l'appropriation » (Réseau intercollégial des

activités socioculturelles du Québec, 2024), incite les étudiants de niveau collégial à approfondir leur interprétation de textes à travers l'expression de leur subjectivité.

En somme, force est de constater que les professeurs de littérature au collégial, malgré une volonté de changer les choses, sont au cœur d'un dilemme. La difficulté des élèves dans les cours de littérature est notoire, surtout en ce qui concerne leur engagement : « plusieurs élèves refusent [...] de s'investir en tant que lecteurs et de fournir les efforts que requiert l'analyse » (Brault, 2008, p. 73). Ils ne développent pas de goût pour la lecture et l'associent souvent à une pure activité d'analyse. Pourtant, « les devis ministériels recommandent le plaisir de la lecture comme outil de motivation et comme finalité dans les cours de français. » (Brault, 2005, p. 40) Si l'émotion esthétique joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage de la lecture littéraire à l'école (Brault, 2005), il existe toutefois un clivage entre les pratiques de lecture ordinaire des jeunes lecteurs et leurs pratiques de lecture scolaire. Il semblerait que les étudiants s'attendent au même plaisir lorsqu'ils lisent pour l'école que lorsqu'ils lisent par choix, pour eux-mêmes (Brault, 2005, p. 6).

Cependant, si l'on en juge aux réponses des enseignants à l'enquête, évoquée plus haut, de Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin (2013), les activités visant à susciter l'investissement subjectif des élèves demeurent rares et peu diversifiées dans les classes de français au collégial. Comme nous l'avons vu jusqu'ici, les raisons sont multiples : absence de formation en didactique de la plupart des enseignants de français, critères d'évaluation de l'Épreuve uniforme de français, etc. C'est la raison pour laquelle il nous semble pertinent de nous intéresser aux travaux de Véronique Larrivé. Cette dernière cherche également à montrer comment faire place à la subjectivité en classe de littérature. Pour ce faire, elle s'appuie sur le concept d'empathie fictionnelle, qu'elle considère comme une compétence de lecteur, ce qui permet d'envisager un lien étroit entre le développement de cette compétence lectorale et la capacité des élèves à comprendre et à interpréter les textes littéraires.

1.3 L'empathie fictionnelle

Deux découvertes récentes en neurosciences ont avivé l'intérêt des chercheurs à examiner les liens entre l'empathie et la lecture. La première est présentée dans l'ouvrage *L'erreur de Descartes*,

rédigé par Antonio Damasio, dans lequel ce dernier stipule qu'aucune activité mentale, même la plus détachée qui soit, « n'est préservée des interférences émotionnelles » (Larrivé, 2015, par. 6). Cette théorie fait écho à l'idée selon laquelle toute lecture est empreinte d'une part de subjectivité. Ensuite, en 2006, la découverte des neurones miroirs par deux professeurs italiens a « révolutionné la compréhension des relations intersubjectives » (Larrivé, 2014, p. 206). Par ailleurs, plus récemment, des chercheurs ont montré que l'exposition à la fiction mobilise et stimule l'empathie (Raymond Mar, Keith Oatley et Jordan Peterson, 2009). Leur thèse repose sur le fait que la simulation des expériences sociales que l'on trouve dans la fiction sollicite les mêmes processus sociocognitifs utilisés par l'être humain pour comprendre les interactions sociales du monde réel. Ces découvertes invitent à se pencher sur les liens étroits qui semblent exister entre l'empathie et la lecture de fiction : « la fiction [...], par son décalage d'avec les contingences et les nécessités de la vie quotidienne, favorise des aptitudes au décentrement qui interrogent les visions stéréotypées et essentialisantes des groupes » (Rabatel, 2019, par. 15).

1.3.1 Définition de l'empathie et de l'empathie fictionnelle

Si, de nos jours, on tend à associer la notion d'empathie aux champs de la psychologie et des sciences sociales, il faut savoir que le terme « empathie » est d'abord apparu dans le champ de l'esthétique : « la notion [...] a été pensée par et pour la pensée esthétique, et s'est concentrée non tant sur la relation que nous entretenons avec les personnages de fiction en situation que sur le *fait esthétique* comme *fait psychologique* » (Vouilloux, 2013, p. 296). Le terme « empathie » est une traduction de mot allemand *Einfühlung*. L'un des premiers à avoir parlé d'empathie est le philosophe allemand Robert Vischer, désignant l'*Einfühlung* comme une manière de « ressentir de l'intérieur » (Larrivé, 2015). Cette notion sera ensuite développée par Théodor Lipps, psychologue et philosophe allemand, pour qui l'esthétique constitue une discipline psychologique (Galland-Szymkowiak, 2017). Ce dernier fait ainsi entrer l'*Einfühlung* dans le champ de la psychologie.

Le terme « empathie », selon le champ et le contexte dans lequel il est employé, revêt des définitions différentes. Même si les chercheurs ne s'entendent pas tous sur la définition exacte de l'empathie, la plupart est d'accord pour dire que « [l]a notion d'empathie implique celle d'affect et d'émotion » (Livet, 2013, p. 35).

D'emblée, il est important de distinguer l'empathie de la sympathie : « bien qu'il y ait un consensus général sur le fait que l'empathie diffère de la sympathie, on trouve peu d'accord sur la nature précise de cette différence » (Hochman, 2012, p. 51). Pour Françoise Lavocat (2013), l'empathie consiste à éprouver l'émotion d'autrui, tandis que la sympathie renvoie à un sentiment de bienveillance générale à l'égard d'autrui. Jean-Simon Desrochers (2015) affirme plutôt que l'empathie est la capacité à se représenter l'état d'un autre à travers sa propre expérience sensori-motrice ainsi que son évaluation de la situation et du contexte. La sympathie, pour Jean-Simon Desrochers (2015), est le fait d'être émotionnellement envahi par les affects d'un autre.

Pour bien différencier l'empathie de la sympathie ou de la contagion émotionnelle, la philosophe Frédérique de Vignemont (2008) désigne deux types d'empathies : l'empathie miroir et l'empathie reconstructive. D'une part, l'empathie miroir implique la reconnaissance d'indices émotionnels qui permettent de déduire l'émotion d'autrui, sans toutefois en posséder une connaissance approfondie – on n'en connaît pas les raisons, par exemple. Cette forme d'empathie est modulée par la nature de notre relation avec autrui de même que par le contexte dans lequel il se trouve. Il s'agit d'un type d'empathie restrictive, parce qu'elle se limite à la reconnaissance et ne permet pas la compréhension des émotions d'autrui. De plus, pour reconnaître les indices et traits associés à une émotion, il faut être en mesure de ressentir cette émotion nous-mêmes (par exemple, si, pour une raison quelconque, un sujet est incapable de ressentir de la peur, il ne pourra pas compter sur l'empathie miroir pour reconnaître la peur d'autrui). L'empathie miroir diffère de la simple contagion émotionnelle et de la sympathie au sens où il s'agit d'un partage d'émotions conscient, « induit par la *perception d'indices émotionnels* » (de Vignemont, 2008, p. 338). La contagion émotionnelle est plus souvent inconsciente (ex. : bâiller après avoir vu quelqu'un bâiller). D'autre part, l'empathie reconstructive permet quant à elle de comprendre les croyances, intentions et désirs associés à l'émotion d'autrui, puisqu'elle implique le fait de simuler la situation émotionnelle de l'autre – c'est-à-dire de vivre en première personne les émotions d'une personne tierce. Ce type d'empathie nécessite toutefois une analyse rigoureuse de la situation émotionnelle de l'autre et donc une bonne connaissance du contexte et de la personne impliquée. Ces deux formes d'empathie sont complémentaires. de Vignemont (2008) propose quatre critères pour déterminer si on a affaire à l'empathie :

1 / *Émotion* : Nous sommes dans un certain état émotionnel *e*.

2 / *Similarité* : *e* est isomorphe à l'état émotionnel d'autrui *E*.

3 / *Processus* : *e* est provoqué par *E*.

4 / *Attribution* : Nous avons conscience que *E* est à l'origine de *e*. (p. 338)

Cette définition de l'empathie s'apparente à celle des chercheurs en psychologie cognitive et en neurosciences. Selon Gérard Jorland (2004), par exemple, « [l]’empathie est une disposition psychique à se mettre à la place d’autrui » (p. 19) et selon Jean Decety (2004), « [c]’est une simulation mentale de la subjectivité d’autrui » (p. 84). C’est également cette définition que Véronique Larrivé (2014), l’une des premières à avoir théorisé et circonscrit le concept d’« empathie fictionnelle », a retenu. Elle présente l’avantage de distinguer clairement l'empathie de la sympathie ou de la contagion émotionnelle. C’est pourquoi nous nous appuyerons également, dans la présente recherche, sur cette même définition de l'empathie.

En effet, si Larrivé (2014) insiste surtout sur l'empathie éprouvée à l'égard de personnages de fiction, Bernard Vouilloux et Alexandre Gefen (2013) ont souligné que celle-ci peut également s'éprouver à l'égard de situations ou d'univers fictionnels. Les neurones miroirs, que tous les êtres humains possèdent, s'activent de la même manière qu'on soit en train de faire une action, de regarder quelqu'un faire cette action ou simplement d'imaginer quelqu'un faire cette même action :

les observations montrent que le cerveau du lecteur en train de lire ce que fait l'un des protagonistes réagit exactement comme si le sujet était en train de réaliser la même action. Ainsi lorsqu'il lit la phrase "Raymond posa son crayon", les régions du cerveau qui comprennent l'aire de la main pour la planification de l'action et pour la sensation s'activent. (Larrivé, 2015, par. 14)

Ainsi, le concept d'empathie fictionnelle repose sur le postulat que lire, c'est se situer corporellement en deux lieux en même temps. Nous nous tenons à la fois dans le monde réel, où nous lisons un livre, et dans l'univers fictif, où évoluent les personnages que nous imaginons :

les émotions vécues par la fiction ne sont pas seulement les fruits de l'imagination du lecteur mais le catalyseur d'un processus physiologique, la simulation incarnée, qui lui permet de comprendre les récits en projetant mentalement son corps dans le contexte de la fiction pour lui en faire "éprouver" corporellement la réalité. (Larrivé, 2015, par. 3)

Le processus psychique de communication empathique est généralement *off-line*⁹, c'est-à-dire qu'il ne donne pas lieu à l'action ou à une manifestation physique des émotions. Les réponses physiologiques ou cognitives peuvent être partiellement activées, ce qui explique qu'un lecteur pleure dans un moment triste ou que son cœur s'accélère dans un moment de suspense. Ainsi, l'empathie fictionnelle n'appelle pas l'action : si un ami vit une rupture difficile, l'empathie poussera ses proches à prendre action pour le réconforter, tandis que si un personnage de livre vit le même type de rupture, aucune action ne peut être posée pour aider ce dernier. Lavocat (2013) remarque donc que l'empathie fictionnelle peut parfois être plus grande que l'empathie éprouvée à l'égard de personnes réelles, précisément en raison du fait que ce type d'empathie n'appelle pas à l'action. Toutefois, comme le lecteur ne connaît pas personnellement les personnages et qu'il en a une connaissance limitée au contenu du texte, plusieurs théoriciens pensent plutôt que l'empathie fictionnelle est moindre. « L'horizon d'attente¹⁰ » (Jauss, 1990) des lecteurs, influencé par leurs expériences préalables, est également susceptible d'avoir un impact sur l'empathie fictionnelle. Si les liens entre empathie et esthétique ont fait l'objet de plusieurs études et ouvrages¹¹, l'empathie propre à l'univers de fiction envisagée comme compétence de lecteur reste peu étudiée.

1.3.2 La compétence empathique en lecture

Comme mentionné précédemment, quand un lecteur imagine un personnage en train d'agir, celui-ci se met lui-même virtuellement en action, « simulant au niveau neuronal les gestes du protagoniste dont il lit l'histoire et activant pour ce faire son propre répertoire moteur » (Larrivé, 2015, par. 15). De la même manière, quand le lecteur imagine un personnage heureux ou malheureux, il éprouve virtuellement le même bonheur ou la même souffrance : « C'est donc aussi

⁹ Les phénomènes *off-line* ne donnent pas lieu à l'action ou à quelque manifestation physique des émotions.

¹⁰ Jauss définit l'horizon d'attentes comme « le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (Jauss, 1990, p. 49).

¹¹ On peut notamment penser à l'ouvrage dirigé par Alexandre Gefen et Bernard Vouilloux, intitulé *Empathie et esthétique*, publié en 2013.

en utilisant son propre répertoire émotionnel que le lecteur peut identifier les émotions du personnage » (Larrivé, 2015, par. 15).

Larrivé conçoit ainsi l'empathie fictionnelle comme une compétence de lecteur, au même titre que les compétences lectorales énoncées par Umberto Eco (1985) (par exemple, la compétence linguistique (lexique, syntaxe), la compétence encyclopédique (savoirs théoriques sur le monde, références culturelles), la compétence logique (comparaison, opposition, principe de causalité, émission d'hypothèses), etc.) Selon Larrivé, les compétences définies par Eco sont insuffisantes, car elles omettent la dimension psychoaffective de la lecture. Considérant que toute lecture est dotée d'une part de subjectivité, la compétence empathique, définie comme la capacité à se projeter dans l'univers du texte et à simuler les situations fictionnelles qu'il contient, paraît essentielle à la compréhension d'une œuvre. Comme Larrivé (2015) le souligne,

Si la capacité à comprendre les états mentaux d'autrui est une compétence sociale, indispensable à la vie en collectivité, la capacité à se représenter les états mentaux des personnages apparaît, d'après les explications des sciences de l'esprit, comme une compétence de lecteur indispensable pour comprendre la fiction. En permettant au lecteur de saisir les émotions et les motivations des personnages, elle a un rôle déterminant dans la compréhension et l'interprétation des récits. (par. 27)

Or, selon Larrivé (2015), la compétence empathique serait déficitaire chez la majorité des élèves français, qui ont de la difficulté à imaginer les sentiments et les pensées des personnages en raison d'un manque d'investissement subjectif dans l'univers fictionnel. On peut faire l'hypothèse que les étudiants collégiaux du Québec présentent également cette lacune. En effet, comme nous l'avons montré, la subjectivité des étudiants est peu sollicitée dans les cours de littérature au Cégep. Travailler la compétence empathique de ces étudiants pourrait ainsi potentiellement améliorer leur capacité à investir subjectivement un texte.

1.3.3 La sollicitation du *lisart* comme mise en œuvre de la compétence empathique

Dans *La lecture comme jeu*, Michel Picard (1986) distingue trois instances lectrices : le *liseur*, le *lu* et le *lectant* (263). Le *liseur* représente la dimension physique, corporelle de la lecture. Il s'agit de l'instance qui se laisse absorber par sa lecture, qui éprouve un plaisir affectif à lire. Le *lu* est l'inconscient de lecture qui réagit aux structures fantasmatiques du texte tandis que le *lectant* est la partie rationnelle, distante de la lecture. Vincent Jouve (1992) reprend ce modèle quelques années

plus tard et le développe, remplaçant le *liseur* par le *lisant*, cette « part du lecteur qui s'investit mentalement dans le monde fictionnel » (Larrivé, 2015, par 19). La dichotomie lisant/lectant permet d'articuler une réflexion quant à la lecture littéraire « autour de la question centrale du lien entre implication et distanciation » (Larrivé, 2015, par. 20) Pour faire suite aux réflexions entamées par Picard et poursuivies par Jouve, Larrivé (2014) propose la création d'une nouvelle instance lectorale, appelée le « lisart » :

En croisant la terminologie de Vincent Jouve et les analyses déjà citées de Michel Picard, nous pouvons faire apparaître l'étroite imbrication entre les activités du *lisart* et celle du lisant : le *lisart* est le corps « somatisant » les émotions ressenties par le *lisant*, mais déclenchant en *feed-back* d'autres émotions qui affectent ce *lisant*. (p. 300)

Ainsi, le *lisart* désigne le corps ému du lecteur, qui se situe en deux lieux. Il est physiquement dans le monde réel, mais également dans le monde de la fiction puisqu'il éprouve des émotions dont les manifestations corporelles sont visibles dans le monde réel :

si les personnages fictionnels deviennent réalité pour le lecteur, s'ils quittent leur existence de papier pour devenir des êtres de conscience, c'est que le lecteur, par le processus empathique, simule en lui leur réalité, leur offrant son propre corps pour les faire exister. (Larrivé, 2015, par. 21)

Larrivé (2015) considère le *lisart* comme une instance qui s'entraîne, au même titre que le corps humain qui se prépare à courir un marathon, et qui déclenche l'empathie fictionnelle. Autrement dit, le *lisart* est la part du lecteur qui éprouve de l'empathie à l'égard des personnages de fiction ou de l'univers fictionnel. Dans une étude empirique menée chez des élèves de CM2 et de 6^e en France (équivalent à la fin du niveau primaire au Québec), Larrivé (2015a) cherche à faire intervenir le *lisart*, sollicitant ainsi l'empathie fictionnelle, par un exercice d'écriture en « je » fictif –le journal de personnage : « le récit en première personne [...] est le vecteur le plus favorable à l'immersion fictionnelle. [...] toutes les activités orales ou écrites en "je" fictif [...] sollicitent l'empathie fictionnelle du lecteur et déclenchent l'activité du *lisart* par le processus de simulation. » (Larrivé, 2015, par. 35). Son hypothèse est que la mobilisation du *lisart* –et donc de l'empathie fictionnelle– renforcera la compréhension des enjeux d'un texte de fiction chez les élèves participant à l'étude.

Plusieurs chercheurs se sont d'ailleurs intéressés à la relation entre l'empathie et l'écriture. Jean-Simon Desrochers (2015), professeur de littérature et écrivain, souligne que « parce que nous

ressentons nous-mêmes, nous sommes aptes à ressentir l'autre ou l'idée d'un autre par la pratique d'écriture » (p. 322) Desrochers reprend les travaux de Marjorie Taylor, qui a étudié le phénomène des amis imaginaires chez les enfants. Taylor apparente ces amitiés imaginaires aux diverses figures mises en jeu par l'écrivain lorsqu'il écrit. Elle montre que la projection imaginaire permet non seulement d'enrichir une situation, mais aussi de générer de réelles réactions cognitives relevant de l'intersubjectivité. Ainsi, la simulation par l'écriture constituerait un dialogue cognitif avec l'imaginaire et permettrait de travailler la compétence empathique.

Rabatel (2019), quant à lui, réfléchit à l'utilisation de l'empathie comme outil didactique en lecture contribuant à la formation du citoyen. Il propose de pratiquer ce qu'il nomme la « mobilité empathique », qui consiste au « développement de la capacité à multiplier les opérations de décentrement, pour mieux saisir la complexité des choses », se pratiquant en « s'intéress[ant] aux autres, dans leur diversité, en essayant de les comprendre de l'intérieur, depuis leur situation, leurs expériences, les valeurs et connaissances qui sont les leurs » (Rabatel, 2019, par. 12). Il insiste sur l'importance de ne pas limiter les mouvements empathiques à ses proches et aux situations confortables ainsi que sur l'importance de « changer soi-même de position, de cadre de référence, de cadre théorique, pour penser telle situation, tel problème, de plusieurs points de vue » (Rabatel, 2019, par. 12). Ainsi, les activités d'écriture pratiquées après la lecture de type « journal de personnage » offrirait une occasion unique de pratiquer la mobilité empathique en immergeant le lecteur dans les propositions fictionnelles de l'œuvre. Les expériences de décentrement engendrées par la lecture seraient favorisées par la sollicitation de l'activité du *lisart*.

1.3.4 Liens entre la sollicitation de l'empathie fictionnelle et l'interprétation

L'étude empirique menée par Larrivé (2015) dans le cadre de sa thèse illustre justement comment la mobilisation de l'empathie fictionnelle renforce la compréhension de lecture :

le dispositif [journal de personnage] permet aux élèves de développer des compétences stratégiques face au récit de fiction : s'interroger sur les pensées et les sentiments des personnages en adoptant leur point de vue peut devenir une habitude voire une stratégie de lecteur. (par. 56)

Après leur lecture de *L'Épopée de Gilgamesh*, les élèves devaient produire des récits en « je » fictif dans lesquels ils adoptaient le point de vue du personnage principal ou d'un des personnages

secondaires du texte. Le dispositif d'écriture utilisé visait à mettre en jeu le *lisart*, déclenchant ainsi une activité empathique. Cet exercice a non seulement renforcé la compréhension du récit, mais aussi contribué à développer les compétences lectorales des élèves. En analysant les réponses des élèves à un questionnaire à la suite de leur expérience d'écriture en « je », Larrivé (2015) note que ceux-ci « expriment le travail de décentrement de soi que nécessite l'immersion dans la fiction, et ils donnent même des précisions concernant les lieux dans lesquels le personnage se trouve et où ils se déplacent mentalement » (par. 42). Cela traduit la mobilisation du *lisart* et de l'empathie fictionnelle. Par ailleurs, afin de comprendre certains états mentaux des personnages qui éprouvaient des émotions fortes (comme le deuil ou l'angoisse de la mort), les élèves ont fait appel tant à leur faculté d'immersion fictionnelle (et donc au *lisart*) qu'à leur répertoire d'émotions personnel et à des situations tirées de leur vécu. Larrivé (2015) note que « pendant la lecture du texte littéraire, le travail d'écriture facilite la compréhension du récit lu car la saisie des états mentaux des personnages permet de comprendre leurs motivations » (par. 56).

Certes, les attentes à l'égard des étudiants du collégial sont différentes et la posture de lecture que ces derniers doivent adopter, dans les cours de français, se caractérise par une mise à distance de l'objet textuel. Toutefois, comme nous l'avons montré, selon Larrivé, l'empathie fictionnelle est une compétence mobilisée par tout lecteur. Elle constitue, à ce titre, l'un des ressorts de l'activité fictionnalisante. De plus, comme le souligne Delacomptée (2004), les analyses textuelles proposées aux élèves doivent servir les finalités culturelles et pas seulement utilitaires de l'enseignement de la littérature : « enseigner, ce n'est pas produire des singes savants ni de simples usagers de la langue, mais former des citoyens conscients de leurs responsabilités » (p. 48). Cet objectif, en plus de rendre signifiant la fréquentation des œuvres littéraires au yeux des cégépiens, s'accorde parfaitement à ceux de la formation générale au collégial, tels qu'apprendre à « résoudre des problèmes », à « exercer sa créativité » en « accueill[ant] de nouvelles idées et différentes façons de faire, tout en évaluant leur pertinence », ainsi qu'à « s'adapter à des situations nouvelles » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 3). La sollicitation de l'empathie par la lecture de fictions peut répondre en partie à cette finalité, puisque, comme le souligne Gloria Orrigi (2013), « l'empathie serait à la base de nos compétences sociales, comme l'altruisme, la coopération et la coordination. » (p. 60) De même, Larrivé (2015) remarque que

tout exercice sollicitant la communication empathique avec les personnages de la fiction permet de développer non seulement l'aptitude à l'empathie fictionnelle des lecteurs-scripteurs, mais aussi l'aptitude sociale de ces élèves à la communication empathique avec leurs pairs. Or, il s'agit bien d'une des finalités psychoaffectives de l'enseignement de la littérature. (par. 60)

Il n'y a donc rien d'étonnant qu'au cégep de Sherbrooke, un cours intitulé *Littérature, communication et empathie* soit offert aux étudiants des programmes techniques de la santé. Ce cours, suivant l'énoncé de compétence ministériel associé au cours *Langue et communication*, a été créé par Bruno Lemieux, qui a choisi de placer « la lecture d'œuvres de fiction au cœur du développement d'aptitudes de communication et de compassion accrues chez les futurs travailleurs et travailleuses de la santé » (Lemieux, 2016). Le dispositif didactique développé vise d'abord à mettre les étudiants en contact avec des œuvres, puis à les inviter à noter librement leurs impressions et réactions face à ces œuvres et enfin à tisser des liens entre les situations fictionnelles et des situations de la vie réelle associées à leur profession. Une étude empirique a été menée afin d'évaluer la pertinence de ce cours. L'hypothèse de Lemieux était que

La littérature, avec sa puissance d'évocation, peut ainsi exemplifier le réel mieux que n'y parviennent le manuel scientifique, le rapport de recherche ou le compte rendu technique, et, en cela, peut offrir une contribution complémentaire à la formation professionnelle, mais fondamentale quant au développement de l'empathie. (Lemieux, 2016)

L'analyse des essais finaux rédigés par les étudiants de ce cours a permis de conclure que « lire [des] œuvres littéraires aide ces futurs soignants à appréhender et à comprendre ce que vivent les personnages dont ils suivent l'histoire, à ressentir par procuration leur souffrance comme leurs espoirs » (Lemieux, 2016). En somme, la sollicitation de l'empathie fictionnelle et la mobilisation du *lisart* semblent renforcer la compréhension des enjeux psychoaffectifs de textes littéraires, en plus de renforcer l'aptitude à l'empathie.

La compétence empathique, envisagée comme la capacité de se représenter l'état mental des personnages de fiction et de simuler l'univers fictionnel, gagnerait à être davantage développée chez tous les lecteurs de niveau collégial. Elle permettrait de placer le sujet lecteur et son activité fictionnalisante au centre de l'enseignement de la littérature au collégial, qui, dans son état actuel, favorise peu les pratiques de lecture subjectives. Bien que soit surtout mis sur les compétences analytiques et rédactionnelles, l'un des objectifs du cours de français est aussi de savoir apprécier

des œuvres littéraires. Les instructions ministérielles prévoient, comme mentionné plus tôt, que l'étudiant du cégep ait acquis, au terme de sa formation générale, une « capacité d'appréciation de la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 5). Cette prise en compte de la subjectivité des étudiants, grâce à la sollicitation de l'empathie fictionnelle, pourrait ainsi remettre cet objectif à l'avant-plan des pratiques d'enseignement actuelles.

Les premières recherches sur l'empathie fictionnelle et l'activité menée par Larrivé (2014) nous ont conduit à vouloir mener notre propre expérimentation, afin de vérifier comment l'empathie fictionnelle peut être sollicitée dans le contexte de l'enseignement collégial québécois.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Comme notre objectif est d'étudier les liens entre la mobilisation de l'empathie fictionnelle et la compétence interprétative des étudiants au collégial, nous examinerons d'abord brièvement quelques définitions de l'interprétation, que nous distinguerons de la compréhension, avec laquelle elle est parfois confondue, avant de préciser celle que nous adoptons dans le cadre de cette recherche. Nous présenterons ensuite le texte que nous avons retenu pour mener cette recherche ainsi que les raisons pour lesquelles nous l'avons choisi. Nous analyserons ce texte afin d'en relever les enjeux interprétatifs. Finalement, nous présenterons notre dispositif de recherche empirique ainsi que les outils de collecte de données utilisés.

2.1 Compétence interprétative

Pour cette recherche, la notion d'« interprétation » sera approfondie à l'aune des définitions d'Eco (1989), d'Iser (1985) de Tauveron (1999), de Falardeau (2003), de Lacelle (2009) et des réflexions de Langlade (2008) sur l'activité fictionnalisante des lecteurs. Cependant, il convient d'abord de distinguer l'interprétation de la compréhension.

2.1.1 La compréhension

L'interprétation est longtemps conçue par les théoriciens de la lecture comme une activité qui succède à la compréhension : « L'interprétation est alors vue comme une compétence plus difficile à maîtriser, requérant une plus grande maîtrise de la lecture. » (Falardeau, 2003, par. 4). Aujourd'hui, l'interprétation et la compréhension sont plutôt vues comme deux processus qui opèrent différemment pendant la lecture, et qui ne sont pas temporellement figés l'un par rapport à l'autre. En effet, Falardeau (2003) considère que « le lecteur expérimenté utilise en concomitance la compréhension et l'interprétation » (par. 5). Selon lui, la compréhension est une activité de décodage pendant laquelle le lecteur reste rivé aux éléments du texte à partir desquels il cherche à produire du sens : « Le sens dégagé relèvera donc d'un certain consensus : une communauté de lecteurs devra reconnaître le sens proposé comme une construction sémantique fidèle au texte. » (Falardeau, 2003, par. 20) Lorsqu'il cherche à *comprendre* un texte, le lecteur utilise tout un bagage de connaissances (littéraires, philosophiques, sociologiques, historiques, etc.) afin de tirer une

signification du texte lu. La compréhension « cherche toujours à reconstruire le sens global du texte pour en améliorer l'intelligibilité et en combler les manques » (Falardeau, 2003, par. 31). À ce titre, même si elle « s'élabore [...] en fonction des savoirs préalables [du lecteur] qui s'entremêlent aux savoirs acquis à la lecture du texte (savoirs ponctuels) » (Lacelle, 2009, p. 324), elle est plus déterminée par les informations textuelles que par l'intervention du lecteur.

2.1.2 L'interprétation

Les travaux d'Iser (1976), puis d'Eco (1985), renouvellent la conception de l'interprétation. Ils constitueront d'ailleurs une source d'inspiration pour ceux menés, quelques décennies plus tard, par les didacticiens de la littérature, bien que ceux-ci s'en distancient sur plusieurs points.

Pour Iser, l'un des fondateurs de l'esthétique de la réception, l'activité interprétative du lecteur se produit lorsque ce dernier comble les « blancs », aussi appelés « lieux d'indétermination » (Iser, 1985, p. 306), d'un texte :

ces opérations combinatoires que le lecteur doit exécuter sont principalement déclenchées par la présence de ces blancs dans le texte. Ce sont eux qui signalent qu'une jonction omise par le texte peut et doit être établie entre les segments de ce texte. (Iser, 1985, p. 319)

Iser accorde une place importante au lecteur, sans qui il n'y a pas d'acte de lecture : « la cohérence du texte ne peut être établie que par l'activité de représentation du lecteur. » (Iser, 1985, p. 321-322) Ainsi, selon le théoricien de la réception, l'idée d'un sens qui serait inhérent au texte doit disparaître au profit de l'effet que provoque un texte chez un lecteur. Autrement dit, la signification ne préexiste pas à l'acte de lecture, elle se construit pendant la lecture. Le travail du lecteur n'est donc pas de mettre au jour le sens d'un texte, mais d'explicitier les potentiels de significations du texte. Différentes stratégies peuvent être mises en œuvre par le lecteur pour y arriver :

Dès lors qu'ils interrompent la cohérence du texte, les blancs stimulent l'activité de représentation du lecteur. Ils fonctionnent ainsi comme structure autorégulatrice dans la mesure où les disjonctions qu'ils créent activent le processus de représentation dans la conscience du lecteur. Il s'agit en effet de remplir les lacunes du texte par des images mentales. (Iser, 1985, p. 337)

De même, le lecteur participe à la construction de sens :

Le blanc permet ainsi la participation du lecteur au déroulement de l'action. Cette participation ne se réalise pas tant par l'occupation, par le lecteur, des positions que le texte l'invite à investir que par l'action que ce lecteur peut exercer sur ces positions qui lui sont destinées. (Iser, 1985, p. 351)

Selon Iser, l'idée d'un lecteur idéal est impossible. La relecture d'un texte par le même lecteur pourrait générer de nouvelles significations. Iser ne conçoit pas le lecteur comme complètement libre dans son processus de construction de sens : l'horizon de sens prévu par la structure du texte limite les perspectives qui peuvent s'y inscrire.

Umberto Eco, pour sa part, conçoit l'interprétation comme l'analyse objective d'un texte littéraire en fonction d'un sens qui lui est intrinsèque. Il l'oppose à l'utilisation, qui relèverait plutôt de l'investissement subjectif du texte. Eco accorde beaucoup d'importance au lecteur, qui joue un rôle fondamental dans l'acte de lecture, celui d'actualiser le texte lu pour en faire surgir les non-dits : « Parce qu'il est à actualiser, un texte est incomplet » (Eco, 1989, p. 61). Autrement dit, il n'y a pas de texte sans lecteur. Eco affirme que tout texte prévoit *son* lecteur et qu'une coopération est nécessaire entre le texte et le lecteur pour qu'ait lieu l'interprétation : « la notion d'interprétation entraîne toujours une dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du Lecteur Modèle » (Eco, 1989, p. 73). Le rôle du Lecteur Modèle, entité fictive qui posséderait toutes les compétences de lecteur nécessaires à l'actualisation d'un texte, est de mettre au jour le sens que l'auteur a envisagé pour son texte :

le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation. [...] un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre (Eco, 1989, p. 65)

Par ailleurs, l'auteur¹² décide « jusqu'à quel point il doit contrôler la coopération du lecteur, où il doit la susciter, la diriger, la laisser se transformer en libre aventure interprétative. » (Eco, 1989, p. 72) En somme, l'interprétation pour Eco (1989) relève de l'objectivité d'un Lecteur Modèle,

¹² Il est ici question de l'auteur empirique, à distinguer de l'Auteur Modèle, alter-ego spéculatif du Lecteur Modèle. L'Auteur Modèle est le produit de l'« hypothèse formulée par le lecteur empirique » (Eco, 1989, p. 77). Si écrire un texte, c'est en quelque sorte créer son Lecteur Modèle, alors lire un texte, c'est aussi créer son Auteur Modèle.

appelé à collaborer au développement de la fabula en en anticipant les stades successifs. L'anticipation du lecteur constitue une portion de fabula qui devrait correspondre à celle qu'il va lire. Une fois qu'il aura lu, il se rendra compte si le texte a confirmé ou non sa prévision. (p. 145)

Toutefois, le Lecteur Modèle reste une entité fictive dont les compétences entreraient en adéquation parfaite avec ce que commande le texte, et qui ne pourrait donc pas exister dans le monde réel.

La notion d'interprétation, telle qu'envisagée aujourd'hui par les théoriciens et didacticiens de la lecture, a conservé des définitions d'Eco et d'Iser l'importance accordée au lecteur, sans que le sens d'un texte demeure à l'état de virtualité. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, parce que la lecture est pratiquée par un sujet, l'interprétation est nécessairement teintée par la subjectivité de ce dernier :

Les mécanismes d'interprétation font appel à la subjectivité du lecteur lorsqu'il est confronté à ses incompréhensions du texte. À partir du moment où le texte ne lui fournit plus clairement toutes les informations pour lier logiquement les éléments de l'histoire, le lecteur doit passer en mode interprétatif. Et même lorsque les données semblent claires, elles sont souvent transformées par le lecteur conduit par ses désirs, ses intuitions, ses hypothèses de lecture. (Lacelle, 2009, p. 325)

Autrement dit, « toute interprétation passe par un travail de sélection » (Ahr, 2011, p. 166). En effet, « [s]i le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. » (Falardeau, 2003, par. 33) Pour les didacticiens de la littérature, l'interprétation est donc à distinguer de la compréhension par la place singulière qu'elle accorde au lecteur empirique : l'approche de la lecture qu'ils mettent de l'avant est centrée en partie sur les pratiques empiriques des élèves.

La didacticienne Catherine Tauveron conçoit deux types d'interprétation. Selon elle, la compréhension se situerait temporellement après une interprétation de type 1, mais avant une interprétation de type 2 : la compréhension littérale (saisir une totalité) « peut être le *produit* d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et [...] elle peut aussi être la *source* d'un second processus interprétatif. » (Tauveron, 1999, p. 17) Elle soutient également que chaque type d'interprétation est plus probable de se développer à la lecture d'un certain type de texte.

L'interprétation de type 1 pourrait mener à plusieurs versions d'un même texte chez un seul ou plusieurs lecteurs. Par exemple, dans une nouvelle dont la fin est ouverte, un lecteur A pourrait avoir une théorie sur la fin de la nouvelle et un lecteur B penser complètement le contraire. Si on demandait ensuite au lecteur A et au lecteur B de résumer le texte, on se trouverait devant deux résumés bien différents. Tauveron (1999) affirme que « tout résumé [d'un texte] est la trace tangible d'une interprétation » (p. 20). Il ne s'agit pas de plaquer n'importe quel sens sur n'importe quel texte, mais plutôt d'en « explorer les zones d'indétermination en s'appuyant sur les bornes tracées par le texte lui-même » (Tauveron, 1999, p. 21). Ce premier type d'interprétation donne lieu à une compréhension globale du texte. Le deuxième type d'interprétation est un approfondissement de cette compréhension qui lui est postérieure, mais qui peut la modifier, et qui traduit la portée symbolique d'un texte. Le lecteur se demande alors : « au-delà de ce que dit un texte, qu'est-ce qu'il me dit? » (Tauveron, 1999, p. 21) Ce type d'interprétation laisse plus de place à la subjectivité du lecteur, qui peut tirer d'un texte une sorte de morale qui lui est plus personnelle. Par exemple, après avoir lu « Scam », la nouvelle que nous avons choisie pour cette recherche, et sur laquelle nous reviendrons, un lecteur pourrait conclure que s'inscrire sur un site de rencontres est dangereux

2.1.3 Définition retenue pour cette recherche

À la lumière de ces réflexions, pour cette recherche, notre définition de l'interprétation s'apparentera à celles de Lacelle et de Falardeau. Nous considérerons ainsi l'interprétation comme le produit de l'activité fictionnalisante du lecteur, qui consiste, rappelons-le, en la transformation, l'investissement et la singularisation du contenu fictionnel d'une œuvre qui rend possible un partage entre l'imaginaire du lecteur –qui s'insère dans l'œuvre– et l'imaginaire de l'œuvre –qui est assimilé par le lecteur (Langlade, 2008). Selon Lacelle (2009), un lecteur interprète une œuvre en en comblant les « blancs » (Iser, 1985) par divers moyens de création, qui s'arriment aux cinq composantes de l'activité fictionnalisante du lecteur de Langlade :

- création d'images mentales (Benton, 1984; Ricoeur, 1985);
- création de liens de cohérence (Rabinowitz, 1987; Bayard, 2002);
- création d'hypothèses fondées à la fois sur les données du texte et sur ses intuitions de sens (Thérien, 1992) ou ses pulsions de lecture (Barthes, 1982) (p. 325-326)

Les diverses composantes de l'activité fictionnalisante du lecteur constituent ainsi la base de toute singularisation d'un texte littéraire et donc de toute interprétation de celui-ci. Interpréter un texte, c'est mettre en action l'une ou plusieurs des cinq composantes de l'activité fictionnalisante (concrétisation imageante, cohérence mimétique, activité fantasmatique, réaction axiologique et réaction esthétique) (Langlade et Fourtanier, 2007) dans la lecture d'un texte afin d'en tirer du sens. En outre, l'interprétation se construit *à partir de* et *dans la rencontre de* soi et du texte. De surcroît, en contexte scolaire, l'interprétation se situe à la croisée de plusieurs discours et d'interactions entre les postures de lecture :

d'abord le discours de sa propre expérience subjective de lecture; puis le discours du texte qu'il lit, commente et cite; puis le discours des autres textes qui lui font écho dans une relation d'intertextualité; ensuite ceux de l'enseignants, entendus, tout au long de l'année dans les cours magistraux, et ceux des pairs partagés dans les cercles littéraires. (Hébert, 2015, p. 297)

Pour analyser nos résultats de recherche en regard de cette définition de l'interprétation, nous allons utiliser les mécanismes d'interprétation identifiés par Nathalie Lacelle (2009), qui se basent en grande partie sur les composantes de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008). En somme, nous considérons que l'interprétation est fortement liée à la subjectivité du lecteur et qu'elle émerge à travers les composantes de l'activité fictionnalisante mobilisées par chaque lecteur.

Tableau 9 : les mécanismes d'interprétation de la lecture littéraire (MI1)

Présuppositions et anticipations	[À partir de] son intertexte personnel, qui est aussi une façon de penser le monde, [...] le lecteur anticipe, pose une hypothèse et tente de la valider ou de la réfuter. Dans un va-et-vient, [il] passe de l'anticipation à la rétrospection.
Synthèses visuelles et concrétisation imageante	Le lecteur se construit des images mentales à cause de l'incomplétude structurelle de l'œuvre en fonction de ses expériences personnelles de vie et de lecture, il produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre. [...] [Il] se représente visuellement un texte en fonction de ses affects, il associe les personnages et les lieux grâce à des images qu'il se crée mentalement.

Création de liens de cohérence	Le lecteur crée des liens entre personnages, actions, contexte, [...] il comble les incomplétudes du texte par des subjectivités accidentelles, [...] il sélectionne de façon plus ou moins consciente des éléments qui transitent dans son imaginaire de lecteur. Inachevé, le texte sollicite le lecteur qui l'actualise, qui l'interprète en coopérant à l'édification de sens.
Jugement et appréciation critique	Le lecteur apprécie un texte en se basant sur des critères personnels ; il regarde l'œuvre qu'il met en relation avec lui-même afin d'objectiver son jugement critique ; il a la capacité de légitimer sa lecture personnelle par la démonstration rigoureuse de ses interprétations à partir d'une grille de lecture qu'il explicite ; il soumet le texte à un jugement de valeur selon des critères variés: moral, esthétique, référentiel, l'originalité, la charge émotionnelle, l'intérêt ou le désintérêt ; il porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages.
Activation fantasmatique de l'imaginaire	Le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (désirs et répulsions), [...] il élabore son identité de lecteur à partir de son imaginaire ou de ses expériences personnelles, il est motivé par les forces du désir (ou du dégoût) à poursuivre sa lecture.
Identification et projection	Le lecteur reconnaît certains scénarios dans le texte et se construit en réagissant au texte, il projette son vécu sur le texte, ses expériences de lecture lui servent à mieux se connaître mais aussi à évoluer [...], les données du texte se mêlent à ses propres souvenirs de lecteur, à ses rêveries et engendrent d'autres textes.

(Lacelle, 2009, p. 246-248)

Nous reviendrons sur cette grille d'analyse dans la section 2.3 du présent mémoire, consacrée à la méthodologie.

2.2 Choix du texte

Le choix du texte est un élément primordial de notre méthodologie. La nouvelle (en tant que genre littéraire), comme elle constitue un texte court, dont la lecture n'ajoutera pas trop de charge de travail aux participants, nous semble le genre littéraire le plus approprié pour mener cette étude. Nous préférons une nouvelle à un extrait de roman puisque la nouvelle est un texte complet en soi. Comme notre objectif est de mettre au jour les liens entre l'empathie et l'interprétation, le recours à un texte complet nous semble faciliter la mise en œuvre de notre dispositif de recherche puisque nous pouvons poser des questions qui font référence à l'ensemble du texte, sans avoir à contextualiser certains éléments absents d'un extrait choisi, par exemple.

La nouvelle choisie, « Scam » de Simon Brousseau, a été sélectionnée en raison des enjeux interprétatifs qu'elle soulève. En effet, elle relate l'histoire d'une femme dont le mari est décédé il y a quelques années et qui fait la connaissance d'un autre homme, Georges, sur un site de rencontres en ligne. Elle échange avec lui par écrit et par téléphone. La photo qu'il lui envoie de lui est pixélisée. Un jour, il a un accident de voiture alors qu'il est en voyage à l'étranger et demande à la mère de lui transférer de l'argent en lui promettant de la rembourser, ce qu'elle fait. Elle n'a alors plus de nouvelles de lui pendant deux jours et pense qu'elle s'est peut-être fait arnaquer. L'argent réapparaît finalement dans son compte et Georges la contacte pour la remercier. Georges l'invite ensuite à le rencontrer en personne à Toronto et lui parle d'un projet d'investissement grâce auquel elle pourrait gagner beaucoup d'argent. Il lui offre d'investir dans son projet et lui demande une somme d'argent beaucoup plus grande que la première fois. La nouvelle se termine alors que la mère lui vire l'argent qu'il a demandé et se prépare à le rencontrer à Toronto. On ne sait finalement pas si elle s'est fait escroquer ou pas. L'histoire est racontée du point de vue de sa fille, la narratrice, qui s'exprime au « tu » tout au long de la nouvelle.

Cette nouvelle propose et induit diverses interprétations. La narration, la fin de la nouvelle ainsi que les personnages constituent des éléments clés du texte qui peuvent mener à différentes interprétations. Autrement dit, il s'agit de zones d'indétermination ou de « blancs » (Iser, 1985), qui peuvent être comblés par le lecteur lorsqu'il interprète le texte. La fin ouverte, les procédés littéraires et les éléments polysémiques de cette nouvelle ont permis d'élaborer un questionnaire qui évaluera l'interprétation des étudiants après une première lecture (prétest) et après une activité

visant à solliciter leur empathie (posttest). Nous avons procédé à une analyse détaillée du texte pour voir de quelles manières l'investissement subjectif du lecteur pouvait y être sollicité. Nous avons ainsi identifié les éléments du texte les plus susceptibles de mobiliser les composantes de l'activité fictionnalisante du lecteur (concrétisation imageante, cohérence mimétique, activité fantasmatique, réaction axiologique et réaction esthétique) (Langlade, 2008). Ce texte nous paraît ainsi constituer un texte « résistant » (Tauveron, 1999), polysémique et susceptible d'interpeller les lecteurs cégepiens en raison à la fois de sa fin ouverte et des enjeux affectifs qu'il soulève.

2.2.1 « Scam », un texte résistant aux nombreux enjeux interprétatifs

La notion de texte résistant a été élaborée par Catherine Tauveron, enseignante et chercheure en littérature. Un texte est dit résistant lorsqu'il « ne se laiss[e] pas résumer aisément et/ou ne livr[e] pas [son] sens symbolique aisément » (Tauveron, 1999, p. 18). Ce type de texte, en opposition aux textes « collaborationnistes » (Tauveron, 1999, p. 18) (qui rappellent les textes fermés d'Umberto Eco¹³), laisse une grande place à la liberté du lecteur, à ses réflexions et ainsi qu'à sa subjectivité au sein de l'interprétation : « les œuvres résistantes sont des textes pour lesquels leurs auteurs ont eu recours à des procédés littéraires particuliers et [...] ces procédés d'écriture donnent lieu à des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation. » (Turgeon, 2013, p. 134). Un texte résistant s'apparente à ce qu'Umberto Eco qualifiait de texte ouvert, c'est-à-dire un texte « aux mille lectures possibles » (Eco, 1989, p. 69), qui contient plusieurs non-dits devant être actualisés par un lecteur actif. Dans un texte ouvert, l'auteur « essaiera d'atteindre un seul but : pour nombreuses que soient les interprétations possibles, il fera en sorte que l'une rappelle l'autre, afin que s'établisse entre elles une relation non point d'exclusion mais bien de renforcement mutuel » (Eco, 1989, p. 72). Les textes résistants nous apparaissent ainsi des textes plus susceptibles d'appeler une interprétation qui fasse intervenir les diverses composantes de l'activité fictionnalisante du lecteur. En effet, à la lecture d'un texte résistant, ce dernier devra faire appel à différentes compétences de lecteur afin d'interpréter le texte dont le sens reste à construire.

¹³ Selon Eco, « Rien n'est plus ouvert qu'un texte fermé. Mais son ouverture est l'effet d'une initiative extérieure, une façon d'utiliser le texte et non pas d'être utilisé par lui, en douceur. » (Eco, 1989, p. 71) Ainsi, un texte fermé donne les réponses au lecteur et admet généralement une seule interprétation.

Tauveron (1999) distingue deux types de textes résistants : les textes réticents et les textes proliférants. Les textes réticents posent des problèmes de compréhension qui rendent plus difficile leur interprétation. Par exemple, ils peuvent guider le lecteur sur une fausse piste à l'aide d'indices ambigus ou faire l'usage de procédés littéraires qui brouillent l'interprétation (point de vue particulier, ellipses, intertextualité, etc.). Tauveron (1999) affirme que « les récits “réticents” sont en somme et avant tout des récits qui explorent des techniques d'écriture littéraire. » (p. 20). Ces techniques rendent plus complexe le processus interprétatif. Les textes proliférants, quant à eux, mènent à plusieurs interprétations d'un même texte, ce « sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables. » (Tauveron, 1999, p. 20). Un texte peut à la fois être réticent et proliférant :

un texte réticent peut être proliférant, car la réticence est souvent source de prolifération d'interprétations. Cette situation s'explique par le fait que [...] certains blancs et implicites sont monosémiques (et n'entraînent qu'une seule réponse plausible), alors que d'autres sont polysémiques (Tauveron, 1999, p. 134).

Dans le cadre de cette recherche empirique, il nous apparaissait intéressant de choisir un texte de cette catégorie, à la fois réticent et proliférant, afin de laisser place à une pluralité d'interprétations de la part des participants, que nous pourrions ensuite analyser.

La narration de la nouvelle choisie nous paraît être l'un des éléments qui contribuent à la *résistance* du texte. En effet, la narration à la deuxième personne du singulier donne accès à un point de vue particulier sur l'histoire, celui d'une narratrice impliquée et subjective. Cela a pour effet de susciter diverses interprétations, au sens où celles-ci reposent sur la confiance accordée par le lecteur à la narratrice. Cette caractéristique de « Scam », un procédé littéraire propre aux textes réticents, est « source de prolifération d'interprétations » (Turgeon, 2013, p. 134). Plus précisément, l'asymétrie entre le texte et le lecteur engendre une activité d'élaboration et d'interprétation de la part du lecteur : « Étant donné que chaque énonciation s'enracine dans un complexe de présuppositions, le dialogue vise à mettre en évidence la multiplicité de ces implications. Le destinataire essaie de combler les lacunes de la communication du locuteur » (Iser, 1985, p. 333). Dans la nouvelle choisie pour cette recherche, ce dialogue est celui d'un « tu » explicite, qui n'a pas la parole, et d'un « je » implicite, qui assume la narration du récit. Le lecteur ne peut alors qu'envisager ce

« tu » en rapport au « je » de la narratrice. Or, selon Iser, le texte transmet au lecteur différentes perspectives (narration, personnages, etc.) qui constituent la structure textuelle. À partir de ces perspectives, le lecteur construit un horizon de sens :

La structure textuelle [...] présent[e] au lecteur une série d'orientations, repères, données qu'il s'agit de mettre en relation. La structure d'acte est la constitution d'un horizon de sens rendu possible par une suite de représentations émanant du lecteur et permettant l'intégration des diverses perspectives. (Gili, 1983 , par. 5)

Dans « Scam », la narration oriente aussi la lecture du texte en disséminant plusieurs indices qui portent à croire que la mère se fait escroquer. Ceux-ci sont toutefois inféodés au point de vue de la narratrice et se trouvent uniquement dans les blocs 1 à 7¹⁴. Les blocs 8 et 9, exempts d'interventions subjectives explicites de la narratrice, marquent un léger changement de tonalité, dans la mesure où le soupçon et le jugement de la narratrice sont moins manifestes . Il se pourrait donc que les nombreuses remarques de la narratrice qui s'insurge contre Georges soient formulées par celle-ci au moment où elle croit que cinq mille dollars ont été dérobés à sa mère. Ainsi, les phrases comme « si on a réussi à te berner, c'est parce que tu étais vulnérable » (Brousseau, 2018, p. 98) sont le fruit de la subjectivité de la narratrice, qui croit visiblement que sa mère s'est fait leurrer. On peut alors émettre l'hypothèse que la narratrice change de ton à partir du bloc 8, lorsque l'argent réapparaît dans le compte de la mère, pour finalement laisser la fin indéterminée, malgré les indices qui semblent orienter l'interprétation du texte. Les phrases comme « la première chose que je partage avec toi est ta honte d'avoir désiré ce rat » (Brousseau, 2018, p. 100) ne prouvent pas nécessairement qu'il y a eu un vol, puisqu'elles relèvent de la subjectivité de la narratrice au moment où celle-ci raconte l'histoire. De plus, comme cette dernière est d'une autre génération que sa mère, elle porte nécessairement un regard différent sur la situation. Elle est probablement plus consciente des risques de leurre sur internet et des signes avant-coureurs. À la fin de la nouvelle, la mère n'apparaît pas honteuse et semble même avoir accepté qu'il est possible qu'elle soit en train de se faire berner. Elle choisit de prendre ce risque, sachant très bien tout ce qu'il implique. Les expressions comme « ce mensonge qui a failli t'engloutir » (Brousseau, 2018, p. 98) peuvent donc porter à confusion. Si la mère semble sereine devant la possibilité de s'être fait arnaquer, le

¹⁴ Voir le découpage de la nouvelle à l'annexe A.

mensonge ne l'engloutira pas forcément. Le seul moment dans la nouvelle où elle panique et éprouve de la honte est celui où elle envisage que la demande de cinq mille dollars ait pu être une arnaque. Il est intéressant de noter l'intervention de la narratrice qui affirme : « la sincérité n'est pas un fait; c'est une croyance, un acte de foi, et je n'arrive plus à y croire. » (Brousseau, 2018, p. 99). Elle reconnaît elle-même sa tendance à ne pas croire en la sincérité des gens. Sa lecture de ce que sa mère a vécu en est certainement teintée. Si, comme le souligne la narratrice, « la sincérité [...] est une croyance », le lecteur peut donc lui aussi choisir de croire ou non à la sincérité de Georges à la fin de la nouvelle et même à la version de l'histoire livrée par la narratrice :

le texte érige des perspectives multiples, convergentes ou divergentes, qui contraignent le lecteur à restructurer les configurations produites sur la base d'un rapport dialectique entre les informations conservées en mémoire (rétentions) et les anticipations formées (protentions). (Brehm, 2011, p. 108)

Par ailleurs, l'un des enjeux interprétatifs fondamentaux de la nouvelle nous apparaît être la fin de celle-ci, qui reste en suspens et pousse le lecteur à puiser des informations à la fois dans le texte et à l'extérieur de celui-ci pour y déceler un sens. Le titre du recueil dans lequel se trouve la nouvelle, *Les fins heureuses*, semble entrer directement en contradiction avec la fin de celle-ci, ce qui pose un problème d'interprétation. « Scam » est un texte où « la confusion [...] est délibérément organisée et l'opacité et le double sens [...] sont la marque de commerce » (Turgeon, 2013, p. 131). En effet, alors que tout semble indiquer que la mère s'est fait voler, celle-ci voit l'argent prêté à George réapparaître dans son compte. De plus, le récit ne s'achève pas par un vrai dénouement, dans la mesure où la question de la culpabilité de Georges demeure irrésolue. Cela pousse le lecteur à retourner dans le texte chercher des indices pour confirmer ou infirmer son hypothèse sur le dénouement de l'intrigue. À plusieurs moments de l'histoire,

La réticence [du] texte produit une tension narrative qui crée chez le lecteur une attente d'informations qui tardent à être données (Baroni, 2007). Cette attente entraîne une participation cognitive accrue : le lecteur s'interroge, produit des anticipations incertaines qui seront confirmées ou non. (Turgeon, 2013, p. 132)

Il n'y a donc pas de réponse sans équivoque à l'une des grandes questions qui sous-tend le texte, celle du leurre, ou non, de la mère. Le lecteur a seulement accès aux émotions de la mère, qui semble heureuse et confiante après avoir versé une importante somme d'argent à Georges. Le titre

de la nouvelle, « Scam » semble indiquer que la mère se fait arnaquer, mais cette indication paraît toutefois entrer en contradiction avec le titre du recueil, *Les fins heureuses*. Le lecteur peut décider de la place qu'il accorde à chacun de ces indices dans son interprétation du texte. Il pourrait très bien affirmer que la fin est heureuse ou malheureuse, que la mère se fasse duper ou non, en fonction de la perspective qu'il choisit d'adopter. L'interprétation de la fin du texte dépend également de ses croyances personnelles (ex. : le lecteur a-t-il une tendance à être optimiste ou pessimiste? Croit-il en la bonne foi des gens dans sa vie en général?) et de la familiarité du lecteur avec le stratagème d'escroquerie employé par Georges. Une personne qui ne connaît rien de ce type de leurre pourrait ne pas envisager la possibilité d'un vol. Les autres nouvelles du recueil, que les étudiants participant à cette recherche n'ont toutefois pas lues, influencent également l'interprétation de la fin. Ainsi, l'activité fictionnalisante du lecteur, couplée aux divers éléments du texte, permet à celui-ci de décider si la fin de la nouvelle est heureuse ou pas. Même si la mère se fait escroquer, on peut penser que cette aventure semble l'avoir rapprochée de sa fille. On peut aussi penser que la dame semble jouer le tout pour le tout de manière sereine, comme si elle misait tout son argent sur une même table au casino.

Les personnages de « Scam » peuvent aussi faire l'objet d'interprétations diverses. La mère est-elle naïve ou tout simplement seule et lassée de cette solitude ? La fille est-elle bienveillante ou dure avec sa mère ? Georges est-il une bonne ou une mauvaise personne ? Dans un texte, le personnage est souvent « porteur de valeurs et est l'objet de l'investissement des lecteurs », « victime de l'immédiateté de [leur] perception » (Bishop et Boiron, 2018, p. 6). La perception des personnages est ainsi étroitement liée à la subjectivité du lecteur et aux composantes de l'activité fictionnalisante : Les lecteurs « convoquent [...] leurs propres codes affectifs et culturels pour construire le personnage, pour ensuite entrer dans le texte et élaborer une interprétation du personnage. » (Bishop et Boiron, 2018, p. 10) Par exemple, plusieurs éléments du texte semblent indiquer que la mère se fait berné : l'envoi de « photos pixellisées » (Brousseau, 2018, p. 101), le fait que la mère et George ne se voient jamais en face, certaines phrases de la narratrice (ex. : « si on a réussi à te berné, c'est parce que tu étais vulnérable » (Brousseau, 2018, p. 98), George qui demeure évasif quant à ses blessures, etc. Le lecteur pourrait tout autant ressentir de la compassion pour la mère et la prendre en pitié que la trouver stupide et naïve. Cette *lecture* du personnage se fera à partir des indices du texte auxquels il accordera le plus d'importance et à partir de ses propres

expériences passées. Dans cette nouvelle, les personnages apparaissent ainsi comme un lieu d'indétermination du texte et, à ce titre, stimulent le processus interprétatif : « les lieux d'indétermination laissent l'objet intentionnel de l'œuvre ouvert [...] de sorte que l'achèvement des contours qui [...] se réalise par l'acte de concrétisation, doit en principe se concrétiser de très diverses façons. » (Iser, 1985, p. 301), Ainsi, la perception des personnages contribue également à l'interprétation d'autres aspects du texte : la narration, la fin et le titre seront interprétés différemment en fonction du regard porté sur la mère ou sur Georges, par exemple.

En somme, le caractère proliférant du texte nous a permis de bâtir les questionnaires soumis aux participants à cette recherche. Les questions posées sur ce texte¹⁵ cherchent à faire ressortir ses caractéristiques proliférantes en s'attardant à des éléments qui ne sont pas explicites dans la nouvelle et qui se rattachent à la narration, la fin de la nouvelle et les personnages. Les nombreux enjeux interprétatifs soulevés par la nouvelle nous permettront ainsi d'observer l'effet de l'empathie fictionnelle sur l'interprétation du texte.

2.2.2 Empathie fictionnelle générée par « Scam »

La nouvelle « Scam » a également été sélectionnée parce que nous l'avons jugée susceptible de générer de l'empathie fictionnelle chez les participants à l'étude, un groupe de jeunes adultes étudiant au niveau collégial. Les situations vécues par les protagonistes de la nouvelle choisie devraient être en mesure de mettre en jeu des émotions qui ne soient pas complètement inconnues des participants à l'étude ou trop difficiles à identifier. En effet, certains résultats récents en neurologie et en neurosciences montrent que la reconnaissance de l'état mental d'autrui dépend de l'expérience de ce même état mental (De Vignemont, 2008). Rappelons que nous avons préalablement défini l'empathie comme la simulation de l'état mental d'autrui. La compétence empathique des participants est donc plus susceptible d'être mobilisée si le texte lu fait appel à des situations et à des états mentaux déjà connus des étudiants. En 2019, au moment de la cueillette de données, on peut supposer que la majorité des étudiants au collégial ont déjà entendu parler de leurres sur Internet, ont peut-être déjà connu quelqu'un qui en a été victime et en ont peut-être déjà même été la cible. En ce sens, le scénario de l'arnaque, de même que les réactions que cette dernière

¹⁵ Voir annexe B.

peut susciter chez les victimes, font partie des composantes de « l'horizon d'attente » (Jauss, 1990) de ces lecteurs.

Nous pensons que la nouvelle sélectionnée générera, dès sa lecture, une empathie miroir chez plusieurs lecteurs. En effet, la situation vécue par la mère attire l'empathie en raison de son côté tragique : cette femme a perdu son mari, continue de vivre seule alors qu'elle est encore relativement jeune et place énormément d'espoir en Georges. L'activité d'écriture proposée ensuite aux participants suscitera potentiellement une empathie reconstructive, c'est-à-dire que les étudiants se plongeront plus en profondeur dans le contexte dans lequel la mère se trouve et pourront ainsi expliquer ses agissements et interpréter subjectivement les réactions et émotions de la mère.

Le fait que cette nouvelle soit écrite à la deuxième personne du singulier est également susceptible de mobiliser l'empathie fictionnelle des lecteurs. Ce type de narration favorise un rapprochement entre la narratrice et les lecteurs. Cette relation d'interlocution conduit le lecteur à adopter virtuellement la place du « je », ce qui entraîne une forme d'empathie « par projection [imaginaire] de son propre corps de locuteur » (Bloch, 2006, p. 341) ». Le lecteur accède aux états mentaux de la narratrice et est donc tenté d'y adhérer : l'écriture au « tu » construit un « je » intersubjectif, un « je » qui, lorsque le lecteur le rencontre, est déjà teinté par l'opinion du « tu » (Boisclair et Rosso, 2018, p. 12). Le lecteur est impliqué dans l'histoire, placé devant un narrateur-personnage nécessairement subjectif, de sorte qu'il doit se positionner par rapport aux pensées de ce narrateur : lorsqu'il interprète le texte, il doit choisir de lui accorder ou non sa confiance. Ce type de narration « nous incite à considérer chaque *tu* comme un *je*, chaque *je* comme le *tu* de son interlocuteur, chacun immergé dans un processus récursif continu. » (Boisclair et Rosso, 2018, p. 13). Pour le dire autrement, « ce type de voix génère une non-personne (parce qu'un "tu" sans référent à un "je" n'a pas d'identité) et [...] elle produit une oscillation entre le dedans et le dehors » (Bourque, 2012, p. 19). Ainsi, le lecteur a accès au « je » de la narratrice, mais aussi au « je » de la mère, le « tu » de l'histoire : « la deuxième personne oscille constamment entre la première et la troisième personne » (Bourque, 2012, p. 13). Par ailleurs, les intentions prêtées par la fille aux autres personnages nous conduit à notre tour à adopter différents points de vue sur la situation et, à ce titre, à déployer une forme d'empathie avec les trois personnages.

2.3 Description du dispositif de recherche empirique

Dans le but de décrire le rôle et la place de l'empathie fictionnelle au sein de la compétence interprétative des lecteurs au collégial, nous avons soumis une nouvelle à deux classes de littérature du programme Sciences, lettres et arts (Littérature et imaginaire et Création littéraire et communication) du cégep de l'Outaouais. En nous basant sur la méthode de collecte de données de Larrivé (2014), nous avons fait lire le texte aux élèves, puis avons administré un premier questionnaire (prétest). Ensuite, les participants à l'étude ont réalisé une activité d'écriture visant à mobiliser leur compétence empathique. Après avoir complété l'activité, les étudiants ont répondu une seconde fois au questionnaire interprétatif sans relire la nouvelle (posttest). Nous avons par la suite conduit des entretiens semi-dirigés avec quelques participants, qui ont été appelés à expliquer les divergences entre leurs réponses au prétest et au posttest, afin de mettre au jour le rôle de la compétence empathique dans leur interprétation du texte. Pour élucider l'effet de la compétence empathique sur l'interprétation, nous devons d'abord définir cette notion.

2.3.1 Type de recherche et objectifs

Pour réaliser cette recherche, nous avons utilisé une méthodologie descriptive exploratoire. En effet, cette étude explore et décrit le rôle de l'empathie fictionnelle dans la composante interprétative des lecteurs au collégial. Cette approche nous semblait également la mieux indiquée puisque les expériences de lecture qu'elle décrit et analyse sont personnelles et subjectives. L'empathie fictionnelle et son impact sur l'interprétation de textes est également demeuré également peu étudiés : « la recherche exploratoire sert à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 39). Par ailleurs, nous avons opté pour la méthode de l'étude de cas multiples, qui « permet d'effectuer [...] une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou plusieurs cas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 231). Selon Roy (2009), ce type d'étude permet d'« enquêter sur [...] un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p. 207). De plus,

le recours à l'étude de cas simple ou multiples est opportun si le chercheur s'intéresse au comment et au pourquoi des phénomènes qui se produisent dans un contexte particulier, notamment si les événements étudiés ou observés échappent entièrement ou dans une certaine mesure à l'emprise du chercheur. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 240)

Cette méthode est particulièrement pertinente pour notre recherche, puisque nous nous intéressons à la manière dont l'empathie intervient lors de la lecture, un phénomène subjectif et personnel sur lequel nous n'avons pas d'emprise, et a son influence sur l'interprétation des textes.

2.3.2 Milieu d'étude et population

L'échantillon de notre recherche est composé de dix-sept étudiantes au collégial. Il s'agit d'un échantillon « accidentel, aussi appelé “par convenance” », puisque « les sujets sont choisis en fonction de leur disponibilité » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 269). Les participantes sont toutes inscrites au programme Sciences, lettres et arts du cégep de l'Outaouais. Dans ce programme pluridisciplinaire contingenté, on recherche des étudiants avec « une grande curiosité intellectuelle » qui « [ont] le goût de comprendre le monde selon différentes approches » (Cégep de l'Outaouais, 2022) Les étudiants du programme Sciences, lettres et arts suivent un cursus intensif et ont généralement une grande motivation à étudier.

Dans notre échantillon, six étudiantes en étaient à leur dernière session au cégep alors que les onze autres en étaient à leur deuxième session. À la question sur la fréquence à laquelle les participants lisent (en excluant les lectures obligatoires), une personne a répondu qu'elle ne lit jamais, six ont dit lire de temps en temps et dix ont affirmé lire souvent. Quatre personnes lisent habituellement en anglais, onze lisent généralement en français et deux lisent à parts égales dans les deux langues. Le genre le plus lu par les participantes est le roman : seize personnes sur dix-sept ont affirmé lire des romans. Dix participantes lisent des bandes dessinées dans leur temps libre. Neuf participantes lisent des journaux ou articles de journaux. Les genres les moins lus par les participantes sont les recueils de nouvelles, que seulement deux participantes ont affirmé lire, les essais, que deux participantes ont également affirmé lire, et la poésie, que trois participantes ont affirmé lire. À la maison, la majorité des participantes (quatorze) parle français, alors que deux parlent anglais et qu'une parle autant en français qu'en anglais.

Nous avons choisi de nous concentrer sur l'analyse approfondie de six cas parmi les dix-sept. Nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec les six participantes retenues. Nous avons choisi trois des participantes en fonction de l'écart entre les réponses données au prétest et au posttest, qui nous permettait de faire l'hypothèse que l'activité visant à solliciter l'empathie avait changé

leur perspective sur le texte lu. Nous voulions comprendre la raison de cet écart marqué entre les premières et les secondes réponses aux mêmes questions et vérifier si celui-ci pouvait être lié à l'empathie fictionnelle. Les trois autres participantes ont été sélectionnées en raison d'éléments particulièrement originaux ou incongrus qui sont apparus dans la rédaction du journal de personnage et qui nous paraissaient pertinents à approfondir (ex. : l'invention d'une arnaque encore plus grande que celle présentée dans la nouvelle, une justification des actions de la mère, le retour de l'argent par Georges, etc.). Nous leur avons attribué les pseudonymes suivants : Joannie, Liza, Melissa, Isabelle, Johanne et Claudine. Cinq participantes parmi les six sont en deuxième session de cégep. Quatre lisent souvent, deux lisent de temps en temps.

2.3.3 Outils de collecte de données

Dans cette section, nous présenterons nos outils de collecte de données, les tâches de lecture que les participantes ont dû accomplir ainsi que le déroulement de la collecte de données.

2.3.3.1 Instruments

Dans cette étude, les données ont été collectées de trois façons : à l'aide de deux questionnaires interprétatifs (prétest et posttest – voir annexe B), à l'aide d'une activité d'écriture (voir annexe C) ainsi qu'à l'aide d'entretiens semi-dirigés (voir annexe D).

2.3.3.1.1 Le questionnaire interprétatif

Selon Fortin et Gagnon (2016), l'avantage du questionnaire est qu'il « assure la fidélité de l'instrument, ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondants » (p. 132). Comme l'interprétation de textes est un processus subjectif, le recours au questionnaire est particulièrement utile. Cet outil vise à permettre l'évaluation et l'analyse de l'interprétation de la nouvelle par les étudiants à deux reprises, avant et après l'écriture du journal de personnage, dans le but d'illustrer les potentielles divergences entre les réponses au prétest et au posttest ou de faire ressortir des éléments clés permettant d'éclaircir le rôle et la place de l'empathie dans l'interprétation. Pour mesurer l'interprétation des participants, nous devons donc poser des questions qui ne font pas explicitement appel à des composantes de l'activité fictionnalisante, mais plutôt des questions ouvertes sur certains éléments précis du texte. Il faut éviter les questions qui renvoient à un élément de l'œuvre considéré pour lui-même (ex. : Les événements de la nouvelle sont-ils racontés en ordre

chronologique?) et celles qui font explicitement appel à des éléments de la vie réelle du lecteur (ex. : Connais-tu quelqu'un qui s'est déjà fait frauder?) (Lacelle, 2009).

Le questionnaire interprétatif que nous avons administré en prétest et en posttest est exactement le même, à la différence que le premier questionnaire comporte six questions d'ordre sociodémographiques (genre, langue parlée à la maison, nombre de cours de littérature suivis, fréquence de lecture, langue de lecture et genre littéraire privilégié) de plus. La partie « interprétation » du premier questionnaire et du second questionnaire contiennent cinq questions. Ces questions visent à repérer l'activité interprétative des participantes, définie dans cette étude comme le produit de l'activité fictionnalisante du lecteur (concrétisation imageante, cohérence mimétique, activité fantasmatique, réaction axiologique et réaction esthétique) (Langlade et Fourtanier, 2007). Les trois premières questions portent sur la perception des personnages, qui est « un des lieux privilégiés de la projection de l'imaginaire du lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 110-111). Les participantes sont appelées à expliquer en quatre à cinq lignes leur perception des trois personnages principaux : Georges, la mère et la fille. La quatrième question interroge le lecteur quant à l'effet de la narration à la deuxième personne sur sa lecture. Les participants sont ainsi appelés à se questionner sur la manière dont leur propre posture interprétative peut influencer leur lecture. Ils sont appelés à interpréter l'effet de la narration et à lui donner un sens. La dernière question porte sur l'une des zones d'indétermination du texte, la fin ouverte. Les lecteurs sont ainsi invités à interpréter « [l'une des] zones d'indétermination [du texte] en s'appuyant sur les bornes tracées par le texte lui-même » (Tauveron, 1999, p. 21) et à se demander « au-delà de ce que dit un texte, qu'est-ce qu'il me dit? » (Tauveron, 1999, p. 21). Toutes les questions posées sont des questions ouvertes, dont l'objectif est de laisser libre cours à la subjectivité et à l'interprétation du lecteur.

Une fois le questionnaire élaboré et validé par l'équipe de recherche, nous l'avons fait tester par cinq étudiants universitaires afin de vérifier si les questions étaient bien claires et nous permettaient de recueillir des données pertinentes. Nous avons clarifié ou reformulé certaines questions qui portaient à confusion.

2.3.3.1.2 Activité d'écriture

L'activité d'écriture a été administrée entre les deux questionnaires interprétatifs. L'objectif de cette activité était de solliciter l'empathie fictionnelle des participants à l'étude. Nous avons demandé aux participants de rédiger un « journal de personnage » en donnant une voix à un personnage qui ne s'exprime pas dans la nouvelle, mais qui est tout de même le personnage principal, la mère : « le dispositif du journal de personnage, en tant que projet d'écriture qui le confronte à l'altérité, engage le lecteur-scripteur dans une activité qui développe ses compétences de lecteur littéraire en mobilisant chez lui le processus d'empathie fictionnelle » (Larrivé, 2014, p. 42). Les participants devaient se mettre dans la peau du personnage de la mère et adresser une lettre à la narratrice, la fille. Selon Larrivé (2014) :

[le] journal de personnage a pour objectif de permettre aux élèves de retrouver par l'écriture l'expérience de décentrement propre à la lecture littéraire, c'est-à-dire de les obliger à « sortir d'eux-mêmes », à renoncer, le temps de l'écriture, à leur mode de pensée pour expérimenter la pensée d'un autre. Or, pour s'exercer ludiquement à un rôle narratif différent qui leur permette d'expérimenter une autre existence, il semble bien que le « je » fictif soit l'outil linguistique le plus approprié. (p. 368)

Nous avons ainsi choisi de faire rédiger un court texte en « je » fictif aux participants à l'étude, dans le but de vérifier si la sollicitation de l'empathie fictionnelle aurait un impact sur les réponses fournies au questionnaire interprétatif final. La consigne donnée était la suivante : « Vous devez rédiger un texte de 350 mots dans lequel vous adoptez le point de vue de la mère dans la nouvelle. En utilisant le “je”, vous devez répondre à ce que votre fille écrit sur vous dans la nouvelle en vous adressant à elle. »

2.3.3.1.3 Entretiens semi-dirigés

La conduite d'entretiens semi-dirigés auprès de six des participantes à l'étude visait à approfondir notre compréhension des écarts entre les réponses fournies au prétest et au posttest ou de certains éléments originaux ou incongrus du journal de personnage.

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'entrevue (que nous appelons « entretien ») consiste en « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un

phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 132). Conduire des entretiens est pertinent dans le cadre de cette étude, car ceux-ci permettent de mieux comprendre l'effet de l'empathie fictionnelle sur l'interprétation du texte en mettant au centre l'expérience des participants (Fortin et Gagnon, 2016, p. 319). Selon Fortin et Gagnon (2016), l'entretien semi-dirigé « sert à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés. » (p. 320) Par ailleurs, comme l'étude que nous menons est axée sur des expériences subjectives, nos entretiens semi-dirigés nous permettent de « rechercher un accès à l'expérience de l'autre, [de] cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et [de] tenter de les comprendre, et ce, d'une façon riche, descriptive, imagée. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 133) Par ailleurs, « toute expérience est celle d'un sujet qui l'éprouve ; ce caractère subjectif de l'expérience lui confère une dimension privée, ce qui ne la rend accessible que du point de vue du sujet, en lui donnant la parole. » (Mouchet, Vermesch et Bouthier, 2011, p. 87)

Nos entretiens semi-dirigés comprenaient quatre questions que nous avons posées à toutes les participantes, en plus d'une ou deux questions spécifiques à certaines participantes. La première question de nos entretiens semi-dirigés a été élaborée de manière à investiguer certains éléments de réponses qui divergeaient entre le prétest et le posttest ou qui nous apparaissaient mériter des explications. Nous avons demandé à chaque participante de s'expliquer sur un ou deux éléments tirés de leurs questionnaires (ex. : la perception de la mère qui était positive lors du premier questionnaire et négative lors du deuxième) ou de leur journal de personnage (ex. : une image incongrue ou un style d'écriture particulier). Cette question était donc adaptée en fonction de la personne interrogée. Notre deuxième question visait à comprendre si, parmi les tâches effectuées, certains éléments avaient permis aux participantes de mieux comprendre le texte, les avaient aidées à interpréter le texte ou avaient changé leur opinion sur certains aspects du texte. Nous souhaitons ainsi saisir quels aspects des différentes tâches demandées avaient influencé l'interprétation des participantes et les avait fait progresser dans leur réflexion sur le texte. La troisième question posée aux participantes était la suivante : « comment t'es-tu sentie lorsque tu as dû te mettre à la place de la mère ? » Nous cherchions ici à faire place à l'expérience subjective des participantes et à comprendre leur investissement du texte à travers le prisme de l'empathie fictionnelle. Notre dernière question avait pour objectif d'illustrer la manière dont les participantes ont réalisé

l'activité d'écriture : « Comment t'y es-tu prise lorsque tu as dû faire comme si tu étais à la place de la mère ? ». L'objectif était de voir comment les participantes ont mobilisé leurs différentes compétences de lecteur ainsi que leurs propres expériences subjectives pour réaliser l'activité d'écriture.

Les entretiens ont duré approximativement trente à quarante-cinq minutes. Comme ils étaient semi-dirigés, les questions présentées ci-dessus ont servi de base à l'entretien, mais nous ne sommes pas limitées à ces questions. Lors des entretiens, nous avons laissé de la place aux interventions et commentaires spontanés, aux relances et aux retours.

2.3.4 Déroulement de la collecte de données

Au printemps 2019, nous avons présenté le projet de recherche à deux groupes d'étudiants (l'un en première et l'autre en deuxième année) du programme Sciences, lettres et arts à la fin d'un cours de littérature au cégep de l'Outaouais. Les étudiants intéressés à participer à la recherche étaient invités à se manifester et ont signé le formulaire de consentement en personne. Nous avons remis à chaque participant une photocopie de la nouvelle « Scam »¹⁶, en donnant comme consigne de la lire avant leur prochain cours de littérature, une semaine plus tard. Au cours suivant, une période de 30 minutes a été allouée à tous ceux ayant accepté de participer à la recherche pour répondre au questionnaire d'identification et au premier questionnaire interprétatif, qui pouvaient être remplis à la main (des copies papier avaient été laissées au professeur) ou à l'ordinateur à l'aide de l'outil Lime Survey. Trois jours plus tard, les participants ayant complété le premier questionnaire ont été invités, par courriel, à compléter l'activité d'écriture, puis le deuxième questionnaire interprétatif, tous deux sur Lime Survey. Nous leur avons donné une semaine pour effectuer ces deux tâches.

Une fois toutes ces données recueillies, nous avons lu les réponses aux questionnaires et du journal de personnage de toutes les participantes¹⁷ ayant complété le processus. Nous avons ainsi ciblé les participantes dont les réponses nous semblaient propices à un entretien semi-dirigé. Deux semaines

¹⁶ En vertu de l'article 3.2 de la Convention Copibec, il est possible de reproduire jusqu'à 15 % d'un livre ou un chapitre complet s'il ne représente pas plus de 20 % du livre. Nous avons donc scanné notre copie de *Les fins heureuses*.

¹⁷ Nous utilisons le féminin pour les désigner, car les personnes ayant complété le processus sont toutes des femmes.

après avoir réalisé les dernières tâches demandées, six étudiantes ont été contactées pour la conduite de ces entretiens. Les entretiens de Liza, Melissa, Johanne et Claudine ont été conduits dans une classe vide du cégep de l'Outaouais. L'entretien de Joannie a été conduit dans un parc tandis que celui d'Isabelle a été conduit par téléphone, faute de disponibilité.

2.3.5 Méthode d'analyse des données

Notre analyse qualitative s'est concentrée sur les données de six participantes, celles avec qui nous avons conduit des entretiens semi-dirigés. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée aux réponses des questionnaires. Nous avons cherché des écarts ou des nuances entre les éléments de réponse du premier questionnaire et ceux du deuxième questionnaire, qui permettraient de présumer que l'activité d'écriture visant à solliciter l'empathie fictionnelle aurait eu une incidence sur l'analyse du texte. Nous avons étudié les réponses des étudiantes afin d'y repérer des traces de l'activité fictionnalisante du lecteur –concrétisation imageante, cohérence mimétique, activité fantasmatique, réaction axiologique, réaction esthétique– (Langlade et Fourtanier, 2007) et de mettre en évidence comment se manifeste l'interprétation des participantes au prétest et au posttest. Nous avons étiqueté les éléments repérés par des mots-clés correspondant aux cinq composantes de l'activité fictionnalisante, ainsi que par le mot-clé « présuppositions et anticipations », tiré des mécanismes d'interprétation de Lacelle (2009) et le mot-clé « empathie ». D'autres mots-clés ont émergé en cours d'analyse (« identification et projection », « compréhension », « imaginaire de lecteur » et « lecture subjective »). Ces catégories d'analyse ont été retenues parce qu'elles constituent des traces de l'interprétation des lecteurs. Elles témoignent également de l'influence de la lecture subjective et de la sollicitation de l'empathie sur l'interprétation. Par cette analyse, nous souhaitons vérifier si la sollicitation de l'empathie fictionnelle avait engendré chez les participantes des réflexions qui ont fait évoluer leur interprétation du texte ou qui leur ont permis de l'approfondir. À l'aide des réponses aux questionnaires, il s'agissait

d'établir, de cartographier, les différentes façons dont les lecteurs dispos[ent], ou plus exactement redisp[ent], les données textuelles: les éléments d'intrigue auxquels ils accord[ent] de l'importance, ceux qu'ils occult[ent], la nature des liens qu'ils per[çoivent] entre les événements, la hiérarchie qu'ils établiss[ent] entre les personnages, etc. Apparaissent ainsi des dispositifs de lecteur, c'est-à-dire des espaces textuels où s'agrègent des éléments stables et structurés de l'œuvre (personnages, intrigue, motifs, etc.) et des inférences conjoncturelles (et souvent peu maîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Certes, ces stabilisations restent mouvantes, lacunaires, incertaines, mais elles

n'en constituent pas moins une projection observable des lectures subjectives réalisées par les élèves lecteurs. (Lacelle, 2009, p. 285)

Nous avons ensuite analysé le journal de personnage des six participantes. Nous y avons cherché des traces de la compétence empathique des lecteurs, de manière à mettre en lumière comment l'empathie fictionnelle a été sollicitée lors de l'exercice.

Finalement, à l'aide des entretiens semi-dirigés, que nous avons transcrits sous forme de verbatim, nous avons approfondi notre analyse de chacun des cas et nous avons également pu confirmer ou infirmer ce que nous avons observé dans notre analyse des réponses aux questionnaires et du journal de personnage. Nous souhaitons ainsi assurer la validité de nos résultats en mettant « à contribution diverses méthodes pour valider les hypothèses formulées par le chercheur à partir de ses observations. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 242) Nous avons procédé à une analyse thématique de ces verbatims, qui nous a permis de transposer « un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 162). Les thèmes identifiés étaient les suivants : appréciation et intérêt, empathie, recul et distance, implication, méfiance, imaginaire, perception et changement. Nous avons cherché, dans les réponses fournies aux questions des entretiens, des voies d'accès au texte du lecteur.

Ces analyses, validées par l'équipe de recherche, nous ont permis de dégager un portrait de l'impact de l'empathie fictionnelle sur l'interprétation du texte qu'ont faite les participantes, en regroupant les données dont les étiquettes étaient identiques ou semblables. Une triangulation des données, que « plusieurs considèrent [...] comme la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 242), a permis d'assurer la validité des résultats, Ainsi, l'analyse des réponses au questionnaire, du journal de personnage et des propos recueillis lors des entretiens semi-dirigés a permis de dresser un portrait fiable du rôle et de la place de l'empathie fictionnelle au sein de la compétence interprétative des lecteurs au collégial.

2.3.6 Considérations éthiques

Notre étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM ainsi que par le Comité d'éthique en recherche (CER) du cégep de l'Outaouais (voir annexe E).

Les données ont été recueillies auprès de participants majeurs, qui ont signé un formulaire de consentement en version papier après la présentation du projet. Ce formulaire leur a permis de prendre connaissance du projet et de ses objectifs, ainsi que de leur rôle au sein de l'étude. Grâce à ce formulaire, les participants ont pu donner leur consentement de façon libre et éclairée.

Nous avons également garanti l'anonymat des participants dans le partage des résultats de recherche, notamment par l'utilisation de pseudonymes. Par ailleurs, le nom complet des participants se trouvait uniquement sur le premier questionnaire, tous les autres formulaires ne requérant que leur prénom et la première lettre de leur nom de famille.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons les données recueillies dans le prétest, le post-test, l'activité d'écriture ainsi que lors des entretiens semi-dirigés. Nous analyserons ensuite ces résultats à la lumière des travaux de Larrivé (2014, 2015) sur l'empathie, de Langlade (2004, 2007, 2008, 2015) sur l'activité fictionnalisante et de la définition de l'interprétation que nous avons retenue. Nous mettrons ainsi au jour la façon dont la mobilisation de l'empathie fictionnelle des participants pendant l'activité d'écriture a influencé leur interprétation du texte, mais soulignerons également comment certains éléments que nous n'avions pas anticipés ont eu un impact sur la compétence interprétative des étudiants.

3.1 Résultats

Comme nous l'avons souligné précédemment, dans le cadre de notre étude, nous avons mené des entretiens avec six répondantes. Nous avons analysé les données recueillies au prétest et au post-test, celles de l'activité d'écriture ainsi que celles des entretiens dans le but de sélectionner les cas les plus pertinents pour notre analyse¹⁸. En effet, les réponses aux questionnaires et les textes de l'activité d'écriture, pris seuls, ne permettaient pas de créer un portrait complet de la mobilisation de la compétence empathique. Nous avons donc décidé d'analyser les six cas qui ont été passés en entrevue, parce que nous avons constaté que les entretiens étaient l'outil le plus efficace pour révéler les traces de la mobilisation de l'empathie fictionnelle des répondantes et que chaque participante présentait des particularités significatives auxquelles il était intéressant de nous attarder. Les entretiens ont permis aux répondantes d'explicitier leur posture de lectrice et les facteurs qui ont influencé leur façon de réaliser les tâches. Les données issues des autres outils permettent de trianguler les données des entretiens, qui ont été la pierre angulaire de notre analyse.

¹⁸ Comment mentionné au chapitre 2, nous avons choisi ces cas à la suite d'une préanalyse des données recueillies, en nous basant principalement sur les écarts dans les réponses au prétest et au post-test.

3.1.1 Les résultats du prétest et du post-test

Le prétest et le post-test comprennent tous deux les cinq mêmes questions, qui abordent les thèmes suivants : la perception de la fille (la narratrice), la perception de la mère, la perception de Georges, l'effet de la narration à la deuxième personne du singulier et le lien entre le dénouement de la nouvelle (resté en suspens) et le titre du recueil dans lequel elle est publiée (*Les fins heureuses*).

Dans l'ensemble, l'analyse des données recueillies aux questionnaires montre que les réponses au premier questionnaire mettent au jour la prégnance des pratiques de lecture scolaires, c'est-à-dire qu'elles relèvent des éléments précis du texte, sont descriptives et dénuées de subjectivité. Elles témoignent principalement de la compréhension des répondantes et non de leur interprétation. Par exemple, dans sa réponse sur la perception de la mère, Liza affirme que « Sa fille en parle affectueusement. Elle lui donne un air doux, gentil, généreux¹⁹. » Pour décrire sa perception de la mère, elle s'appuie sur la description que la narratrice en fait.²⁰ De plus, les réponses au prétest sont dans l'ensemble moins détaillées et plus courtes que les réponses fournies au post-test

La composante de l'activité fictionnalisante la plus sollicitée dans les réponses de la première passation du questionnaire est le jugement axiologique. Toutes les répondantes ont émis des jugements de valeur sur les trois personnages. Pour Joannie, « la fille semble juger plutôt que d'essayer d'aider sa mère » tandis qu'Isabelle affirme qu'elle n'a « pas l'impression qu'elle lui [la mère] a offert beaucoup de soutien ». Selon Liza, Georges fait preuve d'une « insensibilité un peu affreuse qui lui permet de voler des femmes innocentes sans ressentir de remords ». Mary-Claude affirme, quant à elle, qu'elle ne croit pas que la mère soit réellement naïve, mais qu'« elle préfère ou choisit d'[en] donner l'impression ». Les répondantes font très peu appel aux autres composantes de l'activité fictionnalisante. L'activité fantasmatique est la composante qui apparaît le moins dans les réponses des participantes, mais Melissa y fait néanmoins appel : cette dernière affirme que la narratrice ressent de la compassion pour sa mère et ne juge pas ses comportements.

¹⁹ Toutes les citations des étudiantes ayant participé à notre étude sont reproduites telles qu'elles ont été formulées (que ce soit à l'oral ou l'écrit).

²⁰ La narratrice dit explicitement de la mère qu'elle a de la difficulté à surmonter le décès de son mari et qu'elle est gênée de s'inscrire sur un site de rencontre, mais curieuse de le faire. Elle la décrit comme une personne seule, « ayant intériorisé l'indifférence des gens à son égard » (p. 97), vulnérable, passionnée et coquette. À nos yeux, la perception de Liza abonde dans le même sens.

Cela nous paraît être une projection de ses propres désirs et attentes sur le texte qui entrent en contradiction avec celui-ci, puisque la narratrice juge, à plusieurs reprises, sévèrement sa mère (ex. : « Il n'avait pas besoin de ruser; tu brûlais d'envie de te lancer dans le piège qu'il te tendait » (Brousseau, 2014, p. 100). Le recours à la cohérence mimétique semble partiel : la plupart des répondantes (Joannie, Isabelle, Melissa, Catherine) font des liens entre les personnages et leurs actions, mais n'arrivent pas à les justifier pleinement. Par exemple, Isabelle affirme : « en observant les faits de l'extérieur, je me doutais bien que ses actions étaient louches ». Elle montre sa capacité à prendre du recul pour donner un sens aux actions des personnages, mais sans pleinement expliquer sur quoi elle s'appuie pour y parvenir. Enfin, le jugement esthétique est mobilisé dans les réponses à la question sur la narration, mais l'est tout autant dans les réponses à la même question lors de la deuxième passation du questionnaire.

Dans les réponses à la deuxième passation du questionnaire, chaque participante a sollicité une plus grande variété de composantes de l'activité fictionnalisante : alors qu'elles faisaient chacune appel à une ou deux composantes dans leurs réponses au prétest, elles sollicitent trois à quatre ou même toutes les composantes lorsqu'elles répondent au post-test. Ainsi, Melissa et Liza font toutes deux appel à la concrétisation imageante lorsqu'elles situent les personnages dans le temps en leur attribuant des âges approximatifs, ce qu'elles ne soulignaient pas dans leurs réponses au prétest. Mary-Claude souligne également, lors de la deuxième passation du questionnaire, que la narration lui a permis de « visualiser les scènes plus facilement ». Cette apparition de la concrétisation imageante, très peu présente dans les réponses au prétest, témoigne de l'approfondissement de l'interprétation des personnages. Joannie, quant à elle, sollicite l'activité fantasmatisque lorsqu'elle affirme qu'elle « croi[t] que Georges a du potentiel pour s'améliorer, [qu']il semble avoir développé de véritables sentiments pour la mère ». Il s'agit de la seule apparition de cette composante dans les réponses au post-test.

La composante principale de l'activité fictionnalisante que les répondantes sollicitent est également différente. Toutes les répondantes ont cherché à expliquer les comportements des personnages, plutôt que de les juger, et ont semblé plus nuancées dans leur interprétation. Elles ont ainsi délaissé le jugement axiologique (qui reste néanmoins présent) pour faire plutôt appel à la cohérence mimétique. Liza, notamment, inclut beaucoup plus de détails dans ses réponses au deuxième questionnaire, comblant les blancs du texte par un investissement subjectif et sollicitant son

imaginaire de lectrice pour créer du sens et faire des liens. Elle mobilise la cohérence mimétique, en se basant sur des éléments de la réalité pour donner du sens aux actions des personnages. Elle affirme, en parlant de la fille : « Elle a peur que l'une des personnes auxquelles elle tient le plus soit blessée par un homme qu'elle ne connaît pas ». Dans cette phrase, elle attribue des émotions au personnage de la fille de manière à justifier ses actions, tout en situant la relation de la mère et la fille, en affirmant que la mère est l'une des personnes « auxquelles elle tient le plus ». Elle affirme également que la fille « tente probablement de comprendre ce qui se passe en fonction de ses connaissances et de ce qui pourrait se produire à cause de son attitude protectrice envers sa mère. » Elle présente une hypothèse qui justifie les actions de la narratrice. Mary-Claude fait de même dans la deuxième passation du deuxième questionnaire, alors qu'elle dit que c'est la peur de mourir seule et un sentiment de désespoir qui poussent la mère à croire à l'amour de Georges. Elle explique rationnellement, en faisant des liens avec la réalité, les comportements de la mère. Une autre différence notable entre les réponses au premier et au deuxième questionnaire est que l'interprétation des comportements, particulièrement de celui de Georges, semble plus nuancée après la réalisation de l'activité d'écriture, ce qui relève également de la cohérence mimétique. Dans les réponses à la première passation du questionnaire, la perception de Georges est négative et plutôt tranchée. En revanche, les répondantes se montrent moins péremptoires dans leurs réponses au post-test, qu'elles aient une perception positive ou négative de son comportement. En général, elles lui donnent un peu plus le bénéfice du doute ou lui prêtent simplement moins de mauvaises intentions. Joannie, par exemple, affirme dans le prétest que Georges « semble vouloir jouer avec les émotions de la mère » et qu'il pourrait vouloir « exploiter une pauvre et triste veuve pour son propre plaisir ». Dans le post-test, elle souligne plutôt qu'il « semble avoir développé de véritables sentiments pour la mère ». Melissa, quant à elle, affirme à la première passation du questionnaire que « Georges [la] laisse perplexe » : elle a de la difficulté à interpréter ses comportements et à analyser ses motivations. À la deuxième passation du questionnaire, elle approfondit son interprétation et arrive à justifier sa perception du personnage : « il a l'air de quelqu'un de manipulateur et séducteur parce qu'il dit exactement ce que la mère veut entendre ». Conformément à ce que Larrivé (2014) a démontré dans ses recherches, ces résultats nous amènent à penser que l'évolution des réponses entre le prétest et le post-test résulte, en partie du moins, de la mobilisation de l'empathie fictionnelle par les participantes lors de la tâche d'écriture qu'elles ont réalisée.

Dans le post-test, les répondantes paraissent également plus certaines de leur interprétation. Par exemple, d'un questionnaire à l'autre, Liza passe de l'hésitation à la conviction en affirmant d'abord que la mère « *semble* naïve et fragile » (nous soulignons), puis en affirmant que cette dernière « *est* douce et gentille » (nous soulignons). Bien que les répondantes soient plus certaines de ce qu'elles avancent dans le post-test, elles remettent parfois en question ce qu'elles ont écrit lors du prétest et peuvent même changer complètement de perception. C'est le cas de Catherine et de Mary-Claude : lorsqu'elle répond au premier questionnaire, Mary-Claude trouve la mère « insécure » et croit qu'elle dépend de l'amour d'un homme, alors que Catherine la trouve « gentille et altruiste mais un tantinet naïve ». Dans le deuxième questionnaire, Mary-Claude déclare que la mère est une femme « qui a toujours aimé l'amour » et elle affirme hésiter à la qualifier de naïve, alors que Catherine écrit : « La mère est beaucoup trop naïve ».

Les réponses fournies à la question sur l'effet de la narration à la deuxième personne du singulier, dans lesquelles les participantes mobilisent leur jugement esthétique, sont celles qui varient le moins entre le prétest et le posttest. Toutes les participantes ont affirmé que ce type de narration avait un effet sur elles, lors des deux passations du questionnaire. Certaines (Isabelle, Joannie, Catherine et Liza) soulignent, lors des deux passations du questionnaire, que la narration du point de vue de la fille est nécessairement subjective et que la version des faits qu'elles lisent n'est peut-être pas la vérité. Dès la première passation du questionnaire, les participantes se montrent conscientes que le type de narration a un effet sur leur lecture : Liza affirme dans sa réponse au prétest que la narration « inclut le lecteur à l'histoire. On se sent interpellé comme si on était la mère, comme si on avait vécu son histoire ». Melissa, quant à elle, souligne dans sa réponse au prétest qu'elle s'est sentie « interpellée et concernée par la situation », et dans sa réponse au post-test : « Je pouvais mieux ressentir les émotions que vivait la mère, car c'était très facile de me mettre à sa place ». Ce genre de réponse, fournie tant au prétest qu'au post-test semble montrer un rapprochement entre le « je » de la narratrice et les lectrices. Comme nous l'avons vu en évoquant les travaux de Bloch (2006) au chapitre précédent, la narration au « tu » semble effectivement susceptible de générer une forme d'empathie, alors que les lectrices adoptent virtuellement la place de la fille et simulent mentalement la subjectivité du personnage. Par ailleurs, on peut poser l'hypothèse que la concordance de genre entre les répondantes et la narratrice facilite un rapprochement avec la réalité de celle-ci, et cela a peut-être d'autant plus favorisé cette empathie.

Ainsi, même avant la réalisation de l'activité d'écriture, l'empathie des participantes paraît être mobilisée par la narration.

Dans les réponses au deuxième questionnaire, les théories sur la fin de la nouvelle (heureuse ou pas) restent généralement les mêmes que celles données au premier questionnaire, mais sont globalement un peu plus nuancées. Les répondantes semblent se remettre en question et expliquent leur point de vue sur la fin de la nouvelle plus en détail lorsqu'elles répondent pour la seconde fois à la question. Par exemple, là où Joannie a du mal à prendre position sur la fin dans le prétest, mentionnant qu'« il n'y a pas vraiment de conclusion » à tirer de la fin ouverte de la nouvelle, elle affirme dans le post-test qu'il y a forcément de l'« ironie dans ce titre », mais que « tout est laissé à l'imagination pour entraîner une réflexion du lecteur ». Elle affine ainsi son jugement esthétique et paraît plus en mesure, lorsqu'elle répond pour la deuxième fois à la question, d'interpréter la fin de l'histoire. De manière similaire, Mary-Claude souligne, lorsqu'elle répond pour la première fois à la question, que si la mère est heureuse, c'est donc une fin d'histoire heureuse. Sa réponse se base sur la perspective du personnage de la mère, alors que, lorsqu'elle répond pour une seconde fois à la même question, elle s'en distancie et invoque plutôt le caractère indéterminé du dénouement qui la force à prendre position en mettant en jeu sa propre subjectivité : « Peut-être que l'idée de fin heureuse dépend de la perspective du lecteur ».

3.1.2 Les résultats de l'activité d'écriture

Les écarts entre les réponses recueillies dans le prétest et dans le post-test s'expliquent, entre autres, par la réalisation d'une activité d'écriture visant à mobiliser l'empathie des répondantes entre les deux passations du questionnaire. Toutes les répondantes ont réalisé l'activité d'écriture selon les consignes imposées, c'est-à-dire qu'elles ont écrit un texte de 350 mots dans lequel elles ont adopté le point de vue de la mère et répondu à ce que leur fille avait écrit sur elle. Malgré l'écart marqué entre leur âge et celui de la mère (assez vieille pour avoir une fille adulte), elles sont parvenues à adopter le point de vue de cette dernière pour réaliser la tâche demandée. Lorsqu'elles rédigent en empruntant le « je » de la mère, elles font intervenir le *lisart*, cette instance lectrice qui se situe à la fois dans le monde réel et dans celui de la fiction et qui est déclenché par le processus de simulation qu'implique l'écriture à la première personne du singulier. La plupart des répondantes (Liza, Melissa, Mary-Claude, Joannie) ont même adopté une posture d'adulte, employant des

expressions comme « quand j'avais ton âge », « ta vieille mère », « je me rappelle avoir observé le monde exactement comme toi, plus jeune », « ta vieille mère a ses raisons d'agir comme elle le fait ». En cherchant à justifier et expliquer les actions de la mère, les participantes font appel au jugement axiologique : « C'est peut-être ce qui a fait de moi une bonne mère » (Liza), « il existe des personnes bonnes dans ce monde [mais] celles-ci sont plus difficiles à trouver » (Melissa), « Je ne suis pas une de ces femmes idiotes qui se font jouer par un homme » (Mary-Claude). Cependant, elles mobilisent essentiellement la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique.

En effet, toutes les répondantes ont mobilisé ce qui s'apparente à la cohérence mimétique dans l'acte de lecture en tentant de justifier les choix et actions de la mère dans leur texte adressé à la fille. Par exemple, Melissa écrit : « Tu verras à mon âge, alors que tu es à la retraite et que tu perds ton compagnon de vie, tu as besoin d'une nouvelle raison de vivre ». Joannie, quant à elle, écrit : « Je me suis inscrite à un site de rencontre, je ne suis ni la première femme seule, ni la dernière à m'inscrire pour trouver une nouvelle flamme ». De plus, on observe, dans l'activité d'écriture, un renversement de perspective : non seulement les répondantes endossent le rôle et la place de la mère pour expliquer et justifier ses pensées, émotions et actions, mais elles portent également un regard critique sur la fille, ce que le texte ne permettait pas d'emblée puisque la fille en était la narratrice. Ainsi, dans le texte de Liza, la mère signale, à sa fille son refus d'être infantilisée : « j'ai encore du mal à m'imaginer que tu ressentes le besoin de me protéger, moi ». Dans le même ordre d'idées, Mary-Claude, en se mettant à la place de la mère, rappelle implicitement la position d'autorité de cette dernière : « la prochaine fois que tu auras une opinion sur moi, j'aimerais l'entendre de ta propre bouche ». En somme, en amenant les répondantes à adopter la place et la perspective d'un personnage jusque-là réduit au silence, la tâche d'écriture les amène à faire l'expérience (virtuellement) du vécu de ce personnage ainsi qu'à réévaluer la relation qu'il entretient avec la narratrice. Ce faisant, en mobilisant la cohérence mimétique, les répondantes enrichissent leur interprétation des deux personnages : celui de la mère et celui de la fille. Enfin, l'écriture au « je » (celui de la mère) conduit les répondantes à mobiliser leur activité fantasmatique, notamment lorsqu'elles choisissent de combler des blancs textuels en valorisant certains éléments de la nouvelle afin d'expliquer ou de justifier les actions de la mère. Par exemple, celle-ci, dans le texte de Mary-Claude, écrit : « ne pas avoir pu te donner un frère ou une sœur est un de mes grands regrets, mais pas le seul comme tu le crois ». Ce regret est en effet mis de l'avant par la narratrice

dans la nouvelle²¹, mais Mary-Claude choisit de relativiser son importance et de souligner que d'autres regrets ont joué un rôle dans la situation que la mère vit. De la même manière, lorsqu'elle se met à la place de la mère, Liza souligne : « J'ai passé de longues heures à méditer au sujet de ce que tu as écrit à propos du rôle de la confiance dans l'amour ». Elle soulève ainsi un élément du texte qui l'a marquée : le court passage sur la confiance, où la narratrice se demande si son père aurait pu avoir des secrets pour sa mère²². En mentionnant que la mère y réfléchit pendant des heures, elle accorde une place prépondérante à un élément de la nouvelle qui tient en quelques lignes. La mobilisation de l'activité fantasmatique par Liza se manifeste également dans ses références au père dans son journal de personnage : « Je fais comme ton père », « Ton père a su m'enseigner », « je me suis souvenue de ce que ton père me répétait inlassablement ». Elle fait apparaître dans l'activité d'écriture un personnage pratiquement absent de la nouvelle, le père, alors que le récit met en scène la quête d'un nouvel amour, Georges. Ces trois citations témoignent d'une *lecture* très personnelle de la relation passée entre la mère et son défunt mari, en mettant l'accent sur l'influence du disparu, pour ne pas dire la soumission au disparu. L'activité fantasmatique est également mobilisée par Isabelle alors qu'elle se sert de l'activité d'écriture pour inventer une suite à la nouvelle qui implique une escroquerie encore plus mesquine que celle qui est laissée en suspens par Brousseau (2014)²³. Elle sollicite également son jugement esthétique en reproduisant le dispositif narratif de la nouvelle qui laisse la fin en suspens.

En somme, l'analyse des réponses aux questionnaires montre des différences notables entre les réponses fournies avant et après la réalisation de l'activité d'écriture. Les réponses au premier questionnaire reflètent les pratiques de lecture et d'écriture scolaires, c'est-à-dire qu'elles manifestent l'usage, un peu mécanique et sans distance, de notions vues en classe, décrivant des éléments précis du texte, tandis que les réponses au deuxième questionnaire font appel à une plus grande variété de composantes de l'activité fictionnalisante, telles que la concrétisation imageante, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique. Les répondantes exercent également un jugement axiologique moins tranché et plus nuancé sur les comportements des personnages après

²¹ Voir p. 97.

²² Voir p. 99.

²³ Nous reviendrons sur les détails de cet exemple dans une section subséquente.

avoir réalisé l'activité d'écriture. Ces résultats suggèrent que l'activité d'écriture, qui requiert de la part des répondantes d'adopter le point de vue d'un autre personnage que la narratrice, sollicite la subjectivité des lectrices alors qu'elles doivent combler les blancs textuels en attribuant des intentions aux personnages et établir des liens de causalité entre leurs pensées et leurs actions. Cela leur permet de d'approfondir leur interprétation des personnages et de leurs comportements. Les entretiens semi-dirigés jouent un rôle central dans l'analyse des réponses au questionnaire et de l'activité d'écriture, puisqu'ils nous permettent d'apporter un éclairage sur les réponses obtenues en amenant les répondantes à verbaliser à la fois leurs choix scripturaux et leurs interprétations successives de la nouvelle.

3.1.3 Les entretiens semi-dirigés

Les entretiens ont permis d'éclaircir certains éléments des réponses aux questionnaires et de l'activité d'écriture afin d'en tirer une analyse plus substantielle. Laisser la parole aux répondantes en les interrogeant sur des aspects clés des tâches effectuées a contribué à mettre en lumière à la fois comment l'empathie fictionnelle a été mobilisée lors de la rédaction du journal de personnage et de l'interprétation du texte. L'analyse des données recueillies lors de ces entretiens a permis d'approfondir les pistes d'interprétation et les hypothèses exposées dans l'analyse des questionnaires et de l'activité d'écriture. Les données recueillies nous ont permis d'approfondir les résultats obtenus dans les questionnaires en amenant les répondantes à, notamment, préciser comment elles ont activé leur compétence empathique lors de l'activité d'écriture et à expliciter les effets, selon elle, de cette dernière lors de la relecture de la nouvelle. Nous présenterons ici un compte-rendu des six entretiens semi-dirigés.

3.1.3.1 Liza

Liza est en deuxième session de cégep. Elle affirme consacrer une bonne partie de son temps libre à la lecture de poésie, d'essais, de bandes dessinées et de romans. Comme nous allons le voir, cette pratique de lecture régulière et soutenue s'est avérée décisive, non pas dès la première lecture, mais bien lors de l'activité d'écriture. Dans son entretien, elle affirme qu'elle aime les activités d'écriture, qu'elle écrit souvent dans ses temps libres et qu'elle aime explorer comment les personnages se sentent. Elle est donc particulièrement à l'aise avec les tâches de lecture et d'écriture ainsi qu'avec l'expression de soi et la subjectivité.

Cette pratique régulière d'écriture, en dehors de la classe, explique peut-être que Liza ait d'emblée saisi les objectifs du dispositif de recherche : « [cette expérience a pour but de] comprendre la façon qu'on [sic] voyait les personnages [et] si ça changeait après s'être mis dans la peau de ce personnage-là [donc] j'ai essayé de vraiment comprendre comment elle se sentirait, comment je me sentirais si j'étais à sa place ». Ses propos révèlent, par ailleurs, comment la consigne d'écriture l'a amenée à mettre en œuvre un processus d'empathie fictionnelle. Elle le rappelle, à un autre moment de l'entretien, en soulignant à quel point elle s'est efforcée de s'effacer pour mieux endosser le rôle et la place de la mère : « j'oublie qu'est-ce que Liza normalement elle dirait pour pouvoir écrire comme qu'est-ce que la mère dit ». Liza affirme par ailleurs que se mettre à la place de quelqu'un d'autre « est une activité [qu'elle] aime [...] faire ». Ainsi, l'empathie fictionnelle de la répondante a été mobilisée lors de l'activité d'écriture.

Le journal de personnage de Liza porte les traces d'éléments tirés de la vie réelle : elle a insufflé de la *vie* à un personnage fictif en se fondant sur sa propre subjectivité, ce qui témoigne de l'influence de son imaginaire de lectrice sur l'acte de création littéraire. En effet, pour réaliser la tâche d'écriture, elle souligne qu'elle s'est basée sur son encyclopédie de lectrice et, notamment, sur le style d'une mère qui s'adresse à sa fille dans ses lectures. Elle dit avoir pensé également à des représentations de mères dans des films et avoir commencé l'écriture à partir du « stéréotype » d'une mère. La participante mentionne également avoir associé le personnage de la mère à sa propre grand-mère. Liza fait appel, en mobilisant ses lectures, à l'une des composantes de sa compétence encyclopédique qu'Umberto Eco nomme « scénarios intertextuels » (1985, p. 104). Dans l'activité d'écriture, la participante écrit « la mort pourrait bien m'attendre derrière chaque porte que je pousse ». Lorsque nous lui avons demandé quelle était son inspiration pour cette phrase, qui détonne avec le reste du texte, elle a répondu qu'elle s'est inspirée des notions vues dans son cours de philosophie, où elle étudie actuellement Françoise Dastur et sa conception de la mort²⁴. Elle explique qu'elle venait de terminer un projet sur le sujet et que ces questions existentielles étaient donc « dans [s]a tête encore un peu ».

²⁴ Françoise Dastur est une philosophe française. Elle soutient que « Prendre conscience de sa finitude et de sa "précarité" est ce qui permet de s'"ouvrir à soi-même", aux autres et au monde. » (Brunfaut, 2008, p. 833)

Les réponses que Liza a fournies dans le prétest sont plutôt succinctes (deux lignes par réponse), alors que celles du post-test sont plus élaborées (trois à quatre lignes par réponse) et contiennent plus de détails. Lorsque nous l'avons questionnée à ce sujet, Liza a expliqué qu'en répondant au premier questionnaire, elle se basait sur des notions littéraires vues en classe alors qu'en répondant au deuxième questionnaire, elle s'est plutôt intéressée aux personnages, laissant plus de place à une interprétation subjective. L'activité d'écriture, dont les objectifs et la forme diffèrent de ceux des tâches rédactionnelles habituellement réalisées en classe (comme la dissertation), a eu un effet décisif selon Liza, qui affirme qu'écrire un texte en empruntant le point de vue d'un personnage change la manière de voir le texte lu et souligne avoir « compris et interprété quelque chose de plus qui ne se trouve pas dans la nouvelle après l'écriture du texte en "je" ».

3.1.3.2 Melissa

Melissa est également en deuxième session de cégep. En dehors des lectures obligatoires pour l'école, elle lit de temps en temps des articles de journaux, des essais, des romans et des livres informatifs.

D'emblée, Melissa fait explicitement référence au contraste entre l'activité d'écriture, qui mobilise la subjectivité, et les tâches scolaires, qui l'évacuent, imposent un format plutôt propice à l'argumentation (celui de la dissertation) et requièrent d'adopter une posture purement objective. À ce propos, elle déclare lors de l'entretien qu'elle a trouvé amusant d'écrire un texte « pour faire ressortir des émotions » plutôt qu'un « texte structuré ». Comme Liza, elle a conscience que sa compétence empathique a été mobilisée par l'activité d'écriture. En effet, elle affirme lors de l'entretien semi-dirigé qu'elle s'est mise à la place de la mère et qu'elle a rédigé son texte en se demandant « ce qu'une mère dirait à sa fille ». Elle a par ailleurs noté qu'une des difficultés lors de la rédaction du journal de personnage était l'écart d'âge entre le personnage de la mère, dont elle devait emprunter le « je », et elle-même. Elle affirme qu'elle ne savait pas comment s'y prendre pour effectuer la tâche d'écriture et qu'elle a simplement commencé par écrire une phrase débutant par « tu », ce qui lui a permis d'entamer son texte (la première phrase de son journal de personnage est « Tu dois probablement me trouver naïve »). En somme, elle a choisi d'amorcer son texte en reprenant une caractéristique commune (la naïveté) et en simulant la perception de la fille à l'égard

de sa mère, ce qui peut expliquer pourquoi elle affirme que plus elle écrivait, plus cela devenait facile de prendre la place de la mère.

Lors de la rédaction de l'activité d'écriture, Melissa comble les blancs textuels de la nouvelle en justifiant les émotions, pensées et actions de la mère. Elle fait notamment référence au personnage du père, peu exploité dans la nouvelle, en lui attribuant des caractéristiques et des intentions, le mettant en opposition avec Georges : « il [Georges] pouvait m'offrir tout ce que ton père n'avait pas pu : du luxe, des voyages, des aventures ». Elle souligne qu'elle trouve intéressant de développer un personnage peu approfondi dans le récit, « pour rajouter à l'histoire ». De la même manière, les choses qu'elle entend dans sa vie courante ont influencé la façon dont elle investit subjectivement le texte. Elle explique qu'en écrivant son texte, elle a pensé à des histoires d'escroquerie qu'elle avait déjà entendues et aux gens qui en sont victimes, qui pensent souvent que ça ne peut pas leur arriver. Alors que Liza, une grande lectrice qui a une pratique d'écriture régulière, convoque des « scénarios intertextuels » pour rédiger le journal de personnage, Melissa, quant à elle, fait plutôt appel à des « scénarios communs » (Eco, 1989, p. 102) puisqu'elle s'appuie sur des scénarios tirés de son expérience vécue (récits d'autres victimes). Comme le soutient Eco (1985), « un scénario est toujours un texte virtuel ou une histoire condensée » (p. 100). Ainsi, la répondante a voulu *rajouter à l'histoire*, dans son journal de personnage, en montrant que la mère a fait le choix délibéré de continuer d'écrire à Georges même si elle se doutait probablement que quelque chose n'allait pas : « c'est peut-être juste ma perception, mais elle savait qu'elle était un peu naïve de le faire mais elle le faisait quand même ».

La compétence empathique de la participante a également été mobilisée dès la lecture de la nouvelle. Si adopter la place de la mère lors de l'activité d'écriture s'est d'abord avéré difficile pour Melissa, l'empathie fictionnelle générée par la narration au « tu » lors de la lecture du texte semble lui être venue plus facilement : elle mentionne dans ses réponses au prétest et au post-test que la narration de la nouvelle lui a donné le goût de continuer à lire l'histoire et qu'elle pouvait « mieux ressentir les émotions que vivait la mère, car c'était très facile de [se] mettre à sa place ». Lors de son entretien, elle confirme qu'elle s'est sentie « interpellée » par la narration, qu'elle sentait qu'on s'adressait directement à elle. Ce type de narration a suscité son désir de poursuivre la lecture, bien qu'elle ait trouvé que la nouvelle contenait peu d'action.

Pendant l'entretien, Melissa a déclaré à deux reprises que l'activité d'écriture a eu pour effet de la faire « réfléchir un peu plus » et lui a permis de mieux comprendre certains éléments de l'histoire, notamment parce qu'elle a relu certains passages du texte pour s'assurer de ne pas contredire la nouvelle lors de la rédaction du journal de personnage. Elle déclare, par ailleurs, que plus elle a réfléchi, plus elle a nuancé son point de vue. De fait, son interprétation de la fin de la nouvelle, en particulier, a évolué entre ses réponses au premier et au deuxième questionnaire. Dans le premier questionnaire, elle est convaincue que « Georges est une bonne personne et qu'il n'a pas arnaqué la mère », alors que sa seconde réponse à cette question signale une hésitation : « peut-être que la nouvelle finit bien. Probablement que la mère a eu raison de faire confiance à Georges et qu'il avait de bonnes intentions ». Alors que dans le premier questionnaire, Melissa interprète le titre de manière littérale, en répondant au deuxième questionnaire, elle a plutôt traité le titre du recueil (*Les fins heureuses*) comme un indice que la nouvelle se termine bien, sans toutefois en être convaincue. Elle affirme avoir envisagé que ce soit la fin heureuse de Georges, par exemple.

3.1.3.3 Isabelle

Isabelle est en quatrième session de cégep. En plus des lectures obligatoires pour ses cours, elle lit de temps en temps, surtout des articles de journaux ou des romans.

Ses pratiques de lecture moins fréquentes et moins diversifiées que celles d'une répondante comme Liza expliquent peut-être que, pour se mettre à la place de la mère et rédiger le journal de personnage, Isabelle, n'ait pas fait appel à des intertextes littéraires : elle a plutôt pensé à des histoires d'escroqueries lues sur Internet ou vues dans des séries télévisées. On peut d'ailleurs penser que sa lecture des journaux l'a amenée à considérer que, puisque la mère est plus âgée, cette dernière pourrait ne pas avoir pleinement conscience des dangers de la technologie. Par ailleurs, Isabelle est la seule à se servir de l'activité d'écriture pour inventer une suite au récit, comme nous l'avons souligné dans les résultats de l'activité d'écriture. Dans le scénario imaginé par Isabelle, la mère tire de l'argent de l'investissement fait auprès de Georges, puis se rend à Singapour pour le rencontrer en personne. Elle écrit une lettre à sa fille seule dans sa chambre d'hôtel de Singapour, attendant que Georges vienne la rejoindre en soirée. Elle mentionne qu'elle ne reçoit plus les montants d'argent qui viennent de l'investissement depuis quelques jours, mais que ça ne l'inquiète pas. Dans cette nouvelle fin laissée en suspens, on peut présumer que Georges s'en prendra à elle

physiquement en plus de lui dérober son argent. Isabelle donne à Georges le potentiel d'être plus qu'un simple voleur. Isabelle nous signale, lors de l'entretien, qu'elle souhaitait ainsi répondre à sa curiosité de connaître la véritable fin de l'histoire, « ce qui se passe pour vrai ». Elle affirme reproduire la séquence « confiance-doute » établie dans la nouvelle et laisse son journal de personnage en suspens, comme le fait l'auteur de la nouvelle.

Cette suite est cohérente avec son interprétation de la fin de la nouvelle, qui n'a pas varié entre la première et la seconde passation du questionnaire. Isabelle demeure convaincue que la nouvelle se conclut par une escroquerie et signale même, lors de l'entretien semi-dirigé, que la majorité des lecteurs doit penser que la nouvelle se termine ainsi : « tous les signes indiquent que Georges est véritablement un manipulateur ». C'est une évidence pour elle que le titre de la nouvelle est ironique. On peut penser que l'absence de variation dans son analyse de la fin tient au caractère plus directif de cette question, en comparaison avec les questions sur la perception des personnages, plus ouvertes et propices à la subjectivité. Son interprétation de la fin n'est pas modifiée par l'activité d'écriture, tout comme son interprétation de la narration au « tu ». Dans ses deux réponses, elle fait mention du ton accusateur de la narratrice : « et c'est peut-être parce qu'[elle se] sen[t] interpellée comme si elle [lui] parlait à [elle] ». Dans le post-test, elle émet des doutes sur la véracité du récit et les émotions prêtées à la mère en raison du point de vue de la fille et de la narration qui a une « allure accusatrice ». Ainsi, son analyse d'un enjeu formel du texte (le dispositif narratif) et n'a pas été influencée par la mobilisation de l'empathie fictionnelle et ne semble pas avoir eu d'impact sur sa réaction esthétique.

L'activité d'écriture a néanmoins un impact sur son interprétation des personnages. Entre le premier et le deuxième questionnaire, Isabelle change radicalement d'opinion sur la fille. En effet, dans le prétest, sa perception de la fille est négative : « elle croit tout savoir sur les sentiments et motivations de sa mère. Je n'ai pas l'impression qu'elle lui a offert beaucoup de soutien [...] Je trouve qu'elle essaie de mettre des mots dans la bouche de sa mère ». Dans le post-test, la répondante soutient plutôt que la fille « semble se soucier de sa mère et s'intéresser beaucoup à la vie de celle-ci [...] [et de vouloir] vraiment comprendre les émotions et les motivations de sa mère ». Lorsque nous la questionnons à ce sujet, elle affirme qu'en ce moment (pendant l'entretien), sa perception s'apparente plutôt à ce qu'elle a écrit dans le prétest, parce que ses réponses au post-test ont été temporairement influencées par l'activité d'écriture qu'elle vient de terminer. Ainsi, après

s'être mise à la place de la mère, elle ajuste son interprétation de la fille en fonction de sa projection des attentes de la mère. Elle signale qu'en prenant un pas de recul par rapport au texte, elle a plutôt une opinion négative des présomptions de la fille. Ses réponses quant à sa perception de Georges témoignent du même phénomène : dans le prétest, elle a une perception négative de ce personnage et affirme que c'est un « excellent manipulateur », alors que dans le post-test, elle parle plutôt de ce qu'il offre à la mère : « le luxe, les voyages, le confort, mais également l'affection ». La mobilisation de l'empathie fictionnelle d'Isabelle semble la mener à un état de sympathie temporaire, où elle devient « contaminée » par les émotions de la mère, au point de modifier sa perception des autres personnages afin, en quelque sorte, de « soulager » la peine de la mère : « si j'étais la mère, je voudrais pas penser que ma fille me juge ». L'effet temporaire de cette « contagion émotionnelle » se dissipe ensuite entre le moment où elle répond au post-test et le moment de l'entretien, durant lequel elle revient à son interprétation initiale. Isabelle précise qu'elle a lu la nouvelle deux fois : la première fois pour analyser les faits et les événements, puis une seconde fois, après avoir répondu au premier questionnaire, en se concentrant davantage sur les émotions de la mère pour rédiger son texte. En ce sens, l'activité d'écriture, en stimulant son empathie fictionnelle envers la mère, amène Isabelle à adopter temporairement le point de vue de celle-ci pour interpréter le texte lorsqu'elle répond au post-test.

Par ailleurs, le type de questions posées dans le questionnaire paraît avoir plus d'impact sur la mobilisation de la compétence interprétative d'Isabelle que la rédaction du journal de personnage. En effet, elle souligne à deux reprises lors de l'entretien semi-dirigé que les questions l'ont amenée à reconsidérer certains éléments de la nouvelle.

3.1.3.4 Catherine

Catherine est en deuxième session de cégep et affirme lire souvent, tant en français qu'en anglais. Elle lit généralement des magazines, des recueils de nouvelles, de la poésie, des bandes dessinées et des romans.

Elle affirme que l'écriture du journal de personnage lui a demandé beaucoup de temps, parce qu'elle a souvent changé de point de vue en cours de rédaction. Elle a par ailleurs trouvé la rédaction du journal de personnage plutôt difficile, parce que, selon ce qu'elle a rapporté dans

l'entretien, elle est plutôt habituée à écrire du point de vue de personnes de son âge. Écrire du point de vue de quelqu'un qui a des enfants et plus d'expérience de vie n'était donc pas naturel pour elle : « j'ai réalisé que ce que j'ai écrit c'était l'idée que j'avais de la mère si j'étais elle. Mais je suis pas elle ». Catherine tient un discours assez différent de celui de Liza, qui déclare aimer revêtir un autre rôle que le sien. Elle se distingue également de Melissa qui, bien qu'elle ait aussi éprouvé la difficulté de s'imaginer à la place d'une femme plus âgée, a, malgré tout, trouvé l'activité amusante. La dernière phrase de la citation (« Mais je ne suis pas elle ») fait ressortir une difficulté à mobiliser son empathie fictionnelle : comme elle reste consciente que le fait de se projeter dans la réalité de la mère est très éloigné de sa réalité, pour faciliter la rédaction, elle est souvent retournée lire des passages du texte pour s'assurer que ce qu'elle écrivait était cohérent avec la nouvelle. Elle semble ainsi avoir eu de la difficulté à investir subjectivement le texte et à pleinement endosser la perspective de l'autre, à percevoir et à éprouver des émotions comme l'autre. Pour arriver à rédiger le texte en « je » fictif, elle mobilise son encyclopédie de spectatrice : elle affirme qu'elle a pensé à plusieurs séries télés dans lesquelles un vol de ce genre est mis en scène, notamment une situation de la série *Quantico*, où quelqu'un se fait escroquer pendant quinze ans.

Pour Catherine, l'activité d'écriture a eu comme effet de modifier les perceptions des personnages et d'ainsi approfondir son interprétation de ceux-ci. Les nombreuses divergences entre ses réponses du prétest et celles du post-test en témoignent. Catherine nous mentionne que l'activité d'écriture l'a aidée à mieux comprendre le texte et qu'appréhender d'abord l'histoire d'un point de vue extérieur, puis de se mettre à la place d'un des personnages a fait changer son interprétation : « en voyant la différence entre mes deux réponses entre le premier et le deuxième questionnaire, je vois que c'est vraiment le texte qui a fait le déclic ». Par exemple, elle présente une perception beaucoup plus négative de la mère lorsqu'elle répond pour la deuxième fois au questionnaire. Lorsque nous l'avons questionnée à ce sujet pendant l'entretien semi-dirigé, elle a affirmé que la rédaction du texte en « je » a changé son opinion et qu'en se mettant à la place de la mère, elle a comparé son comportement à ses propres valeurs et convictions et a perçu un décalage. Elle affirme qu'elle lui donnait le bénéfice du doute en répondant au premier questionnaire, mais qu'après avoir effectué la tâche d'écriture, elle trouvait que la manière dont la mère agit dans la nouvelle n'avait aucun sens. L'empathie fictionnelle mobilisée lors de la rédaction en « je », plutôt que d'adoucir sa perception de la mère, a créé une distance entre elle et le personnage. Cet effet détonne par rapport

aux autres répondantes : plus elle s'approche du personnage de la mère (au point de s'effacer pour devenir la mère, le temps de l'activité d'écriture) plus elle sent l'abîme qui les sépare. Cet effort visant à comprendre l'Autre conduit, précisément parce que Catherine approfondit son interprétation, à le juger plus sévèrement. Celle-ci souligne néanmoins, à la fois dans ses réponses du prétest et du post-test, que la mère est une personne intelligente : « elle essaie de ne pas se faire prendre au piège en faisant preuve d'intelligence » (prétest) et elle agit de manière « pas très réfléchi[e] pour une personne intelligente comme elle » (post-test). Quand nous la questionnons sur ce paradoxe, elle affirme qu'elle a l'impression que la mère est intelligente, mais que le désespoir la fait agir tel qu'elle le fait. À l'inverse, sa perception de Georges s'adoucit après la rédaction du journal de personnage : alors que Catherine convoque le jugement axiologique en étant tranchante dans le premier questionnaire (« il sait user de son charme afin de profiter des gens »), dans le deuxième questionnaire, elle écrit qu'elle ne sait plus quoi penser de Georges. Pour expliquer cette différence et sa difficulté à interpréter le personnage dans le post-test, Catherine déclare qu'en relisant le texte après avoir réalisé l'activité d'écriture, elle s'est mise à douter de la mauvaise foi de Georges parce qu'il remet l'argent. Elle mobilise sa subjectivité en se fiant à sa connaissance du monde, plus précisément à ce qu'Eco (1985) nomme des « scénarios communs » (p. 102) : « d'habitude les scams, après la première demande d'argent, ils retournent pas l'argent ». Sa perception de la fille, quant à elle, est plus négative dans le post-test : dans le prétest, Catherine souligne que la fille « juge de temps en temps les actions de sa mère », alors que dans le post-test, elle affirme que celle-ci « échoue lamentablement » à ne pas laisser transparaître ses émotions. Catherine explique ce changement par le fait qu'elle a relu la nouvelle plusieurs fois avant de répondre au deuxième questionnaire. Ces relectures, teintées de l'activité d'écriture, lui ont fait percevoir des signes clairs de la subjectivité de la fille par rapport à la situation, qui lui ont fait remettre en question la véracité du récit.

Par ailleurs, cette réponse est cohérente avec ce qu'elle dit sur la narration de la nouvelle. Dans le premier questionnaire, elle souligne que la narration à la deuxième personne du singulier lui permet d'avoir un aperçu du personnage principal « du point de vue de quelqu'un d'assez proche d'elle », alors qu'au deuxième questionnaire, elle écrit : « C'est une narration que j'apprécie beaucoup mais qui peut s'avérer subjective car elle nous montre le point de vue de quelqu'un selon celui de quelqu'un d'autre ». Elle se montre ainsi plus consciente du dispositif narratif de la nouvelle et de

ses effets après avoir réalisé l'activité d'écriture. Rappelons que, comme mentionné plus haut, Catherine attribue elle-même les divergences entre les réponses du prétest et celles du post-test à l'activité d'écriture. De même, l'interprétation de la fin de la nouvelle a également été approfondie et nuancée après la rédaction du journal de personnage. Lorsqu'elle répond pour la première fois au questionnaire, Catherine écrit que « la fin heureuse est que la mère ne se soit pas fait arnaquer ». Son journal de personnage abonde dans le même sens, puisque la mère y affirme : « Toute méfiance s'est envolée de mon esprit quand [Georges] m'a retourné l'argent. » Toutefois, lorsqu'elle répond au second questionnaire, bien qu'elle affirme toujours que la nouvelle se termine sans escroquerie, la répondante en semble moins certaine, employant des expressions qui marquent une hésitation, comme « une fin heureuse *signifie sûrement dans ce contexte* » (nous soulignons) et « nous avons *l'impression que tout ira bien* » (nous soulignons). Pendant l'entretien semi-dirigé, elle affirme toutefois que la suite logique de l'histoire, pour elle, est que Georges ne retourne pas l'argent et cesse toute forme de communication avec la mère.

3.1.3.5 Joannie

Joannie est en deuxième session de cégep. Elle lit souvent, majoritairement de la poésie, des livres biographiques, des bandes dessinées et des romans. Elle lit surtout en anglais. Elle mentionne dans son entretien semi-dirigé qu'elle aime particulièrement écrire des drames de vie et qu'elle fait partie d'une troupe de théâtre.

La mobilisation de l'empathie fictionnelle de Joannie semble avoir pour effet de creuser l'écart entre elle-même et le personnage de la mère, tout comme chez Melissa et Catherine. En effet, Joannie souligne à plus d'une reprise, pendant l'entretien, qu'elle ne pourrait jamais s'imaginer agir comme la mère : simuler l'état mental du personnage l'incite à se comparer à ce dernier et met en lumière tout ce qui les sépare. Par ailleurs, pour réaliser l'activité, Joannie affirme que, n'ayant jamais été elle-même dans une relation amoureuse, elle a pensé à l'attitude qu'une de ses amies, qui a tendance à se dire vite amoureuse, pourrait avoir. Toutefois, contrairement à Melissa et Catherine, pour qui les divergences avec la mère ont rendu la rédaction difficile, Joannie a eu de la facilité à emprunter le point de vue de la mère. Elle l'explique en soulignant que sa pratique du théâtre lui permet de se mettre aisément à la place d'un personnage qui vit des réalités, des défis ou des perspectives différentes des siennes. Elle a également trouvé aisé d'appliquer le style

d'écriture qu'elle aime pratiquer (dramas de vie) à la situation d'écriture imposée : le journal de personnage de Joannie présente effectivement des phrases plutôt lyriques et dramatiques, comme « Je me suis laissée emporter, emporter par les flots de l'amour neuf, par le courant des sentiments que je croyais éteints ». Par ailleurs, parmi les éléments qui l'ont aidée à comprendre le texte, Joannie cite des discussions qu'elle a eues avec les filles de sa classe au sujet du texte ainsi que des divergences d'opinions avec celles-ci.

L'interprétation que fait Joannie des personnages de la mère et de Georges est influencée par l'activité d'écriture. La répondante semble en effet avoir une perception plus négative de la mère dans le post-test lorsqu'elle affirme: « [elle] ne s'aide pas particulièrement non plus, elle devrait chercher une amitié plutôt qu'un nouvel amour passionnel. » Elle explique cette cristallisation de son opinion lors de l'entretien semi-dirigé en déclarant que le temps l'a fait réfléchir et qu'elle croit que la mère devrait plutôt chercher une amitié pour combler ses besoins affectifs, ce qu'elle souligne dans sa réponse au deuxième questionnaire. On peut aussi penser qu'après avoir fait tenir à la mère un discours enflammé dans l'activité d'écriture, elle a été amenée à se dire qu'une amitié comblerait mieux les besoins affectifs de ce personnage. Elle mentionne notamment que, dans le journal de personnage, elle a voulu mettre l'accent sur la manière dont la mère essaie de se reconstruire après que sa vie est tombée en morceaux. Par ailleurs, selon ses propres mots, envisager les événements à travers les yeux de la mère a adouci son image de Georges. En effet, dans le prétest, elle a une perception plutôt négative de ce dernier, alors que dans le post-test, elle affirme qu'il « a du potentiel pour s'améliorer » et qu'il « semble avoir développé de véritables sentiments pour la mère ». La participante souligne que le point de vue narratif de la nouvelle a eu un impact sur son opinion, parce qu'on ne sait jamais vraiment ce qui se passe dans la tête de Georges et qu'elle entretient beaucoup de doutes quant à l'honnêteté de ce personnage. Joannie justifie toutefois cette divergence d'opinions en invoquant le fait d'avoir été surprise par le premier remboursement que Georges a effectué, un élément du texte qu'elle fait ressortir dans l'activité d'écriture. Le journal de personnage constitue ainsi le lieu d'une reconfiguration du texte de la nouvelle en un « texte de lecteur » (le produit de la lecture unique et singulière d'une œuvre par un lecteur)²⁵, qui influence l'interprétation de Joannie. Par ailleurs, la répondante signale qu'elle a

²⁵ Voir p. 11 dans le chapitre 1.

trouvé ardu de se détacher de la perception de la fille, qui raconte l'histoire, pour répondre aux questions du prétest, mais qu'en écrivant du point de vue de la mère, elle s'est rendu compte que la perception de cette dernière n'est peut-être pas la même que celle de sa fille. Ses réponses au post-test, plus nuancées et approfondies, ont donc été influencées par l'adoption du point de vue d'autrui. Joannie mentionne d'ailleurs qu'elle n'a pas relu le texte avant de répondre une seconde fois au questionnaire. Le fait qu'elle souligne que ses réponses aux deux questionnaires représentent « deux versions de ce qu'[elle pense] » indique que l'activité d'écriture lui a fait prendre un pas de recul pour envisager d'autres interprétations que celles auxquelles elle a initialement pensé.

Joannie est la seule répondante à ne pas souligner explicitement que l'activité d'écriture ou le questionnaire l'ont aidée à interpréter le texte. Elle considère que le texte ne présentait « pas vraiment de difficulté particulière », outre la narration subjective, qui rend son analyse « un peu plus difficile ».

3.1.3.6 Mary-Claude

Mary-Claude est en deuxième session de cégep. Elle affirme lire souvent, surtout des bandes dessinées et des romans.

Le syndrome de la page blanche, que Mary-Claude affirme avoir expérimenté lors de la rédaction du journal de personnage, vient principalement, selon elle, de sa difficulté à analyser le personnage de la mère, qui lui « pose problème ». Elle souligne s'identifier plutôt à la fille, parce que c'est la narratrice et avoir eu de la difficulté à lui répondre dans une lettre parce qu'elle ne sait pas si la mère est naïve ou si elle est consciente que sa relation repose probablement sur une escroquerie. Pour arriver à réaliser la tâche demandée, a donc divisé la nouvelle en parties et a tenté de « répondre à chacune de ces parties », en abordant les différents éléments qui s'y trouvaient. Elle a inventé des pensées à la mère en se basant sur la relation entre la fille et la mère, qu'elle perçoit comme froide. Elle est convaincue que la mère aime sa fille malgré tout et a donc essayé d'écrire comme si la mère était sous le charme de Georges, mais qu'elle prenait quand même en considération les propos de sa fille.

La répondante mobilise son encyclopédie de spectatrice, convoquant des « scénarios intertextuels » (Eco, 1989, p. 104) pour rédiger le journal de personnage et se basant « sur les films pour essayer de comprendre ». Elle a moins bien compris que Georges redonne l'argent à la mère : « dans les films que je vois, les gens qui exploitent les femmes [...] ne redonneraient pas l'argent [...] c'est pour ça que je pense que Georges est peut-être un escroc, mais un escroc intelligent ». Elle convoque aussi des « scénarios communs » (Eco, 1989, p. 102), signalant s'être inspirée de témoignages de femmes « qui se sont fait avoir sur Internet ». Par ailleurs, dans son journal de personnage, Mary-Claude compare la mort à un examen de fin de session. Elle explique : « j'ai utilisé un peu ma vie en exemple parce que je suis au cégep pis les examens c'est ça qui me préoccupe le plus ». Elle met en évidence que les examens finaux sont à la fois proches et éloignés dans le temps, comparant ainsi cette perception à celle d'une personne de 60 ans face à la mort. Elle mobilise ainsi sa propre expérience, objectivement éloignée de celle du personnage, pour réaliser la tâche d'écriture.

La principale différence entre les réponses du prétest et celles du post-test pour cette répondante est l'utilisation d'expressions subjectives, qui apparaissent après la réalisation de l'activité d'écriture : « Je n'ai pas aimé », « Je n'ai pas vraiment compris pourquoi » et « je suis en accord avec son désaccord ». De même, son opinion sur la fin de la nouvelle semble plus approfondie lorsqu'elle répond pour la deuxième fois au questionnaire. Mary-Claude affirme que, de toutes ses réponses aux questions, c'est celle-ci qui la fait le plus douter : elle a l'impression de n'avoir lu qu'une partie de la nouvelle, comme s'il manquait une suite. Cette question l'a fait réfléchir, la poussant à considérer que si la mère était heureuse, la fin pouvait également être heureuse. Dans ses propres mots, la question sur la fin l'a aidée à se poser des questions sur le texte et à l'interpréter : « la question en lien avec le titre, si tu m'avais jamais posé cette question-là, j'aurais jamais réfléchi à ces concepts-là ».

Les questions posées dans le prétest et le post-test sont les éléments qui ont le plus aidé Mary-Claude à comprendre et interpréter le texte. Elle souligne que les questions sur la perception des personnages l'ont fait réfléchir à ces derniers et ont « joué un rôle dans [sa] lecture ». Elle affirme que, si elle lit normalement pour se divertir, elle s'est forcée à relire le texte et à approfondir sa lecture afin de bien répondre aux questions.

3.2 Discussion

3.2.1 La sollicitation de l'empathie fictionnelle et ses effets

Si la tâche d'écriture visait à susciter l'empathie fictionnelle des participantes, il semble que les caractéristiques de la narration aient également eu un effet similaire sur elles. D'abord, trois participantes (Mary-Claude, Melissa et Catherine) soulignent que la narration au « tu », plutôt inhabituelle, a suscité leur intérêt pour le texte et leur a donné envie de poursuivre leur lecture. Deux participantes (Melissa et Catherine) affirment se sentir plus près des personnages et mieux comprendre ce qu'ils vivent en raison de la narration à la deuxième personne du singulier qui leur permet de voir le personnage de la mère du point de vue de quelqu'un qui est proche d'elle (la fille). Ensuite, quatre répondantes (Mary-Claude, Melissa, Liza et Isabelle) écrivent qu'elles ont eu l'impression de voir l'histoire à travers les yeux de la mère, que c'était plus facile de se mettre à la place de la mère, qu'elles se sont senties interpellées comme si elles étaient la mère ou comme si on leur parlait directement à elles. La narration semble engager subjectivement les participantes dans leur lecture, en plus de mobiliser leur empathie fictionnelle. Toutefois, alors que pour Mary-Claude et Melissa, cette empathie générée par la narration permet de s'investir davantage subjectivement dans le texte lu, pour Liza et Isabelle, cette adoption virtuelle de la place de la mère dans l'histoire engendre une méfiance. Elles soulignent toutes deux que ce type de narration incite à douter de la véracité du récit, puisqu'elle est inféodée au point de vue de la fille. Joannie, sans avoir noté que la narration la poussait à se mettre à la place de la mère, fait le même constat : elle note une froideur dans ce type de narration, en raison du jugement que la narratrice pose sur sa mère. Notre recherche confirme, comme le mettent en exergue les travaux de Bloch (2010), que l'empathie fictionnelle peut être induite par d'autres paramètres du texte, dans le cas présent, la narration à la deuxième personne du singulier. Certains textes possèderaient ainsi des caractéristiques qui, en elles-mêmes, pourraient susciter une forme d'empathie à l'égard des situations, des émotions ou des personnages d'un texte. Cependant, l'empathie fictionnelle ne conduit pas nécessairement à une même interprétation du texte, en fonction de comment et par qui elle est mobilisée.

Si la narration induit une forme d'empathie chez les participantes, il n'en demeure pas moins que l'activité d'écriture en « je » fictif semble être l'activité ayant le plus d'impact sur la mobilisation de l'empathie et sur l'interprétation du texte. En effet, les réponses fournies au premier

questionnaire pointent vers une lecture caractérisée par un faible investissement de la subjectivité. Celle-ci se réduit principalement à sa composante axiologique : la lecture donne lieu à une projection des valeurs des lectrices sur le texte, et non à une confrontation de leurs propres valeurs à celle des personnages. Des réponses comme « [Georges] est un excellent manipulateur » (Isabelle), « la narratrice ne semble pas vouloir aider sa mère » (Joannie) et « le personnage de la mère fait un peu pitié » (Melissa) en témoignent. Certes, la place prépondérante du jugement axiologique peut s'expliquer par la nature de l'intrigue et des enjeux psychoaffectifs qu'elle soulève. Toutefois, on note également que les répondantes fournissent des réponses plus concises, moins élaborées lors de la première passation du questionnaire que dans la seconde. Mary-Claude affirme même, dans le prétest :

J'ai l'impression comme si [sic] la relation entre la mère et la fille est ou a été un peu froide. Je pense qu'elles se sont souvent disputé au cours de leur vie et cela a créé une certaine distance entre elles. *Je ne sais pas trop pourquoi j'ai cette impression par contre.* (nous soulignons)

La répondante est en mesure d'interpréter la relation entre la mère et la fille, mais pas d'expliquer son interprétation ou de la relier à des éléments du texte. Dans le post-test, les répondantes ajoutent des détails qui nuancent leurs perceptions, mais paraissent également plus certaines de ce qu'elles avancent. L'incertitude qui habite certaines réponses du prétest pourrait être due au fait qu'elles n'ont pas l'habitude de se faire poser des questions sur leurs perceptions des personnages d'un texte. En effet, après avoir puisé dans leur subjectivité pour réaliser l'activité d'écriture, elles semblent plus à l'aise dans l'exercice. En outre, dans le prétest, la lecture des participantes est rivée aux éléments du texte. Par exemple, Liza répond à la question sur la perception de la fille, en reprenant des éléments du texte, comme lorsque cette dernière « *mentionne* travailler plusieurs heures supplémentaires à l'hôpital et délaisser sa mère » (nous soulignons). Dans le deuxième questionnaire, nous observons un recours à une plus grande variété de composantes de l'activité fictionnalisante. De plus, la principale composante sollicitée devient la cohérence mimétique. Les participantes essaient de donner du sens aux pensées et actions des personnages : « [la fille] a peur que l'une des personnes auxquelles elle tient le plus soit blessée » (Liza), « J'ai l'impression que Georges lui redonne confiance en elle et en les autres » (Melissa), « [la mère] semble être arrivée à un moment de sa vie où elle a besoin de changement » (Isabelle).

Larrivé (2014) note, dans sa thèse, qu'afin de comprendre certains états mentaux des personnages qui éprouvaient des émotions fortes (comme le deuil ou l'angoisse de la mort), les élèves qu'elle a interrogés ont fait appel tant à leur faculté d'immersion fictionnelle (et donc au *lisart*) qu'à leur répertoire personnel d'émotions et à des situations tirées de leur vécu. C'est également ce que les participantes à notre étude semblent faire. Le journal de personnage a en quelque sorte été un moyen de mettre leur « texte du lecteur » par écrit et d'ainsi interroger le texte différemment. Rappelons, à cet égard, que pour Langlade, l'acte d'écrire est un moyen de prolonger la lecture et de construire sa propre interprétation de l'œuvre. De fait, la pratique d'écriture en « je » fictif, en mobilisant l'empathie fictionnelle, a permis aux participantes « d'actualiser l'image [de la mère] pour qu'[elles] inscrivent [ainsi] son aventure dans le champ des expériences humaines partageables et que cela les renvoie à leur propre réflexion sur [elles]- mêmes. » (Larrivé, 2014, p. 395). Pour effectuer la tâche d'écriture, les participantes convoquent effectivement des « scénarios communs », « scénarios intertextuels » ou parfois les deux : elles puisent toutes dans leurs ressources subjectives, mais en font néanmoins un usage différent selon leur capacité à activer le processus d'empathie fictionnelle.

Liza et Melissa, qui ont toutes deux apprécié l'exercice d'écriture et n'ont pas rencontré de difficultés en le réalisant, puisent aisément dans leur subjectivité pour approfondir leur compréhension du personnage de la mère et adopter son point de vue. Joannie, quant à elle, éprouve des difficultés en raison des divergences entre la vie de la mère et la sienne, et mobilise son expérience théâtrale ainsi que son intérêt pour l'écriture de drames de vie pour mener à bien l'activité. Ces trois participantes semblent avoir pleinement investi subjectivement la nouvelle, reconfigurant celle-ci en un texte du lecteur à travers l'activité d'écriture. Catherine rencontre également des difficultés à rédiger son journal de personnage en raison du décalage entre son âge, ses intérêts et ceux de la mère : elle relit plusieurs passages du texte pour s'assurer que son journal de personnage soit cohérent avec la nouvelle. Elle s'inspire d'une série télévisée pour rédiger le texte, mais semble plutôt s'appuyer sur celle-ci pour surmonter une difficulté à puiser dans sa propre subjectivité. Isabelle, de son côté, fait appel à sa subjectivité pour inventer une suite à la nouvelle, mais maintient le style narratif et la séquence de confiance entre la mère et Georges, puis de doute, établie dans le texte original. Elle reproduit ainsi les aspects formels du texte et, d'une certaine façon, son contenu. Enfin, chez Mary-Claude, la comparaison entre les péripéties de la

nouvelle et les scénarios communs et intertextuels qu'elle mobilise (qui ne sont pas conformes à ce qui se passe dans « Scam ») semble entraîner de la confusion et rendre difficile la rédaction du journal de personnage. Pour ces trois répondantes, avoir recours à des scénarios communs et intertextuels les aide à s'engagement subjectivement dans le texte. Ainsi, la nature de l'activité d'écriture (qui exige une forme d'investissement subjectif) met en lumière ces différences, tout en amenant des lectrices comme Catherine, Isabelle et Mary-Claude à prendre conscience qu'elles peuvent enrichir leur interprétation en confrontant le texte à leurs ressources subjectives, telles que leur mémoire intertextuelle de lectrice ou de spectatrice.

Les participantes mobilisent également les composantes de l'activité fictionnalisante pour rédiger le journal de personnage. Par exemple, Liza sollicite la concrétisation imageante lorsqu'elle évoque s'être basée sur le souvenir de mères *vues* dans des films. Elle souligne par ailleurs avoir associé la mère dans la nouvelle à sa propre grand-mère, ce qui témoigne du recours aux scénarios fantasmatiques (elle associe la figure maternelle de la nouvelle à une figure familière de son vécu) et à la cohérence mimétique (en associant le personnage de la mère à une figure de la vie réelle, elle cherche à créer des liens pour expliquer ses actions). La répondante fait également appel au jugement esthétique parce qu'elle dit s'être basée sur des lectures passées et sur le style d'écriture d'une mère qui s'adresse à sa fille dans ces lectures. Le renversement de perception de Catherine et Mary-Claude, pour qui l'interprétation du personnage de la mère change entre le prétest et le post-test semble avoir été influencé par la sollicitation de l'empathie lors de l'activité d'écriture qui a été réalisée entre les deux questionnaires. En effet, dans le journal de personnage, Mary-Claude écrit, en se mettant à la place de la mère : « j'étais une femme d'âge mur, veuve, délaissée par sa famille, qui passait ses journées à jouer au sudoku. » Elle fait appel à la cohérence mimétique pour justifier les motivations de la mère, et par le fait même, semble mieux saisir les motivations de cette dernière. En rédigeant le journal de personnage, les répondantes ont pensé comme des femmes plus âgées qu'elles, comme des mères de famille, comme des veuves et comme des femmes qui pensent à la mort. Tous ces aspects de l'expérience de l'autre, qu'elles ont imaginés puis vécus par procuration, les ont conduites à renouveler le regard qu'elles portaient sur les personnages, leurs motivations et leurs actions. La sollicitation de leur *lisart*, cette instance qui se trouve physiquement dans le monde réel, mais mentalement dans le monde de la fiction, leur permet d'établir des liens de cause à effet auxquels elles n'avaient pas pensé au préalable.

Autrement dit, mieux comprendre l'autre et ses motivations permet aux répondantes de donner un autre sens au texte. La sortie de soi, fondée sur la prise en compte du point de vue de l'autre et de son système de valeurs, permet notamment de mettre ses propres jugements à distance.

Dans un article sur l'empathie fictionnelle qui résume le dispositif de sa thèse, Larrivé (2015) note que les élèves, après avoir rédigé un journal de personnage, « expriment le travail de décentrement de soi que nécessite l'immersion dans la fiction » (par. 42). Les entretiens semi-dirigés que nous avons effectués mettent au jour le même constat, alors que plusieurs répondantes (Liza, Catherine, Melissa et Isabelle) soulignent explicitement que l'activité d'écriture les a incitées à approfondir leur perception des situations et des personnages de l'histoire. Entre autres, les répondantes signalent qu'elles arrivent à mieux envisager la réalité de la mère après s'être mises à sa place. Isabelle, par exemple, déclare qu'en se mettant à la place de la mère, elle voyait ensuite la fille de manière différente. Elle affirme que lors de sa première lecture du texte, elle analysait les faits et événements de la nouvelle, mais que, lors de sa deuxième lecture du texte après avoir rédigé le journal de personnage, elle analysait plutôt les émotions de la mère. L'activité d'écriture a influencé la manière dont elle a abordé la nouvelle : d'une lecture arrimée aux événements qui surviennent dans la nouvelle, elle est passée à une lecture qui approfondit les émotions des personnages et leurs motivations. Catherine, quant à elle, mentionne que lire la nouvelle d'un point de vue extérieur, puis se mettre à la place d'un personnage, a fait changer ses perceptions. Elle souligne que l'activité d'écriture l'a aidée à comprendre le texte et qu'en observant la disparité entre ses réponses au premier et au deuxième questionnaire, elle est certaine que c'est la rédaction du texte qui a « fait le déclic ». Ainsi, l'empathie générée par l'adoption du point de vue de l'autre commande la nuance, le raffinement et la déconstruction de ses propres conceptions. Cette rencontre d'autrui exige un décentrement qui enrichit la lecture et ainsi l'interprétation du texte, de soi-même et d'une réalité :

La littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. [...] [L]a littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. (Todorov, 2014, p. 15-16)

3.2.2 Vers une reconfiguration de l'interprétation

Le questionnaire et l'activité d'écriture, qui s'éloignent des tâches typiquement proposées au collégial, ont permis aux répondantes de faire intervenir leur subjectivité et semblent avoir favorisé une meilleure compréhension globale du texte, tout en les ayant amené à mobiliser les composantes de l'activité fictionnalisante, et ainsi à approfondir leur interprétation. Deux répondantes (Mary-Claude et Isabelle) ont mentionné que, parmi les tâches effectuées, répondre au questionnaire a été l'outil qui les a le plus aidées à réfléchir au texte. Ce résultat de notre recherche n'était pas attendu : ce qui était pensé comme un outil de collecte de données est alors devenu une variable.

Comme nous le mentionnons au chapitre 2, ce questionnaire a été pensé de manière à nous permettre d'analyser de l'interprétation de la nouvelle par les étudiants à deux reprises, avant et après l'écriture du journal de personnage, dans le but d'illustrer les potentielles divergences entre les réponses au prétest et au posttest ou de faire ressortir des éléments clés permettant d'éclaircir le rôle et la place de l'empathie dans l'interprétation. Les questions favorisent le recours à la subjectivité, sans l'y restreindre, et mettent en évidence certaines zones d'indétermination du texte (la fin, les intentions des personnages, l'effet de la narration, etc.). Ainsi, elles ne sont pas génériques mais tiennent compte des spécificités formelles du texte : mode de narration relativement atypique, caractère polysémique et résistant, ambiguïté du titre et enjeux psychoaffectifs, voire moraux, de la nouvelle. Les questions posées visent à mettre en lumière l'interprétation des participantes, définie dans cette étude comme le produit de l'activité fictionnalisante du lecteur. Ce questionnaire place les personnages au centre des enjeux du texte : les questions sur les personnages sont les trois premières, de sorte que les réponses fournies par les répondantes peuvent teinter leurs réponses aux deux questions suivantes (sur la narration et sur la fin). Les questions permettent aussi aux répondantes d'adopter une approche distincte de celle préconisée habituellement en classe, en les amenant à exercer une forme de métacognition. Isabelle, par exemple, affirme à deux reprises dans son entretien semi-dirigé que le premier questionnaire lui a fait remettre la nouvelle en question. Mary-Claude, quant à elle, mentionne dans son entretien que la question sur le titre l'a fait réfléchir et que de se questionner sur sa perception des personnages a joué un rôle dans sa lecture. Ces questions ont non seulement permis aux répondantes d'aborder différemment le texte, mais elles leur ont aussi permis de prendre conscience de l'évolution de leur interprétation (après l'activité d'écriture) et, ce faisant, d'amorcer, du moins

chez certaines d'entre elles, un processus de réflexion et de remise en question. Un tel questionnaire, en favorisant l'investissement subjectif, peut donc agir comme outil de lecture et soutenir la lecture et l'interprétation des étudiants au collégial.

Au-delà de l'expérience de décentrement de soi vécue par les participantes lors de la rédaction du journal de personnage, l'activité d'écriture et les questionnaires ont stimulé l'interprétation des participantes. Certaines (Isabelle et Joannie) ont pris conscience de certains lieux d'indétermination du texte –qu'elles ont pu combler– en répondant aux questionnaires et en rédigeant le journal de personnage. Ces mêmes participantes soulignent que les activités proposées dans le cadre de cette étude les ont fait réfléchir à des aspects de la nouvelle qui étaient d'abord passés inaperçus lors de leur lecture initiale. Isabelle signale également que ces activités l'ont incitée à s'intéresser aux enjeux psychoaffectifs des personnages, à leurs motivations et à leurs actions plutôt que simplement aux événements qui surviennent dans la nouvelle. Liza mentionne quant à elle avoir « compris et interprété quelque chose de plus après l'écriture du texte en “je” ». Melissa abonde dans le même sens alors qu'elle dit à deux reprises que la rédaction du texte l'a aidée à mieux comprendre la nouvelle. Pour sa part, Catherine a une perception beaucoup plus négative de la mère dans le deuxième questionnaire. Lorsque nous l'avons questionnée à ce sujet pendant l'entretien semi-dirigé, elle affirme que la rédaction du texte en « je » a changé son opinion et qu'en se mettant à la place de la mère, elle a comparé son comportement à ses propres valeurs et convictions et a perçu un décalage. Elle affirme qu'elle lui donnait le bénéfice du doute en répondant au premier questionnaire, mais qu'après avoir effectué la tâche d'écriture, elle trouvait que la manière dont la mère agit dans la nouvelle n'avait aucun sens.

Le journal de personnage, quant à lui, a incité certaines répondantes (Melissa et Catherine) à relire le texte. Ces mêmes répondantes ont mentionné dans l'entretien semi-dirigé que le journal de personnage les a aidées à prendre du recul face à leurs premières perceptions des personnages. L'empathie et la sollicitation de la subjectivité lors de la rédaction du journal de personnage semblent avoir conduit ces participantes à une remise en question des premières interprétations du texte et à envisager différents scénarios et dénouements. En stimulant l'empathie fictionnelle, cette activité a permis aux répondantes d'entrer dans le texte, mais aussi d'en sortir et de prendre un pas de recul. Les réponses du post-test, plus élaborées en comparaison avec celles du prétest où les

participantes sont restées rivées aux éléments du texte, en témoignent également. Passer par le journal de personnage suscite l'empathie et amène les répondantes à nuancer leur perception et approfondir l'interprétation des enjeux psychoaffectifs des personnages, en plus de

faciliter l'appropriation du récit [...] en modifiant leur représentation initiale [du personnage] afin [qu'il] devienne, dans l'esprit [des participants], un humain à la pensée subtile, façonné par les expériences émotionnelles qu'il subit. (Larrivé, 2015, p. 395)

L'activité d'écriture semble ainsi inviter les répondantes à passer d'une interprétation plus subjective à une oscillation entre subjectivité et distanciation pour créer du sens, qui n'est pas sans rappeler la notion de « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2013). La posture de lecture des répondantes, plutôt ancrée dans la subjectivité et le jugement lorsqu'elles répondent au premier questionnaire, tend alors vers l'intersubjectivité, où elles créent des liens entre les divers éléments du texte, entre les personnages, mais aussi entre elles-mêmes, leur propre réalité, le monde dans lequel elles vivent, et le texte. Comprendre le point de vue de l'autre leur permet alors de donner du sens au texte. Cette posture les invite à mettre leurs propres jugements à distance. Les questionnaires et l'activité d'écriture ont ainsi déclenché des réflexions qui ont influencé le processus interprétatif des répondantes. Proposer des tâches qui concilient l'implication subjective et la mise à distance d'un texte semble ainsi particulièrement porteur pour aider les participantes à comprendre et interpréter ce qu'elles lisent. Délaisser la préséance du côté analytique et formaliste de la littérature met en lumière qu'elle nous aide à parler de soi-même et à « voir dans la littérature un discours sur le monde » (Todorov, 2014, p. 31).

CONCLUSION

Si les devis ministériels prévoient que la formation générale en littérature doit transmettre une « capacité d'appréciation de la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (Gouvernement du Québec, 2017), force est de constater que les pratiques d'enseignement, qui sont en grande partie déterminées par la nécessité de préparer les élèves à l'Épreuve uniforme de français, mettent plutôt l'accent sur l'acquisition de compétences rédactionnelles, de connaissances sociohistoriques et d'éléments d'analyse littéraire. La difficulté à transmettre un goût pour la lecture aux étudiants s'explique entre autres choses par cette dérive techniciste et un excès de formalisme dans l'enseignement de la littérature, dont plusieurs théoriciens soulignent le côté néfaste (Dufays, 2007; Langlade et Fourtanier, 2007; Schaeffer, 2011; Todorov, 2007). Pourtant, plusieurs recherches mettent en lumière le rôle primordial de la subjectivité du lecteur dans la compréhension et l'interprétation de textes littéraires (Rouxel et Langlade, 2004; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011; Bourgault et Sauvaire, 2017). Elle soulignent la nécessité d'accorder une plus grande importance à la subjectivité du lecteur en enseignement de la littérature, dans le but de former des sujets lecteurs impliqués, tant dans leur lecture que dans leurs apprentissages, et d'éviter l'instrumentalisation de la littérature: « L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois signe de l'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre. » (Rouxel et Langlade, 2004 p. 14) C'est justement en s'appuyant sur ces constats que Véronique Larrivé (2014) réfléchit aux bénéfices de la sollicitation de l'empathie fictionnelle en contexte scolaire, qu'elle considère comme une compétence de lecteur, et à son effet sur la compréhension globale d'un texte.

Notre recherche, menée auprès d'étudiants de niveau collégial (à propos desquels peu d'études ont été menées), a justement cherché à explorer le rôle de l'empathie fictionnelle dans leur interprétation des œuvres littéraires. En nous appuyant sur les travaux de Larrivé, nous avons conduit une étude empirique afin d'observer comment les étudiants mobilisent leur empathie lors de la lecture d'une nouvelle.

La première partie du mémoire a permis de montrer la pertinence de laisser plus de place à la subjectivité en classe, même si les activités visant à susciter l'investissement subjectif des étudiants du cégep demeurent rares et peu diversifiées. Parmi celles-ci, on compte l'écriture d'invention, la tenue d'un journal de lecture, le débat interprétatif et le cercle de lecture, mais il est nécessaire, selon les didacticiens de la littérature, d'élargir cet éventail de pratiques en développant une « didactique de l'implication » (Rouxel, 2007, p. 72) et de permettre aux étudiants d'*utiliser* les textes, au sens où l'entend Eco²⁶. Larrivé propose ainsi de solliciter la compétence empathique des étudiants en les invitant à réaliser une activité d'écriture qui les amène à se glisser dans la peau de personnages et à se projeter dans leur réalité. Une étude qu'elle a menée en France auprès d'élèves de niveau primaire montre que la mobilisation de l'empathie fictionnelle renforce la compréhension des enjeux psychoaffectifs d'un texte de fiction, tout en mettant de l'avant « une relation vivante au texte qui peut nourrir le processus d'élaboration sémantique et orienter la démarche interprétative. » (Rouxel, 2007, p. 71). Nous nous sommes donc demandé si le concept d'empathie fictionnelle pourrait être réinvesti au Québec, dans le contexte de l'enseignement collégial de la littérature, et en quoi il pourrait contribuer à améliorer la formation des lecteurs.

Pour atteindre notre objectif, nous avons donc mené une recherche empirique en adoptant une approche méthodologique descriptive exploratoire. Nous avons fait lire la nouvelle « Scam » de Simon Brousseau à deux classes de littérature au cégep. Cette nouvelle a été sélectionnée en raison des enjeux interprétatifs qu'elle soulève, car il s'agit d'un « texte résistant » (Touveron, 1999). Les participants ont dû répondre une première fois à un questionnaire interprétatif (prétest), puis nous leur avons fait écrire un texte au « je », dans lequel ils devaient adopter le point de vue d'un des personnages de la nouvelle. Cette activité d'écriture avait pour but de mobiliser leur empathie fictionnelle. Nous leur avons ensuite fait répondre une seconde fois au même questionnaire interprétatif (post-test) et avons comparé les réponses du prétest et du post-test. Enfin, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec six participantes, dont les réponses aux questionnaires présentaient des divergences intéressantes. Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique

²⁶ Dans *Lector in Fabula*, Umberto Eco affirme qu'utiliser un texte, en opposition à l'interpréter, signifie se servir d'un texte pour répondre à des besoins ou à des questionnements personnels, qui s'écartent des structures programmées au sein du texte (Eco, 1989, p. 73-74). Rouxel reprend la distinction établie par Eco, mais la retourne contre lui puisqu'elle revendique la pertinence, dans une perspective didactique, de favoriser l'utilisation des textes.

des données recueillies pour dégager les résultats les plus pertinents, en fonction de la définition de l'interprétation proposée par Langlade (2008). Rappelons que, pour Langlade l'interprétation est à la fois le processus et le produit de l'activité fictionnalisante du lecteur, c'est-à-dire la transformation, l'investissement et la singularisation du contenu fictionnel d'une œuvre qui rend possible un partage entre l'imaginaire du lecteur –qui s'insère dans l'œuvre– et l'imaginaire de l'œuvre –qui est assimilé par le lecteur (Langlade, 2008).

Le troisième chapitre de notre recherche présente les résultats ainsi que la discussion qu'ils suscitent. L'analyse des données recueillies révèle que solliciter l'empathie fictionnelle des étudiants par le biais d'une activité d'écriture en « je » fictif nuance, affine et approfondit leur interprétation du texte, en les invitant à puiser dans leur subjectivité pour en combler les lieux d'indétermination. Par ailleurs, la narration à la deuxième personne du singulier du texte choisi semble également, dès la première lecture, mobiliser l'empathie fictionnelle des participantes. Cette empathie ne conduit cependant pas à la même interprétation pour toutes : elle varie en fonction de la manière dont elle est convoquée et de la personne qui la mobilise. Après avoir exercé leur compétence empathique, les répondantes sont plus en mesure d'investir subjectivement le texte et de produire un « texte du lecteur » (Rouxel, 2007). En effet, afin de rédiger le journal de personnage, elles font notamment appel à des « scénarios communs » et « scénarios intertextuels » (Eco, 1989), ce qui contribue à approfondir leur interprétation. Elles mobilisent ensuite une plus grande variété de composantes de l'activité fictionnalisante pour interpréter les personnages et les enjeux du texte dans le post-test.

Le questionnaire interprétatif, que nous avons développé comme outil de collecte de données, s'est également avéré être une variable, puisque plusieurs répondantes ont mentionné que le type de questions posées, s'éloignant des analyses plus techniques qu'elles ont l'habitude de réaliser à l'école, les ont aidées à approfondir leur interprétation. En somme, mieux comprendre l'autre et ses motivations permet aux répondantes de donner un autre sens au texte. La sortie de soi, fondée sur la prise en compte du point de vue de l'autre et de son système de valeurs, permet notamment de mettre ses propres jugements à distance et de revenir au sens premier de la littérature : « La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. » (Todorov, 2014, p. 25)

Plus de trente ans se sont écoulés depuis l'implantation de la réforme de la ministre Robillard au Québec et très peu de changements ont été depuis apportés aux prescriptions ministérielles. Pourtant, comme on l'a vu, depuis au moins une vingtaine d'années, plusieurs travaux dans le domaine de la didactique et des études littéraires montrent que laisser place à la subjectivité des étudiants en classe enrichit leur expérience de lecture, accroît leurs compétences interprétatives, en plus d'aider les élèves à donner du sens à l'apprentissage de la littérature dans un contexte scolaire. Certes, plusieurs défis entravent la route vers une prise en compte du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature au collégial. Par exemple, un doute persiste quant à la manière d'enseigner et d'évaluer un dispositif alliant à la fois subjectivité et distanciation, et plutôt centré sur le lecteur que sur le texte : les enseignants se demandent s'il est « même possible de l'enseigner, *a fortiori* de l'évaluer » (Hébert, 2015, p. 280). En effet, souvent

l'objectivation des critères de notation a bien souvent du mal à intégrer d'autres critères d'appréciation, au premier rang desquels l'expression de la subjectivité du sujet-scripteur, la qualité du monde représenté en référence à un imaginaire fictionnel, mais encore l'appréciation du texte comme l'expression d'un matériau mis en travail et, comme totalité signifiante, réfractaire à l'examen décomposé de ses constituants. (François Le Goff, par. 58)

Par ailleurs, puisqu'un événement de lecture s'impose – et donc ne se commande pas –, son exploitation en classe dépend de contextes favorables à son émergence. Proposer aux étudiants des activités qui les incitent à mettre par écrit leur « texte du lecteur », puis les inviter à le réécrire en fonction de questions ou de commentaires qui les aident à approfondir leurs réflexions semble être l'une des manières d'évaluer l'investissement subjectif d'une œuvre. Ainsi, l'évaluation « se focalise sur l'écriture en train de s'accomplir, sans faire du texte final celui par lequel tout état antérieur est évalué » (Le Goff, 2018, par. 19). Il reste à déterminer à propos de quels critères objectifs et à partir de quel texte idéal formuler les commentaires qui visent à aiguiller une réécriture. Malgré la difficulté que peut poser l'évaluation d'un exercice d'écriture subjective, ce type d'activité peut contribuer à la formation des lecteurs, notamment à leur appréciation des œuvres littéraires.

Notre recherche dresse un portrait de la manière dont l'empathie fictionnelle se manifeste chez des lecteurs de niveau collégial et des effets qu'elle peut avoir sur l'interprétation de textes. Toutefois, le nombre restreint de participants à l'étude limite les constats que nous pouvons poser. Par ailleurs,

en raison de leur caractère individuel et varié, il est particulièrement difficile de rendre compte des pratiques de lecture subjectives de manière théorique. Il serait intéressant d'étendre l'application concrète d'un dispositif semblable à celui que nous proposons en l'utilisant pendant une session complète au cégep, par exemple, et en évaluant l'écart entre l'interprétation de textes en début de session et en fin de session. Il serait aussi intéressant de proposer des variantes de notre dispositif, dont l'objectif serait de mobiliser l'empathie des étudiants à l'égard de plusieurs personnages différents et d'ensuite analyser les effets sur l'interprétation. On pourrait, par exemple, faire écrire aux étudiants un texte en « je » où ils empruntent successivement le point de vue de divers personnages, les inviter à se mettre à la place d'un personnage dans le cadre d'un débat interprétatif et devoir justifier et défendre ses actions, etc.

Le présent mémoire met en lumière la pertinence de s'intéresser au concept d'empathie fictionnelle et d'en faire usage en classe. Il propose des façons d'encourager les étudiants à s'engager subjectivement lors de la lecture, au-delà de l'analyse formelle. Plus largement, notre étude soulève des questions sur l'avenir de l'enseignement de la littérature au Québec et sur la place de la littérature en contexte scolaire. À une époque où plusieurs spécialistes de la littérature déplorent son déclin (Todorov, 2007; Schaeffer, 2011; Merlin-Kajman, 2016), quel rôle souhaite-t-on donner à la littérature en classe ? Nous pensons que le cours actuel de l'enseignement littéraire au collégial mérite d'être réévalué afin de mieux valoriser la littérature comme moyen de compréhension de soi et du monde. À cet égard, selon Todorov,

Le lecteur ordinaire, qui continue de chercher dans les œuvres qu'il lit de quoi donner sens à sa vie, a raison contre les professeurs, critiques et écrivains qui disent que la littérature ne parle que d'elle-même, ou qu'elle n'enseigne que le désespoir. S'il n'avait pas raison, la lecture serait condamnée à disparaître à brève échéance. (Todorov, 2014 : 72)

Il convient ainsi de laisser plus de place à ce lecteur ordinaire au sein de nos institutions d'enseignement afin de former des véritables sujets lecteurs, qui sauront reconnaître que « se comprendre, pour le lecteur, c'est se comprendre devant le texte » (Ricoeur, 1995, p. 60). Décloisonner les types de lecture dans les cours de littérature et refuser l'opposition entre lecture ordinaire et lecture analytique semble être l'une des façons d'y arriver :

tous ces plaisirs différents [...] concourent de manière également efficace à reconfigurer les représentations de la lecture, à attribuer de nouvelles valeurs aux textes et, plus généralement, à motiver les lecteurs. Il n'est donc pas pertinent de chercher une hiérarchie [...], mais il est utile de les promouvoir sans discrimination. (Bemporad, 2014, p. 81)

Bien que les théoriciens et didacticiens de la littérature mettent de l'avant l'importance de la prise en compte de la subjectivité des étudiants, « le rôle du plaisir reste objet de débat [...] surtout quand il s'agit d'intégrer cette dimension à l'analyse des textes, qui demeure l'une des tâches fondamentales dans l'enseignement » (Bemporad, 2014 p. 71). La mobilisation de l'empathie fictionnelle, qui permet au sujet lecteur de s'ancrer subjectivement dans le texte lu, ouvre une piste de solution. En repensant notre approche pédagogique, nous pouvons offrir aux étudiants une expérience de la littérature qui soit enrichissante, stimulante, formatrice, et pleinement ancrée dans notre réalité actuelle. Il faut redonner à la littérature à l'école le rôle qu'elle joue plus largement dans nos vies : agir comme miroir de la société et constituer un outil de compréhension du monde. Comme le souligne Orhan Pamuk, prix Nobel de littérature 2006, « [l]a littérature est le trésor le plus précieux que l'humanité a rassemblé dans sa quête pour se comprendre elle-même » (2006).

ANNEXE A
NOUVELLE « SCAM »

Scam

1

Tu t'es inscrite sur un site de rencontres peu de temps après avoir célébré le sixième anniversaire de la mort de papa. L'année précédente, il y avait eu une messe pour commémorer les cinq ans de sa disparition. Toute la famille s'était déplacée, même ta sœur de Gaspé, même ton frère qui travaille à Havre-Saint-Pierre. Après la cérémonie, nous avons mangé un repas froid derrière la maison et, pour la première fois depuis le début de cette épreuve, j'ai senti qu'il te serait possible d'y être bien à nouveau. Les petits criaient et couraient en réclamant des chips tandis que les grandes personnes discutaient de la fuite du temps autour du bol de punch posé sur la table à pique-nique, contentes qu'il y ait quelque chose à boire. Tu t'étais teint les cheveux d'un beau blond cendré et tu portais la robe rayée qu'on avait achetée ensemble pour l'occasion. Comme tu l'espérais, on t'a complimentée, on était heureux que tu sois prête à passer à autre chose. La vie, j'en étais soulagée, t'avait attendue. Il n'était pas trop tard.

L'année suivante, presque personne ne t'a appelée. Ton Donald était mort depuis si longtemps que ça allait, les gens agissaient maintenant comme s'il était inconnu, venant de l'évoquer en ta présence. Depuis l'espace mental où papa était désormais confiné, il t'invitait à essayer à nouveau. À soixante ans, tu n'avais pas le droit d'agir comme si tout était fini. Il n'avait pas tort, maman, mais tu avais honte de t'offrir aux regards des autres. Sur ta photo de profil, tu n'as rien, gamine, ton veuvage bien caché derrière l'éclat de tes yeux. Tu étais curieuse, tu n'avais pas d'attentes, tu souhaitais seulement rencontrer quelqu'un pour passer du bon temps. La solitude n'avait plus rien à t'offrir.

2

Les hommes mûrs cherchent une femme plus jeune, un modèle plus attrayant, moins usé que celui qu'ils souhaitent remplacer. Ils se projettent dans la beauté des jeunes en espérant qu'elle soit contagieuse et fuient les femmes de leur âge pour ne pas penser à la mort. Au début, tu ne disais pas ton âge, confiante que ta photo parlerait d'elle-même. Or les hommes avec qui tu avais des discussions disparaissaient aussitôt que tu osais le révéler. Certains, visiblement plus vieux que toi, t'abordaient mollement, sans conviction, juste pour essayer. D'autres t'écrivaient pour te proposer une fin de semaine à la campagne, révélant avec un sans-gêne ahurissant qu'ils étaient mariés.

96

Les fins heureuses

Parcourant ce catalogue décevant, tu constatais à quel point tu avais été chanceuse de vivre avec papa. Ton seul regret était de ne pas m'avoir donné de frère ou de sœur. Il avait été si déçu quand le verdict était tombé: dysfonction ovarienne. « Si j'avais eu un autre enfant, répétais-tu à haute voix, il aurait maintenant une trentaine d'années et me rendrait visite avec sa petite famille. Les fêtes familiales seraient plus gaies. » J'ai pris mes distances parce que je m'étais sentie étouffée par tout le temps passé seule à seule, tu le sais, et puis il y a eu la mort d'Olivia, le départ d'Éric, et je me suis oubliée dans le travail en acceptant tout le temps supplémentaire qu'on m'offrait à l'hôpital. Délaisée par ta fille, tu passais tes soirées devant le écran à consulter des profils, dans l'espoir de mettre fin à ton isolement. Avec l'âge, il devient difficile de se fier. À soixante ans, surtout lorsqu'on est une femme, les chances qu'on s'intéresse à nous sont pratiquement nulles. Tout ce qu'il y a de beau en nous échappe aux premiers regards. C'est pourquoi tu as été si surprise quand tu as commencé une correspondance avec ce franco-ontarien, Georges, qui se montrait disposé à prendre le temps de te connaître.

3

Quand on se sent vouée à finir seule, qu'on a intériorisé l'indifférence des gens à son égard, le moindre signe d'attention acquiert des proportions démesurées. Tu as redécouvert les commencements, les sourires qu'on

97

s'adresse dans le miroir en se maquillant, coquette, prête à admettre qu'on n'est pas encore tout à fait dénuée de charme. Et tu étais ravissantel. Je me souviens de ces semaines; ton regard, ton maintien, tes intonations, tout en toi se moquait des années vécues et de celles à venir.

Le plus cruel, c'est peut-être quand tu te rappelles la facilité avec laquelle tu t'es crue digne d'intérêt. On ne peut pas tomber en amour si rapidement, aurais-tu dû penser, surtout sur internet, sans jamais se voir en personne. Épistolaire passionnée, tu te répétais que ton charme se trouvait dans le soin que tu mettais à raconter, car tu aimes les mots et comprends comment ils fonctionnent. Tu n'es pas idiote; si on a réussi à te bernier, c'est parce que tu étais vulnérable. Georges t'écrivait tout ce que tu avais envie de lire. Il combait un vide, imitant à la perfection la complicité dont tu rêvais. J'ai été surprise par son charme quand tu m'as montré votre correspondance. Il avait de l'esprit et savait ajouter du piquant à vos conversations. Après quelques semaines à échanger des courriels où vous vous révéliez progressivement, parfois jusqu'aux petites heures du matin, tu étais mère.

En réfléchissant à ce qui t'est arrivé, une idée m'ob-
sède. Je crois qu'il est impossible de connaître hors de
tout doute ce qu'une personne éprouve à notre égard.
Bien sûr, l'amour repose sur un abandon réciproque
que l'on souhaite entier et papa ne t'a jamais donné de
raison de douter de lui. Mais ta relation avec Georges, ce
mensonge qui a failli t'engloutir, m'apprend qu'on peut

98

Les fins heureuses

feindre l'amour à la perfection. Il existe un point de ren-
contre où le faire-semblant et l'authenticité deviennent
indiscernables. Je ne dis pas que l'amour de papa n'était
pas vrai. Mais est-il possible qu'il ait eu des secrets
pour toi? Durant les trente années que vous avez pas-
sées ensemble, a-t-il aimé d'autres femmes, quelque
collègue avec qui il aurait développé une relation et à
qui il pensait parfois avec regret? La sincérité n'est pas
un fait; c'est une croyance, un acte de foi, et je n'arrive
plus à croire.

4

Vous écriviez librement ce qui vous passait par la tête,
comme si vous vous connaissiez depuis longtemps, alors
que vous ne saviez presque rien l'un de l'autre. C'est
cet écart qui t'affriolait. Tu résistais mal à l'envie de
lire et de relire ses billets, espérant peut-être qu'en
les apprenant par coeur, il finirait par se matérialiser
devant toi. Tu les lissais lentement et tu l'imaginais, der-
rière son écran, aussi émoustillé que toi. Tu fermais les
yeux et il apparaissait à tes côtés, son large torse prêt
à accueillir ton visage. Ses mots donnaient naissance à
un être autonome, un homme comme il n'en existe pas
et tu y croyais dur comme fer; il était là.

Il t'est sans doute difficile de l'admettre, mais puisque
tu cherches à aller au fond de cette histoire, concède-
moi que cette relation à distance figure parmi les
moments les plus passionnants de ta vie. Soudainement,

99

la réalité coïncidait avec le fantasme, une frontière que ton bourreau t'aura permis de franchir. Je sais que les choses se sont passées comme ça, car c'est toi qui m'as appris à considérer le bonheur comme un bienfait qui m'était dû. Protégée par l'amour de Papa, tu n'as pas su entrevoir sa précarité, sa rareté aussi.

J'essaie de me mettre à ta place, et la première chose que je partage avec toi est ta honte d'avoir désiré ce rat. Je dois essayer de te convaincre que ce qui te soulevait, ce n'était pas lui, mais l'urgence de goûter à nouveau, l'intensité invraisemblable que tu avais connue jeune, dans les bras de mon futur père. Si Georges t'a menti, admetts que tu as participé à ce mensonge parce que cela te convenait. Au fond, ce n'est pas le mensonge qui te dégoûte, mais le fait qu'il n'ait su le berner définitivement. Si tu avais pu continuer sans connaître l'humiliante vérité, tu serais sans doute la plus heureuse des femmes.

5

Tes réactions, tu le comprends parfois avec une clarté aveuglante qui te replonge aussitôt dans l'incompréhension, étaient idéales, sans doute au-delà de ses espérances. Il n'avait pas besoin de ruser; tu brûlais d'envie de te lancer dans le piège qu'il te tendait. C'est toi la première qui as proposé que vous poursuiviez vos échanges sur Skype. Alors tu as appris, un peu déçu, qu'il travaillait souvent à l'étranger; ses horaires ou la

100

Les fins heureuses

qualité de la connexion internet ne lui permettaient pas toujours de communiquer. Il aurait été plus simple de discuter au téléphone, pourquoi ne le proposait-il pas? Il a peut-être peur, pensais-tu, ou alors il veut prendre son temps. Il ne fallait surtout pas le brusquer.

Tu as dû te rabattre sur la poignée de photos pixelisées qu'il t'avait envoyées et que tu as imprimées pour les coller à côté des miennes sur la porte de ton frigo. Sur l'une d'elles, un homme dans la cinquantaine vêtu d'une chemise blanche en coton indien sourit, l'air intelligent. Sur une autre, ta préférée, Georges tient entre son pouce et son index l'anse d'une minuscule tasse à expresso bleu ciel juste au-dessous de son nez, satisfait d'en humer les arômes avant de savourer une première gorgée. Tu y projetais tous tes fantasmes: tu aimais la délicatesse dont il était capable, sa main potelée, le naturel avec lequel il portait ses rides. C'était un homme qui avait vécu, mais qui n'en avait pas fini avec la vie. Un gamin de cinquante ans, moqueur et terriblement sérieux, capable de reconnaître la gravité de l'existence, capable aussi d'en rire lorsqu'il le fallait.

C'est également toi qui as voulu passer à la vitesse supérieure. Après deux mois de discussion et des centaines de courriels, tu avais hâte de le rencontrer en vrai. Il habitait Toronto, toi Montréal; il te ferait plaisir de prendre le train pour passer une soirée dans la Ville-Reine. Tu louerais une chambre d'hôtel au centre-ville, gardant ouverte la possibilité de rentrer accompagnée. Tu vous voyais monter jusqu'à ta chambre, main dans la main, enfin réunis.

101

Georges s'est montré enthousiaste. Il y pensait lui aussi sans cesse, seulement il avait une série de voyages d'affaires prévue de longue date. D'ici un mois, il serait de retour à Toronto et vous auriez alors tout le temps voulu pour faire enfin connaissance. Il laissait miroiter des soupers en tête-à-tête dans des restaurants chics, et bien que tu ne sois pas une femme superficielle, son train de vie t'attirait. Si votre relation devenait sérieuse, peut-être accepterait-il de t'emmener avec lui? Il avait des clients à Shanghai, à Johannesburg, à Dubai. Tu n'avais pas encore vu l'homme en chair et en os et déjà, tu voulais parcourir le monde avec lui, toi qui n'étais jamais montée dans un avion et qui pouvais compter tes voyages à l'extérieur du pays sur les doigts d'une main. Il t'a demandé tes coordonnées sans vouloir te dire pourquoï. Le lendemain, tu recevais un bouquet de fleurs, accompagné d'une corbeille pleine de produits pour le bain et de chocolats. Sur la carte du fleuriste, il était écrit: «Pour toi, ces fleurs avec mon cœur à l'intérieur. Georges XXX»

6

Le téléphone, m'as-tu raconté, t'a tirée du sommeil à deux heures et demie du matin. Une voix affolée, à peine audible, sollicitait de l'aide derrière le grésillement de la ligne. Tu t'es demandé, confuse, de qui il pouvait bien s'agir, puis tu t'es souvenue. «C'est Georges, répétait-il, c'est moi», et même si c'était la première fois que tu

Les fins heureuses

rentendais, sa voix t'était familière. Engourdie par les somnifères, trop lente, tu as allumé la lampe de chevet et tu l'as invité à t'expliquer calmement. Il était en Afrique, avait eu un accident de voiture et se trouvait maintenant à l'hôpital, où on lui demandait de débourser près de 5000 dollars canadiens pour les frais d'opération. Il n'avait pas renouvelé son assurance voyage, c'était sa faute, il s'en voulait d'avoir été si irresponsable et promettait de te rembourser des son retour.

En me racontant cet épisode, tu m'as avertie de ne pas te reprocher ta naïveté, et à bien y penser tu avais raison: à ce moment précis, la panique de ton interlocuteur devait être contagieuse. Tu le voyais confiné dans une chambre commune insalubre, assailli par les mouches, et tu n'as pas hésité. Tu savais qu'il était riche et qu'il te rembourserait; tu ne pouvais tout simplement pas lui refuser ce service. Pour tout dire, tu étais fatiguée qu'il ait pensé à toi et tu y as vu un signe de votre proximité nouvelle. Tu n'as pas cherché à comprendre pourquoï il n'avait personne d'autre vers qui se tourner, ni pour quelle raison cette somme ne se trouvait pas dans son compte. Il était blessé et souffrait dans un hôpital minable, à des milliers de kilomètres de chez lui. Ce n'était pas le temps de parler d'argent ou de lui faire part de tes inquiétudes. Tu voulais lui faire sentir que, quoï qu'il arrive, tu serais là pour le soutenir. Il t'a donné ses coordonnées bancaires et t'a remerciée avec émotion. Tu as transféré l'argent, tu t'es fait du café, puis tu as attendu l'aube, assise devant la grande baie vitrée de la salle à manger. Dans ton émerveillement,

tu avais oublié de prendre un numéro où tu pouvais le joindre. Quand tu as voulu recomposer celui du téléphone qu'il avait emprunté, tu as découvert, déçue, qu'il était confidentiel. Tu ne savais même pas dans quel pays il se trouvait; il ne te restait plus qu'à attendre qu'il te contacte.

7

À partir de cet événement, ce que tu racontes est confus, ce qui me rappelle à quel point tu perds le nord quand tu t'inquiètes. Au bout de quarante-huit heures, tu lui as écrit un courriel, même s'il était improbable qu'il ait accès à Internet dans l'hôpital où il croupissait. Il ne répondait pas. Il t'avait parlé de contusions, de côtes fêlées et d'une commotion cérébrale. Il était mal en point, mais sa vie n'était pas en danger. Tu rejoignais en boucle votre échange nocturne, convaincue que si tu te concentrais assez, tu parviendrais à y trouver un détail qui expliquerait pourquoi il ne donnait pas de nouvelles.

Dans l'angoisse de l'attente, un voyant lumineux clignotait, mais tu faisais tout pour l'ignorer. Je connais bien ce déni; comment pourrais-je te le reprocher? Tu refusais de formuler tes craintes, qui prenaient néanmoins toujours plus de consistance; et s'il avait décidé de se volatiliser? Et si, tout ce temps, il n'en avait eu qu'après ton argent? Étais-tu une de ces idiotas dont on parle parfois à la télé? Non, ce n'était pas possible;

104

Les fins heureuses

il avait été trop gentil, il avait accordé trop de temps à votre relation. Sur les photos cornées à force d'être manipulées, il dégageait une bonté qui n'appartient pas aux bandits. On ne peut pas feindre tant de délicatesse. Ou bien, le peut-on? Bien sûr. Cette vérité toute simple m'est insupportable et me rapproche de toi. Ton histoire n'est pas honteuse; elle révèle la tranquillité inadmissible des ordures.

Peu après huit heures, le téléphone a sonné et tu as su en empoignant le combiné que c'était lui. En attendant pour la deuxième fois sa voix, tu t'en es voulu de tes soupçons injustes. La solitude, as-tu cru comprendre en l'écoutant te faire part de ses déboires, t'avait rendue méfiante. Il te faudrait réapprendre à faire confiance, accepter qu'on est nécessairement vulnérable quand on s'ouvre à autrui.

8

Trois jours plus tard, l'argent était de retour dans ton compte. En voyant ton relevé, tu t'es trouvée horriblement déloyale d'avoir soupçonné Georges d'escroquerie pendant qu'il souffrait, isolé dans un pays dangereux, ce n'avait pas pu te contacter avant d'obtenir son congé, ce qui, avec le recul, allait de soi. Et puis il s'était montré si reconnaissant au téléphone! Comment avais-tu osé? Quand tu le questionnais sur ses blessures, il demeurait évasif, t'assurant qu'il prenait du mieux chaque jour. Sourd aux conseils des médecins et insensible à tes

105

supplications, il est retourné au travail. Un peu avant son accident, il avait conclu une entente avec des partenaires sud-coréens qui devaient, si tout fonctionnait comme prévu, lui rapporter beaucoup d'argent.

La glace ayant été brisée lors de cette mésaventure, vous avez pris l'habitude de vous téléphoner tous les jours. Je me souviens, la ligne était souvent occupée lorsque je t'appelais, les soirs de semaine après le souper. Vos discussions étaient moins romantiques que votre correspondance, mais tu découvrais une autre facette de sa personnalité, fonceuse, passionnée par son métier. Il revenait sans cesse à l'occasion d'affaires qui l'occupait, et puisque ce monde t'est inconnu, tu te contentais de l'encourager.

Juste avant qu'il ne parte en Corée du Sud pour officialiser l'entente, vous avez convenu de vous rencontrer à Toronto dès son retour. Tu étais si émue que tu as poussé un petit cri en racrochant le combiné, toi qui avais cru que la joie t'était désormais interdite. Comme tu étais chanceuse de t'être trompée!

9

Pour meubler l'attente, tu as commencé dès le lendemain à préparer ta valise, choisissant avec soin chaque pièce de vêtement. Tu n'avais pas encore trouvé la robe dont tu serais parée lorsqu'il poserait les yeux sur toi la première fois, à la gare Union, et tu m'avais demandé de t'accompagner pour magasiner, ce qui n'était pas arrivé

106

Les fins heureuses

depuis la robe rayée qu'on avait achetée ensemble pour l'anniversaire de la mort de papa. Tu rêvais de cette robe quand il t'a téléphoné. Sa voix était enjouée, tu ne pouvais t'empêcher de sourire en l'écoutant. Il t'a parlé de son repas d'affaires de la veille, puis vous avez bavardé à propos des écuries qui se gavaient dans les mangeoires, de ta lecture récente d'un livre sur les Hurons, qui avaient vécu à l'époque fébrilité, comme et tu devinais chez lui une certaine fébrilité, comme s'il te cachait quelque chose qui le faisait rire. Lorsque tu l'as questionné, il t'a annoncé une bonne nouvelle: il allait investir dans une compagnie qui rapporterait beaucoup d'argent, et si tu le voulais, tu en gagnerais toi aussi. Cent pour cent de profit dès la fin du premier exercice financier, selon ses projections. C'était tellement incroyable, tellement facile. Cela te semblait une excellente idée et tu étais prête à y placer une partie de tes économies. En lui parlant, tu t'es regardée dans le grand miroir sur pied que tu avais reçu en cadeau de mariage, et tu t'es trouvée belle.

Il fallait faire vite parce que l'entente allait être conclue le jour même. Le mieux serait de verser l'argent directement dans le compte de la compagnie, via Western Union, puisque le siège social de ses partenaires se trouvait à Séoul. Il a pris le temps de t'expliquer comment procéder: il y avait un guichet de service à cinq minutes de chez toi, il suffisait de donner le nom et l'adresse de la société. Le montant excédait la limite journalière imposée par ta banque, et tu as dû passer un coup de fil pour la faire augmenter. Lorsqu'on t'a

107

interrogée sur la nature de ce transfert d'argent, tu as expliqué que tu souhaitais investir dans l'entreprise de ton conjoint – un petit mensonge qui t'a grisée –, ce qui a satisfait la dame à l'autre bout du fil.

Je peux te voir, marchant jusqu'au guichet, frappée par un éclair de pensée, réalisant que tu t'apprêtais à confier beaucoup d'argent à un homme que tu n'avais encore jamais vu, puis tu as rejeté cette intuition en te disant que si Georges était un escroc, ta vie serait finie et tu n'aurais plus besoin de cet argent de toute façon. Tu as procédé à la transaction et tu es rentrée à la maison pour lui écrire. Tu étais heureuse, si comblée que tu as donné un baiser à la photo de papa déposée sur ton bureau.

«Tu avais raison, mon chéri, lui as-tu murmuré, la vie continue, il suffit d'ouvrir son cœur et de réapprendre à dire oui.»

ANNEXE B

QUESTIONNAIRES

Prétest

Prénom et nom :

Indiquez le genre auquel vous vous identifiez :

Quelle langue parlez-vous à la maison?

- Français
- Anglais
- Autre (précisez)

Combien de cours de littérature avez-vous suivi jusqu'à maintenant dans votre parcours collégial (en incluant celui-ci)?

En excluant les lectures obligatoires, diriez-vous que vous lisez...jamais, de temps en temps, souvent

En quelle langue lisez-vous la plupart du temps?

- Français
- Anglais
- Autre

Si vous lisez autre chose que des livres obligatoires, que lisez-vous (cochez tout ce qui s'applique)?
Journaux, articles de journaux

- Magazines, revues
- Recueils de nouvelles

- Poésie
- Essais (littéraires, sociologiques, etc.)
- Livres biographiques
- Bandes dessinées
- Romans
- Livres informatifs (livres d'histoire, livres de psychologie, guide de l'auto, etc.)

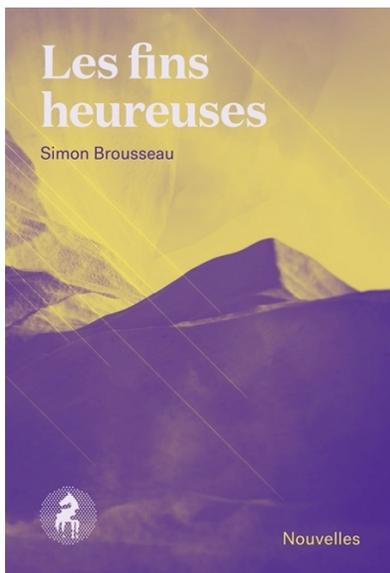
Comment percevez-vous le personnage de la mère? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Comment percevez-vous le personnage de la fille (la narratrice)? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Comment percevez-vous le personnage de Georges? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Quel effet produit sur vous la narration à la deuxième personne du singulier? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Sachant que la nouvelle que vous avez lue a été publiée dans un recueil intitulé *Les fins heureuses* (voir photo ci-dessous), que lien faites-vous entre le dénouement de la nouvelle et le titre du recueil? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.



Post-test

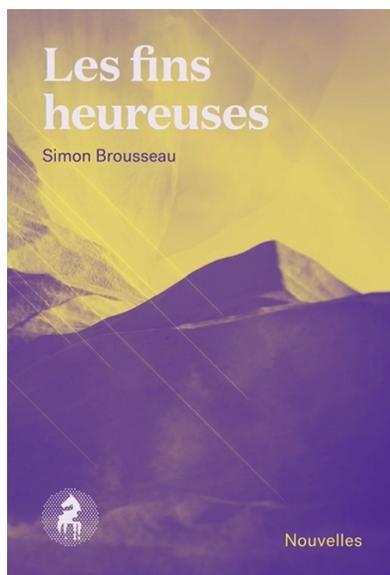
Comment percevez-vous le personnage de la mère? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Comment percevez-vous le personnage de la fille (la narratrice)? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Comment percevez-vous le personnage de Georges? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Quel effet produit sur vous la narration à la deuxième personne du singulier? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.

Sachant que la nouvelle que vous avez lue a été publiée dans un recueil intitulé *Les fins heureuses* (voir photo ci-dessous), que lien faites-vous entre le dénouement de la nouvelle et le titre du recueil? Expliquez votre réponse en 4-5 lignes.



ANNEXE C
CONSIGNES DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

Vous devez rédiger un texte d'environ 350 mots dans lequel vous adoptez le point de vue de la mère dans la nouvelle. En utilisant le « je », vous devez répondre à ce que votre fille écrit sur vous en vous adressant à elle.

ANNEXE D
QUESTIONS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

À mentionner aux étudiants avant de les questionner :

Ce questionnaire vise à mieux comprendre ce que vous avez pensé lors des diverses tâches qui vous ont été demandées. Prenez note qu'il n'y a aucun lien entre le cours de littérature que vous suivez et les réponses que vous donnez à ces questions. Par ailleurs, vos réponses seront complètement anonymisées lors de la publication de cette recherche.

Cibler un ou deux éléments du journal de personnage et demander au participant de les justifier. (Avant : Justifie deux des éléments que tu as inclus dans ton journal de personnage pour répondre à ta fille.)

Parmi les tâches effectuées, y a-t-il des éléments qui t'ont permis de mieux comprendre le texte? Des éléments qui ont changé ton opinion? Des éléments qui t'ont aidé à interpréter le texte

Qu'as-tu pensé de l'écriture au « je » lorsque tu devais adopter le point de vue de la mère? Comment t'es-tu senti lorsque tu as dû te mettre à la place de la mère?

Comment tu t'y es pris lorsque tu as dû faire comme si tu étais à la place de la mère? As-tu pensé à des choses que toi-même ou des gens de ton entourage ont vécues? As-tu pensé à ta propre mère?

D'autres questions seront peut-être posées en fonction d'éléments clés ciblés dans les réponses au questionnaire d'interprétation.

ANNEXE E

CERTIFICATS ÉTHIQUES

No. de certificat : 2019-2581

Date : 2024-02-14

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Le rôle et la place de l'empathie fictionnelle comme composante de la compétence interprétative des lecteurs au collégial

Nom de l'étudiant : Sophie Mathieu

Programme d'études : Maîtrise en études littéraires

Direction(s) de recherche : Sylvain Brehm

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-02-14**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

Gatineau, le 27 février 2019

Mme Sophie Mathieu
Chercheuse principale
Université du Québec à Montréal

Objet : Demande de certification éthique pour le projet intitulé : *Le rôle et la place de l'empathie comme composante de la compétence interprétative des lecteurs au collégial.* (no. CER-2019-01-SM)

Madame,

Le 21 février 2019, le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de l'Outaouais (CER) a évalué votre projet de recherche. Suite à son analyse, nous sommes heureux de vous informer que l'émission de la certification éthique pour votre projet a été approuvée à l'unanimité.

Votre certificat éthique est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Votre approbation éthique pourra être renouvelée par le Comité d'éthique de la recherche suite à la réception du « Rapport de suivi continu » requis en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de notre établissement. Toute recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue et cette responsabilité relève des chercheurs eux-mêmes. Toute modification au protocole de recherche devra être soumise au Comité d'éthique pour validation avant la mise en œuvre des modifications.

La présente décision a été transmise le 27 février 2019 à la Direction des études.

Pour la suite de vos travaux, nous vous invitons à entrer en contact avec la signataire de la présente lettre et responsable du Bureau de la recherche, afin qu'elle puisse vous appuyer dans vos démarches.

Veuillez agréer, Madame Mathieu, l'expression de nos sentiments distingués.



Emilie Doutreloux
Conseillère pédagogique
Pour le Comité d'éthique en recherche

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, Sylviane et Patrick Joole (dir.), *Carnet/Journal de lecteur/lecture : Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?*, Presses universitaires de Namur, 2013, 199 p.
- Ahr, Sylviane, 2011 « Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture », *Diptyque*, n° 21, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2011, p. 157-175.
- Babin, Julie, et Olivier Dezutter, 2014, « Lecture d'œuvres littéraires complètes : quelques pratiques d'enseignement actuelles », *Correspondance*, vol. 19, n° 3, en ligne, <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/heureux-dun-printemps/lecture-doeuvres-litteraires-completes-quelques-pratiques-denseignement-actuelles/>>, consulté le 2 avril 2021.
- Bemporad, Chiara, 2014, « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *Études de lettres*, n° 1, en ligne, <<https://journals.openedition.org/edl/596>>, consulté le 17 mars 2024.
- Bishop, Marie-France et Véronique Boiron, 2018, « Des usages didactiques du personnage », *Le français aujourd'hui*, vol. 201, n° 2, p. 5-11.
- Bloch, Béatrice, 2010, « La construction de l'émotion chez le lecteur : immersion et persuasion esthétique », *Poétique*, vol. 3, n° 163, p. 339-348.
- Bourgault, Jérôme et Marion Sauvaire, 2017, « Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial », *Correspondance*, vol. 22, n° 9, en ligne, <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/reinventer-les-pratiques-decriture-dans-lenseignement-de-la-litterature-au-collegial/>>, 2 avril 2021.
- Brault, Marylin, *Le plaisir de la lecture et la réception des œuvres littéraires au collégial*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, 2005, 123 p.
- _____, « Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture littéraire au collégial », dans Roy, Max Marilyn Brault et Sylvain Brehm (dir.), *Formation des lecteurs: Formation de l'imaginaire*, cahier Figura n° 20, p. 67-80.
- Brehm, Sylvain, 2011, « Du sens aux sens : les représentations mentales dans l'acte de lecture », *Protée*, vol. 39, n° 2, p. 107-112.
- Brehm, Sylvain et Marie-Christine Beaudry, 2018, « Vivre une expérience esthétique au collégial : questionnements théoriques et méthodologiques d'une recherche exploratoire », dans Beaudry, Marie-Christine, Sylvain Brehm et Jean-François Boutin (dir.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées*, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 6-16.
- Brousseau, Simon, 2018, « Scam », *Les fins heureuses*, Québec, Cheval d'août, p. 95-108.
- Brunfaut, Simon, 2008, « Françoise Dastur, Comment affronter la mort ? », *Revue philosophie de Louvain*, tome 106, n° 4, p. 831-833.
- Buguet-Melançon, Colette, 1997, « Pour une lecture authentique au collégial : le journal de lecture », *Correspondance*, vol. 3, n° 2, en ligne,

<<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lisez-moi-un-dossier-sur-la-lecture-au-collegial/pour-une-lecture-authentique-au-collegial-le-journal-de-lecture/>>, consulté le 2 avril 2019.

Cégep de l'Outaouais, 2022, *Sciences, lettres et arts*, en ligne, <<https://cegepoutaouais.qc.ca/programmes/programmes-preuniversitaires/sciences-lettres-et-arts/sciences-lettres-arts/>>, consulté le 20 mai 2022.

Decety, Jean, 2004, « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? » dans Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 53-88.

Delacomptée, Jean-Michel, 2004, « Un peu moins de science, un peu plus de conscience », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, p. 43-48.

Demougin, Françoise et Patrick Demougin, 2015, « De l'évidence à l'évidence : le pari de la complexité. Pour une approche scolaire de l'événement de lecture », dans Micheline Cambron et Gérard Langlade (dir.), *L'événement de lecture*, Montréal, Nota Bene, p. 251-278.

Desrochers, Jean-Simon, 2015, *Processus agora*, Montréal, Les Herbes Rouges, 320 p.

Dufays, Jean-Louis, 2013, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? », *Recherches et travaux*, n° 83, p. 77-88.

_____, 2007, « Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité », dans Dufays, Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui : pour quoi faire ?*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Presses universitaires de Louvain, p. 1-7.

Eco, Umberto, 1989, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 315 p.

Falardeau, Érick, 2003, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p.

Fortin, Marie-Fabienne et Johanne Gagnon, 2016, *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives, 3^e édition*, Montréal, Chenelière éducation, 536 p.

Galland-Szymkowiak, Mildred, 2017, « Formes, forces, *Einfühlung*. L'esthétique de l'espace de Theodor Lipps », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 96, no. 4, p. 477-494.

Garand, Cathie, 2009, *Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 160 p.

Gili, Yves, 1983, « Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser », *Semen 1*, en ligne, <<https://journals.openedition.org/semen/4261?lang=en>>, consulté le 13 février 2022.

Goulet, Marcel, 2000, « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », dans Cambron, Micheline (dir.), *Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages*, Montréal, Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal, p. 39-62.

Goulet, Marcel, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, 2013, « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans Sylviane Ahr et Nathalie Denizot (dir.),

Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 85-98.

Hébert, Manon, 2015, « Le journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les "événements" de lecture », dans Cambron, Micheline et Gérard Langlade (dir.), *L'événement de lecture*, Montréal, Nota Bene, p. 279-302.

Hochmann, Jacques, 2012, *Une histoire de l'empathie*, Paris, Odile Jacob, 224 p.

Iser, Wolfgang, 1985, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (trad. par Evelyne Sznycer), Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, 405 p.

Jauss, Hans Robert, 1990, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 312 p.

Jorland, Gérard, 2004, « L'empathie, histoire d'un concept » dans Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 19-49.

Jouve, Vincent, 1992, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses universitaires de France, 271 p.

Jouve, Vincent, 2004, « La lecture comme retour sur soi », dans Langlade, Gérard et Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004. p. 105-114.

Karsenti, Thomas et Lorraine Savoie-Zajc, 2011, *La recherche en éducation : étapes et approches, 3e édition*, Québec, ERPI, 356 p.

Lacelle, Nathalie, 2009, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 467 p.

Langlade, Gérard et Marie-José Fourtanier, 2007, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Érick Falardeau et al. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 101-124.

Langlade, Gérard et Micheline Cambron, *L'événement de lecture*, Montréal, Nota Bene, 2015, 399 pages.

Langlade, Gérard, 2004, « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, n° 145, p. 85-96.

_____, 2007, « La lecture subjective », *Québec français*, n° 145, p. 71-73.

_____, 2008, « Activité fictionnalisante et dispositif de l'imaginaire », dans Roy, Max Marilyn Brault et Sylvain Brehm (dir.), *Formation des lecteurs: Formation de l'imaginaire*, cahier Figura n° 20, p. 45-65.

_____, 2015, « Événement de lecture et avènement du lecteur », dans Cambron, Micheline et Gérard Langlade (dir.), *L'événement de lecture*, Montréal, Nota Bene, 2015, p. 39-57.

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 de doctorat, Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, 732 p.

_____, 2015, « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *Repères*, vol. 51, p. 157-176.

- Laurin, Véronique, 2015, *Proposition d'un dispositif didactique axé sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent dans le but de développer sa conscience historique par la lecture du roman historique*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 217 p.
- Le Goff, François et Véronique Larrivé, 2018, *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA éditions, 248 p.
- Lebrun, Monique et Lise Maisonneuve, 2015, « Le dialogue interculturel dans la classe de littérature québécoise : pour qui, pourquoi? », dans dans Cambron, Micheline et Gérard Langlade (dir.), *L'événement de lecture*, Montréal, Nota Bene, p. 317-334.
- Lemieux, Bruno, 2016, « Lecture et empathie : la littérature au cœur de la relation soignant-soigné », *Correspondance*, vol. 21, n° 2, <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/lecture-et-empathie-la-litterature-au-coeur-de-la-relation-soignant-soigne/>>, consulté le 29 avril 2023.
- Mar, Raymond, Keith Oatley et Jordan Peterson, 2009, « Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes », *Communications*, vol. 34, p. 407-428.
- Mazauric, Catherine, Marie-José Fourtanier, et Gérard Laglade (dir.), 2011, *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, 262 p.
- _____, 2011, *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 298 p.
- Merlin-Kajman, Hélène, 2016, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, 320 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017 *Composantes de la formation générale : extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne, <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf>>, consulté le 6 janvier 2024.
- _____, 2016 *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne, <<http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/epreuves-de-langue/epreuve-uniforme-de-francais/>>, consulté le 16 avril 2020.
- Mouchet, Alain, Pierre Vermersch, Daniel Bouthier, 2011, « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo », *Savoirs*, vol. 3 n° 27, p. 85-105
- Orrigi, Gloria , 2013, « L'empathie est-elle une compétence sociale? », dans Gefen, Alexandre et Bernard Vouilloux (dir.), *Empathie et esthétique*, Paris, Hermann, p. 57-70.
- Ouellet, Sébastien, 2012, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski et Université de Toulouse II, 2012, 269 p.
- Pamuk, Orhan, 2006, *Conférence Nobel*, en ligne, <<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2006/pamuk/lecture/>>, consulté le 5 février 2024.

- Rabatel, Alain, 2019, « Récit et mobilité empathique », *Pratiques*, n° 181-182, en ligne, <<http://journals.openedition.org/pratiques/5655>> , consulté le 23 août 2019.
- Renard, Fanny, 2011, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 335 p.
- Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec (RIASQ), 2024, *Prix littéraire des collégiens*, en ligne, <<https://prixlitterairedescollégiens.ca/#etudiant>> , consulté le 7 janvier 2024.
- Ricœur, Paul, 1984, *Temps et récit II : La configuration du temps dans le récit de fiction*, Paris, Éditions du Seuil (coll. « L'ordre philosophique »), 240 p.
- Ricoeur, Paul, 1995, *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*, Paris, Editions Esprit, 115 p.
- Rousseau, Annie, 2006, « Entrez dans le débat! », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, no. 3, p. 12-16.
- Rouxel, Annie et Gérard Langlade, 2004, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, Les Presses de l'Université de Rennes, 361 p.
- Rouxel, Annie, 2007, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007, p. 65-73.
- _____, 2007, « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », dans Dufays, Jean-Louis (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature : pour quoi faire*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 45-53.
- Roy, Max, 2000, « Le renouveau scolaire : la recherche d'une culture commune et pratique », dans Saint-Jacques, Denis (dir.) *Que vaut la littérature ? Littérature et conflits culturels*, Québec, Nota Bene, p. 45-71.
- _____, 2009a, « L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Première partie: Le cours classique », *Correspondance*, vol. 14, no 3, en ligne, <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/sursum-corda/lenseignement-de-la-litterature-aspects-critiques-et-historiques/>>, consulté le 12 janvier 2024.
- _____, 2009b, « L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Troisième partie: La réforme des programmes de 1993 », *Correspondance*, vol. 15, no 2, en ligne, <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/des-racines-et-des-ailles/la-reforme-des-programmes-de-1993/>>, consulté le 12 janvier 2024.
- _____, 2009c, « L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Deuxième partie: La création d'un cours collégial (1967-1993) », *Correspondance*, vol. 14, no 4, en ligne, <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/renouveau-et-traditions/lenseignement-de-la-litterature-aspects-critiques-et-historiques-2/>>, consulté le 12 janvier 2024.
- Roy, Simon N., 2009, « L'étude de cas », dans Gauthier, Benoît (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données, 5^e édition*, Québec, p. 199-225. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 135-162.
- Sauvaire, Marion, 2015, « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, vol. 20, n° 2, en ligne, <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signes-de->

[linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/](#), consulté le 30 juillet 2021.

- Schaeffer, Jean-Marie, 2011, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Paris, Thierry Marchaisse, 130 p.
- Schawlky-Milcent, Bénédicte, 2017, « Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur », dans Le Goff, François et Marie-José Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Namur, Presses Universitaires de Namur, vol. 2, p. 35-47.
- Tauveron Catherine, 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, p. 9-38.
- Terwagne, Serge., Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine, 2001, *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 205 p.
- Trudel, Louis, Claudine Simard et Nicolas Vonarx, 2007, « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? », acte du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure, Association pour la recherche qualitative, p. 38-45.
- Turgeon, Hélène, 2013, *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 274 p.
- Vignemont, Frédérique de, 2008 « Empathie miroir et empathie reconstructive », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 133, p. 337-345.