

# L'attitude empathique, une approche par le sensible pour convoquer le sujet lecteur dès le cycle 1

*A sensitive approach to build the sense of empathy in emergent readers in kindergarten*

**Sylvie Farré**, doctorante, Université Grenoble Alpes UMR 53 16 LITT & ART CNRS UGA

Dans le cadre de notre problématique de thèse sur l'appropriation du personnage des albums narratifs comme levier pour construire un sujet lecteur dès le cycle 1, nous apprécions la façon dont l'attitude empathique favorise la subjectivité de l'élève, ses impressions personnelles face aux textes et aux images. Nous nous intéressons au statut de l'apprenti-lecteur à partir d'approches complémentaires (théories de la réception, didactique de la littérature) et nous définissons le concept d'empathie au croisement de plusieurs disciplines en SHS. L'expérimentation a été menée dans 5 classes maternelles sur une année.

À partir d'un choix dans nos données, notre communication orientera l'analyse sur l'hypothèse suivante : amener l'élève à percevoir la sensibilité du personnage au regard de ses émotions, de ses pensées et de ses intentions lui permet d'interroger ses sentiments et de s'engager dans de premières activités fictionnalisantes. Ainsi, se mettre à la place d'un personnage permet à l'élève de valoriser son regard personnel et sa sensibilité.

Mots-clés : album, personnage, attitude empathique, activités fictionnalisantes, sensible

Our thesis subject is on the process at stake when students learn to define a character in children's literature and how this process can be a powerful tool to build pre-reading skills in kindergarten. It is in this particular framework that we measure the extent to which an empathic attitude can favour the emergence of kindergartners' subjectivity and expression of their personal reactions to both written narratives and pictures. We base our study of the apprentice-reader on complementary approaches (the reception theory and literature didactics) and we use various contributions of social sciences to define the concept of empathy. The experimentation was carried out in 5 kindergarten classes over one year.

An appropriate data selection will allow a particular focus and lead to the following hypothesis: guiding students to make them understand a character's thoughts, emotions and intentions can enhance their perception of their own sensitivity and their involvement in fiction-oriented activities. Thus, putting oneself in the character's place allows the student to develop his or her own personal views and sensitivity.

Keywords : children literature, character, empathic attitude, fiction-oriented activities, sensitive

Définir le sensible ne semble pas un exercice aisé, car force est de constater, comme le souligne le philosophe M. Malherbe (1998 : 15), que « la langue commune ne substantive pas le sensible ». De ce fait, nous nous sommes appuyée pour l'éclairer sur les apports de la lexicologie, de la psychopédagogie perceptive et de la philosophie en faisant appel à différents vocables telles que la sensation et la perception. Cette réaction de l'organisme associée aux sens conduit à une



compréhension intuitive et immédiate liée à notre environnement<sup>1</sup>, puis à une analyse de celui-ci. Ce serait donc le passage des sens à une signification. À noter qu'il convient selon D. Bois et D. Austray (2007), docteurs en Sciences de l'éducation, de distinguer une perception sensible et la perception *du* sensible, la dernière étant rattachée à notre corporéité : « [l]e corps sensible devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée » (2007 : 10). Cet engagement de soi dans l'acte perceptif est nécessaire. Il permet au sujet d'advenir pour comprendre ce qui le rapproche et le distingue d'autrui. Or cette différenciation est l'essence même du processus empathique sur lequel repose notre recherche.

Notre recherche s'applique à montrer la possibilité de développer l'autonomie du prélecteur et d'interroger sa subjectivité dès le plus jeune âge. Nous essayons de comprendre comment s'exprime la réceptivité des élèves face au personnage à travers des dispositifs didactiques et en quoi ces activités peuvent soutenir leur posture de lecteur empirique en devenir (Perrin-Doucey, 2015 : 116). Une approche par le sensible nous semble essentielle pour permettre à des enfants en pleine construction identitaire de mieux se connaître en tant que personne, d'interroger leurs impressions, d'entrer en communication avec les formes, les objets et les êtres qui les entourent. Notre visée est de rompre avec cette dichotomie trop souvent opérée entre le corps et l'esprit, les sensations et la raison, le visible et l'invisible (Bois et Austray, 2007). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler autour de l'attitude empathique envers le personnage d'album mis en avant par V. Larrivé, dans sa thèse, avec des collégiens, que nous avons repris au cycle 1, avec une approche différente, plus adaptée à ce jeune public. En effet, selon le psychologue J. Decety (cité par Brunel et Cosnier, 2012), trois composants contribuent à la formation de cette posture : un phénomène de résonance, l'aptitude à changer de perspective pour comprendre celle d'autre et la capacité à se distinguer de lui. L'empathie repose donc sur une perception à la fois physiologique, affective et cognitive de l'autre qui permet d'établir une jonction entre subjectif et cognitif. La philosophe S. Chavel (2011 : 328) évoque d'ailleurs, à propos de ce concept, « un élargissement du moi » qui met bien en avant le juste équilibre que l'être doit trouver entre son intériorité et le monde extérieur afin de se révéler et d'évoluer dans son rapport aux autres. Le changement de perspective, la neutralité, sur lesquels s'appuie l'empathie, peuvent-ils alors aider le jeune élève dans la construction de son ipséité et son altérité ?

## **Le sensible et l'empathie**

L'empathie repose sur un principe d'objectivité et de mise à distance. Elle vise la compréhension des états émotionnels et mentaux de l'autre, mais avec un déplacement de regard qui implique un processus de mentalisation. Ce concept relève de différentes approches : la « théorie "théorique" » prônée par les psychologues et la « théorie de la simulation » portée par les philosophes. Ceux-ci postulent que pour comprendre autrui, il faut s'imaginer à sa place. Ces simulationnistes se distinguent selon l'importance qu'ils accordent à la formalisation, mais les deux approches restent complémentaires. L'attitude empathique, qu'elle soit introspection ou transportation, repose toujours sur une flexibilité mentale. Il nous semble alors que la vision « externaliste » (Proust : 2013), fondée sur l'observation de la situation, est tout à fait accessible

---

<sup>1</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/sensation>

aux jeunes enfants lorsque les indices visuels sont lisibles. Si elle était développée dans les classes, l'étude de la situation contextuelle pourrait aider le jeune élève à mieux percevoir le type d'émotion ressentie par une personne, voire son objet, et accéder à un premier puis un deuxième degré d'empathie. Pour atteindre le troisième degré de ce concept, il faudra ensuite que l'élève puisse saisir la relation entre l'émotion, l'objet et la raison qui va conduire l'autre à agir, c'est-à-dire à sa motivation (Pacherie, 2004 : 13). À cet égard, l'enfant devra être capable de porter son regard au-delà du directement perceptible. C'est ce que certains nomment l'empathie « reconstructive » (De Vignemont, 2005 : 15) ou « cognitive » qui complète « l'empathie miroir » ou émotionnelle. L'expérience empathique réalisée, en ayant l'entière conscience de la distinction entre soi et l'autre, permet alors de sortir du solipsisme et rejoint la perception du sensible sur lequel repose notre disposition à sentir et à penser le monde.

J. Bruner souligne que « notre interprétation des personnages est en réalité la première étape, et peut être la plus importante, dans nos relations avec autrui » (2008 : 58). Conséquemment, travailler sur le rapport à l'autre fictionnel semble une entrée intéressante pour permettre à l'élève de convoquer sa subjectivité, de se positionner en tant que sujet, d'aller vers les autres. Toutefois, cette saisie du personnage qui résulte de différentes facultés n'est pas du tout affirmée chez le lecteur en devenir. L'enfant, pour entrer dans l'album, se réfère à son vécu. Si un lien s'établit avec le personnage, il relève de l'affectif et reste de l'ordre de la séduction ou du rejet. Il s'agit en fait d'une reconnaissance plutôt que d'une réelle implication auprès du protagoniste. Le jeune élève s'investit peu de manière soutenue et rencontre des difficultés à attester d'une cohérence « objective » de sa lecture (Langlade, 2008). La rencontre avec l'œuvre, quel que soit l'âge des lecteurs, est un juste équilibre entre participation et distanciation, le sensible et l'intelligible. Nous postulons alors que l'analyse du contexte dans lequel évolue le personnage en lien avec les émotions qui le traversent conduirait l'élève à mieux percevoir ses états mentaux et induire ses actes. Nous subodorons qu'entrer en résonance avec cet être fictionnel, en appui de ses propres sensations, images, voire pensées, pourrait favoriser la construction d'un rapport à l'autre en intersubjectivité. En conséquence, nous avons choisi de travailler sur la mise en place d'une réelle attitude empathique du jeune élève envers le personnage afin de permettre cette articulation entre le sensible et le cognitif, de soutenir la construction du sujet lecteur en devenir qui comprend, interprète, s'approprie les albums étudiés.

### **Dispositif expérimental**

Notre recueil de données s'est effectué à partir de la corrélation de deux variables : les composantes de l'attitude empathique envers le personnage et les activités fictionnalisantes du sujet lecteur en devenir. La recherche a été menée dans cinq classes de grandes sections de différents milieux sociaux urbains durant une année scolaire, avec des groupes tests et témoins. Cet âge a été choisi pour plusieurs raisons. D'une part, nous souhaitons que notre public, malgré son jeune âge, puisse s'appuyer sur une réelle expérience personnelle, d'autre part, c'est à cet âge que le processus de mentalisation évolue fortement. Non seulement l'enfant devient capable de comprendre des scénarios plus élaborés, mais il apprécie généralement les jeux de rôle et de mise en scène, lesquels pourront ainsi faciliter son aptitude à changer de regard et à se mettre à la place de l'autre. L'album étant le médium privilégié de la littérature au cycle 1, c'est le support

que nous avons choisi. Toutefois, il convenait de sélectionner des œuvres qui puissent susciter l'investissement des jeunes lecteurs, car ils ont besoin, pour entrer dans la narration, de créer des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages. Nous avons donc choisi des fictions présentant des personnages en évolution pour que nos jeunes auditeurs puissent s'appuyer sur cette transformation afin de mieux cerner la cohérence du récit. Notre sélection s'est portée sur des ouvrages intemporels, des références de la littérature de jeunesse dont l'auteur ou le titre sont cités dans la liste officielle de l'éducation Nationale. Dans toutes les classes, nous avons procédé au mois d'octobre à une évaluation diagnostique sur deux séances à partir de l'œuvre de Nadja, *Chien Bleu*. Une évaluation terminale a été menée sur trois séances au mois de mai avec l'album écrit par Anthony Browne *Petite Beauté*, selon le même dispositif. Dans les trois classes tests, six interventions ont été réalisées en cours d'année pour construire une attitude empathique envers les personnages. Ce protocole expérimental avait pour objectif d'observer l'impact de cette activité régulière chez l'élève et son incidence sur la posture de lecteur en devenir. Les albums choisis étaient : *Loulou*, *Didi Bonbon*, *Le déjeuner de la petite ogresse*. Toutes les séances se sont déroulées en deux phases aussi bien lors des évaluations que pendant l'expérimentation. Dans un premier temps, tout le groupe classe participait. L'enseignant allouait la parole aux élèves, incités à commenter librement ce qu'ils ressentaient, en appui du texte ou des illustrations. Les deux supports n'étaient jamais présentés en même temps et aucune question fermée n'était posée ; toutefois, un mot, un regard ou une demande d'explication pouvaient soutenir les propos. L'enseignant orientait, si besoin, les élèves sur un personnage, une expression faciale, une posture corporelle. Après ce temps d'échanges, lors d'une phase individuelle, chaque élève était invité à s'exprimer sous forme de dessins et de dictées à l'adulte.

### **Comparaison de l'approche du sensible des élèves dans une classe test et une classe témoin, en début et fin d'expérimentation lors de la phase collective**

Nous nous sommes appuyés, pour l'étude de ces résultats, sur la première séance où les trois premières illustrations ont été montrées avant la lecture du texte. Les éléments d'analyse reposent sur des *verbatim* d'élèves récoltés à partir d'enregistrements. Ces premières données nous permettent de constater que dans la classe test, les élèves passent d'une perception spontanée, en lien avec leur vécu, à une prise de conscience du ressenti de l'autre, étayée par une analyse de la situation. La classe témoin, elle, n'évolue pas. Les élèves de cette classe convoquent des images mentales en appui du texte ou des illustrations, mais à travers une activité fantasmatique très développée. Chacun prend plaisir à projeter ses envies, ses désirs ou ses peurs, mais le lien avec les émotions du personnage n'est pas ressenti. Au contraire, dans la classe test, les élèves ont développé une subjectivité doublée d'une organicité (Bois et Austry, 2007). Ils ont évolué d'une perception sensible à une perception du sensible qui passe par une relation au corps même si, pour l'instant, ce lien n'est pas encore complètement conscient. Les élèves exposent l'état émotionnel du personnage en lien avec la direction de son regard, de son expression. Ils ne se contentent plus d'une description sommaire, mais essaient d'en comprendre l'objet et la raison, d'entrer en résonance avec le personnage. Par ailleurs, dans la classe test, ils manifestent une sensibilité esthétique. Cette dimension n'apparaît pas dans la classe témoin où les remarques sur les couleurs ne sont pas corrélées avec des sensations.

Notre observation portera sur les écrits individuels de trois élèves<sup>2</sup>, dans chaque classe test et témoin. Ces traces sont des dictées à l'adulte, obtenues lors de l'évaluation diagnostique et finale. Ce sont des réponses à des questions ouvertes autour de deux thématiques liées au sensible.

### **Les états mentaux du personnage et la notion de sensible**

Dans la classe test, en début d'année, nous constatons un discernement différent de la perception émotionnelle des personnages, selon les élèves. Le degré varie de l'absence de perception à la perception de la raison de l'émotion. Au contraire, en fin d'expérience, nous remarquons une unité de représentation. Les trois élèves sont capables de porter leur regard au-delà du directement perceptible, se rapprochant ainsi de l'empathie « reconstructive ». Ils réalisent des inférences, accèdent de manière indirecte aux sensations et aux pensées d'autrui. Ils parviennent à simuler physiquement ce que ressent l'autre fictionnel comme dans la formulation d'une élève : « son cœur bat très fort, il est fou de joie ». Un autre discerne avec sagacité les émotions des personnages et leur origine, telle la joie partagée qui comble les protagonistes et résulte d'un manque. La sérénité des personnages est reliée au corps et la beauté physique devient celle de l'âme ! Un élève dit : « Elle se sent bien de voir le gorille. Elle est belle. Elle se sent très, très bien ». Nous sommes bien dans cette perception du sensible qui n'établit plus de césure entre corps et esprit, mais dans un accordage somato-psychique (Bois et Austry, 2007).

Dans la classe témoin, lors de l'évaluation diagnostique, les élèves n'évoquent pas l'état émotionnel des personnages ; ils projettent sur eux leurs désirs personnels comme le souhait de « voir le chien », de « s'enfermer avec lui ». Ils se situent davantage sur l'axe axiologique de l'interdit. Lors de l'évaluation terminale, aucun élève ne perçoit le ressenti des personnages. Ils évoquent des faits, anticipent la suite en re-scénarisant des éléments de l'intrigue à partir de leur propre imaginaire. L'activité fantasmatique très dominante, observée lors de la phase collective, perdure.

### **L'acte perceptif du lecteur**

Notre deuxième observation repose sur la perception de l'œuvre par les lecteurs en devenir. Dans la classe test, au début de l'expérimentation, les élèves sont séduits par des détails directement observables qu'ils n'expliquent pas : l'aspect physique des personnages, les détails matériels, l'environnement sécurisant. Au contraire, en fin d'expérimentation, tous dépassent la perception visible immédiate pour entrer en résonance avec les personnages, manifester leurs sensations en lien avec celles des protagonistes. Une lectrice explique sa préférence pour une illustration par ces mots : « parce que c'est joli quand le gorille prend le chat dans sa main ». Dans son propos,

---

<sup>2</sup> Dans les six classes, nous avons sélectionné le même profil d'élèves. Un élève d'un excellent niveau de langage, d'un niveau correct en dessin qui ne rencontre aucune difficulté scolaire. Un élève qui ne rencontre pas de difficultés réelles, mais ne répond pas spontanément aux demandes, soit par manque de confiance en lui ou de discrétion. Un élève dont la langue française n'est pas d'origine, mais qui s'exprime même si parfois la syntaxe n'est pas toujours correcte.

nous constatons que l'adjectif « joli » est employé non plus pour décrire un état physique, mais pour évoquer un état relationnel entre deux êtres, proche d'un sentiment.

Dans la classe témoin, en début d'expérimentation, les élèves ont des perceptions qui apparaissent indirectement dans leurs propos comme l'évocation de la tristesse de Charlotte. Tous se réfèrent à leur histoire de lecteur : l'attirance pour certains types de personnages et l'intérêt de la lecture qui sauve de la vacuité. Par contre, en fin de protocole, ces élèves n'évoquent plus leurs ressentis, mais citent des satisfactions en relation avec leur vécu personnel, tels un plaisir gustatif à propos d'une image de hamburger ou une attirance physique pour un personnage liée à sa beauté ou à sa force.

## Conclusion

Ces premiers résultats nous conduisent à penser que le travail sur l'attitude empathique a permis aux élèves de la classe test de percevoir la sensibilité du personnage au regard de ses émotions, de ses pensées et de ses intentions. Ils ont interrogé leurs propres sentiments, se sont engagés dans des activités fictionnalisantes plus diversifiées. Ils ont su établir des liens entre leur imaginaire et celui de l'œuvre avec une certaine distanciation. Leur investissement personnel s'est enrichi au fil des séances grâce à une résonance avec les protagonistes, une transposition dans leur contexte, une intersubjectivité. Se mettre à la place de l'autre fictionnel aura incité les lecteurs en devenir à valoriser leur regard et leur sensibilité, à passer des perceptions à des idées. Nous espérons que cette formation du sujet par une démarche fondée sur le sensible et la subjectivité pour favoriser un lien entre la relation à soi, l'ouverture aux autres et la connaissance, pourra les aider au « devenir lecteur ».

## Bibliographie

- BOIS, D. et AUSTRY, D. (2007). Introduction au paradigme du Sensible. *Réciprocité*, 1, 7-10.
- BRUNER, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- BROWNE, A. (2008). *Petite Beauté*. Paris : Kaléidoscope.
- CHAVEL, S. (2011). Empathie et imagination dans le jugement moral, in P. Sattigui et A. Cukier, *Les paradoxes de l'empathie* (328). Paris : CNRS.
- DE VIGNEMONT, F. (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 133(3), 337-345. DOI:10.3917/rphi.083.0337.
- LARRIVE, V. (2015). *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 de Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167>
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- LECAVE, O. (1994). *Didi Bonbon*. Paris : École des Loisirs.
- MALHERBE, M. (1998). *Trois essais sur le sensible*. Paris : librairie philosophique J. Vrin.
- NADJA (1989). *Chien bleu*. Paris : École des Loisirs.
- PACHERIE, E. (2004). L'empathie et ses degrés, in A. Berthoz et G. Jorland, *L'empathie* (149-181). Paris : Odile Jacob.
- PERRIN-DOUCEY, A. et WARNET, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères*, 51, 116.

PROUST, J. (2003, 17 juin). La théorie de l'esprit. [Vidéo en ligne].  
[http://www.archivesaudiovisuelles.fr/FR/\\_video.asp?id=148&ress=522&video=90036&format=68](http://www.archivesaudiovisuelles.fr/FR/_video.asp?id=148&ress=522&video=90036&format=68) Source  
Archives Audiovisuelles de la Recherche.

SOLOTAREFF, G. (1989). *Loulou*. Paris : École des Loisirs.

VAUGELADE, A. (2002). *Le déjeuner de la petite ogresse*. Paris : École des Loisirs.