

L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement

Chiara BEMPORAD
Haute école pédagogique Vaud

L'un des apports majeurs de la didactique de la littérature de ces dernières années concerne la prise en compte des pratiques effectives des lecteurs (Rouxel & Langlade 2004, Daunay 2007, entre autres). De telles pratiques peuvent s'observer directement par une méthodologie ethnographique (observations en classe ou analyses de productions d'élèves) ou, indirectement, en analysant les discours sur ces pratiques que les sujets-lecteurs produisent lorsqu'ils sont sollicités.

Lorsque de tels discours (oraux ou écrits) sont structurés autour d'une thématique relative au rapport à la lecture, qu'ils sont présentés de manière chronologique et qu'ils s'organisent comme un genre autonome, ils sont connus sous le terme d'*autobiographie de lecteur* (Rouxel 2004, De Croix & Dufays 2004). On peut toutefois recourir à des démarches autobiographiques plus diversifiées et morcelées pour décrire, de manière non systématique, des pratiques de la lecture ou pour exprimer des « souvenirs de lecture » (Louichon 2009).

La présente contribution propose de revenir sur ces différentes démarches didactiques autour de l'autobiographie, en retraçant dans un premier temps une synthèse de leurs « usages » dans les recherches en didactique de la littérature, avec référence aux travaux dans d'autres disciplines (littérature et sociologie). Il sera ensuite question de réfléchir sur les observables d'une telle démarche, par le biais d'exemples empiriques. Enfin, je discuterai des issues didactiques et épistémologiques de telles verbalisations, en les problématisant au regard des démarches biographiques dans un autre espace de recherche, celui de la didactique des langues, où elles constituent depuis longtemps un champ très productif, construit sur de solides bases méthodologiques et scientifiques.

1. L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature

Dans le champ des recherches en didactique de la littérature, le recours à des éléments biographiques de lecteurs est une démarche qui a été adoptée et étudiée par nombre de chercheurs⁹², notamment en lien avec les travaux autour de la notion de sujet-lecteur. Par exemple, dans le collectif de Rouxel et Langlade (2004), les auteurs s'intéressent d'une part aux démarches didactiques qui amènent le lecteur à se positionner de façon subjective sur une lecture précise, et d'autre part à la manière dont celui-ci se présente en tant que sujet en revenant sur son parcours et en décrivant ses pratiques de lectures. Le propos du volume est en effet celui d'explorer « les espaces de liberté effectifs dont jouissent les lecteurs réels face à des œuvres qui programment et codifient implicitement la façon dont elles entendent être lues » (Rouxel & Langlade 2004 : 12-13).

Dans un article faisant partie de l'ouvrage susmentionné, Rouxel (2004) adopte l'expression d'« autobiographie de lecteur » pour décrire une activité de classe où des élèves de collège et d'université ont rédigé un texte décrivant leurs lectures passées et présentes, à la suite d'exemples tirés de textes littéraires pour la jeunesse. L'auteure emprunte le terme à un genre littéraire inauguré par Pierre Dumayet au moyen d'un ouvrage autobiographique intitulé *Autobiographie d'un lecteur* (2000). Rouxel lie l'autobiographie du lecteur à la notion d'identité, en parlant d'« identité littéraire » et « d'identité de lecteur » et en soulignant à quel point cette démarche didactique « ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens » (Rouxel, 2004 : 137). La question complexe de la construction identitaire est considérée par l'auteure comme l'un des apports essentiels de cette démarche. Bien que contextuelle et induite par une consigne d'un enseignant, la rédaction de son autobiographie permet à l'élève de se construire en tant que lecteur, en légitimant ses pratiques de lecture. Rouxel (2004) considère le terme d'identité de lecteur plus approprié pour des élèves, puisqu'elle se réfère à une identité qui est propre à toute personne qui lit, qui est alphabétisée, alors que l'expression d'identité littéraire définit plutôt un professionnel de l'écriture (un écrivain notamment). Dans le cas de personnes en formation (élèves ou étudiants), un tel discours est d'autant plus pertinent qu'il concerne directement le contexte social dans lequel elles agissent, l'école (ou l'université) étant en effet le milieu par excellence où la lecture est apprise, pratiquée et valorisée et où se construisent ses représentations sociales :

⁹² Pour simplifier la lecture, j'utiliserai la forme masculine pour renvoyer aussi bien au masculin qu'au féminin.

la pratique de l'autobiographie de lecteur est fort heureusement souvent riche d'enseignements pour les sujets lecteurs en formation. En faisant advenir à la conscience une image de soi-même, elle constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer (Rouxel 2004 : 141)

L'autobiographie de lecteur est également l'objet de l'article de Dufays et De Croix (2004) de ce même collectif, qui décrit une activité de classe articulant l'autobiographique (entendue comme reconstruction diachronique des expériences de lecture) et des autoportraits de lecteurs (orientés vers une autodescription des pratiques de lecture du présent). Les auteurs relèvent un deuxième apport didactique de cette démarche : le développement de la conscience métacognitive. Les auteurs en effet envisagent les démarches autobiographiques décrites comme une occasion pour l'élève « de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet-lecteur » (De Croix & Dufays 2004 155). C'est ainsi la capacité réflexive de l'élève qui est mise en avant :

En les rédigeant, les élèves mobilisent en effet des souvenirs, se décrivent comme sujets -(non) lecteurs, s'interrogent sur leurs goûts, leurs habitudes, leurs attitudes, leurs aptitudes. Ils expriment leurs plaisirs, leurs appréhensions. Certains vont spontanément au-delà de ces descriptions-relations d'expériences. Ils se lancent dans l'analyse, ils émettent des hypothèses sur les causes de leur désintérêt, de leur manque de goût. Ils tentent d'expliquer l'origine d'un tournant dans leur rapport à la lecture. (De Croix & Dufays 2004 : 155)

Dans un article ultérieur, Ledur et De Croix (2005) ont présenté un dispositif autobiographique adressé cette fois à des futurs enseignants. Les objectifs de la rédaction de ces textes, qui sont ici destinés à être partagés avec le reste de la classe, sont semblables à ceux évoqués pour les élèves : travailler la conscience métacognitive et la capacité autoréflexive, se construire une identité professionnelle. Par ailleurs, les auteurs soulignent l'importance de travailler sur les représentations de la lecture en vue de construire des savoirs et savoirs faire propres aux enseignants.

Cette tâche d'écriture effectuée en première année permet tout d'abord d'avoir accès aux représentations initiales des étudiants en matière de lecture. Écouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? Telles sont quelques-unes des questions qui affleurent dans ces récits de vie de lecteurs (Ledur & De Croix 2005 : 33).

Pour ces auteurs, la démarche de l'autobiographie pour ce type de public constitue donc une véritable entrée en didactique de la littérature.

L'autobiographie de lecteur peut donc se définir comme une mise en discours de la manière dont les individus ont appris à lire, de leur rapport à la lecture et à la littérature – et/ou plus en général à la littératie – et de leur représentation des textes qu'ils lisent. Elle touche la partie de l'identité du sujet qui s'est formée au travers des pratiques de la lecture, et peut révéler à la fois une partie de sa subjectivité – entendue au sens d'opinions, d'intérêts personnels, d'expériences et d'émotions – et son positionnement socioculturel par rapport aux valeurs, jugements et représentations partagés sur la lecture et les textes.

1.1. Une démarche entre littérature et sociologie

En ce qui concerne les sources épistémologiques convoquées par les travaux de didactique de la littérature pour légitimer la démarche de l'autobiographie de lecteur, il est possible d'identifier notamment deux courants : d'une part, l'étude des *topoi* littéraires présents dans des œuvres autobiographiques d'écrivains thématissant les souvenirs de lecture, d'autre part l'analyse de données autobiographiques, propre à la sociologie bourdieusienne et post-bourdieusienne.

Du côté de la littérature, différents ouvrages autobiographiques d'écrivains ont été convoqués pour appuyer la validité de la démarche de la biographique de lecteur. Dans l'article précédemment cité, Rouxel mentionne, outre l'ouvrage de Dumayet, le *Journal (1939-1942)* de Gide (1946), qui ne constitue pas un genre autonome, mais qui traite les expériences de lecture d'une façon contingente et morcelée. Louichon (2009), quant à elle, a consacré une étude approfondie à cette thématique des souvenirs de lecture. En commentant tout d'abord le début des *Confessions* de Rousseau, où l'auteur évoque ses premières lectures, elle rappelle que :

Ces quelques lignes [des *Confessions*] inaugurent une sorte de *topos* du genre. Rares sont les autobiographes qui ne sacrifient pas à ces pages dévolues aux lectures d'enfance, puis aux textes fondateurs et aux lectures importantes. Depuis plus de deux siècles donc, les écrivains qui se racontent, racontent aussi leurs lectures, évoquent leurs souvenirs de lecture parce que, comme Rousseau sans doute, ceux-ci ont fortement à voir avec « la conscience de soi-même » (Louichon 2009 : 13)

Elle répertorie ainsi trois grandes catégories de textes littéraires ou paralittéraires : les *topoi* des « souvenirs de lecture » présents dans les autobiographies d'auteurs, les autobiographies de lecteur s'affirmant comme genre autonome (Dumayet, mais également Michel Tremblay ou Michel Petit), et des « discours sur la lecture » de formats variés, notamment produits à l'occasion de manifestations médiatisées autour de la lecture et qui décrivent un rapport entre une personne (souvent une personnalité) et un ouvrage.

L'étude de tels textes a permis aux didacticiens de pointer du doigt l'importance de produire un discours autour de la lecture, en le liant également à l'identité littéraire d'un auteur :

Si les livres importants sont ceux qui révèlent le secret des choses, dire les livres c'est dire les secrets qui habitent le lecteur, c'est mettre à nu une histoire, faite d'ombre et de lumière, de mémoire et d'oubli. L'identité littéraire n'est jamais que le produit du sujet qui l'énonce et cet énoncé n'a à subir aucun test de vérité. Énoncer un titre, dire qu'on a lu un livre même si on ne l'a pas lu [...] le sujet peut dire ce qu'il veut [...] il n'en énoncera pas moins une forme réelle d'identité littéraire dont la matière comprend les livres lus, oubliés, confondus, imaginaires ou désirés (Louichon 2009 : 137).

Du côté de la sociologie, Ledur et De Croix (2005) et De Croix et Dufays (2004) font référence aux travaux d'Eric Schön (1993). Ce sociologue a en effet effectué une étude (quantitative et qualitative) relativement à la lecture d'ouvrages littéraires auprès d'enfants et de jeunes Allemands (13-20 ans) en se basant sur des questionnaires ainsi que sur ce qu'il appelle des « autobiographies de lecteur » (Schön 1993 : 18).

De nombreux travaux sociologiques se sont intéressés aux pratiques de lectures des individus et du public scolaire notamment, et la didactique de la littérature peut s'inspirer surtout des approches qualitatives et compréhensives (avant tout de Pierre Bourdieu ou de Bernard Lahire). Les travaux de ce dernier (Lahire 2001 et 2004) analysent, par exemple, de manière qualitative (entretien oral) des pratiques effectives de lecture, et constituent des bases méthodologiques et épistémologiques importantes pour les didacticiens et les enseignants. Il affirme en effet que le sociologue se doit de saisir « ce que les gens font avec les œuvres, ce qu'est leur rapport effectif aux œuvres, ce que sont les réceptions réelles (et non visées ou rêvées par des critiques, des producteurs culturels, des auteurs ou des éditeurs) des œuvres » (2001 : 168).

En synthèse, on peut constater que les démarches autobiographiques relatives à la lecture sont actuellement bien établies et bénéficient d'une légitimité littéraire et de recherche en différents champs. Mais quelle est leur utilité pour la didactique de la littérature ? Et que permettent-elles d'observer ?

1.2. Les observables de l'autobiographie de lecteur : modes de lecture, bibliothèque intérieure et identité de lecteur

Il est possible d'identifier trois éléments observables dans l'autobiographie de lecteur : les *modes de lecture*, la *bibliothèque intérieure* et *l'identité de lecteur*, déjà décrite.

Les modes de lecture ont été théorisés par nombre de chercheurs. On peut par exemple se référer, entre autres, à la dichotomie de Picard (1986) entre les modes du *game* et du *play*, aux régimes de lecture (compréhension ou progression) décrits par Gervais (1992) et Jouve (1993), ou encore à la différence entre une lecture savante ou « lettrée » et une lecture ordinaire (Canvat 2007).

Du côté de la sociologie, on retrouve également la mention d'une dualité entre une dimension intime et publique de la lecture. De Singly (1993), par exemple, distingue d'une part une lecture-libre, sujette aux goûts personnels, qui « doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire », et d'autre part « la lecture-contrainte, dictée par une autorité extérieure, parents ou enseignants », qui vise à « la formation de la valeur scolaire (ou professionnelle) » (1993 : 133). La position de Lahire (2011) est moins dichotomique et plus nuancée : il montre l'imbrication entre ce qu'il appelle les « dispositions de lecture » (esthétique et éthico-pratique), les différents profils sociologiques des lecteurs, leurs capitaux culturels et la pluralité constitutive des identités sociales.

La bibliothèque intérieure, quant à elle, est devenue un concept didactique à la suite notamment des 9^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature de Bordeaux en 2008 et de la publication qui en a résulté (Louichon & Rouxel 2010). Elle doit son origine à une métaphore adoptée par Bayard (2007) pour indiquer l'ensemble des livres lus ou connus par un individu, qui lui permet de construire et organiser son rapport aux textes, aux autres et au monde, et qui a par conséquent une incidence sur son identité et sur sa subjectivité. Il s'agit d'une reconstruction personnelle d'une bibliothèque collective partagée qui détermine l'identité d'une communauté :

Nous pourrions nommer bibliothèque intérieure cet ensemble de livres – sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres. (Bayard 2007 : 74)

Suivant Louichon (2010), cette notion se définit comme un ensemble hétérogène de souvenirs de textes : des mots, des histoires, des échos, des titres et des œuvres privilégiées. Elle précise que la bibliothèque intérieure a un caractère duel : « elle contient des souvenirs d'expériences de lectures et une matière qui permet à ces expériences de se vivre. Elle est constituée d'un fonds et d'œuvres privilégiées » (2010 : 184). Pour l'auteure, la mission de l'école consiste à travailler non seulement quelques textes canoniques pour « permettre aux élèves de vivre des expériences de lecture mémorables », mais en même temps de travailler d'autres textes différents, variés et multiformes, pour se construire un fonds (Louichon 2010).

La bibliothèque intérieure participe à la construction de l'identité sociale du sujet tout autant que de son univers symbolique, indispensable pour créer son moi intérieur. À ce titre, elle peut renvoyer à la notion de *ressource symbolique* qui permet à l'individu de sémiotiser des objets et d'intégrer la valeur attribuée à ces objets. Notion propre à la psychologie socioculturelle, la ressource symbolique, consiste en la transformation par l'individu d'un élément socialement partagé en une ressource psychologiquement importante pour lui (Zittoun 2007)⁹³. La ressource symbolique est l'intermédiaire entre le monde psychique individuel et la réalité partagée :

Ce sont ces dynamiques complexes d'usages d'éléments culturels doublement pris dans des dynamiques de sens et de reconnaissance, à l'articulation de l'individuel et du collectif, que nous avons appelés usages de ressources symboliques (Zittoun 2008 : 52)

Le terme de *ressource* permet de souligner le processus de sémiotisation effectué par la personne à un moment donné en vue d'une réélaboration pour une activité de sémiotisation ultérieure. La bibliothèque intérieure peut donc être entendue comme l'ensemble des ressources symboliques que la personne s'est construite au long de la vie relativement à ses pratiques de lectures, mais qui ne se concrétise qu'au moment où elle les sélectionne et les verbalise.

1.3. Une analyse de trois extraits d'autobiographies de lecteur

Afin d'exemplifier ces trois observables, je propose une analyse de trois extraits d'autobiographies de lecteur que j'ai récoltés dans un contexte universitaire et qui intéressent des étudiants de français et français langue étrangère.

Le premier extrait concerne la description de différents modes de lecture en lien avec les contextes de lecture (académique et privé) et permet d'appréhender la manière d'afficher des identités de lecteur :

Exemple 1. Josiane⁹⁴, étudiante en français. Lorsque j'ai commencé mes études en Lettres à l'université et plus spécifiquement en Français moderne, j'ai appris à adopter une lecture « critique » des textes, grâce notamment à l'arrivée de la linguistique dans mon parcours académique. [...] Or, je ressens cette manière

⁹³ « The notion of symbolic resource is located exactly there, where the person turns a socially shared element into a psychologically relevant resource; uses of symbolic resources necessarily constitute a bridging between inner world and shared reality » (Zittoun 2007 : 345). « La notion de ressource symbolique se situe exactement là où la personne transforme un élément socialement partagé en une ressource psychologiquement importante pour elle : les usages des ressources symboliques constituent nécessairement un pont entre le monde intérieur et la réalité partagée » (traduction personnelle).

⁹⁴ Tous les prénoms des étudiants sont fictifs.

de lire comme un masque que j'enfile lorsque j'étudie un livre dans le cadre universitaire. Cette caractéristique de lecture peut m'empêcher certaines fois un accès au texte basé sur l'affect. Cependant, ce masque tombe alors au moment où j'entame la lecture d'un livre choisi personnellement et lu la plupart du temps parallèlement au livre « imposé » pour un séminaire⁹⁵.

Josiane décrit une dualité semblable à celle décrite par De Singly (1993) : d'une part, des lectures privées, d'autre part des lectures universitaires, collectives, avec une fonction de mémoire et d'héritage culturel. Entre les deux, une solution de continuité. Cette dualité se traduit pour l'étudiante par l'adoption de modes de lecture différents : une lecture critique en contexte institutionnel (universitaire) versus une lecture « basée sur l'affect » en contexte privé. Josiane montre avoir conscience d'une valeur différente à attribuer à ses deux types de lecture et avoir intégré leur séparation constitutive (« le livre choisi personnellement » qui est « parallèle » à celui « imposé »). Elle semble en outre suggérer qu'à ces deux modes de lecture correspondent deux différentes identités de lectrices, mais que la deuxième est plus authentique que la première (comme le mot « masque » semble le suggérer).

L'exemple suivant décrit une autre manière de verbaliser l'identité de la lecture en lien avec des valeurs différentes attribuées aux modes de lecture :

Exemple 5. Lina, étudiante en français langue étrangère. Lire est un plaisir lorsqu'on n'est pas contraint par le temps, surtout pour un examen à passer ; c'est un plaisir quand je le fais par le désir né en moi de découvrir des choses dans des différents domaines qui m'intéressent à un moment donné. [...] Lorsque je lis un roman je découvre une époque, une culture. Ensuite je passe les événements sur mon propre filtre et j'arrive à comprendre mieux les autres et moi-même. Ce qu'on lit nous transforme, je crois, inconsciemment, chaque jour et on le partage aussi avec nos proches.

Le plus souvent je lis dans ma langue maternelle, le roumain. La deuxième langue préférée pour la lecture est le français et ensuite, mais beaucoup moins, à cause du vocabulaire restreint, l'anglais.

Lina décrit également une lecture duale, mais seuls le mode de lecture *play* et l'instance du « liseur » (Picard 1984) ont pour elle droit de cité. S'il y a deux modes suggérés, il n'y a toutefois pas deux identités : l'étudiante valorise exclusivement une lecture plaisir, en évoquant un « moi » individuel, en revendiquant une découverte dictée par son « désir », et une construction de savoirs qu'elle a choisis, sans imposition extérieure (notamment par l'école). Lina décrit également de façon consciente l'impact que la lecture a sur l'identité (« ce qui nous lit

⁹⁵ Ces données ont été recueillies dans le cadre d'un cours de Master, « Approches de la lecture littéraire pour l'enseignement », que j'ai donné en collaboration avec un collègue au semestre de printemps 2017.

nous transforme »). Par ailleurs, puisque cette étudiante lit en plusieurs langues, elle décrit une pluralité identitaire construite en relation aux différentes langues de lecture.

Dans le dernier exemple, il est question de bibliothèque intérieure avec la description de l'entrée dans la lecture et des souvenirs de lecture :

Exemple 6. Stephen, étudiant en français langue étrangère. Quand je pense à mon enfance, je ne peux pas décrire le processus d'apprendre à lire. Je me souviens encore que mes parents m'ont lu des livres qui ont parfois marqué mon enfance et que je continue à apprécier, comme par exemple les livres d'Erich Kästner. J'ai finalement appris à lire à l'école et j'ai vraiment lu de grandes quantités de livres et de BD. C'était des livres destinés aux jeunes garçons, dont ceux de mon père, et aussi des bouquins pour les jeunes filles que ma mère avait gardés de son enfance. Mes premiers contacts avec une langue étrangère se déroulaient sous forme de chansons françaises que mes parents chantaient avec moi à la maison⁹⁶.

Stephen décrit une bibliothèque intérieure de son enfance bâtie dans une relation entre ses lectures et des personnes physiques (ses parents) qui les lui ont transmises. Ce ne sont pas des titres (mis à part l'allusion à l'écrivain allemand de livres de jeunesse Kästner) qui émergent, mais un « fonds » (Louichon 2010) : BD, livres pour les garçons, pour les filles. Par ailleurs, il est intéressant de noter que sa découverte de la langue étrangère, le français, est très semblable à la découverte des livres en langue première, puisqu'également médiatisée par ses parents (les « chansons françaises que mes parents chantaient avec moi »).

Ces exemples permettent de voir d'une part la différence des verbalisations des trois observables (modes de lecture, bibliothèque intérieure, identité de lecteur), qui peut être exploitable en soi, à des fins de recherche, pour mieux comprendre les conduites de lecture et les dynamiques identitaires des lecteurs. D'autre part, on peut constater la valeur heuristique que l'acte de mettre en mots ces éléments a sur le sujet lui-même : à chaque fois qu'il verbalise ses conduites, ses ressentis, ses intérêts, ses représentations, il est amené à se décrire et à se représenter, et par là à *réfléchir* et à se positionner. La rédaction d'une biographie de lecteur accomplit une *action* sur la personne, et favorise une *prise de conscience*.

⁹⁶ Les deux extraits ont été recueillis dans un cours de Bachelor d'une collègue au printemps 2008 dans le cadre de ma recherche doctorale.

2. La méthode biographique en didactique des langues : une ouverture pour la didactique de la littérature

Afin d'élargir la réflexion sur les démarches autobiographiques en didactique de la littérature, je présenterai ici brièvement l'usage didactique et épistémologique que la didactique des langues en a fait, à travers l'autobiographie langagière. Cette démarche, qui est en vigueur depuis les années 1980, afin notamment d'identifier les besoins et les objectifs d'apprentissage de la personne – dans une perspective de centration sur l'apprenant –, s'est constituée dans les années 2000 comme une « méthode » (Molinié 2011) de recherche incontournable pour comprendre la personne (considérée comme un acteur social) et agir sur son appropriation langagière. Les chercheurs qui ont contribué à la réflexion sont nombreux⁹⁷ et proviennent de champs différents : sociolinguistique, linguistique appliquée, didactique des langues, approches plurielles, didactique du plurilinguisme, etc. Ils se sont à tour de rôle penchés plus sur le versant de la recherche ou sur le versant de l'exploitation en classe.

Pour la recherche, ces biographies constituent un corpus de données discursives par lesquelles, suivant une approche qualitative et compréhensive, on vise à analyser les dynamiques identitaires mises en place par les sujets plurilingues, à identifier les représentations de la langue et de la culture, à mieux comprendre le processus d'appropriation, etc. Cette approche suit une perspective d'*empowerment* du sujet, car elle est conduite *sur, avec et pour* les individus, lesquels « établissent des liens entre développement de pouvoir d'action, reconfiguration de l'expérience et construction identitaire pour le sujet en (trans) formation » (Molinié 2015 : 65). Molinié (2006), entre autres, souligne depuis longtemps le caractère heuristique de la biographie langagière, avant tout, pour la personne qui la verbalise :

Produire, faire produire ou encore recueillir des biographies langagières, c'est faire une place de choix à la capacité qu'a l'acteur social de comprendre les manières dont l'histoire sociale interagit avec sa formation personnelle [...]. C'est considérer le sujet du langage non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le *sens* de celles-ci. (Molinié, 2006 : 9)

La méthode autobiographique est par ailleurs un outil heuristique pour l'apprenant, car elle lui permet de construire, à travers son discours, une représen-

⁹⁷ Pour une synthèse des travaux voir notamment Molinié (2006, 2011 et 2015), Thamin & Simon (2009) et Baroni & Bemporad (2011)

tation de soi et de son apprentissage, pour pouvoir ensuite y réfléchir et agir sur celui-ci.

Cette dernière caractéristique contribue à légitimer l'exploitation didactique de la méthode. De nombreux dispositifs pédagogiques ont été conçus pour rendre la personne qui apprend consciente de ses ressources (linguistiques, psychologiques, sociales, comportementales, etc.), ainsi que du fait qu'elle se (re) construit en tant que sujet plurilingue en donnant un sens aux différentes pratiques langagières, aux contacts sociaux et à ses dynamiques identitaires. Le sujet plurilingue expose sa trajectoire afin de lui donner un sens (et ceci tant à l'oral qu'à l'écrit). Lorsque cette trajectoire est appréhendée comme un *tout*, elle devient « un dispositif symbolique, par lequel le sujet fait d'une série d'évènements un ensemble significatif pour l'appropriation » (Jeanneret 2010 : 36). Lorsqu'on évoque des éléments morcelés de sa vie, notamment propres au moment présent, on identifie des difficultés spécifiques à l'apprentissage, qui peuvent être d'ordre cognitif ou socio-psychologique, afin de les partager et les surmonter (Molinié 2006 ou Baroni & Bemporad 2011). Par ce biais donc, un enseignant peut légitimer des pratiques langagières, donner de la valeur à un apprenant en agissant sur sa motivation, et déclencher une dynamique d'action vers l'appropriation (voir entre autres Jeanneret et Pahud 2012).

3. Conclusion

La double visée de la méthode biographique pour la didactique des langues en tant qu'objet de recherche et dispositif didactique pour la classe prend tout son sens en didactique de la littérature également : l'autobiographie de lecteur est tant un objet de recherche pour la didactique de la littérature qu'un outil didactique pour la classe.

Elle constitue en effet un corpus de données discursives qui peut être analysé, notamment de façon qualitative et compréhensive, pour mieux comprendre les pratiques et les représentations des lecteurs, leurs reconfigurations identitaires, les rôles des souvenirs de lecture comme ressources symboliques. Ceci permet notamment de réfléchir à une didactique mieux adaptée aux besoins et aux pratiques effectives des lecteurs, en ligne avec la perspective du sujet-lecteur. Par analogie avec la biographie langagière, on peut faire l'hypothèse que, lorsque ces textes s'organisent pour appréhender l'ensemble de la trajectoire du sujet, ils permettront surtout d'étudier la bibliothèque intérieure et l'identité de lecteur. Lorsque ces données concernent des souvenirs de lecture morcelés et contextuels, elles permettront d'observer plutôt des modes de lecture. À cet égard, les données présentées et analysées par Rouxel (2004) et De Croix et Dufays (2004) ont permis un avancement remarquable dans l'étude des pratiques effectives. Il

semblerait intéressant de continuer dans cette voie, en diversifiant les publics et les contextes, ainsi que les modalités de recueil des données, notamment en envisageant des corpus de données orales ou des recueils longitudinaux.

En tant que démarche didactique, la pratique de l'autobiographie de lecteur permet notamment d'agir sur la motivation des élèves, en légitimant leurs conduites, en développant leurs capacités réflexives et métacognitives, en explicitant leurs représentations, leurs valeurs, leurs ressources symboliques et leurs stratégies de lecture. Les études en didactique de la littérature et des langues ont en effet montré à quel point lorsqu'un élève (ou étudiant) produit une autobiographie de lecteur, il adopte une posture autoréflexive et effectue un acte identitaire qui (potentiellement) le légitime en tant que lecteur, le motive en tant que sujet apprenant, et lui donne du pouvoir (dans le sens d'*empowerment*) en tant que personne qui agit dans la société, aussi notamment en raison de ses compétences de lecture et écriture.

L'*autobiographie de lecteur*, dans ces différentes formes, constitue donc un objet riche et important pour la didactique de la littérature, dont le potentiel en contexte tant d'enseignement que de recherche mérite de continuer à être développé.

Références bibliographiques

- BARONI, R. & BEMPORAD C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*, 15, 117-133.
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris : Minuit.
- CANVAT, K. (2007). Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture « ordinaire ». *Etudes des Lettres*, 4, 19-52.
- DAUNAY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- DE CROIX, S. & DUFAYS, J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. In A. Rouxel et G. Langlade (éds). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (153-165). Rennes : PUR,.
- DE SINGLY, F. (1993). Le livre et la construction de l'identité. In M. Chaudron et F. De Singly *Identité, lecture, écriture* (131-152). Paris : Centre George Pompidou,.
- DUMAYET, P. (2000). *Autobiographie d'un lecteur*. Paris : Pauvert.
- GERVAIS, B. (1992). Les régies de la lecture littéraire. *Tangence*, 36, 8-18.
- JEANNERET, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. *Bulletin Vals/Asla* numéro spécial, 27-45.

- JEANNERET, T. et PAHUD, S. (éds.) (2012). *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques*, Artesia.
- JOUBE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- LAHIRE, B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (2004). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- LEDUR, D. & DE CROIX, S. (2005). Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 31-40.
- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure (177-185)*. Rennes : PUR.
- LOUICHON, B & ROUXEL, A. (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- MOLINIÉ, M. (2006). Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 39, 6-10.
- MOLINIÉ, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées (144-155)*. Montréal ; Paris.
- MOLINIÉ, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue : cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris, Riveneuve éditions.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris : Minuit.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In A. Rouxel & G. Langlade. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature (137-152)*. Rennes : PUR.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (éds.) (2004) *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- THAMIN, N. & D.-L. SIMON (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *LESCLap*, 4, en ligne <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>. Consulté le 19 février 2018.
- SCHÖN, E. (1993). La « fabrication » du lecteur. In M. Chaudron & F. De Singly (éds), *Identité, lecture, écriture (17-44)*. Paris : Centre George Pompidou.

- ZITTOUN, T. (2007). The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In J. Valsinev et A. Resa (eds), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, 343-361.
- ZITTOUN, T. (2008). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Éducation et Société*, 22/2, 43-55.