

ROBERT, Marthe, *Livre de lectures*, Paris, Grasset, 1977-1987.

ROUXEL, Annie, «Autobiographie de lecteur et identité littéraire», in *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, éd. par Gérard Langlade, Annie Rouxel, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 137-151.

STENDHAL, *La Chartreuse de Parme*, éd. par Henri Martineau, Paris, Garnier, 1961.

—, *La Chartreuse de Parme*, éd. critique avec chronologie, préface, notes, dossier et bibliographie de Fabienne Bercegol, Paris, Flammarion, 2000.

Dans *Études des Lettres* 1, 2014 (Baroni et Rodriguez éd, *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*), p. 65-83

#### LECTURES ET PLAISIRS : POUR UNE RECONCEPTUALISATION DES MODES ET DES TYPES DE LECTURE LITTÉRAIRE

La présente contribution se propose de réfléchir aux caractéristiques de la lecture littéraire. Les théories didactiques actuelles s'accordant à construire leurs conceptions de la lecture autour de dichotomies, l'article proposera d'analyser ces différentes conceptions en se basant sur des témoignages de lecteurs réels (cinq étudiantes universitaires). Cette analyse théorique et empirique conduira à proposer une différenciation entre «types» et «modes» de lecture : la première se base sur les représentations des lecteurs, la deuxième sur leurs compétences. Ces reconceptualisations permettront de donner des pistes pour analyser le rôle du plaisir chez les lecteurs en formation.

A l'heure actuelle, nous constatons que la « crise du littéraire » dont parlaient Aron et Viala dans leur ouvrage *L'enseignement littéraire*<sup>1</sup> ne semble pas céder la place à une période plus favorable pour la littérature, qu'on l'entende spécifiquement comme discipline ou, en général, comme pratique de lecture. Comme Karl Canvat le rappelle, dans le prolongement des travaux issus de la sociologie (notamment ceux de Bourdieu et Passeron<sup>2</sup>) portant sur le lien entre capital culturel et reproduction sociale, un sentiment de méfiance, de « soupçon » vis-à-vis de l'enseignement de la littérature, s'est insinué :

Longtemps réservé *ad usum delphini* et fonctionnant à la connivence – il s'adressait à des élèves déjà imprégnés par leurs familles d'une culture et convaincus de ses avantages en termes de capital scolaire, l'enseignement de la littérature a été déstabilisé par la massification de

1. P. Aron, A. Viala, *L'enseignement littéraire*.

2. P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, *La reproduction*.

l'École et l'hétérogénéité croissante des apprenants. Pour l'essentiel, la « croyance » dans les vertus émancipatrices de la transmission culturelle à l'École s'est délitée<sup>3</sup>.

Toutefois, les raisons avancées par les littéraires pour justifier l'enseignement de la littérature ne sont pas uniquement liées à l'accumulation d'un capital culturel dans une logique de reproduction sociale, mais elles concernent également l'enrichissement du lecteur et les sensations que procurent les œuvres. Comme Gustave Lanson le rappelait, à une époque où la valeur de la discipline était incontestée, c'était avant tout le *plaisir* qui constituait l'un des arguments majeurs légitimant l'étude de la littérature :

[La littérature] a cette excellence supérieure, qu'elle habitue à prendre plaisir aux idées. Elle fait que l'homme trouve dans un exercice de sa pensée, à la fois sa joie, son repos, son renouvellement. Elle délasse des besognes professionnelles, et elle élève l'esprit au-dessus des savoirs, des intérêts, des préjugés professionnels; elle « humanise » les spécialistes<sup>4</sup>.

Si les études sociologiques nous ont permis de nous rendre compte à quel point « l'excellence supérieure » est relative et élitiste, la démocratisation du savoir se concrétise aussi en donnant la possibilité au plus grand nombre de continuer à « exercer leur pensée » et de trouver des sources de « joie ». L'effort de s'interroger sur la manière de « repassionner » l'enseignement de la littérature reflète peut-être la conscience que, si nous manquons de compétences dans le domaine de la lecture littéraire, nous risquerions de perdre l'une des sources vitales du plaisir humain.

Suivant une perspective didactique centrée sur l'activité de la lecture et prenant en compte les expériences du sujet lecteur, cette contribution se propose de soulever des interrogations concernant le rôle du plaisir dans l'activité de la lecture littéraire. Ainsi que je vais le montrer, de nombreuses théories actuelles s'accordent désormais à reconnaître l'importance de ce plaisir et l'on constate, par ailleurs, qu'elles ont tendance à construire leurs conceptions de la lecture littéraire – entendue à la fois comme lecture des textes littéraires et comme manière spécifique de lire les textes – autour de dichotomies. Après un bref survol de ces théories,

3. K. Canvat, « La littérature », p. 29.

4. G. Lanson, *Histoire de la littérature française*, p. VIII sq.

je proposerai un modèle permettant de repenser différentes conceptions de la lecture littéraire en les adaptant à des situations concrètes. Pour traiter ce dernier point, je me baserai sur des témoignages de lectrices et lecteurs réels que j'ai interrogés dans le cadre de ma recherche doctorale. Cette réflexion a pour but de rendre plus opérationnelles les dichotomies à travers lesquelles la lecture littéraire est envisagée, de manière à penser un enseignement de la littérature qui soit en mesure d'amener les lecteurs en formation à revoir leurs représentations et à construire des compétences susceptibles de développer leur plaisir de lire.

### 1. Lecture et plaisir de lire : des dichotomies conceptuelles

Les études qui se sont intéressées à la lecture dans une perspective critique et didactique dans l'espace francophone construisent leurs théorisations autour de dichotomies qui sont plus au moins polarisées selon les époques et les visées. En général, ces oppositions s'orientent sur l'analyse de l'activité de la lecture en relation avec les contextes, les actions ou les buts du lecteur.

Dans les années 1970 par exemple, Roland Barthes décrit l'opposition entre une lecture qui « va droit aux articulations de l'anecdote, [...] considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage » et une seconde qui « pèse, colle au texte, [...] saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages »<sup>5</sup>. Cette opposition, qui se réfère aux actions du lecteur et à son ressenti, est cependant dictée essentiellement par les caractéristiques du texte, suivant une orientation structuraliste.

Dans les années 1980, suivant une perspective psychanalytique, Michel Picard, l'un des théoriciens majeurs de la « lecture littéraire », considérée comme une manière particulière de lire les textes, distingue une lecture-jeu comme *play* d'une lecture-jeu comme *game*. La première se réfère au jeu de rôle et concerne un mode de lecture participative et captivante qui rappelle les « jeux de la première enfance », caractérisés par une composante corporelle et physique, une « pulsion » de « jouissance littéraire ». La lecture-*game* (le jeu des règles) met en avant, au contraire, la distanciation et la pondération, « le principe de réalité, [I]es processus secondaires [...] la socialisation » ; il s'agit d'une « réception réflexive » et

5. R. Barthes, *Le plaisir du texte*, p. 91.

d'une « mise en œuvre intelligente d'un savoir »<sup>6</sup>. C'est donc le ressenti du lecteur qui est mis en avant et qui amène le choix de l'une ou de l'autre de ces lectures, les deux étant caractérisées comme « littéraires ».

Pendant la décennie suivante, les études de Bertrand Gervais<sup>7</sup> et de Vincent Jouve<sup>8</sup> reprennent cette notion en décrivant la lecture littéraire comme une pratique caractérisée par une tension entre « deux régies » ou « régimes » : la lecture en progression et la lecture en compréhension. Le régime de la lecture-progression est « naïf » et « linéaire » et porte « uniquement sur l'action en cours », « l'enchaînement des faits » et le « dénouement »<sup>9</sup>. Celui de la lecture-compréhension se réfère à une lecture plus lente et critique qui s'instaure dans un second temps : elle s'impose « de façon plus importante à partir du moment où le lecteur décroche de la simple poursuite de l'intrigue pour s'intéresser au texte et à certains de ses aspects »<sup>10</sup>. Ces conceptualisations s'intéressent spécifiquement aux différentes manières de lire un texte, manières réglées à la fois par les textes et par les lecteurs.

C'est en partant de ces dichotomies que l'ouvrage de Dufays, Gemenne et Ledur didactise la notion de « lecture littéraire », considérée comme une lecture à construire à l'école. Tout en reprenant à la fois l'opposition entre la lecture-progression et la lecture-compréhension et celle entre lecture-*play* et lecture-*game*, les auteurs visent à nuancer ces oppositions en théorisant un va-et-vient entre une instance participative et une instance de distanciation critique et préconisent que ces deux instances soient considérées comme également importantes en contexte scolaire<sup>11</sup>. Depuis lors, on observe dans de nombreuses études en didactique<sup>12</sup> un processus de revalorisation de la composante participative en contexte scolaire, qui fait écho aux plaidoyers en faveur de la lecture spontanée exprimée par des écrivains comme Daniel Pennac<sup>13</sup>.

6. M. Picard, *La lecture comme jeu*, p. 166 sq.

7. B. Gervais, « Les régies de la lecture littéraire ».

8. V. Jouve, *La lecture*.

9. B. Gervais, « Les règles de la lecture littéraire », p. 10.

10. *Ibid.*, p. 10.

11. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*.

12. Voir par exemple I. Chelard-Mandroux, A.-M. Tauveron (éds), *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*; B. Daunay, « La "lecture littéraire" »; A. Rouxel, G. Langlade (éds), *Le sujet lecteur*.

13. D. Pennac, *Comme un roman*.

Dans une perspective sociologique, on retrouve aussi une opposition construite, cette fois-ci, sur la distinction entre différents contextes de la lecture. Par exemple De Singly fait apparaître une dualité entre une dimension intime et une dimension publique de la lecture : d'une part, il y a une lecture-libre, sujette aux goûts personnels, qui « doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire » ; d'autre part, il y a « la lecture-contrainte, dictée par une autorité extérieure, parents ou enseignants » qui vise à « la formation de la valeur scolaire (ou professionnelle) »<sup>14</sup>.

Dans les années 2000, croisant les perspectives des théories de la réception et des approches sociologiques, Annie Rouxel, parmi d'autres, a discuté des différentes manières de lire en distinguant entre une lecture analytique (ou intensive) lente et attentive aux mécanismes savants du texte et une lecture cursive (ou extensive) « qui autorise apparemment les expériences de fusion empathique dans le texte »<sup>15</sup>. Elle affirme la nécessité de valoriser cette dernière dans les programmes en incitant à trouver une manière de l'évaluer :

Dans la mesure où elle est prescrite par l'école, et évaluée [...] la lecture cursive n'en est pas moins une lecture scolaire. De ce fait, il est important de lui afficher des objectifs clairs, par exemple d'indiquer qu'elle est conçue, en rapport avec des œuvres prototypiques étudiées en classe de manière assez exhaustive, comme un lieu de transfert, de réinvestissement, d'enrichissement des références culturelles : un lieu d'auto-formation<sup>16</sup>.

Une position semblable est défendue par Karl Canvat lorsqu'il oppose une lecture « lettrée » à une « lecture ordinaire » et préconise la réhabilitation de cette dernière dans le contexte scolaire<sup>17</sup>, sa position croisant les typologies des manières de lire et celles relatives aux contextes (privé/institutionnel). Plus récemment, Jérôme David, en distinguant une lecture « du premier degré », oisive, qui « ne cherche rien – ou ne retrouve que ce qu'elle sait déjà » d'une lecture professionnelle et contrainte,

14. De Singly, « Le livre et la construction de l'identité », p. 133.

15. A. Rouxel, « Lecture cursive/lecture analytique construire la complémentarité », p. 75 sq.

16. *Ibid.*

17. K. Canvat, « Lire du côté de chez soi ».

qu'il définit comme une lecture « intéressée », a rappelé l'importance de prendre en compte la première, qui a souvent été dévalorisée dans les études littéraires<sup>18</sup>.

Voici un tableau qui résume les différentes oppositions théorisées par ces différents auteurs :

lecture- <i>play</i>	lecture- <i>game</i>	Picard
lecture en progression	lecture en compréhension	Gervais, Jouve
lecture privée	lecture obligée	De Singly
lecture-participation	lecture-distanciation	Dufays, Gemenne et Ledur
lecture cursive (ou extensive)	lecture analytique (ou intensive)	Rouxel
lecture ordinaire	Lecture savante (ou lettrée)	Canvat
lecture oisive, désintéressée, au premier degré	lecture intéressée, professionnelle, au deuxième degré	David

En résumé, s'il semble qu'il y ait consensus autour de la nécessité de considérer la lecture sur des pôles opposés (plus ou moins nuancés), de telles oppositions ne sont toutefois pas construites sur les mêmes critères. Il est possible d'identifier en général un plan qui considère la lecture en tant que pratique sociale, selon les contextes et les buts, par exemple selon l'opposition de De Singly entre lecture scolaire (obligée) et lecture privée ; un autre plan qui considère plutôt la lecture en tant qu'activité cognitive, comme la dichotomie lecture *game* et *play* de Picard, ou la lecture en compréhension (analytique ou distancée) opposée à la lecture en progression (cursive ou participative). Par ailleurs, nous retrouvons un troisième point de vue qui conçoit une articulation entre ces deux plans et qui fait correspondre généralement un contexte et un but à l'adoption de l'une ou l'autre manière de lire : c'est le cas de la lecture ordinaire (ou de premier degré) opposée à la lecture savante (deuxième degré) de Canvat ou de David : ils font en général correspondre la lecture scolaire ou

18. J. David, « Le premier degré de la littérature », p. 6.

professionnelle à une lecture analytique et la lecture privée (ou ordinaire) à une lecture progressive.

L'ensemble de ces études reconnaît – et ceci est fondamental – le rôle essentiel et formateur du plaisir, défini comme participation ou comme jeu. De plus, parmi les approches narratologiques, Raphaël Baroni rappelle « la nature indissociable de l'affect et de la cognition » et souligne que la dimension émotionnelle de l'activité interprétative est l'une des composantes fondamentales de la sémiotisation d'un texte. À travers la notion de tension narrative, c'est-à-dire « le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement »<sup>19</sup>, l'auteur souligne le rôle des fonctions thymiques (suspense, curiosité et surprise), qui agissent comme des catalyseurs de l'interprétation en encourageant la formation de scénarios hypothétiques visant à anticiper la configuration de l'intrigue (avant son éventuel dévoilement final). Dans son modèle orienté vers l'étude des caractéristiques de la lecture-progression, la lecture participative apparaît aussi complexe que la lecture analytique, car elle mobilise toutes sortes de capacités cognitives et intertextuelles qui requièrent, elles aussi, une expertise.

Pendant, malgré les constats des théoriciens de la littérature visant à valoriser la lecture participative dans un but de formation, le rôle du plaisir reste objet de débat – ce qui résulte encore, sans doute, de l'héritage structuraliste – surtout quand il s'agit d'intégrer cette dimension à l'analyse des textes, qui demeure l'une des tâches fondamentales dans l'enseignement.

Dans le but de réfléchir sur ces notions et de voir comment les pratiques de lecture se construisent et s'articulent sur différents plans, je prendrai comme exemples des témoignages de lecteurs réels. Il s'agit de discours d'étudiants universitaires interviewés dans le cadre de ma recherche doctorale, qui s'est intéressée à la lecture littéraire dans des contextes plurilingues<sup>20</sup>. Ces témoignages de lectrices et de lecteurs en formation permettront d'abord d'observer la manière dont mes informateurs mobilisent ces dichotomies dans leurs pratiques, il s'agira ensuite d'analyser les caractéristiques de ces dichotomies et la manière de

19. R. Baroni, *La tension narrative*, p. 25.

20. *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Lausanne, 2012.

considérer quels plans entrent en jeu, ce qui me permettra au final de discuter de la didactisation du plaisir de la lecture.

## 2. *La parole aux étudiants : quel plaisir pour quelle lecture ?*

Les témoignages récoltés dans le cadre de ma recherche permettent d'illustrer la manière dont des étudiants plurilingues décrivent et donnent sens à leurs pratiques de lecture. Les étudiants interviewés suivent un cursus en français de la Faculté des Lettres spécifiquement adressé aux étudiants non francophones qui veulent se perfectionner en langue et en littérature, souvent dans le but d'enseigner le français. Par leurs identités de lectrices ou lecteurs alloglottes (le français est pour eux une langue étrangère ou seconde), ils possèdent une capacité de réflexion très élevée lorsqu'ils se confrontent à des difficultés de lecture, dues notamment à la langue des textes ou à l'écart entre les univers symboliques et littéraires de leurs langues et cultures d'origine et ceux de la littérature francophone. Ces personnes représentent ainsi un public de choix pour discuter des problématiques de la lecture littéraire, surtout dans le contexte actuel de plus en plus marqué par le multilinguisme et le multiculturalisme.

J'analyserai en première instance les propos de Nina et de Sonia, deux étudiantes allemandes venues à Lausanne en 2008 pour apprendre le français, qui décrivent leurs pratiques de lecture en conceptualisant, de manière spontanée, des dichotomies entre différents types de lecture<sup>21</sup>. Sonia, par exemple, affirme ceci :

Bien que j'aime bien lire, je fais la différence entre lire pour les études et lire pour le plaisir. La lecture pour les études, je souvent ne l'aime pas, même quand c'est la littérature. C'est un devoir et ne pas un plaisir. Lire pour le plaisir, ce sont les textes que j'ai choisis et surtout les romans.

Cette étudiante met en évidence un clivage entre une lecture privée, considérée comme agréable, et une lecture obligée, déplaisante, mais à

21. Conformément à la méthodologie propre à l'analyse conversationnelle, je respecte ici les textes tels qu'ils ont été écrits par les étudiantes, sans y apporter aucune correction formelle. Les prénoms des personnes sont fictifs.

laquelle elle reconnaît de la valeur et qu'elle pratique essentiellement pour obtenir de la reconnaissance sociale et pour avoir de bonnes notes. Cette situation décrite par Sonia renvoie au point de vue sociologique exposé par De Singly lorsqu'il distingue une lecture intime et plaisante effectuée dans un contexte privé, opposée à une lecture contrainte qui serait propre au contexte institutionnel. On reconnaît également l'opposition entre lecture ordinaire et lecture obligée de Canvat.

Nina, quant à elle, décrit aussi deux types de lecture, mais la distinction se construit sur un plan différent. Elle affirme :

Lire représente pour moi une activité active qui peut être pratiquée dans plusieurs façons différentes. D'un côté, la lecture signifie pour des personnes un moyen pour se reposer et échapper du quotidien, d'autre côté, elle est souvent associée à une obligation, surtout par des étudiants. Pour moi personnellement, lire va en grande partie de pair avec du travail intellectuel qu'il faut faire pour recevoir de bonnes notes dans les cours. Néanmoins, cela ne veut pas dire que je n'aime pas la lecture que je fais.

Après avoir décrit une représentation traditionnelle du clivage entre lecture comme évasion du quotidien et lecture comme obligation, Nina nuance cette dichotomie en affirmant par une concession (« néanmoins, cela ne veut pas dire que je n'aime pas ») qui souligne que, pour elle, cette opposition n'est pas totalement pertinente. Cette réfutation de l'opposition catégorique entre une lecture privée ou plaisante et une lecture institutionnelle ou contrainte est justifiée par le fait qu'elle affirme « aimer » les lectures qu'elle fait à l'école.

Sonia et Nina ressentent toutes les deux une différence entre la lecture pratiquée en contexte institutionnel (l'école, l'université) et celle qui se situe en contexte privé, et chacune admet l'importance d'obtenir une reconnaissance sociale propre à l'école. Toutefois, Nina associe aussi un sentiment de plaisir à la lecture en contexte institutionnel, sentiment absent chez Sonia : la perception au niveau social est similaire (clivage lecture privée/lecture scolaire, importance de la lecture obligée), mais il ya une différence au niveau individuel et psychologique due à la présence/absence de plaisir.

Le cas de Nina peut devenir emblématique d'une lectrice qui découvre une forme de plaisir dans la lecture scolaire tout autant qu'une nouvelle façon de lire. C'est pourquoi il peut être intéressant d'observer

comment elle a commencé à ressentir un plaisir dans la lecture obligée. En retraçant sa biographie de lectrice plurilingue<sup>22</sup>, Nina raconte :

A l'université, j'ai acquis une nouvelle approche à la lecture littéraire. En particulier, les cours de littérature sont une vraie aide pour la littérature personnelle parce qu'ils donnent des outils de base pour bien traiter une œuvre. Au début de mes études, les ouvrages littéraires m'ont apparu plutôt inaccessibles, mais après que j'ai découvert qu'il y a un accès à tous les livres. Il faut seulement être motivé d'en trouver. Par instance, je peux dire maintenant que j'aime « En attendant Godot » par Samuel Beckett. Après que j'ai terminé ce livre, je le trouvais tout à fait bizarre et je croyais de n'avoir pas compris son sens. Comme cette œuvre [...] faisait partie d'un examen oral à l'université, j'en avais une discussion intensive avec le professeur. Au début, je me sentais assez incertaine, mais quand la conversation avançait, je pouvais partager mes pensées tellement abstraites avec le professeur. En fin de compte, on trouvait des liens entre nos analyses personnelles. Il me confirmait que c'est une œuvre assez lourde et il ajoutait que j'avais fait un bon travail dans l'ensemble. En fait, la discussion avec le professeur m'a donné de l'assurance par rapport à la façon dans laquelle j'approche une œuvre littéraire. Cet épisode, qui m'a beaucoup enrichie, a influencé ma vie de lecteur d'une manière surtout positive.

L'étudiante décrit ici un parcours de lectrice en plusieurs étapes qui l'amène à modifier son rapport aux textes en donnant de la valeur à une lecture différente, la « lecture analytique ». Au début, le texte lui paraît inaccessible parce qu'il ne correspond à aucun autre qu'elle connaît : elle n'arrive pas à le catégoriser et par conséquent à lui donner du sens. Dans un deuxième temps, l'enseignant intervient et instaure une relation d'étayage de deux types. Sur un plan pratique, il donne à Nina des moyens pour qu'elle attribue du sens au texte (« des outils de base pour bien traiter une œuvre »). Sur un plan psychologique, il l'encourage en confirmant les interprétations qu'elle a élaborées toute seule ; sans lui imposer une interprétation, il permet à Nina de « partager »

22. Théorisée dans ma thèse *Lectures littéraires d'étudiants.es plurilingues* et dans Ch. Bemporad, « Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues » et « Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères », cette notion consiste à inciter un lecteur plurilingue à thématiser par oral ou par écrit sa trajectoire de lecteur et son rapport à la lecture pour toutes ses langues.

ses impressions, crée avec elle une empathie et, surtout, confère de la légitimité à ce qu'elle dit. Cette légitimité est essentielle, car elle touche à son identité de lectrice et d'étudiante.

Par ailleurs, la confiance dans ses capacités et le partage avec un expert permettent à Nina d'acquérir une méthodologie de travail (« une nouvelle approche à la lecture littéraire ») et de prendre conscience de ses compétences, ce qui la pousse à affronter les textes littéraires avec plus d'assurance. En affirmant « au début de mes études, les ouvrages littéraires m'ont apparu plutôt inaccessibles, mais après que j'ai découvert qu'il y a un accès à tous les livres », Nina décrit une évolution dans son attitude vis-à-vis de la lecture. Cet épisode – que Nina reconnaît comme déterminant dans sa vie de lectrice – lui a donné, d'une part, des moyens pour comprendre des textes qui n'avaient pas de sens pour elle, et d'autre part, cette nouvelle compétence lui a permis de comprendre le but de cette activité en l'identifiant comme une activité non seulement enrichissante et plaisante, mais surtout plaisante parce qu'enrichissante.

L'analyse de ces exemples permet de nuancer les dichotomies précédemment décrites et de redéfinir en partie la nature de ces oppositions. En outre, elle nous montre que le plaisir est l'élément déterminant qui a permis à Nina de briser les oppositions, tandis que Sonia maintient une représentation et une pratique clivées de la lecture. Il est difficile de savoir quelles ont été les raisons qui ont amené une étudiante plus que l'autre à instaurer un cercle vertueux dans ses pratiques de lecture, même si l'approche maïeutique de l'enseignant de Nina, qui lui a progressivement conféré une légitimation, a certainement joué un rôle important. Toutefois, il ne nous est pas possible de savoir si la même approche aurait fonctionné avec Sonia. Ce qui est certain, c'est que le plaisir de Nina a eu des effets bénéfiques sur ses pratiques de lecture, universitaires et ordinaires, grâce à un transfert d'attitudes et de représentations positives face à la lecture littéraire qui ont été développées à l'école.

### 3. Des dichotomies revisitées et croisées : distinction entre modes et types de lecture

La confrontation entre les théories de la lecture littéraire et l'analyse de témoignages de lecteurs empiriques, dont je n'ai donné ici qu'un rapide aperçu, m'a permis de problématiser les dichotomies qui définissent différentes lectures, et de les réarticuler sur deux plans : un plan qui considère les pratiques sociales, que j'appellerai « types » de lecture, et un autre plan relatif aux activités cognitives, que je considère comme touchant aux « modes » de lecture.

#### 3.1. Les types de lecture

Le plan qui concerne les types de lecture se réfère à l'opposition entre ce que Sonia décrit comme une lecture effectuée à l'école et une lecture pratiquée chez soi. En se focalisant sur les différents contextes de lecture, elle renvoie aux oppositions proposées par Canvat ou De Singly entre lecture ordinaire (privée) et lecture obligée (institutionnelle). La question des types de lecture prend en compte les situations et les lieux, mais elle peut aussi se référer aux groupes dans lesquels la personne interagit et auxquels elle s'identifie, ce qui engage également la valeur qui est attribuée à la lecture en tant que pratique sociale propre à différents contextes. Cette valeur, qui change selon les groupes sociaux, peut influencer les rapports du lecteur avec l'acte de lire ainsi qu'avec les différents textes qu'il rencontre. Elle détermine également des représentations qui agissent sur l'investissement dans l'activité de lecture. Comme on l'a vu, de nombreuses études ont souligné que le but de l'enseignant devrait être d'atténuer le clivage entre lecture obligée et lecture privée. Pour ce faire, ces approches suggèrent notamment de valoriser les pratiques situées hors de la classe. Un tel projet didactique, qui tendrait vers un décloisonnement des types de lecture, permettrait de reconfigurer les représentations des étudiants. Pour ma part, de manière à dépasser l'opposition lecture privée et lecture scolaire, je propose de partir avant tout des représentations et attitudes des apprenants, en théorisant des types reflétant leurs points de vue subjectifs, plutôt que de décrire des buts et des contextes objectifs, sur lesquels l'enseignant n'a pas d'emprise. En se basant sur ses représentations, les deux lectures décrites par Sonia pourraient être redéfinies, d'une part, en termes d'activité visant à

l'accumulation d'un « capital » (dont le but essentiel, en l'occurrence, est la poursuite d'une reconnaissance sociale) et, d'autre part, comme un loisir qui ne cherche pas autre chose qu'un « divertissement » (« un moyen pour se reposer et échapper [au] quotidien »).

Pour mieux expliciter ces deux types de lecture, capital et divertissement, je m'appuierai sur des témoignages exprimés par deux autres étudiantes. Dans le premier cas, Alessia, étudiante tessinoise, décrit, dans un entretien oral<sup>23</sup>, la raison pour laquelle elle a choisi d'étudier l'espagnol à l'université, langue qu'elle connaissait depuis son enfance :

Je me disais, il faut que je reprenne l'espagnol parce que je ne me souvenais pas de beaucoup des choses : je savais parler des choses de la vie quotidienne, je savais dire [...] des choses basiques, mais [...] je ne savais pas faire un discours un peu plus élevé. C'est pour ça que j'ai commencé à lire.

Dans le cas de cette étudiante, la lecture joue un rôle clé, car elle lui permet d'acquérir un capital linguistique dans le sens de Bourdieu<sup>24</sup> (« un discours plus élevé »). Ce capital la motive à lire et, plus tard, à étudier la littérature. Il faut noter que lorsque les lecteurs choisissent de lire pour accumuler un capital (qu'il soit langagier, culturel ou autre<sup>25</sup>), la lecture est souvent liée au contexte scolaire, mais elle peut aussi bien se pratiquer hors de ce contexte.

A l'opposé, une étudiante canadienne anglophone, Helen, parle de ses pratiques de lecture en anglais, sa langue maternelle, en décrivant essentiellement une lecture évasion :

Mes lectures en français me prennent beaucoup de temps et d'énergie [...]. C'est la raison pour laquelle si je lis quelque chose simplement pour m'amuser c'est toujours écrit dans ma langue maternelle.

23. Je ne retranscris pas ici les propos des étudiantes, formulés à l'oral, de façon littéraire : je rajoute la ponctuation et j'élimine les répétitions pour favoriser la compréhension, les formulations sont les plus fidèles possibles.

24. P. Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*.

25. Dans ma recherche, j'ai identifié différents types de capital relatifs à la lecture en lien avec l'appropriation de la langue (linguistique, culturel, communicatif, etc.), toutefois, cet aspect n'est pas essentiel ici et je ne le traiterai pas.

En tant qu'étudiante bilingue, Helen distingue lecture-capital et lecture-divertissement en fonction de la langue, indépendamment des contextes. Si elle pouvait toutefois découvrir une lecture de divertissement en français (peut-être avec un texte court et moins exigeant au niveau de sa difficulté langagière), elle pourrait modifier son rapport avec cette langue, ce qui lui permettrait d'en tirer un bénéfice pour son appropriation du français.

Ainsi que je l'ai montré, la distinction entre les types de lecture-capital et de lecture-divertissement transcende l'opposition lecture scolaire et privée, car elle se réfère aux représentations et aux buts des lecteurs plutôt qu'aux contextes de lecture. Ces deux types de lecture permettent ainsi de partir de la subjectivité du lecteur en décloisonnant les pratiques en classe et hors de la classe.

### 3.2. Les modes de lecture

Les représentations de la lecture et les attitudes face aux textes sont aussi, en grande partie, déterminées (et modifiées) en fonction des moyens que les lecteurs ont à disposition, c'est-à-dire des compétences qu'ils mettent en œuvre pour construire du sens. C'est à ce niveau que je situe le plan des modes de lecture, qui renvoie à l'opposition entre lecture-progression et lecture-compréhension. Dans le cas de Nina, par exemple, il est surtout question des modes de lecture lorsqu'elle souligne qu'elle a découvert, dans le contexte scolaire, de nouvelles façons de lire, qu'elle peut appliquer à d'autres textes, lus dans d'autres contextes et avec des buts divers. En l'occurrence, elle a approfondi un mode de lecture analytique, fait de relecture, de tâtonnements, qui permet de dévoiler peu à peu le sens d'un texte que l'on pourrait catégoriser comme « réticent », selon la définition proposée par Catherine Tauveron<sup>26</sup>. S'interroger sur les modes signifie se focaliser sur les actions que les lecteurs accomplissent, qui peuvent relever plutôt d'une lecture progressive ou plutôt d'une lecture analytique, ou encore des deux à la fois. Dans une perspective didactique, ces actions peuvent être interprétées en termes de compétences à développer. Il peut s'agir par exemple de la capacité à catégoriser une œuvre dans son genre, de reconnaître ses caractéristiques formelles ou ses renvois intertextuels, ou encore de s'identifier aux personnages,

26. C. Tauveron, « Comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école ».

de se forger un jugement sur les situations représentées dans le texte, de reconnaître les stratégies textuelles qui engendrent de la tension narrative, etc.

Par ailleurs, le nouveau mode de lecture que Nina a appris, grâce aux compétences que l'enseignant l'a aidée à construire, l'a amenée à découvrir un plaisir nouveau, plus intellectuel, qui lui a permis de revaloriser des textes qu'elle n'aimait pas, parce qu'elle ne les comprenait pas. Le témoignage d'une étudiante en Master permet de mieux souligner la différence entre les modes et les types de lecture ainsi que d'observer comment ils s'articulent chez les lecteurs. Dans un entretien oral, Yrma, étudiante suisse allemande, affirme :

Souvent je dois lire les livres pour l'Université, mais je dois dire que je ne vois plus la différence entre le temps libre que j'ai pour lire les livres pour l'université parce que ça fait du plaisir ; donc c'est comme si je lisais pour moi et pas pour l'Université.

Ce témoignage, qui rappelle celui de Nina, souligne de nouveau à quel point le plaisir de lire brise les oppositions entre lecture privée et lecture obligée. C'est avant tout ce résultat qu'un enseignement littéraire devrait poursuivre, et c'est d'ailleurs ce qui est préconisé par les études en didactique de la littérature.

En outre, Yrma raconte qu'après son cours de littérature sur Marivaux, elle s'est tellement « passionnée » pour cet auteur qu'elle a décidé de lire d'autres œuvres pour son plaisir. Cette lecture, encouragée dans le cadre de l'école en tant que lecture-capital, est devenue aussi une lecture de divertissement grâce au plaisir qu'elle ressent à lire les textes. Cependant, elle continue à les lire dans un mode analytique. Elle affirme en effet :

Je prends presque toujours un crayon et puis quand je lis le texte je fais des notes à côté évidemment tout au long de la première lecture. Ces notes me servent à retrouver un endroit que je trouve assez important. Après avoir passé le premier semestre [de cours] avec les analyses plutôt théoriques, je fais des notes par rapport à ça c'est-à-dire sur les accessoires [de la scène de théâtre] ou sur les lieux.

Yrma montre ici non seulement qu'un texte littéraire étudié à l'école peut devenir une lecture de plaisir, mais aussi que les modes de lecture analytique appris à l'école peuvent être transférés dans la sphère privée. C'était

d'ailleurs ce que Nina avait affirmé auparavant en parlant d'outils appris qu'elle pouvait réutiliser.

En revanche, Alessia décrit un mode de lecture progressive appliqué à une œuvre, *La Peste* de Camus, qu'elle a dû lire pour son cours de littérature :

J'ai lu dans l'avion, c'était les dernières pages et j'étais curieuse de savoir comment ça finissait. Je n'aimais pas tellement le lire vers la moitié du livre, parce que j'avais l'impression qu'il n'y avait rien de nouveau, rien qui arrivait, c'était toujours la même chose et alors je n'avais plus tellement de motivation. Mais après, à la fin, je me suis passionnée et j'ai eu envie de continuer de savoir qui se passait.

En décrivant l'adoption d'un mode de lecture progressive pour un type de lecture scolaire, Alessia souligne combien l'aspect du plaisir, entendu comme « tension narrative », est important pour elle. Nous pouvons donc constater, au vu de ces quelques témoignages, que les modes et les types de lecture dans les pratiques effectives des lecteurs ne cessent de s'articuler et de se croiser.

#### 4. Conclusion

L'articulation entre les distinctions opérées dans le champ de la didactique des littératures et l'analyse des témoignages de lecteurs réels a permis de réviser les manières traditionnelles de considérer les dichotomies entre différentes lectures, et de confirmer à quel point le plaisir joue un rôle clé pour briser ces oppositions. Une telle approche permet un décloisonnement des représentations, attitudes et actions qui ne peut être que bénéfique pour la didactique de la littérature.

En effet, le décloisonnement des représentations et des attitudes du lecteur face au texte, qui détermine l'investissement dans l'activité de lecture, présuppose que le sujet est capable de ressentir du plaisir dans sa lecture dans diverses circonstances. Par ailleurs, ce plaisir peut assumer différentes formes selon les modes et les types de lecture : le plaisir du défi, de la découverte et de l'analyse d'*En attendant Godot* exprimé par Nina, n'est pas identique au plaisir du suspense et de la surprise décrit par Alessia dans sa lecture solitaire des dernières pages de *La Peste*, ni à celui construit sagement et lentement par Yrma, qui souligne et annoté

consciencieusement ses pages. Cependant, tous ces plaisirs différents, associés à des modes de lecture spécifiques, 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 entre ces modes de lecture, mais il est utile de les promouvoir sans discrimination.

Il revient donc à l'enseignant de valoriser différents modes de lecture, par exemple en prévoyant des moments de partage des expériences liées aux textes préférés, telles qu'elles se vivent en classe et hors de la classe. Parallèlement, l'enseignant devrait continuer à fournir aux lecteurs en formation des outils d'analyse pour qu'ils puissent avoir accès aux sens de textes de plus en plus complexes. C'est ainsi qu'en construisant de nouvelles compétences, on permettra de diversifier les modes de lecture, pour élargir la gamme des plaisirs littéraires.

Chiara BEMPORAD  
Université de Lausanne

## BIBLIOGRAPHIE

- ARON, Paul, VIALA, Alain, *L'enseignement littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- BARONI, Raphaël, *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, 2007.
- BARTHES, Roland, *Le plaisir du texte; précédé de Variations sur l'écriture*, Paris, Seuil, 2000.
- BEMPORAD, Chiara, « Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues: la biographie du lecteur plurilingue », *Bulletin Vals/Asla*, 91 (2010), p. 67-84.
- , « Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères », *Babylonia*, 2 (2012), p. 31-36.
- , *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, 2012.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- CANVAT, Karl, « La littérature: "l'ère du soupçon?" et après? », *La lettre de la DFLM*, 32 (2004), p. 28-35.
- , « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture "ordinaire" », in *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, éd. par Chiara Bemporad, Thérèse Jeanneret, *Études de Lettres*, 4 (2007), p. 19-52.
- CHELARD-MANDROUX, Isabelle, TAUVERON, Anne-Marie (éds), *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris, A. Colin, 1998.
- DAUNAY, Bertrand, « La "lecture littéraire": les risques d'une mystification », *Recherches*, 30 (1999), p. 29-59.
- DAVID, Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, 9 (2011), <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>.
- DE SINGLY, François, « Le livre et la construction de l'identité », in *Identité, lecture, écriture*, éd. par Martine Chaudron, François De Singly, Paris, Centre George Pompidou, 1993, p. 131-52.

- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique: propositions pour la classe de français*, Bruxelles/Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1996.
- GERVAIS, Bertrand, « Les régies de la lecture littéraire », *Tangence*, 36 (1992), p. 8-18.
- JOUVE, Vincent, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.
- LANSON, Gustave, TUFFRAU, Paul (éds), *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1979 (1920).
- PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- PICARD, Michel, *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*, Paris, Ed. de Minuit, 1986.
- ROUXEL, Annie, « Lecture cursive/lecture analytique construire la complémentarité », in *Recherches en didactique de la littérature*, éd. par Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, Annie Rouxel, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000, p. 75-79.
- ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard (éds), *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- TAUVERON, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant », in *Comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école. La lecture à la jonction du cognitif et du culturel*, éd. par Francis Grossmann, Catherine Tauveron, *Repères*, 19 (1999), p. 9-38.