

LA « LECTURE LITTÉRAIRE » : LES RISQUES D'UNE MYSTIFICATION

Bertrand DAUNAY
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Equipe THÉODILE – Lille 3

L'existence ou plutôt la reconnaissance d'un corps de textes caractérisés par leur fonction esthétique, autrement dit la littérature dans notre conception actuelle, ne remonte pas au-delà du XVII^e siècle, comme l'a montré Alain Viala dans *La Naissance de l'écrivain* (1985). Et c'est à cette époque, assez logiquement, qu'ont été créées les conditions d'un enseignement de la littérature qui n'est autre que celui de la *lecture*. Comme le dit A. Viala, dans son article « L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire » (1987a, p. 18) :

Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les oeuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur.

En fait, les normes de ce que Viala appelle la rhétorique du lecteur¹ concourent toutes à l'établissement d'un certain *type de rapport au texte littéraire*, fondé sur ce

1. « Il existe *en pratique* une homologie entre la série d'opérations qui ordonnent l'écriture d'un texte, la rhétorique au sens traditionnel, et la série d'opérations auxquelles doit se livrer le lecteur [...]. Ainsi, comme la rhétorique distingue quatre opérations dans l'élaboration du discours, la rhétorique du lecteur observe quatre opérations principales dans la lecture. » (Viala, 1987, p. 19) ; ainsi, l'*inventio* correspond au choix de ce qu'on va lire, la *dispositio* à l'orientation de la lecture (l'objectif qu'on lui assigne) ; l'*elocutio* à la transposition (« elle consiste à percevoir les codes du texte et à les transcrire, plus ou moins bien, pour tout ou partie, etc., dans les codes propres du lecteur. Se pose là la question des compétences effectives dont celui-ci dispose. », *ibid.*, p. 20), l'*actio* à l'action de lire (manipulation du livre, mémorisation, fabrication d'images). Cette homologie était déjà installée dans un ouvrage plus ancien, écrit en collaboration avec M.-P. Schmitt, *Faire/Lire* (1979, p. 22-25).

que l'on pourrait appeler le principe d'exigence dans la lecture des textes, posé comme source de plaisir esthétique. Ce principe d'exigence détermine la mise en oeuvre, sur les textes littéraires, d'une stratégie de lecture qui soit perçue comme dépassant le cadre de la stricte compréhension ou de l'appropriation ; se dessine ainsi une hiérarchie des formes de lectures – qui se projette assez naturellement sur le métatexte chargé d'en rendre compte. Il peut être intéressant d'analyser les bases théoriques de cette hiérarchisation : sans négliger le poids de l'histoire sur de telles questions², on s'en tiendra cependant ici à l'état des conceptions qui façonnent les normes actuelles de ce qu'il est convenu d'appeler la *lecture littéraire* : cela nous amènera à parcourir certaines des théories dont ces normes sont directement issues, ce que l'on pourrait appeler les « théories de la lecture littéraire » – qui connaissent actuellement un essor considérable dans les travaux didactiques concernant la littérature, dont elles sont en passe de constituer le fondement principal.

LECTURE ET SENS DES TEXTES

L'un des premiers représentants de ces théories à s'être intéressé à l'acte de lecture dans la définition de la *littérarité*³, M. Riffaterre propose, dans *Sémiotique de la poésie* (1983 [1978]), une distinction entre *sens* et *signifiante* : le sens, pour Riffaterre (p. 13) est « L'information fournie par le texte au niveau mimétique. Du point de vue du sens, le texte est une succession linéaire d'unités d'information. » C'est dans une note (*ibid.*, p. 13, n. 3) qu'est définie la signifiante, qui « est le vrai sujet du poème, ce qu'il veut vraiment dire : elle apparaît lors de la lecture rétroactive, lorsque le lecteur se rend compte que la représentation (ou mimésis) se réfère, en fait, à un contenu qui demanderait une tout autre représentation dans la langue non littéraire. »

L'important est de noter, comme la définition de Riffaterre le fait apparaître, qu'une telle distinction engage deux comportements de lecture (*ibid.*, p. 15 sq.) : « Il convient de distinguer *deux niveaux* (ou *phases*) de la lecture, puisque, avant d'en arriver à la signifiante, le lecteur doit passer par la mimésis. » Une première lecture, « heuristique » permet, grâce à une « *compétence linguistique* » de saisir le sens, une deuxième lecture, « herméneutique » (*ibid.*, p. 17), possible grâce à une « *compétence littéraire* », fait accéder à la signifiante (*ibid.*, p. 16). Ces deux types de lectures se distinguent donc dans le temps (elles sont successives) et dans leur nature (elles font appel à des *compétences* différentes).

U. Eco, à première vue, ne s'intéresse qu'à cette dernière distinction, lorsqu'il établit (dans *Limites de l'interprétation*, 1992, p. 36) une différence entre interprétation *sémantique* (ou *sémiosique*) et interprétation *critique* (ou *sémiotique*) :

2. Parlant de « l'institution littéraire », J. Dubois (1978, p. 127) note qu'elle « définit, à chaque étape de son histoire, des lectures (c'est-à-dire des significations) et des modes de lecture. »

3. Cf. sa définition de l'« architecteur » dès 1971.

L'interprétation sémantique ou sémiotique est le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives).

Ces deux interprétations peuvent cependant être également successives : c'est le cas lorsque le texte se construit précisément sur la possibilité de ces deux interprétations, la seconde devant alors en quelque sorte *corriger* la première : c'est le cas dans l'exemple que donne Eco, *Le Meurtre de Roger Ackroyd* d'Agatha Christie (*ibid.*, p. 36 sq.) ; c'est le cas aussi pour un exemple qu'il donne dans un autre ouvrage (*Lector in fabula*, 1985, p. 260-292) : *un Drame bien parisien* d'Alphonse Allais.

Il y a de nombreuses concordances entre ces deux conceptions du *texte* et de sa *lecture*, malgré des présupposés théoriques différents. Mais il faut mettre l'accent sur le rôle particulier qu'a donné Eco à la notion de *lecteur*, développant à sa manière une branche des « théories de la réception », revivifiées à partir des années 1970⁴, particulièrement grâce aux travaux de H.-R. Jauss⁵, de W. Iser⁶ et de M. Charles⁷. Négligeant la perspective du premier, Eco rejoint (et combine) certaines préoccupations des deux autres auteurs, dans sa définition de la lecture et de sa fonction dans la détermination du sens d'un texte, qu'il voit comme la conséquence d'un codage du texte.

Les deux modes d'interprétation définis par Eco postulent deux *lectures*, donc deux *lecteurs*, *naïf* et *critique*. Il faudrait dire plutôt « lecteur modèle naïf » ou « critique » (1992, p. 36) : il ne s'agit pas de deux lecteurs réels, mais de deux *instances de lecture codées par le texte*. C'est dans *Lector in fabula* qu'Eco a défini la notion de lecteur modèle. Pour lui, « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation » ; autrement dit (1985, p. 68 sq.) : « Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif. » Le lecteur modèle, inscrit dans son texte par l'auteur, est prévu pour être « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait, et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (*ibid.*, p. 71). Autrement dit, le lecteur modèle est une « stratégie textuelle » (*ibid.*, p. 80) : « Le lecteur modèle est un ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur,

4. Dont il fait lui-même l'« archéologie » dans *Les Limites de l'interprétation* (1992, p. 23-28). Pour une revue plus récente sur la question, cf. Compagnon (1998, p. 149-175). Ricoeur propose une analyse critique de ces théories dans *Temps et récit III* (1985, p. 284-328).

5. *Pour une esthétique de la réception*, traduction française, parue en 1978, d'écrits de Jauss publiés entre 1972 et 1975, marque les approches didactiques actuelles de la littérature. Cet essai réinscrit dans l'histoire la notion de littérarité, entendue non seulement comme un ensemble de propriétés des textes mais dans son rapport à « l'horizon d'attente » de ses lecteurs.

6. Cf. par exemple *L'Acte de lecture* (1985 [1976]), où Iser rend au lecteur (individuel, et non plus collectif) son rôle dans la construction du sens.

7. Dans *Rhétorique de la lecture* (1977), Charles décrit comment un texte construit son lecteur ou plutôt sa lecture.

établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel. »

Les conséquences sont importantes : dans une telle approche, le *lecteur empirique* n'est pas seulement un *destinataire* : il « agit » sur le texte dont il doit reconstruire par hypothèses successives, le parcours de lecture textuellement codé. Le lecteur a un rôle à jouer sinon égal, du moins équivalent à celui de l'auteur. C'est ce qu'Eco suggère quand il écrit (*ibid.*) :

L'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d'une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même, auteur en tant que sujet de l'énoncé, comme mode d'opération textuelle en des termes tout autant « stratégiques ». Mais d'un autre côté, le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle.

Chez le lecteur empirique, la lecture comme stratégie s'oppose à la lecture comme perception de données du texte : les deux modes de lectures codées par le texte (ou, pour reprendre les termes d'Eco présentés plus haut, interprétation sémiotique et interprétation sémiotique) engagent bien deux rapports *réels* au texte : une lecture *naïve* et une lecture *critique*.

LA LITTÉRARITÉ DE LA LECTURE

La lecture proprement littéraire est évidemment cette dernière, qui fait appel à la « compétence littéraire » de Riffaterre. On voit bien ressurgir ici la notion de littérarité, projetée de son champ initial d'application – le texte – sur l'acte de lecture. Juste retour des choses : Y. Reuter dans son article de synthèse « La lecture littéraire : éléments de définition » (1995, p. 70⁸), note que la littérarité est la conséquence d'une « " projection " dans le texte des principes de fonctionnement d'un type de lecture (littéraire-lettrée) ».

C'est ainsi que T. Aron, dans son « essai de mise au point », *Littérature et littérarité* (1984, p. 21), reconstruit la notion de littérarité, « substituant alors à la question qu'est-ce qu'un texte littéraire ? celle-ci : " comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ? " » Et c'est assez naturellement que l'on retrouve chez Aron (1984) deux « régimes de lectures », l'un étant « rapide, superficiel, cursif » (p. 45), l'autre consistant à « lire un texte comme littéraire », c'est-à-dire « s'attendre à ce que *tout* élément y *fasse signe* »⁹. Dichotomie que l'on retrouve déclinée sur d'autres modes ailleurs, comme par exemple (parce qu'en ces

8. Cet article analyse les relations entre littérature et lecture littéraire – et leurs implications idéologiques au sein de l'école.

9. Aron emprunte l'expression « régime de lecture » à Barthes (1973, p. 22 sq.), mais en modifie la teneur, puisqu'il l'applique à tout livre « lu comme littéraire », alors que pour Barthes, les deux régimes de lecture correspondaient à deux catégories de textes : on y reviendra.

matières, il faut savoir se contenter d'échantillons) chez Marghescou (1974, p. 25)¹⁰, décrivant les conditions d'une lecture « référentielle » ou « littéraire » ; chez Stierle (1979, p. 300 et p. 312), qui distingue la « réception quasi-pragmatique » qui entraîne l'illusion référentielle et la « réception réflexive » ; chez Ricardou (1982, p. 16) qui distingue une « lecture avortée », « de l'ordre de la *contemplation* », à fonction « consumériste », et une « lecture épanouie », « de l'ordre d'une *intervention* », à fonction « élaboratrice » ; chez Dällenbach (1982, p. 32), qui voit dans *La Muse du département* de Balzac la mise en scène de deux modes de lecture, « identificatoire » et « distanciée » ; chez Jouve (1992, p. 21), qui distingue lectures « avertie » (celle du *relecteur*, assimilé au *lecteur de profession*) et « naïve » (la plus courante), chez Dufays (1997, p. 46) qui oppose « lectures de participation et de distanciation ».

Ces dichotomies ne se recourent pas toutes, en ce qu'elles se fondent sur des critères hétérogènes : on ne peut automatiquement assimiler par exemple, la distinction des lectures selon le moment où elles s'effectuent et selon leur nature ; ou la distinction des lectures selon le rapport qu'elles entretiennent avec la réalité et selon le degré de mobilisation intellectuelle du lecteur. Néanmoins, on peut affirmer, avec B. Gervais (dans Dufays *et al.*, 1996b, p. 142¹¹) :

Ces oppositions-là sont nombreuses, et à chaque fois, on retrouve face-à-face une lecture intensive et une lecture extensive. La lecture extensive est dévalorisée, parce qu'elle va rapidement, reste en surface, tandis que la lecture qui est valorisée est celle des professionnels, qui, elle, va en profondeur, sait ce qu'elle fait, sait quoi rechercher dans les textes.

Cette forme *supérieure* de lecture peut être l'objet d'un discours spécifique : le commentaire. Dans ce que M. Charles appelle une « culture de commentaire »¹², on peut poser (1995, p. 47) que « le texte, c'est ce que l'on commente ; il n'y a pas de texte, mais toujours une interaction texte-commentaire. » Et c'est précisément ce qui crée l'autorité du texte (*ibid.*, p. 48) :

Au lieu de dire que le texte a une autorité ou, plutôt, au lieu de me comporter comme s'il en avait une, je constate que c'est moi, lecteur ou critique, qui la lui attribue. Lecteur, je lui donne intuitivement cette autorité ; commentateur, je la lui construis, j'élabore le modèle d'un texte qui a son existence propre et son identité spécifique¹³.

10. cité par Dufays, *Pratiques* 95, p. 47.

11. Il s'agit d'une intervention au cours d'une table ronde dans le colloque « La lecture littéraire en classe de français ».

12. C'est dans *L'arbre et la source* (1985) qu'il propose cette idée que l'on peut, en fait, distinguer deux modes de relation au texte, sous le mode du *commentaire* ou de la *rhétorique*. Pour Charles, actuellement, « nous sommes largement dans une culture de commentaire » (p. 312). Charles reprend cette idée dans son dernier ouvrage, *Introduction à l'étude des textes* (1995).

13. Cf. déjà Charles (1977, p. 73) : des deux « fonctions » du commentaire, « la première, aujourd'hui, est essentielle : c'est de constituer une littérature. Si le texte est précaire, aléatoire, il exige le commentaire pour l'authentifier : le commentaire fonctionne ici comme une expertise. »

Pour Y. Reuter, le commentaire fait partie des conditions de la *réception* d'un texte qui l'instituent comme littéraire (1990, P. 9 sq. – c'est Reuter qui souligne) :

le bien littéraire (la littérarité) n'est ni le texte, ni le commentaire (ce qui ne ferait que déplacer le problème) mais le rapport texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées.

C'est cette *efficace* du commentaire qui rend caduque toute forme dégradée d'explication, dont la *paraphrase*, qui ne saurait être une manière acceptable de *parler des textes* littéraires. Un commentaire qui ne rendrait pas compte d'une lecture *littéraire*, en resterait à un niveau *littéral*, pour faire appel à une dichotomie qui fonctionne efficacement dans le discours scolaire sur l'explication de texte. Reuter (1992, p. 14 sq.) en rend bien compte et la ramène à une autre dichotomie, d'usage scolaire¹⁴ : comprendre vs interpréter. Comprendre reviendrait à « " retrouver " un sens que l'on postule " premier ", " littéral " [...] : une sorte de base linguistico-culturelle ». Interpréter en revanche serait sur le terrain « du (des) sens second(s), de la construction du sens, des intentions et des effets de sens ». « Retrouver » et « construire » le sens : ainsi se partagent en effet, dans les théories de la lecture dont j'ai rendu compte jusqu'ici, deux rapports aux textes, clairement hiérarchisés – et rendus, comme on le verra plus loin avec les propositions de M. Picard, comme *passif* et *actif*.

UN SYSTÈME D'OPPOSITIONS BINAIRES

Si l'on établit, à partir des propositions examinées ci-dessus, un réseau de sens, on peut récapituler en ces termes, un peu grossiers : le commentaire crée la littérarité du texte, en ce qu'il rend compte d'une lecture littéraire, consistant en la prise en compte d'un sens de niveau supérieur. Si l'on rend compte de ce système d'oppositions, cela donne le tableau de la page suivante.

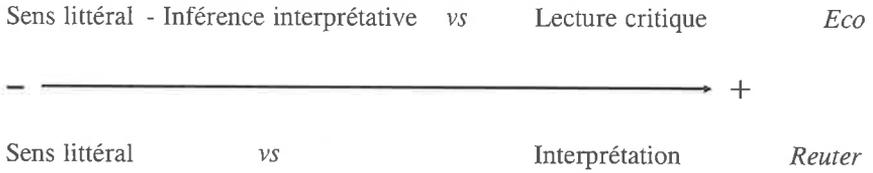
Ce tableau est, évidemment, trompeur : il ne rend pas compte des solidarités réelles entre les théories, et encore moins des différences qui les séparent. Pour prendre un seul exemple, est-il possible de mettre en relation ce que Reuter décrit comme *interprétation* et ce qui est pour Eco *interprétation critique* ? Rien ne l'interdit dans les définitions de ces termes par ces auteurs, dont on a rendu compte plus haut ; pourtant, il est troublant de voir qu'une autre distinction, construite par Eco (1992, p. 34), entre un « premier niveau de signification du message, le niveau littéral » et les significations possibles du fait d'une « inférence interprétative » ne recoupe pas cette dichotomie, puisqu'elle rend compte de deux niveaux possibles de la *sémiosis* (*ibid.*, p. 35), dont on a vu qu'elle prenait place dans le niveau inférieur du tableau.

14. Précisons que si Y. Reuter a cherché à *rendre compte* de couples de termes opposés, cela ne veut pas dire qu'il les assume : ses travaux laissent plutôt entendre le contraire.

	Niveau inférieur	Niveau Supérieur	<i>Références</i> ¹⁵
Sens	Sens Mimésis	Signifiante	Riffaterre
	Sens littéral, premier Base linguistico-culturelle	Sens second(s) Effets de sens	Reuter
Lecture	Lecture heuristique Compétence linguistique	Lecture herméneutique Compétence littéraire	Riffaterre
	Interprétation sémantique, sémiotique Lecture naïve Perception	Interprétation critique, sémiotique Lecture critique Stratégie	Eco
	Lecture rapide, cursive, superficielle	Lecture « comme littéraire »	Aron
	Lecture référentielle	Lecture littéraire	Marghescou
	Réception quasi- pragmatique	Réception réflexive	Stierle
	Lecture avortée Contemplation Consommation	Lecture épanouie Intervention Elaboration	Ricardou
	Identification	Distanciation	Dällenbach
	Lecture naïve	Lecture avertie	Jouve
	Participation	Distanciation	Dufays
	Retrouver le sens, Comprendre	Construire le sens Interpréter	Reuter
	Lecture extensive	Lecture intensive	Gervais
	Passivité	Activité	Picard
Métatexte	Paraphrase	Commentaire	

15. Je renvoie aux lignes qui précèdent pour retrouver les références exactes des propositions rendues ici schématiquement.

Ce qui pourrait se rendre ainsi :



Or on pourrait multiplier à l'infini les échelons d'une telle échelle : par exemple, l'opposition qu'instituent les programmes de l'école primaire et du collège entre compréhension littérale et compréhension fine, autrement baptisée *littéraire*¹⁶, serait certainement à placer dans la partie basse de l'échelle, en comparaison des exigences de la *lecture littéraire* du lycée... Rendre compte des différentes strates de la signification d'un texte et de sa lecture obligerait à construire une échelle, où chacun placerait au degré qu'il veut ce qu'il considère comme étant la forme ultime de la lecture *littéraire* – la question restant posée de savoir si cette échelle rendrait compte nécessairement et *a priori* d'une *hiérarchisation*¹⁷.

Autrement dit, si le tableau est *trompeur*, c'est qu'il rend compte d'un *leurre* : la possibilité, posée par tous les auteurs que nous avons passés en revue, de dessiner, par une série d'oppositions binaires, des frontières entre différents rapports aux textes, agencés sur le mode d'une hiérarchie (qu'elle soit *revendiquée* ou simplement *décrite*). Comme souvent, si l'intérêt heuristique de tels découpages est indéniable, leur réification devient problématique, en ce qu'elle conduit à des conclusions autorisant une normalisation de la lecture, indissociable d'une dévalorisation de certains rapports aux textes¹⁸.

16. Les programmes du cycle des approfondissements de l'école primaire invitent à conduire l'élève à une « compréhension fine » (*Bulletin Officiel* n° 5 du 9 mars 1995, p. 33), dont l'apprentissage est assez naturellement envisagé à partir des textes littéraires (cf. *La maîtrise de la langue à l'école*, 1992, p. 106 sq. et 159 sqq.). En collège, parmi toutes les formes de lecture, les programmes actuels posent que « les lectures analytiques ou détaillées de textes littéraires visent l'explicitation des formes signifiantes ». Cette « lecture analytique » devient « méthodique » dans le glossaire des programmes, en référence directe avec la « lecture méthodique » du lycée – c'est ainsi que toute lecture scolaire peut être envisagée comme *littéraire* : c'est ce qui amène la revue *Repères* à publier un numéro intitulé *Lecture et écriture littéraires à l'école* (Tauveron C. et Reuter Y. coord., 1996) ou le CRDP d'Auvergne à publier un ouvrage intitulé : *Lire des textes littéraires au cycle III* (M. Amrein coord., 1998).

17. S. Martin (1996, p. 198 sq.) : « J'attends que se constitue une problématique certes ascendante, comme la vie de chaque élève, je dirais longitudinale, de la lecture littéraire, des lectures littéraires, par paliers successifs de complexités étendues, qui éviteraient ce que d'aucuns continuent à penser en terme de passage, d'initiation, de saut, d'une lecture dite " simple ", " naturelle ", " courante ", " pratique " à une lecture complexe, culturelle, esthétisante, distancée. Toutes dichotomies qui participent d'une construction idéologique, d'une conception de la langue et des discours, d'une politique du sujet, qui nient la continuité de la langue aux discours, de la pratique à la théorie ou à la distanciation, des mots à la culture, des discours à l'esthétique, que ce soit dans les usages dits ordinaires ou dans les usages lettrés en oubliant au passage que des uns aux autres, les frontières sont extrêmement fluides, toujours en déplacement, en tension. »

18. De fait, ce n'est là qu'une des manifestations de ce qui structure la parole qui circule au sein du champ littéraire, comme le dit Bourdieu (1992, p. 272) : « Les prises de position sur l'art et la littérature [...] s'organisent par couples d'oppositions, souvent héritées d'un passé de polémique, et conçues comme des antinomies indépassables, des alternatives absolues, en termes de tout ou rien, qui structurent la pensée, mais aussi l'emprisonnent dans une série de faux dilemmes. »

LE RAPPORT MÉTALITTÉRAIRE AU TEXTE

Il n'y a pas à s'étonner si une telle hiérarchisation se retrouve quand il s'agit de rendre compte des formes de discours métatextuels, des *façons de parler des textes*. On voit bien par exemple en quoi la conception ordinaire de la paraphrase¹⁹ ramène cette dernière à une lecture *naïve*, ou *sémantique*, ou *sémiosique*, décodant le *sens*, et en quoi elle l'oppose fondamentalement à la relation métatextuelle au texte qu'exige le commentaire, la lecture *critique*, ou *sémiotique*, décodant la *signifiance*. Concrètement, cela dessine un mode de rapport au texte où un travail critique s'efforcerait de mettre à jour à la fois ce qu'une lecture première ne permettrait pas de repérer et les raisons qui rendraient possible cette lecture première. Il y a là évidemment place pour tous les malentendus didactiques, en ce que se crée ainsi une échelle d'exigence, où les degrés sont innombrables et leur position incertaine...

Mais ce cadre conceptuel permet de mieux s'expliquer que l'interdit de la paraphrase, si fort dans le rapport de commentaire au texte littéraire, disparaisse dans d'autres types de rapports scolaires au texte. En effet, si le commentaire, qui se fonde sur une *compétence littéraire*, a pour objectif d'instituer la littérarité du texte, il ne peut être un discours sur le seul contenu *littéral* ; en revanche, l'élève qui n'est pas censé posséder cette compétence littéraire pourra, apparemment sans contradiction, envisager un autre rapport métatextuel au texte, où la paraphrase a sa place. Par exemple, les exercices visant la *compréhension* (dont la forme aboutie semble être les questions de compréhension au brevet des collèges) amènent nécessairement les élèves à produire de la paraphrase²⁰. Pourtant, ce sont bien des textes communément considérés comme littéraires (et ceci est expressément recommandé dans les Instructions Officielles²¹) qui sont l'objet des questions et des reformulations paraphrastiques des élèves. C'est qu'en réalité, ce n'est pas au *texte* que l'on touche, mais à un contenu sémantique indépendant du texte, *base linguistico-culturelle*. C'est ainsi que peut se dessiner, à propos d'un même texte, deux types de rapports métatextuels au texte : la *paraphrase* et le *commentaire*, selon qu'ils rendent compte d'une *lecture non-littéraire* ou *littéraire*.

La notion de « lecture littéraire », qui donne de nouveaux motifs à des interdictions qui ne l'avaient pas attendue, connaît une réelle fortune aujourd'hui. C'est sans doute que cette notion n'est pas très étrangère aux anciennes catégorisations. On se rappelle que T. Aron, sur les ruines d'une littérarité indéfinissable selon des critères propres aux textes, proposait de reporter sur la lecture la décision de *littérarité* : c'est à cet effet qu'il proposait d'isoler deux « régimes de lecture », empruntant l'expression à Barthes, qu'il convient de citer maintenant ; c'est dans *Le plaisir du texte* (1973, p. 22 sq.) que Barthes définit ses « deux régimes de lecture » :

19. Sur la paraphrase comme forme de discours métatextuel disqualifié, je me permets de renvoyer à mes articles (Daunay 1997 et 1998).

20. Cf., encore, Daunay (1993).

21. *Bulletin Officiel* n° 5 du 5 février 1987.

L'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage (si je lis du Jules Verne, je vais vite : je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune *perte* verbale – au sens que ce mot peut avoir en spéléologie²²) ; l'autre lecture ne passe rien ; elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages – et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillage des vérités, mais le feuilleté de la signifiante [...]. Cette seconde lecture, *appliquée* (au sens propre), est celle qui convient au texte moderne, au texte limite. Lisez lentement, lisez *tout* d'un roman de Zola, le livre vous tombera des mains ; lisez vite, par bribes, un texte moderne, ce texte devient opaque, forclos à votre plaisir.

Barthes pose ici une homologie entre deux régimes de *lectures* et deux catégories de *textes*. C'est cette homologie, assez classique en somme²³, qui explique pourquoi l'idée de *lecture littéraire* a pu facilement s'imposer : elle permet de faire l'économie de la notion de littérarité – reconnue caduque si l'on s'en tient à des critères internes aux textes – mais elle en récupère le bénéfice, puisque sous couvert d'une ouverture virtuelle à toute sorte de textes, elle permet, dans les faits, de refonder une hiérarchisation *implicite* des textes, selon qu'ils offrent ou non matière à une *lecture littéraire*. Au reste, M. Picard, dans sa présentation des actes du colloque sur *La lecture littéraire*, ne craint pas de réancrer *a priori* la lecture littéraire dans le champ des *textes littéraires* (Picard *ed.*, 1987, p. 11) :

Si l'on admet, avec une simplicité bonhomme et au risque de dater, qu'il existe sinon des textes *purement* littéraires, du moins une différence, une zone frontière entre littéraire et non-littéraire, ne peut-on considérer du même coup qu'il s'agit de *fonctionnements* dissemblables et, par conséquent, qu'une distinction doit être établie entre une lecture « littéraire » et une qui ne le serait pas ?

En introduction de son étude, T. Aron écrivait (1984, p. 7) :

L'idée de découvrir un ensemble de traits permettant de distinguer de tout autre le texte littéraire est assez généralement reçue aujourd'hui comme une chimère, voire comme une entreprise de mystification idéologique.

22. Dans sa hiérarchisation des lectures, M. Picard (1985, p. 171 sqq.) prendra appui (sans faire référence à Barthes d'ailleurs) sur Verne pour montrer comme un tel texte (*inférieur*) invite à une lecture de *moindre* qualité.

23. E. Fraisse, dans sa contribution à *Discours sur la lecture* (Chartier-Hébrard, 1989, p. 475 sq.) se plaît à mettre en parallèle l'extrait du *Plaisir de lire* de Barthes et un extrait de *L'Art de lire* d'E. Faguet (1911), qui distingue deux modes de lecture, selon qu'elle s'applique à un roman ou à un texte philosophique : cela fait apparaître à la fois la différence des approches et la permanence d'une conception *hiérarchique* de la lecture. Conception que Bourdieu analyse à propos du dispositif textuel de l'oeuvre de Heidegger qui pose « dans l'oeuvre même, la distinction entre deux lectures de l'oeuvre », interprétations « vulgaires » ou « naïves » et interprétations « authentiques » non seulement d'une pensée *originale* mais du moindre mot – dont l'usage *philosophique* en interdit l'interprétation *commune* (« Censure et mise en forme », dans *Ce que parler veut dire*, 1982, p. 167-205).

Il y a matière à se demander si la lecture *littéraire* n'est pas la dernière forme de cette mystification idéologique – et quelle en est la nature. Cette question nous amène à analyser de plus près la théorie la plus développée actuellement sur la « lecture littéraire », celle de M. Picard, cité à l'instant, qui sera prise comme *exemplaire* d'une forme de discours sur la littérature ou sur la lecture littéraire. Mais avant de faire la critique des implications de ces théories, il convient d'en présenter rapidement la teneur.

« LA LECTURE COMME JEU »

Depuis une quinzaine d'années²⁴, M. Picard s'inscrit, à sa façon – originale – dans les « théories de la lecture littéraire », quittant, dans son entreprise de modélisation de la littérature, le pôle du texte pour celui du lecteur *réel* (1989, p. 7) :

La littérature est non une chose, bibliothèque, livre, texte, mais une activité. Cette activité est non l'écriture mais essentiellement la lecture.

Picard propose une description de la lecture comme un jeu, dont la « lecture littéraire » serait la forme la plus accomplie. Voici résumée cette proposition (1989, p. 9) :

Toutes les caractéristiques du jeu, des plus élémentaires aux plus raffinées, se retrouvent dans la lecture littéraire ; corollairement, non seulement aucune des siennes ne s'oppose à lui mais tout abandon d'une des composantes du jeu, ne serait-ce que l'équilibre entre *playing* et *game*, entraîne une dénaturation de celle-ci.

Dans le chapitre 1 de son premier livre (1986, p. 7-30), Picard passe en revue les grandes théories du jeu, pour donner une assise théorique à son assimilation. J'emprunte à un de ses ouvrages ultérieurs le résumé de ses conceptions du jeu (1989, p. 7 sq.) :

Activité absorbante, incertaine, vécue comme fictive et cependant soumise à des règles, oscillant entre un pôle enfantin, affectif (*paidia, jocus, playing*), et un pôle adulte, plus intellectuel (*ludus, games*), le jeu a pour le Sujet un rôle à la fois défensif et constructif, procurant une maîtrise symbolique et intégratrice.

Articulant à ces théories des concepts empruntés à la psychanalyse, il cherche à montrer (chapitre 2, p. 43-65²⁵) que la lecture, comme le jeu, est une « activité »

24, Depuis son article dans *Poétique* n° 58, 1984, « La lecture comme jeu ». Outre cette référence, j'utiliserai les écrits suivants de M. Picard : sa contribution au colloque de Reims sur la lecture littéraire, « Littérature/Lecture/Jeu » (1987) et ses trois ouvrages : *La lecture comme jeu* (1986), et *Lire le temps* (1989). Dans son dernier ouvrage, *La littérature et la mort* (1995), Picard reprend ses propositions, mais succinctement et sans les faire avancer.

25. S'il est possible que le chapitre 2 commence à la page 45 alors que le chapitre premier se termine à la page 30, c'est que Picard intercale des « interludes » entre deux chapitres, interludes qui sont des « explications de texte » (p. 42) faites à propos d'oeuvres qui thématisent les différentes formes de lecture que Picard isole – on y reviendra.

(p. 47) qui met en oeuvre et renforce, chez le lecteur, des mécanismes de défenses psychiques telles que la sublimation (des pulsions anales particulièrement : p. 62), « tout à fait vitaux pour l'équilibre de l'individu » (p. 65). Son pouvoir d'« illusion » (titre du troisième chapitre, p. 88-122) permet le phénomène d'identification (« à des situations, ou même à des schémas, à des structures », non « à des personnages » : p. 95), qui fait osciller le lecteur entre le réel et le fantasme, sans qu'il tombe dans l'un ou l'autre, sauf à cesser de jouer : dans « l'aire transitionnelle » (Winnicott : cf. p. 101 sq.) où se situe la lecture, « réel et fantasme sont bien " hors jeu " » (p. 102).

Une telle activité n'est possible que grâce au dédoublement du joueur en « sujet *jouant* et sujet *joué* » ou plus exactement en sujets « *liseur* » et « *lu* » (p. 112 sq.) :

Le *joué*, le *lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir [...]. D'où la forme passive. Le sujet *jouant*, le *liseur* seraient du côté du réel, *les pieds sur terre*, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes présences.

Picard rappelle, dans son quatrième chapitre (« Les visages de l'altérité », p. 138-170) que la lecture comme jeu implique l'*activité* du lecteur : pour qu'il y ait vraiment lecture, il faut un jouet – un « livre » – ne permettant pas « la manipulation de la réception », de nature affective ou idéologique (p. 149), d'une « marionnette passivement soumise », chez qui « le *liseur* est escamoté dans le *lu* » (p. 151). La lecture comme jeu, active donc, est source d'« apprentissages » (p. 156) : « toute lecture, dans la mesure où elle serait effectivement d'essence ludique, serait en quelque sorte *aussi* lecture de l'autre » (p. 154). La lecture, comme expérience, est une « épreuve de réalité ludique » – laquelle, écrit Picard (p. 162), possède

une véritable fonction modélisante, en même temps qu'elle permet une puissante *intégration* du sujet (au double sens psychologique et sociologique du terme), grâce à une meilleure maîtrise du symbolique.

Cette lecture obéit à des règles, sophistiquée – ce qui la fait dépendre du « *game* » autant que du « *playing* » (p. 162), selon une opposition due à Winnicott (p. 30).

Interrogeant ensuite de façon plus systématique (dans son chapitre 5, p. 190-215) la part de jeu dans certains textes, *littéraires*, qui engagent une « réception réflexive » (p. 191), Picard avance une « dimension nouvelle du jeu livresque » (p. 205), qui doit envisager (p. 208) « l'activité intellectuelle vigilante chargée de gloser rationnellement le texte, tout en jouant le rôle de garde-fou. » Nouveau dédoublement, donc, qui, écrit Picard (p. 211 – c'est lui qui souligne),

prend en considération les règles du jeu, apprécie la bonne distance séparant le *liseur* du *lu* dans l'*illusion*, ou celle des Moi passés et du Moi présent. Du côté de la *liaison*, du principe de réalité, il *tire la leçon de l'épreuve*, *évalue la qualité de l'activité d'ensemble et, comme dans l'humour, sait maintenir présente la conscience de jouer.*

Autrement dit, « une activité de réception réflexive, interprétative et critique se combine aux autres formes ludiques déjà envisagées » (p. 213) ; l'instance chargée

de cette activité, Picard propose de l'appeler « *lectant* » (p. 213). Il peut ainsi résumer sa conception de la lecture – ou du *lecteur* (p. 214) :

Tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en oeuvre critique d'un savoir, etc.

La « lecture littéraire », (titre du chapitre 6, p. 237-266), ainsi définie, permet de déplacer « la question de la littérarité, du texte dans sa lecture » (p. 241) : la littérarité est donc tout entière dans « l'*effet littérature* » (p. 241), accessible à « l'" amateur " averti » (p. 242), au « *connaisseur* » (p. 245), capable de percevoir dans les oeuvres lues « *continuité* » et « *rupture* » (p. 246), de concevoir une lecture polysémique (p. 259), de donner à sa lecture une « *fonction modélisante* » (p. 264). La lecture littéraire, assimilée à un « art » (p. 308) est donc, pour Picard, nécessairement réservée à une élite, tant que les conditions d'un « enseignement radicalement *différent* » (p. 309) ne seront pas réunies.

L'INTÉRÊT DIDACTIQUE DU MODÈLE THÉORIQUE

M. Picard ne fait pas de proposition didactique, mais dessine le cadre d'un enseignement qui tirerait profit de ses analyses. L'essentiel à ses yeux est de « *rendre conscient le second apprentissage de la lecture* » (p. 309), celui de la lecture proprement littéraire – ce que l'on appellerait ailleurs améliorer la « clarté cognitive »²⁶. Celle-ci passerait surtout par la prise de conscience et le renforcement de « la dialectique complexe des instances lectrices » (p. 308) ; d'où cette proposition (p. 308) :

La reconnaissance par l'élève et l'étudiant de ce qui se joue dans la relation du *liseur* et du *lu*, reconnaissance en quelque sorte expérimentale d'abord, puis systématique, paraît aussi importante que l'entraînement à la distance critique (l'« état d'alerte ») et l'apprentissage proprement technique destiné au *lectant*²⁷.

L'intérêt des didacticiens pour ce modèle peut facilement se mesurer au nombre des références faites aux travaux de M. Picard dans les productions didactiques actuelles²⁸, même si ses propositions n'ont pas donné lieu à de véritables *applications* didacti-

26. L'expression est de Downing ; cf. Downing et Fijalkow (1984).

27. Apprentissage dans lequel « l'explication de textes » a une place de choix (pp. 205 et 309).

28. Voici un indice à la fois clair et significatif : dans l'ouvrage didactique *Pour une lecture littéraire 1* (Dufays *et al.*, 1996a), Picard est l'auteur le plus cité (d'après l'index, comportant près de 200 noms) ; dans le fort volume d'actes du colloque sur le même thème, *Pour une lecture littéraire 2* (Dufays *et al.*, 1996b), Picard est l'auteur le plus cité après R. Barthes, G. Jean et Y. Reuter (d'après l'index, comportant près de 300 noms).

ques²⁹. Elles amènent au moins à se poser la question du rôle de l'école dans la prise en compte de ces trois instances, comme le fait D. Duquesne (1994, p. 44) :

Le *lu*, avec toute sa dimension imaginaire et fantasmatique, n'est-il pas systématiquement réprimé à l'école [...] ? Le *liseur* est-il suffisamment au fait de tout ce qui fait la matérialité de la lecture-déchiffrage, du texte, du livre, des codes de lecture ? [...]. Le *lectant* des élèves sort-il de la classe de français mieux armé qu'il y est entré ?

Si ces questions ne sauraient engager un *programme* didactique spécifique, elles peuvent guider l'élaboration de démarches qui auraient pour fonction de développer chez les élèves la capacité à mieux connaître l'acte de lecture et les instances qui y sont en jeu, ainsi que les implications des exigences scolaires en matière de « lecture littéraire ». On aurait ainsi un outil de conceptualisation des différentes formes de lecture possibles des textes, selon l'importance prise par l'une des instances lectrices, importance qui dépendrait à la fois (et entre autres) :

- de la nature du texte lu : fictif/non fictif, narratif/non narratif, explicatif/non explicatif, etc.³⁰ ;
- du statut qui lui est donné dans le contexte de lecture : littéraire/non littéraire, utilitaire/non utilitaire, délassant/non délassant, etc.³¹ ;
- des exigences scolaires de son approche « lecturale » ou « métatextuelle » : lecture littéraire/non littéraire, cursive/approfondie, commentaire/paraphrase, etc.³².

La richesse du modèle de Picard ne l'a pas rendu attrayant pour les seuls didacticiens : certains théoriciens de la littérature ou plus exactement de la lecture y ont trouvé également profit. C'est le cas de V. Jouve (*L'Effet-personnage*, 1992), qui l'enrichit à sa manière. Rappelons que le modèle de Picard construit chez le lecteur trois instances, issues d'un double dédoublement³³, que je me propose de rendre ainsi :

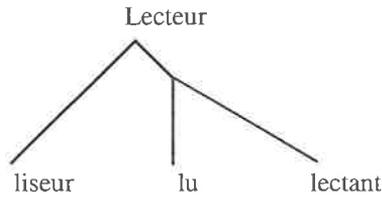
29. Encore que les propositions didactiques de Dufays *et al.* (1996a, p. 135) semblent procéder de la volonté de « modeler l'enseignement de la lecture littéraire sur les différentes composantes décrites par Michel Picard dans *La lecture comme jeu* ».

30. Selon les typologies textuelles en usages, qui distinguent aussi bien la nature des fonctions remplies par le texte que ses formes proprement textuelles ou sociales (les *genres*)... La binarité est ici signe de prudence : un texte peut être à la fois narratif textuellement et explicatif discursivement...

31. Contexte de lecture : en l'occurrence, la classe, où se *réalisent* des statuts virtuels donnés ailleurs : tel texte est littéraire, par exemple, parce qu'il appartient à un corpus incontesté ; la classe lui assigne, en général implicitement, ce statut – qui peut être explicité. Cela dit, il va de soi que l'on pourrait multiplier les sous-catégories : « littérature de jeunesse/grande littérature », « littérature/infra (ou para)-littérature », etc. La binarité se justifie là encore, évidemment : un texte littéraire peut être littéraire *et* utilitaire.

32. Ces catégories ne sauraient jouer à mes yeux en opposition franche, on l'aura compris, mais comme pôles d'une approche du texte. Et la multiplication des couples complexifie un peu la question : peut-on envisager un rapport métatextuel de commentaire sur une lecture « non littéraire » ?

33. Dans le modèle le plus récent (1989, p. 8), Picard ne met plus les trois instances sur le même plan, comme dans son premier ouvrage (1986).



Jouve reprend ce modèle, mais en dédoublant encore le *lu* en deux instances : *le lisant* – défini comme « la part du lecteur victime de l’illusion référentielle » (p. 81) – et le *lu* – part de « l’investissement fantasmatique » (p. 82). Ce nouveau dédoublement s’impose, selon Jouve, pour rendre compte de l’*activité* que représente à ses yeux la « participation »³⁴ à l’illusion référentielle : l’expression *lu* marque trop la passivité, qui n’est, selon Jouve, justifiée que pour la part proprement fantasmatique, pulsionnelle de la lecture.

Cette intéressante distinction passe malheureusement, et sans nécessité, par un renoncement au concept de « liseur », que Jouve juge « peu opératoire » (p. 81). Il semble pourtant difficile de nier l’intérêt d’un concept qui rappelle l’ancrage de la lecture dans un cadre réel, jamais *perdu de vue*, même dans le jeu de la lecture ; reprenons les termes de Picard à propos du *liseur* :

Il « voit les mains », qui manipulent les pages dont il *entend* le bruit, il *pèse* le poids du livre dans les doigts, ou sur les genoux, ou sur la poitrine, il *sent* l’odeur du papier, de la colle, de l’encre, il *touche* la couverture (de carton, de plastique, de toile, de cuir), tourne des feuillets plus ou moins épais, regarde éventuellement des illustrations, tient compte doucement de l’épaisseur du volume, du format, des caractères, des blancs, etc.

M. de Certeau (1990 [1980]), déjà, disait à propos de la lecture « tour à tour captée [...], joueuse, protestataire, fugueuse » (p. 253) :

Il faudrait en retrouver les mouvements dans le corps lui-même, apparemment docile et silencieux, qui la mime à sa manière : les retraites en toutes sortes de « cabinets » de lecture libèrent des gestes insus, des grommellements, des tics, des étalements ou rotations, des bruits insolites, enfin une orchestration sauvage du corps³⁵.

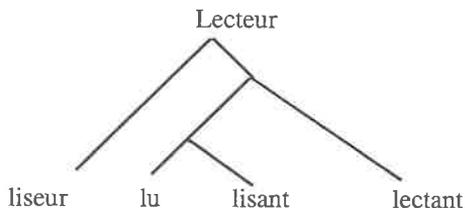
D’un point de vue didactique, à l’heure où l’on insiste tant sur la nécessité d’une familiarité du lecteur avec l’objet-livre³⁶, il est impossible de se passer de ce *liseur*, cette part essentielle du lecteur dans l’*appréhension* du livre. Je propose de ne pas

34. au sens Brechtien du terme, en opposition donc avec la distanciation.

35. Cf. J.-M. Goulemot (1985, p. 117) : « Roland Barthes avait beaucoup choqué quand, dans un congrès de professeurs de français, je crois, il avait déclaré lire le plus souvent et avec le plus de profit dans les toilettes. Il y a, en effet, dans la lecture de divertissement (et dans toute lecture) une position (attitude) du corps : assis, couché, allongé, en public, solitaire, debout ». Sur les *lieux de lecture*, cf. le chapitre « lecture privée » de l’ouvrage d’Alberto Manguel, dans *Une histoire de la lecture* (1998, p. 183-197).

36. Cf. Reuter (1981).

compenser un gain par une perte et, au risque de donner l'impression de thésauriser avec avarice, j'engrange l'ensemble de ces concepts, dont le schéma ci-dessus indique les positions :



Il faut cependant noter que si Jouve reprend (en le modifiant) le modèle de Picard, c'est parfois au prix d'un détournement – qu'il ne théorise pas : alors que Picard décrivait les « activités conjointes et dialectiques » du liseur, du *lu*, et du *lectant* (1986, p. 294), Jouve y voit trois « régimes » ou « niveaux » ou « positions » de lecture (1992, p. 79-83). Aussi peut-il écrire (p. 83 – je souligne en gras) :

Il est plusieurs façons de lire un roman. **Certains**, oubliant la nature linguistique du texte, se laissent duper par l'illusion représentative et vivent, le temps de la lecture, dans un monde différent du monde réel. **D'autres** au contraire, ne perdent jamais de vue que tout texte, romanesque ou non, est d'abord une construction. **C'est à cette catégorie que l'on réservera le nom de « lectant ».**

On voit bien le glissement conceptuel opéré : alors que la lecture semble définie comme la mise en oeuvre de trois instances dont les positions respectives, dialectiques, multiplient les *façons* de lire, on se retrouve là avec une catégorisation (binaire, évidemment) des lectures – et des lecteurs : ceux qui « se laissent duper » et les autres. Notons au passage que c'est pour le seul *lectant* que Jouve bascule dans cette catégorisation : comme on l'a vu plus haut, le *lisant* et le *lu* restent bien des « parts » du lecteur ; sans doute était-il difficile d'accorder au lecteur quelconque, au lecteur non *lettré*, sa *part* de lectant...

ESSAI SUR L'INÉGALITÉ DES LECTEURS

On passe ainsi d'une définition opératoire de la lecture à une nouvelle forme de classification – évidemment hiérarchique – des lecteurs. Si Picard n'est pas responsable de ce détournement de ses concepts, on peut se demander néanmoins si l'on n'en trouve pas chez lui les fondements. Qu'on en juge : dans son premier ouvrage, M. Picard écrit (1986, p. 242) :

Il faut le dire brutalement, au risque d'effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rêve ingénument démagogique d'apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif : l'*effet littérature* n'est concevable que pour le joueur

expérimenté, l'« amateur » averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement.

On ne discute pas une proposition *indiscutable* – je veux dire qui ne s'offre pas à la discussion. Mais on peut relever, dans une telle proposition, les concepts invalides : qu'est-ce que ce *peuple* dont l'*instinct* serait de *recevoir* – autre chose évidemment que la *culture* ? Picard, occupé à son *devoir* de *déploration* condescendante³⁷ ne prend pas la peine de définir sérieusement cette entité-là. Mais son ouvrage se charge malgré tout, par touches, d'en dessiner une image. Sans doute songe-t-il au « public populaire [...], ou, plus précisément, aux proliférantes [*sic*] et nouvelles " classes moyennes " » (*ibid.*, p. 267), autrement dit à « l'immense majorité des lecteurs » (*ibid.*, p. 253).

Or comment se caractérise cette « immense majorité des lecteurs » ? Picard en donne une idée assez précise dans quelques pages (*ibid.*, p. 250-254) dont je me propose de rendre compte le plus fidèlement possible (en soulignant en gras les passages qui me semblent les plus importants pour suivre la démonstration). Picard rappelle un acquis de sa réflexion (*ibid.*, p. 251) :

Les dialectiques de lecture ludique qu'on a essayé de voir à l'oeuvre rendent antagoniques, en effet, **chez le lecteur**, le **consommateur** et le **producteur** de l'illusion littéraire.

Mais à partir de là va s'opérer un glissement semblable à celui que l'on a observé plus haut chez Jouve : ces deux instances du lecteur vont être transformées en deux catégories, le « lecteur » proprement dit et « le consommateur de livres, l'anti-lecteur », ainsi décrit (*ibid.*, p. 252) :

« Interpellé » par les sirènes idéologiques du livre, il ne joue pas, **il est joué**. [...] Membre anonyme d'un public soigneusement et scientifiquement *ciblé*, il réagit **passivement** mais fidèlement à tous les stimuli disposés au long de sa lecture, **décode de façon mécanique et automatique** le message **simple** qu'il connaît déjà et qui ne diffère pas d'ailleurs (*médium* mis à part) de celui que lui imposent son téléviseur et sa radio : sa **compréhension, immédiate, ponctuelle et dénotative**, se trouve entièrement déterminée en effet par une pré-compréhension, pour lui immémoriale – il existe ainsi du riz pré-cuit et du lait pré-digéré. [...] **Ce consommateur [...]** **projette sur les textes la grille multi-usages** dont il est doté, en prélevé ainsi ce qui est intégrable, découpe **les stéréotypes reconnus**, travestit le reste au maximum en **plaquant** sur eux, à la limite du compatible et souvent bien au-delà, l'interprétation **soufflée** par l'idéologie dominante, et occulte l'irréductible, c'est-à-dire la différence.

37. « On peut **plaindre** aussi ces trop curieux qui [...] sont incapables d'accepter le suspense et de ne pas aller lire la fin tout de suite » (1986, p. 169); « mi-dupes, mi-tricheurs, ces **malheureux** " lecteurs " » (p. 303), ces « **âmes faibles** » (p. 149), n'ont pas accès à cet arsenal de jeux littéraires qui « dans certaines classes privilégiées (le jeu de mot, **hélas**, s'impose) suscite l'enthousiasme des enfants » (p. 194) : on ne peut pas dire « que tout le monde, **hélas**, se trouve capable de jouer à la littérature » (1989, p. 42).

A ce stade du raisonnement, Picard ne dit pas encore qui est ce « consommateur » : mais la banalité du propos (et surtout une certaine familiarité de ton) le laisse assez prévoir³⁸. On reconnaît bien, en tout cas, ce régime de lecture *inférieur*, caractérisé plus haut, dans notre tableau (qui trouverait encore à s'enrichir), par son attachement exclusif à la *compréhension* du niveau purement *dénotatif*, à la *perception*, à la *consommation*, bref à la *passivité*. Le « lecteur » (les guillemets de protestation sont de Picard, *ibid.*, p. 254) est ici un *lu*. Mais poursuivons-en le portrait :

Voilà qui rappelle le « **lecteur psychotique** » évoqué à la fin du chapitre 3³⁹ : son absence totale de créativité, sa soumission, sa complaisance, l'atrophie du *lectant* se retrouvent ici, et l'appréciation de Winnicot vaut pour les deux types de lecteurs : « Cette seconde manière de vivre dans le monde doit être tenue pour une **maladie**, au sens psychiatrique du terme »⁴⁰. *Aliénation* peut être pris dans les deux sens du terme. Il est frappant qu'alors l'aire transitionnelle soit [...] le plus souvent bel et bien *court-circuitée* brutalement. [...] La fameuse illusion référentielle paraît précisément procéder de ce court-circuit de l'aire transitionnelle : on ne reviendra pas sur les excellentes analyses qu'on en a données depuis vingt ans environ – et dont l'inefficacité, **pour l'immense majorité des lecteurs**, se révèle totale.

Ce n'est pas forcer le texte que de lire ce qui est écrit : le « peuple » est atteint d'une « maladie » dont seule l'élite est gardée. On croirait à une maladresse d'expression si le propos n'était réitéré ailleurs⁴¹ et répété sous d'autres formes dans ce même ouvrage⁴². Ce « peuple » peut prendre figure, par exemple en « cette employée des PTT » (*ibid.*, p. 61), interviewée par *Le Monde*⁴³, adepte de la « " mauvaise " lecture » (p. 190), puisqu'elle se définit comme « une dévoreuse » ;

38. Est-ce une hallucination ou au contraire la lucidité qui me fait voir, dans ce texte, comme la réitération d'un *Essai sur l'inégalité des races*, ou des *sexes* ? Ce texte est publié en 1986, et il y a fort à parier que Picard ne parle pas là des pratiques culturelles des *indigènes* ou des *femmes* ; non : Picard parle, plus *scientifiquement*, du peuple...

39. Picard, décrivant les « fausses lectures », où « les pages tournent seules, aucun sens n'est véritablement construit, le livre entre les mains sert seulement d'alibi » (*ibid.*, p. 117), les assimile à celles du « *lecteur psychotique*. Le rabattement du *liseur* sur le *lu* semble total. » (*ibid.*, p. 118).

40. Winnicot, D. W. (1971) *Jeu et réalité*, p. 91.

41. « La lecture- " évasion " , " distraction " » (1987, p. 161) « **très largement dominante aujourd'hui** » est une « lecture **aliénée** » (*ibid.*, p. 164), où « l'illusion référentielle » tient « du phénomène **hallucinatoire** » : « cette lecture-là s'explique par la **détresse psychique**, qu'elle entretient : comme dans la **mélancolie**, [...] comme dans la **psychose**. »

42. « Passivité amorphe d'une " contemplation esthétique " souvent factice, biographisme servile, illusion référentielle, psychologisme, ces **maladies pernicieuses** qui tuent la lecture ludique. » (*ibid.*, p. 309). Voici un autre exemple d'une nature proche : dans la logique de sa comparaison de la lecture avec le jeu, il était normal que Picard aborde le problème de la « tricherie », dont il définit plusieurs formes, pour en arriver à cette remarque : « la tricherie majeure est celle qui abolit radicalement le jeu comme tel. Dans une large mesure, elle caractérise le mode de lecture **imposé massivement par notre société**. Mais aussi celui de la **plupart des adolescents** » (*ibid.*, p. 169). La tricherie, pratique majoritaire...

43. *Le Monde* du 25 février 1983. Picard diagnostique le mode de lecture d'une personne à partir de ses déclarations dans un interview ; cela mérite d'être mis en relation avec cette remarque, faite quelques pages plus haut (p. 43) : on ne peut se fonder sur « des motivations qu'on dit conscientes, parce qu'elles sont alléguées par des personnes interrogées lors de sondages ou d'interviews – formules militantes d'occultation de l'Inconscient »...

Elle lit tout et n'importe quoi, Balzac, des policiers, Proust, toute la « Collection Harlequin », Flaubert, « enfin, tout » ; elle lit « pour [se] délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision » : « Je prends " Harlequin " et, pendant une heure, *je ne suis plus là* »... Nouvel **opium du peuple** ou pas, cela n'a manifestement rien à voir avec l'activité qui nous occupe⁴⁴.

La référence à la collection « Harlequin » n'a rien de surprenant : livres pour le « peuple », ils n'offrent pas de moyen de jouer, et pas beaucoup plus d'ailleurs ces « mauvais livres » (p. 151) que sont *Les Trois Mousquetaires* ou *L'île mystérieuse*⁴⁵. Ils entretiennent, finalement, le « danger de ces " mauvaises lectures " » (p. 149) caractérisées par cette dévoration⁴⁶, que Barthes stigmatisait déjà, dans *Le Plaisir du texte* (1973, p. 23 sq.) :

Ne pas dévorer, ne pas avaler, mais brouter, tondre avec minutie, retrouver, pour lire ces auteurs d'aujourd'hui, le loisir des anciennes lectures : être des lecteurs *aristocratiques*.

Retrouvons, *via* les lecteurs « aristocratiques » de Barthes, l'élite de M. Picard. Il est difficile de « nier sottement » (1986, p. 242) qu'elle existe⁴⁷, que des pratiques (de lectures entre autres) soient plus sophistiquées que d'autres et qu'il y ait des chances

44. Cette façon de rendre compte des propos de cette lectrice est bien dans la manière, intellectuellement malhonnête, dont Picard manie les mots, les concepts et les propos des autres : l'intuition de cette manipulation m'a fait me reporter à l'article du *Monde* d'où est tirée cette pseudo-citation. Dans un article de J. Savigneau sur la collection « Harlequin » (article au demeurant intéressant par la confrontation de points de vue divers, même si l'on se doute bien de l'orientation argumentative générale que peut donner Savigneau à son propos), se trouve un encart, intitulé « dévoreuse », qui décrit deux comportements de lecture d'une même personne : si Geneviève Guidon (dans l'article, l'employée des PTT a un nom) est une « dévoreuse », elle ne place pas, dans la liste des livres qu'elle a lus, la « collection Harlequin » entre Proust et Flaubert, comme dans la citation de Picard, mais au contraire elle établit une distinction nette entre deux types de livres (occupant chacun un paragraphe) : d'un côté ceux dont elle dit : « les bouquins qui se tiennent, vraiment on vit avec » (Balzac, Flaubert, Proust, *Autant en emporte le vent*, *Jane Eyre*, *Belle du Seigneur* sont les auteurs ou les titres cités dans le premier paragraphe) ; de l'autre côté, Harlequin, dont elle dit « tout oublier » ; et c'est de la collection Harlequin seulement qu'elle parle quand elle affirme lire pour se « délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision [...] ». Je prends " Harlequin " et, pendant une heure, je ne suis plus là » La question n'est évidemment pas de savoir si ces propos sont ou non pertinents (il est d'ailleurs amusant de noter qu'ils reposent sur une hiérarchisation dont les termes sont assez proches, finalement, de ceux de Picard) : ils signalent bien en revanche que les catégories qu'établit Picard sont loin d'être étanches, et ne peuvent se reporter sur des catégories déterminées de *lecteurs*. La mesquine manipulation par Picard des propos de cette personne interviewée est assez révélatrice de l'entreprise intellectuelle à l'oeuvre.

45. Objets respectivement des interludes 2 (p. 66-87) et 4 (p. 171-189), véritables « explications de texte » destinées à en dévoiler les ressorts aliénants pour des « millions de lecteurs » (p. 87). Sur l'aliénation comme concept central de l'esthétique kantienne, cf. Bourdieu (1979 p. 570).

46. Danger si bien décrit par... l'abbé Bethléem au début de ce siècle : parlant des romans de kiosques ou de gare, il s'écrie : « Voyez ces jeunes gens, ces jeunes filles qui les achètent : [...] ils lisent avec **avidité**, que dis-je : ils les **dévorent**, et vous les voyez [...] s'**absorber** complètement dans cette lecture honteuse » *Romans-Revue. Guide général de lecture*, décembre 1911, p. 1024 (cité par Chartier-Hébrard, 1989, p. 50). Cf. la notion d'« oralité consommatrice » par laquelle Derrida rend compte de ce que l'esthétique kantienne dévalorise (cité par Bourdieu, 1979, p. 579 ; cf. les analyses de Bourdieu, *ibid.*, p. 570 sq.)

47. Ce serait, on l'a vu, « **démagogique** » (1986, p. 242). Pire : ce serait « entrer dans les **dévolements** de l'**encanaillement** et de la **démagogie** » (*ibid.*, p. 207)...

pour qu'il y ait quelque coïncidence entre ces deux faits. Concédonsons encore qu'un système d'enseignement puisse envisager le plus haut degré de sophistication dans l'approche d'un savoir ou d'une pratique langagière, et que la lecture littéraire en est un exemple clair.

Le problème réside dans l'étroitesse du jugement qui, observant une pratique de lecture, rejette dans la « non-lecture » toute autre pratique. C'est plus qu'un problème, quand on voit là pure négation de l'autre et de l'*altérité*, pour utiliser un terme cher à Picard. Poser en effet que la lecture littéraire est « si importante pour l'être humain » (*ibid.*, p. 307) et affirmer en même temps : « on sublime ou on refoule : c'est le jeu (l'art⁴⁸) ou la névrose » (*ibid.*, p. 308), ce n'est pas seulement, ce qu'on a vu plus haut, renvoyer dans le *pathologique* toute pratique (majoritaire) autre que celle de l'élite, c'est quasiment dénier à son pratiquant son statut d'être humain⁴⁹ ; dire que la lecture littéraire, par sa « fonction modélisante », « produit [...] un nouveau citoyen » (*ibid.*, p. 264), c'est entériner l'existence d'une classe de citoyens privilégiés – et c'est ainsi que les lecteurs aristocratiques *imagés* de Barthes sont transmués en catégorie tangible.

Mais un tel discours n'*entérine* pas une situation : il la *crée*. Comme assez souvent, un propos théorique *reconstruit* un phénomène, qu'il fait passer pour un *donné*. Sans aucun garde-fou méthodologique, sans aucune autre source que son intuition⁵⁰, Picard projette son analyse abstraite sur des catégories concrètes, le *lu* sur « cette employée des PTT » (*ibid.*, p. 61), le *lectant* sur « l'amateur éclairé » (*ibid.*, p. 242), mais aussi l'*activité* et la *passivité* qui caractérisent les instances en question sur le caractère inhérent à des catégories déterminés : il y a d'un côté les « passifs⁵¹ », de l'autre les « actifs » – autre manifestation de l'habituel système binaire

48. Picard envisage « la lecture en tant qu'art » (1986, p. 8) : c'est une « activité artistique authentique » (1987, p. 165). « Lire est un art et donc s'apprend » (1989, p. 42). Cette dernière proposition est faite à l'issue d'un raisonnement qui mérite d'être rapporté : pour Picard, tout le monde n'est pas « capable de jouer à la littérature – pas plus que de **construire** une maison, sous prétexte qu'on en habite une, de **peindre** un tableau ou **d'écrire** une symphonie parce qu'on a des yeux pour voir et des oreilles pour entendre. » L'argumentation dans ce dernier exemple est évidemment fallacieuse : aux couples **construire/habiter**, **peindre/voir** et **écrire [une symphonie]/entendre** ne peut que répondre le couple **écrire/lire** : et la seule conclusion que l'on puisse tirer de cette comparaison (mais « comparaison n'est pas raison » : 1986, p. 116) est que savoir **lire** n'implique pas savoir **écrire**. Que Picard considère la lecture comme un acte de création, soit : mais comme peut l'être, à ce compte, **écouter** une symphonie, **regarder** un tableau, voire **habiter** une maison – au vrai : le « **savoir-vivre** » n'est-il pas un art ?...

49. C'est une pratique assez banale de l'« humanisme » de rejeter hors de l'humanité ce qui ne correspond pas à une certaine vision de l'homme... Cf. à ce sujet les remarques de Bourdieu (1979, p. 573) sur l'esthétique kantienne.

50. Les comportements que décrit Picard ne sont jamais *observés* : il n'y a aucune référence à la moindre enquête psychologique ou sociologique à l'appui de ses dires ; la *suggestion* domine.

51. Celui que Valéry appelle le « lecteur passif » (cité par Picard, 1989, p. 37) est une « cosette passive » (1986, p. 53), une « marionnette passivement soumise » (*ibid.*, p. 151), montrant la « passivité amorphe d'une " contemplation esthétique " » (*ibid.*, p. 309).

d'oppositions⁵². Ce fantasme de la passivité⁵³ informe tout le discours de Picard, qui ne se contente pas d'observer les formes d'une pratique culturelle, mais s'emploie à *justifier* qu'elle soit la pratique *dominante*.

Le procédé est connu, assez banal, et décrit maintes fois par Bourdieu ; pour exemple (*Ce que parler veut dire*, 1982, p. 180) :

L'imposition d'une coupure tranchée entre le savoir sacré et le savoir profane qui est constitutive de l'ambition de tout corps de spécialistes visant à s'assurer le monopole d'un savoir ou d'une pratique sacrée en constituant les autres comme *profanes*.

Mais si « la sociologie et l'histoire ont relativisé le bon goût »... (Picard, 1986, p. 238), cela n'empêche pas un nouveau *traité du goût*. C'est à quoi tend en effet l'entreprise de Picard, ce qui explique mieux le double glissement théorique que nous avons observé : la *projection* sur des catégories réelles de ce que son analyse isolait comme instances abstraites et la *négation* des pratiques qui ne possèdent pas les caractéristiques isolées théoriquement dans une pratique donnée.

Or c'est un aveuglement étrange qui interdit à Picard de simplement questionner ce que Bourdieu appelle ailleurs (*Les règles de l'art*, 1992, p. 417) le « *narcissisme herméneutique* » qui explique

la propension du *lector* à s'identifier à l'*auctor* et à participer ainsi, par procuration, à la « création » – identification que certains exégèses inspirés ont fondée en théorie, en définissant l'interprétation comme une activité « créatrice ».

Il est difficile de ne pas s'interroger sur l'incroyable occultation de toute réflexion sociologique dans une entreprise dont les fondements idéologiques se trouvaient déjà décrits, comme on a pu le voir çà et là⁵⁴, dans une approche sociologique comme celle de Bourdieu. Non que Bourdieu ait *a priori* raison contre Picard, mais quand chaque page de ce dernier appelle une objection déjà formulée par celui-là, sans qu'elle

52. Là où s'imposait, au moins par prudence, l'établissement d'une échelle graduée, qu'autorisait précisément une utilisation dialectique des catégories proposées par Picard (*liseur, lu, lectant*). Cette erreur méthodologique est à peu près du même type que celle que décrit B. Lahire en sociologie (1993, p. 101) : « L'erreur théorique et méthodologique la plus fréquente et la plus fatale à la compréhension sociologique consiste à hypostasier une réalité sociale dans des catégories figées [...] qui objectivent toute une conception réifiante et, par là, réductrice des logiques sociales ». Des précautions du même ordre sont préconisées par R. Chartier (1985, p. 111), dans une perspective historique : « Reconstituer la lecture implicite visée ou permise par l'imprimé n'est donc pas dire la lecture effectuée, et encore moins suggérer que tous les lecteurs ont lu comme on voulait qu'ils lisent ».

53. Fantasme très ancien : Picard ne fait que projeter sur ses deux modes de lecture l'opposition entre l'*activité* de l'écriture et la *passivité* de la lecture, dont J. Svenbro, dans son *Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne* (1988) a montré l'ancienneté. Certeau (1990), qui analyse lui aussi cette répartition des rôles entre l'écriture et la lecture, conteste avec force, on le verra plus loin, « l'assimilation de la lecture à une passivité » (p. 244 sq.).

54. Cf. les citations faites ici-même en notes à la *Distinction* – qui date, rappelons-le, de 1979...

soit jamais combattue alors même qu'elle est *en apparence* prise en compte⁵⁵, on est en droit de se demander si cette dénégation ne révèle pas une (fort peu *littéraire*, dirait Picard) soumission à l'« Idéologique » de celui qui prétend le pourfendre⁵⁶...

ESSAI SUR L'INTELLIGENCE DES LECTEURS

On aurait envie de rappeler à Picard (et à tant d'autres, dont il n'est, ici, que le reflet) ces mots de M. de Certeau (1990 [1980], p. 255) :

Là où l'appareil scientifique (le nôtre) est porté à partager l'illusion des pouvoirs dont il est nécessairement solidaire, c'est-à-dire à supposer les foules transformées par les conquêtes et les victoires d'une production expansionniste, il est toujours bon de rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots.

Ces mots viennent en conclusion du chapitre « Lire : un braconnage » (p. 239 sqq.) de son livre *L'Invention du quotidien*. L'entreprise de Certeau dans cet ouvrage est de montrer la part de créativité du « " consommateur " » – les guillemets sont de Certeau, qui conteste précisément ce mot, employé, on l'a vu, par Picard pour désigner le « non-lecteur ». Ce mot de « consommateur » stigmatise en fait un « comportement », et occulte sa capacité de « fabrication », qui est une « production », une « poétique » (p. XXXVII). C'est cette capacité que Certeau cherche à déceler dans les actes du quotidien, notamment dans la lecture, qui « paraît d'ailleurs constituer le point maximal de la passivité qui caractériserait le consommateur, constitué en voyeur » (*ibid.*, p. XLIX). Contre cette représentation, Certeau définit

55. Picard (1986, p. 297 sq.) : « Comment, dans la perspective socio-historique, refuser les analyses de Bourdieu et de son école sur la " distinction " ou le " capital d'autorité " dans le rapport de force entre lecteur et texte ? » *Comment* refuser en effet ? Eh bien en s'y prenant comme le fait, avec une forme de génie, Picard : par exemple, en écrivant la phrase citée à l'instant, comme *conçédée*, en fin d'ouvrage, sur un point de détail, avec comme seule référence bibliographique de Bourdieu un article dans *Langue française* n° 34 ! Ou encore en notant à cet endroit même une référence à C. Lafarge (*La valeur littéraire*, 1983), qu'une cinquantaine de pages plus haut (p. 238) on citait avec une condescendante ironie : « Le jugement de valeur semble incongru, " dépassé ", et déclenche une défiance apeurée, l'horreur ou un sourire de pitié. [...] La recherche elle-même procède dans une indistinction au moins comparable : certains sociologues du reste lui enseignent la modestie en lui expliquant qu'il n'existe pas du littéraire et du non-littéraire, mais uniquement des publics différents [ici vient la note contenant une référence à Lafarge]. Les causes de cette confusion et de ces démissions sont multiples et complexes : le cadre de cet essai ne permet certes pas de les analyser. » Certes pas...

56. Les contours de l'idéologie dont Picard se montre ici la victime *consentante* ont été bien dessinés depuis longtemps par Y. Reuter : cf. cette remarque dans un texte récent (1995, p. 70) : « Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord – institutionnellement – en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la " naturalisation " de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture ».

lui aussi la lecture comme un « art », qui n'est pas de passivité⁵⁷ » (*ibid.*, p. L) : le lecteur (*ibid.*, p. XLIX)

insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel comme des bruits de corps [...]. La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit à la place de l'auteur.

C'est précisément ce que dénonce Picard comme « mauvaise lecture » : mais là où ce dernier veut retrouver (en les théorisant à nouveaux frais) une très ancienne hiérarchie culturelle, M. de Certeau, contre toute *idée reçue*, fait apparaître combien doit être prise au sérieux la conception que développent les « théories de la lecture littéraire », selon laquelle « toute lecture modifie son objet⁵⁸ » et « le livre est un effet (une construction) du lecteur⁵⁹ » : il envisage précisément ce qui peut donner sens à ces propositions dans *toute* lecture⁶⁰, et cherche à débusquer dans *toute* lecture ce qui relève de l'activité « créatrice⁶¹ », afin de répondre par la seconde alternative à cette question (*ibid.*, p. 245) :

Cette activité « liseuse » est-elle réservée au critique littéraire [...] c'est-à-dire de nouveau à une catégorie de clercs, ou peut-elle s'étendre à toute consommation culturelle ?

Certeau dénonce les moyens que se donne « l'élite sociale » (p. 246) pour nier « la productivité du lecteur », dont « les inventions sont tenues pour négligeables, réduites au silence » (p. 248)⁶². Aussi- affirme-t-il (p. 250 – je souligne en gras) :

L'autonomie du lecteur dépend d'une transformation des rapports sociaux qui surdéterminent sa relation aux textes. Tâche nécessaire. Mais cette révolution serait

57. Cet « art » est comparable à d'autres, comme « l'art des causeurs » (*ibid.*, p. L) : « la conversation est un effet provisoire et collectif de compétences dans l'art de manipuler des " lieux communs " et de jouer avec l'inévitable des événements pour les rendre " habitables " » (*ibid.*, p. LI). L'image de l'*habitation* était auparavant développée (*ibid.*, p. XLIX) : par la lecture, le texte « devient habitable à la manière d'un appartement loué. Elle transforme la propriété de l'autre en un lieu emprunté, un moment, par un passant. »

58. Citation de Charles (1977, p. 83) par Certeau (p. 245).

59. Charles (1977, p. 61), *ibid.*

60. Il faut noter que Picard se laisse souvent aller à l'expression de la même idée (simple exemple : « toute lecture est interprétative », 1986, p. 204), mais « toute lecture » chez Picard veut évidemment dire, sinon sa démonstration s'effondrerait, « toute *vraie* lecture ».

61. Que Certeau assimile (p. 252) au fameux « bricolage » décrit par Lévi-Strauss dans *La Pensée sauvage* (1962, p. 3-47).

62. Ces remarques sont tirées d'une critique du « sens " littéral ", produit d'une élite sociale » (titre d'une section : p. 246-249), moyen finalement ancien de la dite élite de maintenir hors de toute légitimité la lecture des *profanes*. Mais on peut sans difficulté remplacer *littéralité* par *littéarité* ou *approches plurielles* ou *polysémie* : c'est là un *nouvel arsenal* dont se dotent les clercs, après avoir mis à mal la littéralité de leurs aînés, pour maintenir clos le champ de leurs investigations lectorales, évidemment hors de portée des *consommateurs du sens littéral* – qui sont, eux, les mêmes qu'hier... Picard n'est ici que le représentant le plus *grossier* – osons *vulgaire* – de cette nouvelle catégorie de clercs.

de nouveau le totalitarisme d'une élite prétendant elle-même créer des conduites différentes et substituant une éducation normative à la précédente, **si elle ne pouvait compter sur le fait qu'il existe déjà, multiforme quoique subreptice ou réprimée, une autre expérience que celle de la passivité.** Une politique de la lecture doit donc s'articuler sur une analyse qui, **décrivant des pratiques depuis longtemps effectives**, les rende politisables.

Il n'est pas étonnant que les propositions de Certeau dessinent une politique (d'apprentissage) de la lecture qui soit comme le négatif de celle de Picard⁶³.

POUR UNE PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES SOCIALES ET CULTURELLES

Prendre en compte les *autres* lectures que les lectures lettrées, c'est tenter de penser, plutôt que d'envisager une « croisade, hélas toujours inachevée, contre l'illusion référentielle » (Picard 1989, p.56), quelle est la place de la « lecture référentielle » dans les pratiques lectorales majoritaires : on a sur ce point finalement peu de certitude⁶⁴, même si de nombreux indices tendent à montrer qu'elle est majoritaire – parmi lesquels l'enquête qu'ont menée Leenhardt et Józsa dans *Lire la lecture* (1982). Ces derniers, cherchant à comparer les lectures que les publics hongrois et français pouvaient faire de deux romans, l'un hongrois (*Le cimetière de rouille* de Endre Fejes, paru en 1962), l'autre français (*Les Choses* de Georges Perec, paru en 1965), isolent dans ces pratiques trois *modes* de lecture⁶⁵ et concluent (*ibid.*, p. 38) :

63. A sa manière, J.-M. Goulemot, dans son article « De la lecture comme production de sens » (1985), montre lui aussi l'activité créatrice du lecteur dans toute lecture : « Je ne crois pas [...] qu'il existe de lecture naïve, c'est-à-dire préculturelle, hors de toutes références à elle. Ce que je souhaiterais saisir ici, ce sont les jeux de connotations que produit la lecture, sans qu'elle commande pour autant un discours critique ou mette en oeuvre un métalangage » (p. 116). Alberto Manguel, dans *Une histoire de la lecture* (1998), note : « La thèse opposant ceux qui ont le droit de lire, parce qu'ils sont capables de " bien " lire [...] et ceux auxquels la lecture doit être refusée parce qu'ils " ne comprendraient pas " est aussi ancienne que spéculaire. » (p. 355).

64. On n'est pas beaucoup plus avancé que lorsque T. Aron écrivait (1984, p. 33) : « à partir du moment où l'on prendra mieux en compte la lecture *réelle*, il y a tout à parier que celle-ci se révélera, dans la plupart des cas, bien plus " référentielle " que celles des poéticiens, et référentielle au premier degré » Plus loin (*ibid.*) : « la lecture spontanément référentielle [...] semble bien, décidément, constituer le " régime de lecture " normal du grand public ».

65. « lecture factuelle ou phénoménale », « lecture identifico-«émotionnelle », « lecture analytico-synthétique », distinguées selon le « degré d'autonomie » du lecteur par rapport au « matériau narratif » (1982, p. 38) ; l'enquête de Leenhardt et de Józsa fait en fait apparaître trois « systèmes de lecture », articulés sur ces « modes », mais caractérisés aussi par les « choix axiologiques » (v. *ibid.*, p.97 sqq.). Deux remarques à propos de cette enquête : d'une part, ces trois « modes de lectures » que repèrent Leenhardt et Józsa concernent tous le « contenu " idéal " » (*ibid.*, p. 30) des œuvres étudiées et ne sauraient de ce fait être mises en parallèle avec des catégorisations qui feraient intervenir l'aspect esthétique (cf. *ibid.*, p. 29 sq.) ; d'autre part la détermination des modes de lecture est fondée sur des réponses à des questions qui « exigeaient des interviewés une *interprétation* à différents niveaux du contenu » des romans ; or « c'est à partir de ces interprétations **et singulièrement de la forme que prenait leur argumentation**, que nous avons pu dégager les principaux modes de lectures » : ce lien établi *a priori* entre la forme d'un métatexte et la lecture qui le motive n'est pas discuté par les auteurs.

Le processus d'identification, que certains écrivains et théoriciens de la littérature contemporaine ont voulu éliminer, se trouve encore au centre des principaux modes de lecture apparus dans notre enquête.

Mais certains faits de l'enquête de Leenhardt et de Józsa sont troublants : on pouvait ainsi prévoir que les lecteurs à scolarité longue se montreraient capables de faire preuve d'une lecture synthétique, sociologique, des événements narrés et que les lecteurs à scolarité courte ne parviendraient pas à ce niveau, pour privilégier une lecture évaluative des personnages ou des situations ou, plus massivement, une lecture phénoménale, simple constat des événements. Or si cela se vérifie dans le cas de la lecture du roman français par des lecteurs français, cette logique s'inverse dans le cas de la lecture du roman hongrois par les mêmes lecteurs français (*ibid.*, p. 323) :

Le lecteur à scolarité longue s'abandonne à la facilité d'une lecture plate toute émaillée de stéréotypes lorsqu'il se trouve en face d'un ouvrage dont la référentialité lui échappe [...] le lecteur à scolarité courte à qui ces références ne font pas moins défaut se sent [...] en situation d'embrasser le roman d'un regard global.

Et les auteurs de s'interroger sur cette faculté du « lecteur à scolarité courte » (*ibid.*) :

Pourquoi, alors qu'il a interprété *Les Choses* au niveau le plus immédiat de la paraphrase, se libère-t-il face au *Cimetière de Rouille* au point de renverser complètement les données du tableau ?

Sans donner de réponse, Leenhardt et Józsa formulent néanmoins plusieurs hypothèses (*ibid.*, p. 324 sq.) :

La lecture plate ne serait pas le résultat d'une inaptitude intellectuelle à manier d'autres modes de perception mais d'une inhibition de ceux-ci induite chez le lecteur à scolarité courte par le sentiment intériorisé de sa propre incapacité. Ce n'est qu'avec l'éloignement propice de l'objet et la dissolution de la contrainte attachée au référent, que le mode de connaissance le plus global [...] pourrait à nouveau émerger. La proximité de la référence exercerait donc sur ce lecteur une contrainte, une intimidation qui limiterait ses prétentions intellectuelles au simple constat [...] Pour les lecteurs ayant bénéficié d'une scolarité longue, l'exercice de la maîtrise implique la connaissance et la proximité de l'objet, tandis que pour ceux qui n'ont eu qu'une scolarité courte, la plaisir de la maîtrise ne peut s'exprimer que sur un objet peu connu et lointain.

De telles hypothèses mériteraient d'être prises en compte, même en l'absence de validation, en ce qu'elles permettraient de complexifier la perception des formes de lecture et de renoncer à des catégorisations grossières⁶⁶.

66. On pense ici assez spontanément à Picard, qui (autre manifestation de l'occultation sociologique dénoncée plus haut) a lu Leenhardt et Józsa : il en consigne le livre dans la partie de sa bibliographie consacrée à la lecture (1986, p.315), qui ne comprend que dix titres : c'est dire l'importance qu'il accorde à l'ouvrage. Cependant, quand il cite ces auteurs, ce n'est pas pour rendre compte de leur perspective sociologique, mais pour illustrer « la complexité inouïe de la lecture comme jeu » (*ibid.*, p. 300) en reproduisant la liste qu'ils proposent de ce que la lecture met en jeu chez le lecteur.

Ces conclusions permettent ainsi d'enrichir l'opposition décrite, après Bourdieu, par B. Lahire (*La raison des plus faibles*, 1993b, p. 115), entre deux modes socialement différenciés de lecture, « pragmatiquement » ou « littérairement ancrée », celle-ci se faisant « par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes », quand celle-là est possible « en référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences ». Cette opposition fait en réalité ressortir les deux pôles d'une échelle qui rendrait compte de pratiques multiples (*ibid.*) :

Il faut donc se demander quel est le poids relatif, pour chaque lecteur (chaque classe de lecteur), de l'expérience ordinaire (éthico-pratique) et de l'expérience esthétique préalablement acquise, dans le processus de lecture d'un texte⁶⁷.

Une telle réflexion permet de prendre au sérieux les marques de « philistinisme » que seraient « toute identification du spectateur ou du lecteur avec l'objet représenté » ou, pire, « la sympathie et l'admiration pour le héros », pour reprendre les termes de H. R. Jauss (1978, p. 147⁶⁸) ; lequel récuse cette position, réhabilitant, dans « l'expérience artistique » (*ibid.*),

L'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire.

S'il est vrai que l'école privilégie un « rapport au langage » dont la nature formelle le rapproche du rapport distancié à la langue caractéristique de milieux sociaux culturellement favorisés⁶⁹, c'est assez logiquement que l'école, concernant la lecture (qui n'est au fond qu'une forme de pratique langagière), favorise une pratique *formelle*, et centrée sur la *forme*, par exclusion (plus ou moins forte selon les niveaux) de toute dimension pragmatique : c'est ce que montre B. Lahire dans *Culture écrite et inégalité scolaire* (1993a), pour qui l'école cherche à faire acquérir un « mode d'appropriation adéquat des textes » (p. 122), à faire « se comporter de manière adéquate » les élèves face à un texte (p. 123). Mais, ajoute-t-il (*ibid.*, p. 294),

en s'attachant aux conditions pratiques d'usage du langage, aux pratiques langagières apparemment les plus banales, on a une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers.

67. Cette remarque permet de sortir d'un dualisme dont Lahire est, comme d'autres, assez souvent victime – fût-il victime *consentante* et *lucide*.

68. Auquel se réfère Lahire (1993b, p. 114 sq.).

69. Cf. Bourdieu & Passeron (1970, p. 145 sqq.).

C'est ce à quoi s'essaient certains travaux didactiques, qui décrivent soit les conditions concrètes de réalisation des formes de lecture⁷⁰ soit l'image renvoyée par les médias de formes de lecture socialement répandues mais non valorisées scolairement⁷¹. Seule cette posture intellectuelle peut permettre de penser, pour reprendre les mots de J.-M. Privat (1996, p. 22),

des dispositifs didactiques qui permettent d'accueillir des appropriations des textes littéraires non dogmatiques, non académiques, souvent perçus comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de conviction et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle.

« Renoncer à toute attitude monolithique pour doser et tresser incessamment des démarches complémentaires », comme le dit Dufays (1996, p. 174⁷²), c'est tenter de mettre en oeuvre des *médiations culturelles* que tout un champ de la didactique du français explore aujourd'hui⁷³, à l'inverse d'une conception *élitaire* et *élitiste* de la lecture littéraire, qui ne fait que projeter sur les pratiques scolaires une attitude *professionnelle* de lecture⁷⁴.

Prendre en compte les *autres* lectures, ce n'est pas dans le but de les *dépasser*, c'est dans l'intention, prenant au sérieux les propositions de M. Picard, de développer le *lectant* de chaque lecteur, *dans l'ordre même de sa pratique*, sans considérer qu'il ne saurait prendre que la forme de ce que l'on pourrait appeler une « rhétorique restreinte » du lecteur, pour détourner quelque peu le concept d'A. Viala. Empruntons à J.-M. Goulemot la conclusion de son article (1985, p. 127) : c'est là une condition nécessaire pour pouvoir repérer

ce qui se noue dans la lecture : un donné et un acquis, les contraintes sans nombre du social, sous l'illusion du choix et de l'indépendance, mais aussi quelques fragments d'une liberté singulière.

70. Cf. la « mise en relation » que propose Y. Reuter (1995) des « modes de lectures » et des « sphères sociales d'activité qui les réfractent de manière spécifique » (scolaire, professionnelle et privée).

71. Cf. l'analyse par J. Verrier (1996) de « la lecture ordinaire dans les "étranges lucarnes" » *via* les émissions de Pierre Dumayet, « Lire c'est vivre » (de 1975 à 1985) ou l'analyse (plus condescendante) par P. Lejeune (1980) de « l'image de l'auteur dans les médias », *via* « Apostrophes » de B. Pivot et « Radioscopie » de J. Chancel. La différence notable entre ces deux articles tient en ce simple fait : dans le titre même de sa communication, Verrier parle de l'« émission littéraire de télévision de Pierre Dumayet » (*ibid.*, p. 56), quand Lejeune juge bon de répéter qu'« "Apostrophes" n'est pas une émission littéraire » (*ibid.*, p. 33, 34 et 35).

72. Qui propose plusieurs démarches didactiques dans ce sens : cf. Dufays (1996, p. 174 sq.), Dufays (1997, p. 45-52), et surtout la riche collection de démarches, suggestives (jusque dans leurs aspects parfois contestables) et remarquablement mise en perspective avec les théories décrites dans la première partie de l'ouvrage, dans Dufays *et al.* (1996a, p. 129-290).

73. Cf. Privat & Vinson (1986), Lelièvre-Portulier, Privat et Reuter (1991), Burgos (1993), Burgos et Privat (1993), Lelièvre-Portulier et Vinson (1993), Privat (1993). La mise en oeuvre de médiations gagne à passer elle-même par la prise en compte de formes de médiations culturelles portant sur des objets différents (v. Reuter, 1991, p. 71).

74. celle de ces « heureux privilégiés » que sont « certains lecteurs professionnels, critiques, essayistes » qui font de la lecture littéraire, *ce jeu*, leur *travail* (Picard, 1986, p. 312).

C'est à ce prix que pourra se dessiner un programme didactique hors de la *culture du mépris* que sait si bien entretenir un certain discours scolaire-lettré, farci par ailleurs de gloses infinies sur les exclusions qu'il a lui-même fabriquées⁷⁵.

BIBLIOGRAPHIE

- Amrein M. coord (1998) *Lire des textes littéraires au cycle III*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
- Aron T. (1984) *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres.
- Barthes R. (1973) *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970) *La reproduction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1979) *La distinction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu P. (1992) *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- Burgos M. (1993) « Lectures privées et lectures partagées », dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF.
- Burgos M. et Privat J.M. (1993) « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? » dans Poulain M. dir. (1993) *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la Librairie.
- Certeau M. de (1990 [1980]) *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Charles M. (1977) *La Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.
- Charles M. (1985) *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil.
- Charles M. (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- Chartier A.-M. et Hébrard J. (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Compagnon A. (1998) *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.

75. Cf. le prochain numéro de *Recherches, Violences culturelles*.

- Dällenbach L. (1982) dans Dällenbach L. et Ricardou J. (1982), *Problèmes actuels de la lecture*, Paris, Clancier-Guénau.
- Daunay B. (1993), « Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte. », *Recherches* n° 19, *Comprendre*, 1993-2, Lille.
- Daunay B. (1997) « la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », in *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en troisième et seconde*, septembre 1997, Metz, CRESEF.
- Daunay B. (1998) « Activités métalangagières et enseignement de la littérature : paraphrase et commentaire de texte au lycée », in *Actes des Journées de la DFLM des 28 février et 1^{er} mars 1997*, Berne, Peter Lang.
- Downing J. et Fijalkow J. (1984) *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- Dubois J. (1978) *L'institution de la littérature*, Bruxelles, Nathan-Labor.
- Dufays J.-L. (1996) dans Dufays et al. (1996b).
- Dufays J.L. (1997) « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage de 14-15 ans », *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire 3^{ème}/2^{nde}*, septembre 1997, Metz, CRESEF.
- Dufays J.L., Gemenne L., Ledur D. (1996a) *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck.
- Dufays J.L., Gemenne L., Ledur D. dir (1996b) *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck.
- Duquesne D. (1994) *Lecture méthodique. Lecture littéraire. Théories, pratiques, perspectives*, Angers, CDDP.
- Eco U. (1985 [éd. originale : 1979]) *Lector dans fabula*, Paris, Grasset.
- Eco U. (1992, [éd. originale : 1990]) *Les limites de l'interprétation*, Grasset-Fasquelle.
- Goulemot J.-M. (1985) « De la lecture comme production de sens », dans Chartier dir. (1993 [éd. originale 1985]), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot et Rivages.
- Iser W. (1985 [éd. originale : 1976]) *L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga.
- Jauss H.R. (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Jouve V. (1992) *L'effet personnage*, Paris, PUF.
- Lafarge (1983) *La valeur littéraire*, Paris, Fayard.
- Lahire B. (1993a) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.

- Lahire B. (1993b) *La raison des plus faibles. Rapport au travail. Ecritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.
- Leenhardt J., Józsa P. (1982) *Lire la lecture*, Paris, Le Sycomore.
- Lejeune P. (1980) « L'image de l'auteur dans les médias », dans *Pratiques* n° 27, *L'écrivain aujourd'hui*, septembre 1980, Metz, CRESEF, p. 31-40.
- Lelièvre-Portalier D., Privat J.-M., Vinson M.-C. (1991) « Théorie et pratique des médiations culturelles au collège », dans Privat-Reuter (1991).
- Lelièvre-Portalier D., Vinson M.-C. (1993) « La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lectures » *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF.
- Lévi-Strauss (1962) *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Manguel A. (1998 [éd. Originale : 1996]) *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud.
- Marghescou M. (1974) *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- Martin S. (1996) « Détournements, retournements, contournements. Pour des lectures de la poésie, à l'école primaire par exemple (Bris-collage) », dans Dufays *et al.* (1996b).
- Ministère de l'Education Nationale (1997) *Français. Collège. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP, 1997.
- Ministère de l'Education Nationale (1992) *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP - Savoir Lire.
- Picard M. (1984) « La lecture comme jeu », dans *Poétique* n° 58, Avril 1984, Paris, Seuil.
- Picard M. (1986) *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit
- Picard M. (1989) *Lire le temps*, Paris, Minuit.
- Picard M. (1995) *La littérature et la mort*, Paris, PUF.
- Picard M. *ed.* (1987) *La lecture littéraire*, Actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984), Biliothèque des signes, Clancier-Génaud.
- Privat J.-M. (1993) « L'institution des lecteurs », dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF.
- Privat J.-M. (1996) « Culture littéraire et métalangages culturels », dans Bouchard R. et Meyer J.C. *éd.* (s.d. [1996]) *Les métalangages de la classe de français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995)*.
- Privat J.-M., Reuter Y. (1991) *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne Mars 1990*, Villeurbanne, Maison du Livre de l'Image et du Son.

- Privat J.-M., Vinson M.-C. (1986) « Habitat vertical et habitus lectural », dans *Pratiques* n° 52, *Pratiques de lecture*, décembre 1986, Metz, CRESEF.
- Reuter Y. (1981) « L'objet livre », dans *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, Metz, CRESEF.
- Reuter Y. (1990) « Définir les biens littéraires ? », dans *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, Metz, CRESEF.
- Reuter Y. (1991) « Littérature et médiations culturelles », dans Privat, Reuter (1991).
- Reuter Y. (1992) « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle. », dans *Pratiques* n° 76 *L'interprétation des textes*, Metz, CRESEF.
- Reuter Y. (1995) « La lecture littéraire : éléments de définition » dans *Le français aujourd'hui* n° 112, *Lecteurs, lectures*, 1995, Paris, AFEF.
- Ricardou J. (1982), dans Dällenbach L. et Ricardou J. (1982), *Problèmes actuels de la lecture*, Paris, Clancier-Guénaud.
- Ricoeur P. (1985) *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Riffaterre M. (1971) *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.
- Riffaterre M. (1983 [éd. originale 1978]) *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.
- Stierle K. (1979) « Réception et fiction », *Poétique* n° 39, 1979, Paris, Seuil.
- Svenbro J. (1988) *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte.
- Tauveron C. et Reuter Y. coord. (1996) *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, 1996, Paris, INRP.
- Verrier J. (1996) « La lecture ordinaire dans les "étranges lucarnes" (sur une émission littéraire de télévision de Pierre Dumayet) », dans Dufays et al. (1996b), p. 56- 63.
- Viala A. (1985) *Naissance de l'écrivain* Paris, Minuit.
- Viala A. (1987) « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans Picard ed (1987).
- Viala A. et Schmitt M.P. (1983 [1979]) *Faire/lire*, Paris, Didier.
- Winnicott D. W. (1971) *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, p. 91.