


L'autobiographie de lecteur comme outil de recherche: quelques pistes et possibilités d'exploration /

Autobiografias de leitor como instrumento de pesquisa: alguns caminhos e possibilidades de exploração

*Emerson Patrício de Morais Filho**

Doutorando em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020). Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020) e graduação em Letras - Francês pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Tem experiência em ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) e em PLE (Português Língua Estrangeira). Suas pesquisas têm se voltado para o campo dos estudos em didática de línguas, sobretudo no que concerne à didatização do texto literário em contexto de ensino de LE e sobre a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC).

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

*Josilene Pinheiro-Mariz**

Doutora (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, no nível: Graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa, Mestrado e Doutorado.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Reçu en: 16 juin 2021. **Approuvé en:** 02 août 2021.

Comment citer cet article:

FILHO, Emerson Patrício de Morais. PINHEIRO-MARIZ, Josilene. L'autobiographie de lecteur comme outil de recherche: quelques pistes et possibilités d'exploration. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Spécial, p. 76-91, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10016392>

RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter quelques concepts et notions de base pour l'analyse des autobiographies de lecteurs comme objet de recherches, du point de vue de la didactique de la littérature. Ainsi, nous présentons des concepts et notions développées et théorisées par des spécialistes depuis quelques décennies, parmi lesquels, nous soulignons Rouxel (2013), à propos de la notion d'identité du lecteur; Riffaterre (1978), Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993) et Canvat (2007), entre autres, à propos de discussions sur les "modes de lecture". On y ajoute aussi la notion

*

 epmf.fr@hotmail.com

*

 jsmariz22@hotmail.com

de "bibliothèque intérieure", du point de vue de Louichon (2010), ainsi que des considérations sur le rôle des médiateurs de la lecture dans la formation du sujet-lecteur (PETIT, 2009). Dans les résultats, nous avons identifié que plusieurs études, comme celle présentée par Blondeau, Allouache et Salvadori (2012) démontrent que la production de ce genre dans l'éducation des lecteurs s'est avérée être un outil essentiel comme objet de recherches, mais aussi très efficace en matière de formation des lecteurs, notamment lorsqu'il s'agit d'œuvre littéraire, puisqu'elle peut être comprise comme un puissant moyen d'ouverture sur le monde (BLONDEAU, 2019).

MOTS-CLES: Autobiographie du lecteur ; Formation des lecteurs ; Littérature; Recherche en Littérature.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns conceitos e noções basilares para a análise de autobiografias de leitores enquanto objeto de pesquisa, na perspectiva da didática da literatura. Dessa forma, apresentamos tais conceitos e noções desenvolvidas e teorizadas por especialistas ao longo de algumas décadas, dentre os quais, ressaltamos Rouxel (2013), no que diz respeito à noção de "identidade do leitor"; Riffaterre (1978), Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993) e Canvat (2007), dentre outros, quanto às discussões acerca dos "modos de leitura". Acrescentamos ainda a noção de "biblioteca interior", a partir do prisma de Louichon (2010), bem como ponderações acerca do papel dos mediadores da leitura, na formação do sujeito-leitor (PETIT, 2009). Nos resultados, identificamos que diversas pesquisas, a exemplo da apresentada por Blondeau, Allouache e Salvadori (2012) demonstram que a produção desse gênero na formação de leitor tem se revelado como um instrumento essencial enquanto objeto de pesquisa, mas também muito eficaz no que concerne à formação de leitores, sobretudo quando se trata da obra literária, uma vez que ela pode ser entendida como uma poderosa forma de abertura para o mundo (BLONDEAU, 2019).

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia de leitor; Formação de leitor; Literatura; Pesquisa em Literatura.

1 Introduction

Pour beaucoup de spécialistes dans la didactiques de la littérature, tels que Rouxel et Langlade (2004), Daunay (2007), Blondeau (2019), Bemporad (2020), entre autres, l'un des apports majeurs de la didactique de la littérature, dans les dernières années, consiste à prendre en compte les pratiques effectives des sujets-lecteurs. Dans cette perspective, une des possibilités d'observation de ces pratiques qui est devenue assez employée par les chercheurs est celle des autobiographies de lecteur des sujets-lecteurs en formation.

Le terme autobiographie dérive des mots grecs *auto* (soi-même), *bio* (vie) et *graphein* (écrire) et se caractérise, *grosso modo*, comme un type de texte narratif dans lequel une personne réelle raconte sa vie de manière rétrospective. Par conséquent, l'*autobiographie de lecteur* consiste à évoquer rétrospectivement des souvenirs et des expériences personnelles de lecture relatifs à la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte dans un texte autobiographique d'une à deux pages (DE CROIX, DUFAYS, 2004, p. 03).

Dans cet article, nous présentons quelques possibilités d'exploitation de ce genre dans la formation de lecteurs, sous la perspective de la didactique de la littérature. Pour cela, nous nous appuyons sur quelques notions et concepts développés au cours des dernières décennies, par des spécialistes du domaine, qui sont fondamentaux pour comprendre ces productions et mieux les explorer comme outil de recherche. Nous discutons d'abord la notion d'"identité du lecteur"

élaborée par Rouxel (2013). Nous discutons ensuite des "*modes de lecture*", théorisé par Riffaterre (1978), Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993), Canvat (2007), entre autres. Nous dialoguons également avec la notion de "*bibliothèque intérieure*" de Louichon (2010) et avec quelques réflexions de Petit (2009) sur le rôle des médiateurs de la lecture dans la formation du sujet-lecteur. En plus de ces notions, nous ajoutons des considérations sur comment l'autobiographie de lecteur peut stimuler des regards multiples sur le monde, du point de vue de Blondeau, Allouache et Salvadori (2012), ancré dans un prisme qui voit la littérature, dans la salle de classe, comme moyen essentiel d'ouvrir les horizons.

Notre recherche, dans son contexte plus large, a pour objectif d'analyser les autobiographies de lecteur des élèves des cours de lettres afin de mieux comprendre la relation de ces étudiants avec la lecture, en particulier littéraire et, par conséquent, de les aider à surmonter des obstacles ou des éventuelles difficultés dans la formation de lecteurs. Pour cet article, nous discutons de quelques théories sur les autobiographies du lecteur, soulignant certaines des possibilités d'exploitation de ce genre en tant qu'objet de recherche.

Dans la section suivante, nous discutons de l'origine de ce genre et de ses contributions à la formation de lecteurs.

2 Autobiographie de lecteur: origine et contributions pour la didactique de la littérature

Le genre autobiographie de lecteur a été inauguré, selon Rouxel, en l'an 2000, avec la publication du livre *Autobiographie d'un Lecteur*, de l'auteur français Pierre Dumayet. Il est important de souligner, cependant, que l'embryon de ce genre avait déjà été esquissé. Comme nous rappelle Louichon (2009), Rousseau, dans ses *Confessions* (1770), inaugure une sorte de topos du genre en décrivant ses lectures de son enfance et les textes fondateurs de sa pensée. Nous soulignons aussi que Sartre dans *Les Mots* (1963) et d'autres écrivains ont également fait la même chose. Ce constat conduit l'auteure à affirmer que depuis plus d'un siècle, les écrivains parlent de soi, de ses lectures et évoquent ses souvenirs de lecture (LOUICHON, 2009, p. 13). Ainsi, l'auteure répertorie trois grandes catégories de textes littéraires ou paralittéraires: les souvenirs de lecture, présents dans les autobiographies d'écrivains; les autobiographies de lecteur, en tant que genre autonome (dont Dumayet, mais aussi Michel Tremblay ou Michèle Petit font partie) et les discours sur la lecture, de formats variés: des manifestations médiatisées sur la lecture, etc. (BEMPORAD, 2020, p. 31-32).

En 2004, dans un article intitulé *Autobiographie de Lecteur et Identité Littéraire*, Rouxel emprunte le terme utilisé par Dumayet et l'applique pour la première fois à la didactique de la littérature. La chercheuse lie l'autobiographie du lecteur à la notion d'identité et "ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens" (ROUXEL, 2004, p. 137). Dans cet article-là, elle distingue les notions "d'identité du lecteur" et celle "d'identité littéraire"; la première étant une notion propre à toute personne qui lit, qui est alphabétisée, alors que "l'identité littéraire" définit plutôt un professionnel de l'écriture: un écrivain.

En contexte de salle de classe, la production de ce genre peut être une expérience très enrichissante, car elle permet, dans un premier temps, d'avoir accès aux représentations initiales des étudiants concernant la lecture (DE CROIX; DUFAYS, 2004). C'est une occasion dans laquelle les apprentis révéleront leurs représentations sur ce qui est lire et quels types de lectures peuvent être considérés comme tels:

Écouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux? Telles sont quelques-unes des questions qui affleurent dans ces récits de vie de lecteurs et qui permettent à l'enseignant d'esquisser un portrait de son groupe, un atout bien indispensable à celui qui souhaite connaître les attentes et les besoins des apprentis lecteurs, a fortiori s'ils sont en difficulté. (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 04).

Donc, l'aventure de la lecture débute très tôt dans la vie humaine; en plus, les autobiographies de lecteurs peuvent fournir des données très importantes pour la formation du sujet-lecteur, qui l'aideront à mieux comprendre le rôle que la littérature peut exercer dans la formation du sujet: la construction de son identité. Par surcroît, cet acte de réflexion a souvent une fonction métacognitive, c'est-à-dire elle fait émerger les causes possibles de ses blocages, mais aussi les raisons qui les ont aidées à surmonter les difficultés dans sa relation à la lecture.

En outre, il est nécessaire que les autobiographies de lecteur soient comprises comme un outil puissant dans l'apprentissage des langues, capable de provoquer, de stimuler la capacité créative de l'apprenant, car elle peut se configurer comme un chemin incontournable pour contribuer à son auto-formation. L'écriture de ce genre peut aider l'apprenant dans "son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de différentes visions du monde, que ces visions se

confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour 'fabriquer' un sujet singulier, qui 'bricole' lui-même" (BLONDEAU; ALLOUACHE; SALVADORI, 2012, p. 2; guillemets simples des auteures).

Dans la séquence, nous décrirons, plus en détail, ces deux aspects: la notion d'*identité du lecteur et la valeur heuristique de l'autobiographie de lecteur*.

3 La notion d'identité du lecteur et la valeur heuristique de l'autobiographie du lecteur

La production d'autobiographies de lecteur peut faire émerger à la conscience du sujet une image de soi-même, ce qui constitue le geste fondateur d'une identité en formation (ROUXEL, 2004, p.137) et ce genre situe l'identité du lecteur au cœur du processus autobiographique (ROUXEL, 2004, p. 137). Par conséquent, il ouvre un espace pour une réflexion sur l'importance qui peut avoir la littérature dans la formation de l'identité du sujet-lecteur. En décrivant sa relation avec la lecture, le sujet finit par révéler, irrémédiablement, sa propre identité littéraire.

La notion d'identité littéraire suppose une espèce d'équivalence entre le soi et les textes : "les textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait être ce que je suis, qui me disent ce que je voudrais dire, qui me révèlent à moi-même" ((ROUXEL, 2013, p. 70). Cet acte réflexif peut aussi faire "émerger la conscience d'une image de soi, elle constitue fréquemment le geste d'une identité de lecteur en construction (ou en affirmation/ qui se construit ou s'affirme lui-même)".

L'écriture d'autobiographie de lecteur a aussi une valeur heuristique pour le sujet-lecteur, car dans l'acte de verbaliser ses conduites, ses ressentis, ses intérêts, ses représentations, il est amené à se décrire et représenter et, par là, réfléchir et se positionner (BEMPORAD, 2020). Par conséquent, le fait de parler de soi par sa relation avec la lecture peut être déflagrateur d'une conscience métacognitive chez le lecteur-apprenant. Elle l'amène à s'interroger sur ses goûts, ses habitudes, ses attitudes et de ses compétences, ainsi que d'exprimer ses plaisirs et ses craintes (LEDUR; DE CROIX, 2005). En outre, certains étudiants vont spontanément au-delà de ces descriptions-relations d'expériences. Ils s'analysent, ils émettent des hypothèses sur les causes de leurs désintérêts, du manque de goût pour la lecture. Ils essaient d'expliquer l'origine d'un changement de leur relation avec la lecture (DE CROIX; DUFAYS, 2004).

L'écriture d'autobiographie du lecteur accomplit une action sur le sujet, favorisant une prise de conscience (BEMPORAD, 2020). Ce recul par rapport à sa propre trajectoire, comme un lecteur

en formation, peut représenter le développement d'une identité subjective consciente d'elle-même (DE CROIX; DUFAYS, 2004). Celui-ci est donc le troisième but de ces productions.

4 Autobiographie de lecteur comme objet de recherche: quoi analyser?

En plus de jouer un rôle important dans la formation du sujet-lecteur, les autobiographies de lecteurs et les souvenirs de lectures sont aussi des instruments de recherche riches dans le domaine de la didactique de la littérature. A travers ces textes, il est possible d'identifier d'autres éléments très intéressants du point de vue de la recherche: les modes de lecture, la bibliothèque intérieure et les médiateurs de la lecture. Nous allons décrire chacun d'eux dans les sous-sections suivantes.

4.1 Les modes de lecture

Les modes de lectures ont été théorisés et décrits par plusieurs chercheurs; les auteurs, en général, décrivent deux modes de lecture: Picard (1984), en faisant une analogie de la lecture avec le jeu, différencie les modes du *playing* et du *game*; Gervais (1992) et Jouve (1993) se réfèrent aux modes de la "progression" et celui de la "compréhension"; Canvat (2007) fait référence à la "lecture érudite" ou "lettrée" et la "lecture ordinaire"; Riffaterre (1978), à son tour, différencie la lecture qu'il désigne comme "heuristique" d'une lecture "herméneutique", pour ne citer que quelques-uns. Par la diversité terminologique et la convergence des notions auxquels ces termes font référence, nous allons adopter dans ce travail les termes suivants pour nous référer à ces deux types de lecture: la lecture naïve ou superficielle et la lecture en profondeur ou consciente.

Dans son texte intitulé *La lecture comme jeu*, Picard (1984) fait une analogie entre les types de lectures et les types de jeux. Ainsi, il distingue deux modes de lecture, correspondant à deux types de jeux: celui du *playing* et celui du *game*.

Le premier mode, celui du *playing*, qui est plus proche des jeux d'enfant, correspond à une lecture dans laquelle le lecteur "s'immerge dans le fictif mais sans jamais y tomber complètement, comme les lectures aliénées, sans jamais oublier que le fictif est fictif" (PICARD, 1984, p. 9). La lecture superficielle ou naïve est donc un type de lecture que, selon l'auteur, nous connaissons tous en tant que lecteurs. Un jeu d'équilibre instable entre le soi et le monde, entre le soi et l'autre, enfin, entre le réel et le fictif, qui s'entrelacent comme dans un jeu de simulacre. "Il s'agit, dans ce

type de lecture comme dans ce type de jeu, de *donner du jeu* au réel que nous vivons. Si ce n'est une préoccupation consciente de nos lecteurs, c'est en tout cas l'une des fonctions majeures de leur lecture" (PICARD, 1984, p. 9).

En adoptant une procédure similaire à celle de Picard, mais abandonnant l'analogie du jeu, Gervais (1992) définit également deux types de lecture: celle de la progression et celle de la compréhension. La première, selon l'auteur, implique une forme de lecture dans laquelle:

Lire, c'est progresser à travers un texte, c'est se rendre à sa fin. Un tel régime est le mandat des lectures décrites comme naïves, initiales ou encore premières d'un texte, c'est-à-dire des lectures dont le but explicite n'est pas tant de tout comprendre ce qui est écrit mais de progresser plus avant, de prendre connaissance du texte, même si cela se fait d'une façon approximative. (GERVAIS, 1992, p. 12)

La lecture de progression, selon Gervais (1992), a des variables selon le lecteur qui est impliqué. Son degré minimal correspond à une interruption de la lecture de forme brutale et son degré maximal à une lecture de plus en plus rapide. Il n'est pas question d'établir des valeurs, mais simplement de définir les tendances (progression lente, de progression rapide), où les phénomènes sont plus susceptibles de se produire (GERVAIS, 1992, p. 12). Ainsi, lorsque la progression est amenée à son degré maximal, elle se caractérise par des approximations, des sauts de lecture, des illusions de compréhension ou des illusions cognitives. "En progression, c'est la règle de l'intérêt qui prévaut. Malgré toutes nos bonnes intentions, nous ne lisons jamais qu'une partie de ce qui est écrit, ce qui attire l'attention ou encore ce qui est nécessaire à la poursuite de l'activité. On nomme cette régie de lecture, une lecture-en-progression". (GERVAIS, 1992, p. 12).

Ce type de lecture est assez lacunaire et laisse à côté plusieurs éléments importants qui pourraient donner lieu à une lecture plus approfondie et consciente des mécanismes propres au texte littéraire. Cependant, on ne peut pas négliger le rôle qu'elle exerce pour ouvrir une voie d'accès à cette deuxième forme de lecture: celle de la "compréhension". Ce qui est suggéré, c'est que ce mode de lecture s'impose de forme plus importante dans la mesure où le lecteur ne se concentre plus sur la simple compréhension de l'intrigue pour s'intéresser au texte et à certains de ses aspects (GERVAIS, 1992, p.).

Le deuxième type de lecture, la lecture approfondie ou consciente, comme on l'aperçoit, n'est ni opposée ni contradictoire à la première, elle est seulement différente. Sur ce point, Picard

(1984) et Gervais (1992) en sont d'accord. Ces deux modes de lecture peuvent coexister et se compléter, n'ayant donc pas de dichotomisation entre les deux.

Si on reprend l'analogie de Picard (1984), de la lecture comme un jeu, cette deuxième forme de lecture est, dans le dire de l'auteur, celle du "game". Il s'agit d'une lecture comparable au jeu pour adultes (le jeu d'échecs, par exemple), "plus proche par conséquent de la conscience, de la réflexion, impliquant une appropriation de ces codes, qui produit une possibilité de mise à distance de ces mêmes codes: on jouit en amateur éclairé de reconnaître des modèles culturels et d'en apprécier les variations (PICARD, 1984, p. 9).

Dans la même ligne de raisonnement, Gervais (1992) décrit la deuxième forme de lecture, qu'il appelle de compréhension, comme étant une activité qui cherche à combler les lacunes. Ainsi, en opposant les deux formes de lecture (de la progression et de la compréhension), l'auteur affirme:

Dans le premier cas, la fin du livre correspond à la fin de la lecture; tandis que, dans le second, elle correspond au contraire au début d'une nouvelle lecture, d'une nouvelle entreprise, qui peut prendre la forme d'une analyse textuelle, d'une étude, d'un travail sur le texte. On nomme cette activité plus intense une lecture-en-compréhension. (GERVAIS, 1992, p. 13).

Les deux formes de lecture, comme on a déjà dit, correspondent aux deux phases du processus de lecture littéraire. La première ayant pour fonction une compréhension sommaire du texte et la deuxième phase est celle d'une lecture herméneutique, désignée aussi comme rétroactive, dans laquelle "au fur et à mesure qu'il avance au fil du texte, le lecteur se souvient de ce qu'il vient de lire et modifie la compréhension qu'il en a eue en fonction de ce qu'il est en train de décoder. Tout au long de sa lecture, il réexamine et révisé, en faisant des comparaisons avec ce qui précède" (RIFFATERRE, 1978, p. 17). Celle-ci est donc une lecture en profondeur ou consciente.

En plus de permettre d'avoir accès aux modes de lecture, l'autobiographie de lecteur peut permettre de connaître la bibliothèque intérieure de chaque sujet-lecteur. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

4.2 La bibliothèque intérieure

La bibliothèque intérieure est un concept didactique élaboré à partir des discussions entre les chercheurs de la didactique de la littérature, dans une rencontre tenue à Bordeaux, en 2008, et

de la publication¹ qui en a résulté (BEMPORAD, 2020, p. 130). L'expression s'origine d'une métaphore utilisée par Bayard (2007) pour se référer à l'ensemble des livres lus ou connus par un individu, ce qui lui permet de construire et d'organiser sa relation avec les textes, avec les autres et avec le monde et par conséquent, a une incidence sur son identité et sa subjectivité.

En raison de l'absence d'un concept univoque, dans les discours des théoriciens du domaine, par rapport à l'expression bibliothèque intérieure, Louichon (2010) propose une notion qui soit utile et opérationnelle, tant du point de vue de l'enseignement que de la formation. Ainsi, elle définit la *bibliothèque intérieure* comme un ensemble hétérogène de souvenirs de textes: de mots, des histoires, des échos, des titres et des œuvres privilégiées. Par conséquent, ce ne sont pas seulement les œuvres lues ou connues par le lecteur (intégralement) qui font partie de cette bibliothèque, mais également les fragments ou seulement les titres des œuvres. Cette notion s'éloigne d'une perspective mnémotechnique, qui consiste en un exercice de mémorisation de ces récits ou poèmes, car les témoignages autobiographiques découlent, selon l'auteure, presque exclusivement des souvenirs de lectures ponctuelles et fragmentaires.

En s'appuyant sur Lusetti et Ceyson (2007), Louichon (2010) affirme que ces témoignages sont comme des "fragments de discours autobiographiques permettant à chacun de construire une figure de lecteur, de se dire, mais également de défendre une image de soi face à autrui" (LUSETTI; CEYSSON, 2007, *apud* LOUICHON, 2010, p. 182). Pour Louichon (2010), les analyses faites à partir de ces discours doivent s'appuyer sur la notion d'*éthos* discursif, car en évoquant ses pratiques ou ses souvenirs de lecture, le lecteur projette dans son discours une image de soi qui interdirait de supposer toute transparence absolue de ce discours. Donc, ils devraient être analysés non sur les critères de vérité ou de mensonge, mais à partir de ce qui peut être dégagé de cette image projetée par le sujet-lecteur: son identité littéraire.

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

¹ LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (Org.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: PUR, 2010.

Les souvenirs de lecture, pour Louichon (2010), sont essentiellement des souvenirs épisodiques. Quelque chose qui pour une raison quelconque a marqué le sujet à un moment donné. "Cette mémoire-là est moins souvent une mémoire des textes, des œuvres, des histoires qu'une mémoire de soi lisant" (LOUICHON, 2010, p. 183). La force de l'autobiographie du lecteur se trouve également dans la provocation qui peut éveiller chez l'auteur les mémoires de lectures capables de révéler des secrets et de l'imagination. Ainsi, ajoute l'auteure:

Dans cette partie de la bibliothèque ce sont parfois des livres que l'on trouve, mais en tant qu'objets faits d'un papier dont on n'a oublié ni la texture ni l'odeur, des livres racontant une histoire mais qui est celle du lecteur, des livres auxquels manquent des pages, beaucoup de pages, et parfois même celle de titre, des livres qui ne sont pas faits de mots mais d'images, de sensations, de voix, d'émotions, des livres dont l'éclat fut tel qu'il ne reste parfois que cet éclat (LOUICHON, 2010, p. 183).

Dans ces récits de vie, les rapports des histoires lues et l'identité du sujet s'amalgament, devenant comme partie l'une de l'autre. A partir de cette réflexion, Louichon (2010) apporte un autre concept indispensable pour mieux comprendre la notion de souvenirs de lecture: l'événement de lecture. Comme si "un jour, en un lieu donné, pour un sujet, un livre fait événement. Celui-ci peut être de nature très variée: la rencontre avec un personnage qui modifie le rapport au monde, à soi-même, aux autres, une langue qui bouleverse, une voix qui s'impose, une scène qui frappe" (LOUICHON, 2010, p. 183).

Par conséquent, on peut affirmer que la bibliothèque intérieure, qui est à la fois autobiographique et littéraire, est constituée, selon Louichon (2010), d'une double nature. Elle contient des souvenirs d'expériences de lecture et une matière qui permet à ces expériences de se vivre. Elle participe à la construction de l'identité sociale du sujet ainsi que de son univers symbolique, indispensable pour créer son moi intérieur (BEMPORAD, 2019, p. 131). Cette idée nous renvoie à la notion de ressource symbolique, de la psychologie socioculturelle, ce qui est quelque chose qui "permet à l'individu de sémiotiser des objets et d'intégrer la valeur attribuée à ces objets" (BEMPORAD, 2019, p. 131). La ressource symbolique consiste en la transformation, par l'individu, d'un élément socialement partagé dans une ressource psychologiquement importante pour lui. Elle est l'intermédiaire entre le monde psychologique individuel et la réalité partagée: "ce sont ces dynamiques complexes d'usages d'éléments culturels doublement pris dans des dynamiques de sens et de reconnaissance, à l'articulation de l'individuel et du collectif, que

nous avons appelés usages de ressources symboliques” (ZITTOUN, 2008, p. 52 *Apud* BEMPORAD, 2019, p. 131).

Ainsi, ramenant ce concept à notre contexte, nous pouvons comprendre la bibliothèque intérieure comme un ensemble de ressources symboliques que le sujet construit au long de sa vie en relation avec ses lectures, mais qui ne se matérialise que lorsqu'il les sélectionne et les verbalise (BEMPORAD, 2019, P.131). Voici une raison de plus qui justifie la nécessité d'écrire des autobiographies de lecteurs dans la formation de lecteurs: attribuer du sens à ses lectures.

La bibliothèque intérieure est composée d'un "fonds" et "d'œuvres privilégiées" (LOUICHON, 2009). Les œuvres privilégiées peuvent être comprises comme les grandes œuvres du canon, préconisées par l'école. Par contre, ce que l'auteure appelle de "fonds", qu'elle affirme être beaucoup plus complexe à caractériser, ce sont les:

Œuvres, textes du lecteur, fragments de textes et fragments de textes du lecteur, discours, savoirs, catégories, émotions, images, tout se fond aussi, tout se réorganise à chaque nouvelle lecture, chaque nouveau discours, chaque nouveau savoir, parfois oublié en tant que tel, mais qui participe pourtant de sa nécessaire substance. (LOUICHON, 2009, p. 184).

Nous pouvons comprendre, par cette définition, que le fonds est composé par des œuvres fictives avec lesquelles les jeunes ont contact dans le quotidien, à travers les médias, les dessins, les films et les collègues. Les œuvres qui ne sont pas mises en valeur par l'institution scolaire, pour sa "faible valeur littéraire", mais qui, selon l'auteure, ne sont pas inertes par rapport à la formation de l'identité du lecteur. Pour cette raison, la mission de l'école devrait être double: "permettre aux élèves de vivre des expériences de lecture mémorables et permettre la constitution d'un fonds qui, lui, n'est pas dicible en tant que tel" (LOUICHON, 2009, p. 184). Ces deux axes, selon l'auteure, sont indissolublement liés par un va-et-vient systématique. Par conséquent, les œuvres qui constituent ce "fonds" ont une fonction de sensibiliser et d'ouvrir le lecteur à des œuvres privilégiées et mémorables.

Dans la même perspective, De Singly (1993) distingue, d'une part, la lecture libre, orientée par les goûts personnels, qui "doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire" et, d'autre part "la lecture-contrainte, dictée par une autorité extérieure, parents ou enseignants" (DE SINGLY, 1993, p. 133). Par conséquent, chacune d'elles a une

fonction importante dans la formation de l'identité du sujet-lecteur et aucune d'elles ne doit être méprisée ou négligée.

Après avoir défini la notion de bibliothèque intérieure, nous arrivons au troisième aspect qui nous intéresse pour analyser dans les autobiographies de lecteurs: le rôle des médiateurs dans le processus de formation des sujets-lecteurs.

4.3 Les médiateurs de la lecture

En comprenant le sujet dans une perspective sociologique, c'est-à-dire comme celui inscrit dans un contexte socio-historico-culturel, nous partons de l'hypothèse que les pratiques de lecture sont, dans une large mesure, influencées par le milieu dans lequel le sujet est inséré. "Le goût de la lecture ne peut pas découler de la simple proximité matérielle avec des livres. Une connaissance, un patrimoine culturel, une bibliothèque, peut devenir lettre morte si personne ne leur donne vie" (PETIT, 2009, p. 182). Ainsi, une formation lectrice réussie implique, tout d'abord, un contexte social plus strict (au sein de la famille) qui favorise l'accès aux livres, en particulier à la littérature, et qui légitime cette pratique.

Les jeunes issus de familles peu lettrées, qui n'ont pas la lecture littéraire comme pratique quotidienne, car elle est considérée comme une activité oisive et sans utilité ou simplement parce qu'ils ont été privés de ce patrimoine, trouvent plus de difficultés à s'approprier ce "capital culturel". Les parents, aussi bien intentionnés soient-ils, s'ils n'ont jamais connu le goût de la lecture, ils ne peuvent pas le transmettre à leurs enfants, car "pour transmettre l'amour de la lecture, et surtout pour les œuvres littéraires, il est nécessaire d'avoir vécu cet amour" (PETIT, 2009, p. 192). Dans le contexte brésilien cela se présente comme une réalité très éloignée de la plupart des familles et cette fonction est transférée à l'enseignant ou à d'autres médiateurs. Dans ce contexte, fréquemment, la formation du sujet-lecteur devient déficitaire, puisque, comme l'ajoute Petit:

On exige des enseignants quelque chose d'impossible, un vrai puzzle chinois. Ils sont censés enseigner aux enfants de "maîtriser la langue", comme on dit dans le jargon officiel. Qu'on les invite à partager ce prétendu "patrimoine commun". Qu'on leur apprenne à déchiffrer des textes, à analyser et à lire avec une certaine distance. Et en même temps, qu'on les initie dans le "plaisir de la lecture" (PETIT, 2009, p.187).

Il faut souligner encore que, souvent, l'école ne fait qu'augmenter cette aversion chez les jeunes par rapport à la lecture littéraire. Nous sommes d'accord avec Erich Schön (*Apud* PETIT, 2009, p. 187) quand il affirme que "l'école apparaît comme l'institution la plus responsable pour la perte d'intérêt de lectures d'enfance". Cette distanciation est provoquée, d'une part, par le choix des œuvres travaillées à l'école, qui souvent ne suscitent pas le goût et le plaisir chez les étudiants, mais aussi, d'autre part, par la façon dont ces œuvres sont travaillées, qui créent un abîme entre le lecteur et le texte, dans une analyse froide et distante. Ainsi, quand ils arrivent à la phase adulte, beaucoup de jeunes, imbus par leurs mauvais souvenirs de lecture de l'enfance, ont une représentation de la lecture littéraire comme quelque chose de fatigant et ennuyant.

Bien que la lecture soit en grande partie une question de famille, elle est également influencée par un contexte plus large, un milieu qui invite ou dissuade d'aborder les livres (PETIT, 2009, p. 174). Ainsi, "si la personne se sent peu à l'aise à s'aventurer dans la culture lettrée en raison de son origine sociale, son éloignement des lieux de la connaissance, la dimension de la rencontre avec un médiateur est essentielle" (PETIT, 2009, p. 182). Les médiateurs de la lecture jouent un rôle fondamental dans la formation du lecteur: "Quand un jeune vient d'un entourage dans lequel prédomine la peur des livres, un médiateur peut autoriser, légitimer un désir incertain de lire ou d'apprendre, ou même de révéler ce désir" (PETIT, 2009, p. 174).

Les médiateurs de la lecture peuvent varier en fonction du contexte socioculturel, mais en général, ce sont les enseignants, les bibliothécaires, les libraires, les agents sociaux, les animateurs bénévoles d'une association, les militants syndicaux, les politiciens, les amis ou quelqu'un avec qui nous croisons (PETIT, 2009, p.174). Dans le contexte brésilien, étant donné l'importance de la religion dans la formation culturelle, les médiateurs peuvent aussi être les séminaristes, les prêtres, les pasteurs, etc. (TENFEN, 2013). Alors, ce n'est pas la bibliothèque ou l'école qui éveille le goût de la lecture, de l'apprentissage, de l'imaginaire, de la découverte. C'est un enseignant, un bibliothécaire ou un autre médiateur qui, guidé par sa passion, la transmet à travers une relation individuelle (PETIT, 2009, p. 198). La présence d'un médiateur dans la formation du sujet-lecteur peut représenter un tournant: un changement radical dans sa relation avec la lecture, qui d'une impassibilité complète pour la littérature, peut devenir un lecteur avide et passionné.

5 Considérations finales

En guise de conclusion, nous ajoutons que l'écriture d'autobiographies de lecteur peut susciter, chez celui qui écrit, le désir de lecture - de revisiter les œuvres qui l'ont marqué - et chez celui avec qui l'on partage, le désir d'éprouver la même émotion vécue par l'autre. Cet acte, selon Rouxel (2013), est fondateur et préside à la naissance de nouveaux lecteurs, puisque c'est dans la médiation qu'on transmet et partage le désir et le plaisir de lire.

En outre, lire la littérature dans un contexte d'apprentissage des langues, par exemple, peut être une voie irréfutable pour l'apprentissage, en tenant compte que l'œuvre littéraire pourra permettre d'élargir des horizons, "c'est-à-dire moyen de connaissance des multiples environnements sociaux, culturels, historiques, écologiques, connaissance des autres et de leurs ancrages patrimoniaux, mise à l'épreuve de l'identité, expérience de l'altérité, de l'interité" (BLONDEAU, 2019, p. 53). Nous sommes du même avis de la chercheuse en ce qui concerne le rôle de la littérature dans le domaine de la didactique, car elle peut représenter un lieu *sine qua non* pour des multiples découvertes, notamment lorsqu'elle s'ajoute à l'autobiographie de lecteur.

Pour l'enseignant-chercheur, ces textes peuvent révéler le profil de son public, lui montrant les goûts et les besoins de ses élèves en termes d'expansion de répertoire littéraire et même la nécessité d'un travail plus individualisé par rapport aux étudiants qui font preuve d'une certaine distance ou blocage aux œuvres littéraires. Nous partageons la même opinion que Pennac (1992) quand il affirme que "quelqu'un qui n'aime pas lire est quelqu'un qui croit ne pas aimer lire" (p.198). Nous pensons donc que si l'étudiant croit encore ne pas aimer la lecture, surtout en ce qui concerne les textes littéraires, c'est parce qu'il n'a toujours pas eu une rencontre avec un médiateur qui lui révèle ce goût. C'est parce qu'il n'a pas encore eu de contact avec les œuvres littéraires qui lui feraient découvrir le plaisir de lire. Pour cette raison, l'autobiographie de lecteur dans la formation des lecteurs peut être un instrument riche pour guider le travail de l'enseignant médiateur auprès de son public.

CRediT
Reconnaisances: Ce n'est pas applicable.
Financement: Ce n'est pas applicable.
Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils n'ont pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.
Approbation éthique: Ce n'est pas applicable.
Contribution des auteurs: Emerson Patrício de Moraes Filho - Conception de l'étude, Analyse formelle, Investigation, Méthodologie, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition. Josilene Pinheiro-Mariz - Conception de l'étude, Analyse formelle, Investigation, Méthodologie, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

Références

- BEMPORAD, C. L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement. In : *Approches didactiques de la littérature* [en ligne]. Namur : Presses universitaires de Namur, 2019 (généré le 13 avril 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pun/6982>>. ISBN: 9782390290964.
- BLONDEAU N., ALLOUACHE F., SALVADORI E. *Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Paris, 2012.
- BLONDEAU, N. La littérature comme accès au monde. In: BLONDEAU, N.; BOY, V. POTOLIA, A. (Orgs.) *L'école sans murs : une école de la reliance*. Paris. L'Harmattan. 2019, p.53-62.
- CANVAT, K. Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture « ordinaire ». *Études des Lettres*, 4, 2007, p. 19-52.
- DAUNAY, B. *Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français*. Le Français aujourd'hui, 2007, p. 43-51.
- DE CROIX, S.; DUFAYS, J.-L. *Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur*. Haute Ecole Léonard de Vinci et CEDILL, Université catholique de Louvain. 2004.
- DE SINGLY, F. Le livre et la construction de l'identité. In M. Chaudron et F. De Singly. *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre George Pompidou, 1993. p. 131-152
- DUMAYET, P. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris: Pauvert, 2000.
- GERVAIS, B. *Les régies de la lecture littéraire*. Tangence, 36. 1992, p. 8-18.
- JOUBE, V. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993.
- LEDUR, D.; DE CROIX, S. Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. In. *Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement*. Vol. 8. n° 1, 2005.
- LOUICHON, B. *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

LOUICHON, B. Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In B. Louichon et A. Rouxel (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (177-185). Rennes: PUR, 2010. p. 177-185.

PENNAC, D. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1992, p. 198

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Causerie introductive au congrès de l'ABF, Qui lit quoi?. Lectures, 1984.

RIFFATERRE, M. *Sémiotique de la poésie*. Seuil : Paris, 1978.

ROUXEL, A. ; LANGLADE, G. (Org.) *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004.

ROUXEL, A. *Autobiografia de leitor e identidade literária*. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. Alameda: São Paulo, 2013.

TENFEN, E. H. *Memória de leitor: compreensões a partir de autobiografias de leitores'* 15/03/2013 112 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.