

Théoriser la lectrice ?

Lecture référentielle et lecture savante

Marie-Jeanne Zenetti, Université Lyon 2 

RELIEF – Revue électronique de littérature française
Vol. 17, n° 2 : *La lectrice est-elle un lecteur comme les autres ?*,
dir. Maxime Decout et Estelle Mouton-Rovira, décembre 2023

ISSN 1873-5045, publié par Radboud University Press
Site internet : www.revue-relief.org

Cet article est publié en libre accès sous la licence CC-BY 4.0

Pour citer cet article

Marie-Jeanne Zenetti, « Théoriser la lectrice ? Lecture référentielle et lecture savante », *RELIEF – Revue électronique de littérature française*, vol. 17, n° 2, 2023, p. 143-156. doi.org/10.51777/relief18428

Théoriser la lectrice ? Lecture référentielle et lecture savante

Marie-Jeanne Zenetti, Université Lyon 2

Résumé

Que vient signifier, dans les écrits des théoricien-ne-s de la littérature, l'irruption d'une « lectrice » dont la proposition de lecture est jugée impertinente ? Cet article prend appui sur trois exemples tirés de discours théoriques sur la littérature : ils mobilisent une figure de lectrice pour penser une manière de lire qui s'écarte de l'attitude interprétative attendue du « lecteur idéal ». Il défend l'idée que la prise en compte des rapports sociaux de sexe et d'un imaginaire genré de la lecture permet d'éclairer la question, devenue cruciale en études littéraires, du lien entre des lectures mobilisant des cadres interprétatifs a priori difficilement compatibles. Il invite enfin à théoriser la lecture littéraire depuis des expériences insolubles dans la neutralité et le désintéressement censément associés au mode de lecture privilégié par les institutions scolaires et littéraires.

Dans un texte célèbre intitulé « Comment reconnaître un poème quand on en voit un », Stanley Fish raconte qu'alors qu'il était professeur de linguistique à la State University of New York à Buffalo, il a donné successivement, pendant l'été 1971, deux cours dans la même salle. À l'issue du premier cours, après le départ du groupe d'étudiant-e-s, il a laissé au tableau une série de noms de linguistes. Il s'est contenté d'encadrer la liste et d'écrire au-dessus du cadre : « p. 43 ». Les étudiant-e-s du second groupe étudiaient la poésie religieuse anglaise du XVII^e siècle : elles et ils étaient rompu-e-s au déchiffrement des symboles chrétiens et des significations sermonnaires cryptées qu'on rencontre dans ces poèmes. Fish affirme que les étudiant-e-s ont sans difficulté lu la liste qu'il leur présentait comme un poème de ce type, ce qui permet au théoricien de conclure que le statut de poème ne dépend pas de la nature de l'énoncé mais bien du regard porté sur lui : « Les interprètes ne décodent pas les poèmes, ils les font¹ ».

J'aimerais rapprocher cette anecdote pédagogique un peu trop belle pour être vraie d'une expérience moins heureuse et plus commune. Il s'agit d'un de ces moments gênants qui ponctuent parfois une rencontre avec un-e écrivain-e. Au moment des questions, une main se lève dans le public. Une personne prend la parole pour rapprocher ce qu'elle a lu ou entendu de son histoire familiale ou d'une expérience personnelle ; elle attend de l'invité-e qu'il ou elle s'exprime sur le sujet. L' écrivain-e, avec un désarroi mâtiné de lassitude, tente de ramener la conversation à son livre sans invalider ce qui vient d'être dit. La personne dans le public insiste. Le modérateur ou la modératrice jette un regard anxieux sur la salle dans l'espoir de passer le micro à quelqu'un qui, espérons-le, aura une question sur le projet littéraire de l'écrivain-e, avant de couper court en rappelant que la littérature parle d'universel.

1. Stanley E. Fish, « Comment reconnaître un poème quand on en voit un », dans *Quand lire c'est faire, l'autorité des communautés interprétatives*, trad. E. Dobenesque, Paris, Les Prairies Ordinaires, 2007, p. 62.

Cette intervention intempestive, qui se situe à l'inverse de la docilité interprétative un brin suspecte des étudiant·e·s de Buffalo, intéresse aussi, je crois, la théorie littéraire. Elle constitue une réaction typique de « mauvais lecteur », même si elle diffère de celles dont Maxime Decout a fait l'éloge². Plus précisément, elle relève d'un rapport aux œuvres que Jérôme David théorise sous le nom de « premier degré de la littérature » et dont il rappelle qu'il est déprécié par l'institution littéraire³. Une telle lecture se caractérise en effet, à première vue, par son défaut de maîtrise des codes de l'interprétation littéraire – ces codes si parfaitement intégrés par les étudiant·e·s de Buffalo qu'elles et ils sont capables de transformer en un coup de baguette interprétative une liste de courses ou de livres en un poème mystique. L'anecdote rapportée par Stanley Fish révélait ainsi l'homogénéité de la communauté interprétative constituée par les étudiant·e·s : elles et ils ont acquis une culture commune, partagent à la fois des références et une conception implicite de ce que signifie lire un poème, ce qui leur permet de collaborer, entre elles et eux et avec leur professeur, à l'interprétation du texte proposé⁴.

La seconde anecdote révèle au contraire une opposition entre des manières de lire qui recoupent le partage entre deux catégories de récepteurs ou réceptrices : d'un côté, un lectorat que caractériseraient ses capacités de détachement et d'appréhension des œuvres en fonction de critères esthétiques et formels ; de l'autre côté, un lectorat enclin à appréhender les œuvres sur le mode de l'identification et de la référentialité⁵. J'aimerais défendre l'idée que les études de genre et les études féministes peuvent contribuer à éclairer ce partage, en prenant appui sur une série d'exemples tirés de discours théoriques sur la littérature qui mobilisent une figure de lectrice pour penser une manière de lire contestée dans le cadre scolaire ou universitaire. Il n'est peut-être pas anodin que ces lectures non pertinentes se conjuguent, chez ces théoricien·ne·s de la littérature, au féminin. La marque du genre, qui vient dans leurs discours signaler un écart par rapport à une communauté interprétative supposée homogène, invite par ailleurs, comme je vais tenter de le faire ensuite, à théoriser la lecture littéraire depuis des expériences insolubles dans la neutralité et le désintéressement censément associés au mode de lecture privilégié par les institutions scolaires et littéraires.

2. Maxime Decout, *Éloge du mauvais lecteur*, Paris, Minuit, 2021.

3. Jérôme David, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », dir. Marielle Macé, 2012.

4. Chaque lecteur et lectrice appartient toutefois à plusieurs communautés interprétatives qui définissent des stratégies de lecture propres. Selon Stanley Fish, « ces stratégies existent avant l'acte de lire et déterminent en conséquence la forme de ce qui est lu, plutôt que l'inverse, comme cela est souvent présumé ». Les « bonnes » ou « mauvaises » lectures sont ainsi indépendantes du texte sur lequel elles s'exercent et sont plutôt tributaires de conditions institutionnelles, politiques et sociales (« Comment reconnaître un poème quand on en voit un », art. cit., p. 14).

5. Cette hiérarchie entre des lectures reconduit en la déplaçant la distinction entre public lettré et illettré rendue obsolète par l'expansion de l'alphabetisation. Ainsi, à la Belle Époque, « au critère de la compétence pratique (savoir lire) est substitué le critère de la disposition esthétique (savoir ce qu'il faut lire et comment). » (Anne-Marie Thiesse, *Le Roman du quotidien : lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, Chemin vert, 1984, p. 518).

Trois lectrices

Dans *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Yves Citton théorise une pratique de l'interprétation qu'il désigne, après d'autres, du nom de « lecture actualisante ». Plutôt que reconstituer le message censé correspondre à l'intention auctoriale dans le but d'expliquer les textes, le théoricien entend défendre des lectures susceptibles « d'actualiser le texte dans un nouveau contexte, de lui conférer des sens *a posteriori* » et ainsi d'éclairer « la situation qui est celle de l'interprète »⁶. Pour illustrer les potentialités offertes par une telle actualisation, Citton commence par se mettre lui-même en scène en tant que lecteur : « Je lis le *Discours de la servitude volontaire* d'Étienne de La Boétie, et je "vois" dans le texte de cet écrivain de la Renaissance – comme je vois le pigeon assis sur le balcon d'en face – la description précise de nos divertissements télévisés du début du XXI^e siècle⁷ ». Son interprétation est présentée comme spontanée, voire naturelle (le rapprochement entre les émissions télévisées et l'œuvre de La Boétie se « voit », selon ses mots, comme un oiseau par la fenêtre). Elle témoigne par ailleurs d'une culture lettrée et semble légitimée par un ensemble de références implicites, d'Antonio Gramsci à Guy Debord, références dont on peut supposer qu'elles sont partagées par une partie du lectorat auquel l'ouvrage est destiné. Ce discret autoportrait du théoricien en lecteur cultivé est pourtant abandonné dès qu'il s'agit de mentionner les critiques que pourrait susciter une pratique de lecture actualisante. La table d'écriture depuis laquelle l'auteur observait, par la fenêtre, le pigeon assis sur son balcon cède la place à une salle d'examen où se déroule ce qui s'apparente à une épreuve orale d'explication de texte. Quant au lecteur aguerri de La Boétie, il est remplacé par une étudiante dont on ignore quel texte elle a lu et quelle actualisation elle en propose :

Ce genre de pratique interprétative – sauvage, barbare – par laquelle une étudiante identifie un problème propre à son époque dans un texte de littérature ancienne, dont l'auteur ne pouvait évidemment pas avoir en tête un tel sens, fait habituellement l'objet d'une sanction sans appel lors d'un examen : – *Mademoiselle, ce que vous dites là est peut-être très intéressant, mais relève du pur anachronisme*⁸ !

La tournure passive laisse suspendue la question de l'identification de l'examineur ou de l'examinatrice. Quant à la remarque de l'étudiante, elle est coupée, si bien qu'on est en peine de juger si l'actualisation proposée par la jeune femme était aussi convaincante que celle proposée par le théoricien. Le jugement de l'examineur ou de l'examinatrice, qui qualifie par antiphrase son propos de « peut-être très intéressant », pourrait-il être partagé par Citton et par ses lecteurs et lectrices ? Plus vraisemblablement, il s'agit pour Citton d'évoquer de façon générale un type d'interprétations jugées peu pertinentes dans le cadre universitaire et « habituellement » sanctionnées comme telles. Pourquoi alors attribuer spécifiquement cette proposition interprétative à un individu de sexe féminin, là où l'auteur recourt par ailleurs au masculin à valeur de neutre s'agissant de « l'auteur » du texte commenté ? La

6. Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 25.

7. *Ibid.*, p. 26.

8. *Ibid.*

défense de l'interprétation actualisante par Citton entretient, on le voit, un rapport ambigu à la lecture « au premier degré » et à l'imaginaire genré qu'elle charrie : le théoricien invite implicitement, dès l'introduction de son ouvrage, à distinguer entre différentes pratiques de l'actualisation littéraire, sur un mode qui déplace et rejoue de façon paradoxale le rapport de savoir et de pouvoir inhérent à l'approche historiciste : à l'actualisation pertinente du lecteur savant s'oppose l'anachronisme mal-à-propos d'une lectrice anonyme et peu expérimentée.

La lectrice, contrairement aux étudiant-e-s de Fish, n'a donc pas intégré les codes qui soudent et structurent la communauté interprétative construite par l'enseignant, sans qu'on puisse savoir s'il s'agit de sa part d'un échec ou d'un refus. Dans d'autres cas, le même type d'écart interprétatif est présenté comme relevant clairement de l'objection. Dans *Poésie action directe*, Christophe Hanna réfléchit aux effets pragmatiques de certains objets poétiques qu'il nomme poésies « informationnelles » ou « re-médiées » et qu'il rapproche des modèles du virus informatique et du « spin communicationnel ». Sa démonstration, qui mobilise les codes de la formule mathématique, est émaillée de « protestations » auxquelles l'auteur répond dans des encadrés dont la lecture accompagne et interrompt le texte théorique. En voici un exemple :

Troisième protestation

[Pau, avril 2001]

D'après une étudiante de Pau, prénommée Philomène, environ vingt ans, elle prononce ce qui suit du fond de l'amphi, sur un ton un peu gêné, juste après que j'ai diffusé *Ottis song* et fait mon speech sur Ottis Toole.

« Rendez-vous compte : si tout le monde se mettait à faire de l'information comme vous, plus personne ne saurait ce qui se passe dans le monde, parce que vous avez beau dire mais les formes de discours de vos poésies ne correspondent pas du tout à celles qui permettent de comprendre ce qui se passe et d'utiliser rapidement l'information pour par exemple savoir quoi penser, prendre telle ou telle décision concrète pour la vie⁹.

L'étudiante, contrairement à chez Citton, est ici individualisée et nommée – d'un prénom suffisamment rare, toutefois, pour qu'on puisse faire l'hypothèse de l'ironie¹⁰. L'auteur quant à lui se présente en tant que conférencier exposant des théories qui nourrissent par ailleurs son œuvre poétique. Hanna et plusieurs auteurs publiés aux éditions Al Dante, dont il cite régulièrement les travaux poétiques et théoriques, fonctionnent comme un groupe au sens social et littéraire, et comme une communauté interprétative remarquablement homogène, partageant un ensemble de références théoriques, culturelles (associant culture pop et culture lettrée) et des définitions spécifiques de certains concepts (ici celui d'information, ailleurs celui de document). « Philomène », de son côté, manifeste son refus d'intégrer la communauté interprétative construite par Hanna en refusant sa définition et son usage du concept d'« information », au motif qu'ils ne répondent pas à ce qu'elle identifie comme un

9. Christophe Hanna, *Poésie action directe*, Romainville, Al Dante, 2002, p. 31.

10. Philomène est par ailleurs le nom d'une martyre catholique, patronne des jeunes filles et de la virginité. Je précise que les six protestations rapportées par Hanna dans la première partie de son livre émanent de façon quasi paritaire d'hommes et de femmes.

besoin ordinaire d'information¹¹. Ce faisant, elle soulève ce qui apparaît comme un angle mort dans la pensée de Hanna, à savoir l'extension de la communauté interprétative qu'il construit dans ses livres et interventions publiques. On peut en effet souligner l'écart entre l'ambition politique revendiquée par le théoricien sur le mode terroriste de l'action directe et le public relativement restreint des lecteurs et lectrices réel-le-s d'une telle poésie qui, si elle se définit comme « pratique, cherchant l'impact politique¹² », peut laisser dubitative quant à son efficacité sociale concrète.

Qu'ont en commun ces deux lectrices ? En plus d'être des femmes, supposément jeunes (« environ vingt ans », précise Hanna), elles sont rapportées, du fait de leur statut d'étudiante, à une situation d'apprentissage intellectuel. Si ces lectures présentées comme non expertes sont attribuées à des femmes, on pourrait croire que c'est parce que la féminisation des études de lettres rend l'intervention d'une Philomène statiquement plus plausible que celle d'un Alphonse. Pourtant, du point de vue de la construction de l'argumentation, les deux étudiantes servent aussi à définir par la négative la position du théoricien : l'actualisation proposée par Citton n'est pas un anachronisme, la poésie informationnelle promue par Hanna n'a pas pour fonction de « savoir quoi penser », deux attitudes face aux textes souvent considérées comme naïves. Un des enjeux d'une formation en études littéraires consiste à se déprendre d'un tel rapport naïf aux œuvres pour instaurer à celles-ci un rapport critique. Cela suppose, pour l'étudiant-e, d'évaluer les textes non plus par rapport à un cadre de référence constitué par son expérience personnelle, mais par rapport à une bibliothèque de lectures progressivement constituée à la faveur de son apprentissage. C'est ce qu'explique Héléne Merlin-Kajmann dans *La Littérature à l'heure de #MeToo*. Elle y critique un mode de lecture proposé non par une étudiante, mais par une autrice, Vanessa Springora, dont la théoricienne commente ensuite en détails le récit autobiographique intitulé *Le Consentement*.

Dès les premières réflexions de son livre, Springora place son écriture sous le signe d'une réflexion sur la littérature :

« Les contes pour enfants sont source de sagesse. Sinon, pour quelle raison traverseraient-ils les époques ? Cendrillon s'efforcera de quitter le bal avant minuit ; le Petit Chaperon rouge se méfiera du loup et de sa voix enjôleuse [...].

Autant d'avertissements que toute jeune personne ferait bien de suivre à la lettre. »

Cette entrée en matière est surprenante pour une chercheuse de ma génération. J'ai l'habitude d'enseigner aux étudiants, après l'avoir enseigné à mes élèves du secondaire, que la littérature ne doit pas être lue à la lettre, qu'elle n'est pas faite pour ça¹³. »

Comme Citton, Merlin-Kajman rappelle qu'elle est enseignante avant d'être théoricienne de la littérature. Son métier consiste à former à certaines manières de lire et à en écarter d'autres, en l'occurrence la lecture « à la lettre », qui repose sur le rapprochement entre le

11. Christophe Hanna répond en arguant que les objets poétiques qui l'intéressent s'adressent aux « *outsiders* et aux déçus » de l'information et n'entendent pas s'y substituer, mais la « diviser » en lui proposant des alternatives critiques (*Poésie action directe*, op. cit., p. 31).

12. *Ibid.*, quatrième de couverture.

13. Héléne Merlin-Kajmann, *La Littérature à l'heure de #MeToo*, Paris, L'Ina, 2020, p. 12.

texte étudié et un univers de référence extra-littéraire. De ce point de vue, la remarque de Vanessa Springora lui paraît non pertinente. Son « mésusage » des contes de fées manifeste un écart par rapport aux manières de lire codifiées et autorisées par l'institution, et la situe, en tant que lectrice, hors de la communauté interprétative que l'enseignante cherche à constituer dans le cadre de ses cours.

Que conclure de ces trois exemples de lectures dérogeant à l'interprétation attendue d'un « lecteur modèle¹⁴ » ? Ils nourrissent chez les théoricien-ne-s des argumentations nettement différenciées quant à l'intérêt d'une lecture fondée sur le rapprochement entre textes et univers extra-littéraire, mais tous trois mettent en scène une lectrice pour rendre compte du caractère intempestif de certains de ces rapprochements. J'aimerais défendre l'idée que ce n'est peut-être pas un hasard. Il ne s'agit pas de proposer une relecture critique féministe des corpus de théorie littéraire dans le but de mettre au jour certains biais sexistes, mais de montrer que la prise en compte des rapports sociaux de sexe et d'un imaginaire genré de la lecture permet d'éclairer la question, devenue cruciale en études littéraires, du lien entre des lectures mobilisant des cadres interprétatifs a priori difficilement compatibles.

Déplacements du cadre interprétatif

Dans *Lector in fabula*, Umberto Eco définit le lecteur modèle comme « un ensemble de conditions de succès ou de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement réalisé dans son contenu potentiel¹⁵ ». C'est contre le caractère directif et normatif de cette interprétation guidée que ce sont construites les pratiques de lecture contrautoriales. Parmi elles, les travaux de Pierre Bayard ont connu bien des prolongements, dont, en France, ceux qu'ont proposés Marc Escola ou Sophie Rabau¹⁶. Mais, le plus souvent, ces lectures, si elles dérangent sur un mode ludique le programme interprétatif prévu par le texte, ne remettent pas en cause le *cadre interprétatif* qui les rend possibles. Elles sont le fait de lecteurs ou de lectrices zélé-e-s, joueurs et joueuses, cultivé-e-s, maîtrisant le jeu de la lecture « littéraire », ou définie comme telle, au point de le retourner contre le projet auctorial. Et si elles affirment une émancipation, c'est plus par rapport à l'exercice scolaire de l'explication de texte et au principe d'intentionnalité auctoriale que par rapport à ce que l'institution scolaire et universitaire définit comme interprétation littéraire.

Or, ce cadre interprétatif global fait aujourd'hui l'objet de débats théoriques particulièrement vifs : ce ne sont pas seulement des manières de lire qui sont en jeu, c'est plus fondamentalement la pertinence et la variété des modalités d'articulation entre texte littéraire

14. Le concept de « lecteur modèle » est théorisé par Umberto Eco qui le définit par son aptitude à réaliser un « programme interprétatif » proposé par le texte (*Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, 1985). Wolfgang Iser, dans une perspective proche, propose le concept de « lecteur implicite » (*L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1985), Jaap Lintvelt celui de « lecteur abstrait » (*Essai de typologie narrative*, trad. Évelyne Sznycer, Paris, José Corti, 1981).

15. Eco, *Lector in fabula*, op. cit., p. 80.

16. Voir par exemple : Sophie Rabau (dir.), *Lire contre l'auteur*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2012 ; Marc Escola, *Le Misanthrope corrigé. Critique et création*, Paris, Hermann, coll. « Fictions pensantes », 2021.

et expériences extra-littéraires. Dans *Peut-on dissocier l'œuvre de l'auteur ?*, la sociologue Gisèle Sapiro entre distingue deux attitudes idéaltypiques qui divisent le champ littéraire. La première défend la séparation de l'auteur et de l'œuvre : « Selon ce point de vue, les œuvres sont [...] autonomes et doivent être appréciées en elles-mêmes, indépendamment de la morale de leur auteur-e¹⁷ » : c'est la position « esthète », dont découle une critique interne des œuvres et dont la sociologue rappelle qu'elle est « plus largement admise, à tout le moins dans les univers culturels, et bénéficie du soutien de l'État¹⁸ ». La seconde position refuse la distinction entre la morale de l'œuvre et celle de l'artiste : elle s'est manifestée dans le cas de protestations féministes récentes, mais a auparavant concerné des « créateurs consacrés ayant émis publiquement des propos racistes ou antisémites, incité à la haine raciale, et/ou manifesté leur soutien au nazisme¹⁹ ». Elle implique la prise en compte dans l'interprétation et l'évaluation des œuvres, d'éléments externes à celles-ci.

Sapiro revient sur différentes polémiques artistiques et littéraires, dont celles qui ont pu concerner Michel Houellebecq, Gabriel Matzneff, Maurice Blanchot ou Peter Handke. Elle montre que, dans certains cas, un engagement politique à l'extrême droite, des discours scandaleux ou des accusations de violences sexuelles jouent dans l'évaluation et la circulation des œuvres. Mais la mise en cause de l'attitude autonomiste excède les seul-e-s écrivain-e-s scandaleux-ses. Elle se manifeste avec insistance à des échelles variables et dans différents contextes, dont le premier est le contexte pédagogique. L'ouvrage d'Hélène Merlin-Kajman est ainsi né d'une controverse : elle faisait suite à une lettre ouverte adressée au jury du concours de l'agrégation en 2017 par des étudiant-e-s qui s'interrogeaient quant à la manière de traiter, dans le cadre de l'épreuve de l'explication de texte, un poème de Chénier mettant en scène un viol²⁰. Merlin-Kajman ne réfute pas une telle lecture au motif qu'elle serait anachronique. Elle la conteste d'abord parce qu'à ses yeux une lecture référentielle est en contradiction avec le principe même de la lecture littéraire telle que l'institution scolaire et universitaire l'a construite et transmise dans la seconde moitié du xx^e siècle.

C'est d'ailleurs sensiblement le même reproche qu'elle adresse à la lecture appliquée des contes de fées défendue par Vanessa Springora dans *Le Consentement* : « Discrètement, tout un rapport "suspenseux", sophistiqué, *savant*, à la littérature se trouve brutalement relégué. [...] Springora s'attaque à tout ce qui a fondé le "champ littéraire" précédent. On ne confrontera plus des fictions à des fictions, mais un récit à sa vérité²¹ ». Autrement dit, l'univers de référence par rapport auquel l'œuvre littéraire est lue et évaluée n'est plus la bibliothèque, mais le monde extra-littéraire. À l'heure de #MeToo, explique Merlin-Kajman, ce sont ainsi les fondements mêmes de ce rapport sophistiqué ou *savant* à la littérature – de ce que Gisèle Sapiro nomme l'attitude autonomiste ou la lecture esthète – qui sont mis en cause. Ce refus se manifeste aussi hors du cadre pédagogique, par exemple dans le contexte

17. Gisèle Sapiro, *Peut-on dissocier l'œuvre de l'auteur ?*, Paris, Seuil, 2020, p. 13.

18. *Ibid.*, p. 17.

19. *Ibid.*, p. 15.

20. « Lettre d'agrégatifs-ves de Lettres modernes et classiques aux jurys des concours de recrutement du secondaire », *Les Salopettes*, 3 novembre 2017, lessalopettes.wordpress.com.

21. Merlin-Kajman, *La Littérature à l'heure de #MeToo*, *op. cit.*, p. 117-118.

éditorial, comme en témoigne le développement, récent en France, du recours de certaines maisons d'édition aux *sensitivity readers*, ces lecteurs et lectrices chargé-e-s de repérer dans les manuscrits des propos susceptibles de heurter certains groupes minoritaires et de susciter des polémiques sur les réseaux sociaux. Plus largement, le rapport aux œuvres construit par les médias relève largement d'une attitude référentielle, qu'il s'agisse de rythmer l'actualité littéraire au gré de polémiques d'ampleur variable ou, à plus bas bruit, de favoriser dans les entretiens avec les artistes la confusion entre personne réelle et figuration littéraire, entre auteur, narrateur et personnage, le recoupement entre l'œuvre et la vie et la valorisation d'œuvres censées éclairées des aspects du réel.

Ce rapport aux œuvres qu'engage la lecture « référentielle » n'est bien sûr pas l'apanage des femmes. Mais alors, pourquoi, dans les trois essais théoriques mentionnés, la lectrice se situe-t-elle du côté des lectures référentielles plutôt que des lectures internes ? Qu'est-ce qui, depuis les études de genre pourrait permettre d'éclairer ce conflit qui concerne non seulement l'interprétation des œuvres mais le cadre interprétatif au sein duquel une lecture pertinente peut se déployer ? La lecture référentielle dont mes trois lectrices m'ont donné l'exemple implique une circulation (pas nécessairement une confusion) entre le monde littéraire et extra-littéraire, sur le mode de ce que Françoise Lavocat, au sujet des œuvres de fiction, nomme des *métalepses*²². Cette circulation peut se faire dans les deux sens, sur le mode de l'immersion et sur le mode de l'application au réel. L'immersion, principalement dans des fictions, caractérise les malheureuses qui, comme Emma Bovary, se sont crues des personnages de roman²³. Vanessa Springora, Philomène et l'étudiante anonyme de Citton transgressent pour leur part la frontière entre l'œuvre et son dehors dans l'autre sens : elles appliquent ce qui est lu à la réalité extra-littéraire. Ce mode de lecture n'est pas réservé aux lectrices et ne se limite pas aux œuvres de fiction (les contes de Springora), mais est susceptible de concerner tous les genres littéraires et de nourrir la pratique interprétative des théoriciens eux-mêmes (la lecture du texte de La Boétie proposée par Citton, celle de la poésie informationnelle étudiée par Hanna). Néanmoins, là où l'écriture théorique manifeste une ambition généralisante, que manifeste de façon exemplaire le recours de Hanna à des formules mathématico-logiques, les remarques formulées par les trois lectrices sont davantage liées à des expériences singulières. La jeune personne incitée à écouter les avertissements des contes fait d'abord référence à Springora elle-même, séduite alors qu'elle était adolescente par le pédocriminel Gabriel Matzneff. Ce cadre de référence constitué par une expérience singulière vécue par l'interprète justifie souvent la dépréciation dont les lectures « au premier degré » font l'objet, au motif qu'elles seraient trop particulières – qu'elles ne pourraient permettre de fonder une communauté interprétative et un rapport critique aux œuvres.

L'exemple de Springora s'adressant indirectement à l'adolescente qu'elle a été révèle aussi une seconde caractéristique de ces lectures au premier degré : la reconnaissance d'expériences vécues dans la lecture et le rapprochement entre univers littéraire et univers extra-

22. Françoise Lavocat, *Fait et fiction : pour une frontière*, Paris, Seuil, 2016.

23. Voir *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », dir. Marielle Macé, 2012.

littéraire auquel elles invitent se font par le biais d'un corps : un corps qui imagine, qui s'émeut, un corps chargé d'une histoire et d'expériences qui lui sont propres et qu'il tisse aux signes lus. Comme le souligne la théoricienne états-unienne Rita Felski, les théories de la réception, de Iser à Eco, se sont globalement construites dans l'effacement de cette corporeité :

While scholars like Wolfgang Iser and Roman Ingarden usefully highlight the interactive nature of reading, they assume a highly formalist model of aesthetic response as a universal template for talking about how readers respond to books. Their imagined readers are curiously bloodless and disembodied, stripped of all passions as well as of ethical or political commitments. They conform, in other words, to a notably one-sided ideal of the academic or professional reader²⁴.

Une part importante de la formation française en études littéraires, de l'école à l'université, vise à favoriser cette conformation à un idéal de lecteur académique, à réduire l'écart entre le modèle et le réel, à apprendre à celles et à ceux qui lisent concrètement et imparfaitement comment se glisser, le temps d'une explication de texte, dans la peau apparemment neutre du lecteur programmé par le texte. Cette conception de la lecture, qui rejoint un idéal d'universalisme républicain, part du postulat qu'il est possible et souhaitable, au seuil du livre, de se dépouiller comme d'un vêtement de son corps et de son histoire. Ni l'actualisation proposée par Citton, qui esquisse une critique à valeur générale des divertissements télévisés contemporains, ni la théorisation par Hanna de l'action directe poétique n'impliquent d'écart par rapport à cet imaginaire neutre du lecteur professionnel ou académique²⁵. Dans leurs ouvrages, la mention d'une lecture rapportée à un corps féminin signale la difficulté, pour certains individus, à se couler, face à certains textes et dans certaines situations de lecture, dans la peau du lecteur idéal neutre, au risque d'une exclusion de la communauté interprétative construite par le discours théorique. Le passage du masculin au féminin, du lecteur à la lectrice, suffit à rappeler l'existence de ce corps, qui est aussi toujours pris dans une histoire collective des rapports sociaux. La lectrice fait ainsi signe vers quiconque peine ou rechigne, quel que soit son sexe ou son genre, à se couler à la place qu'une situation de lecture lui assigne. On pourrait ainsi désigner comme lectrice quiconque refuserait d'intégrer la communauté interprétative construite par le cadre académique, quiconque dérangerait les plans de Stanley Fish en refusant d'exécuter la formule attendue²⁶, quiconque ramènerait sur la table de la discussion la manière dont l'œuvre interagit avec son histoire, son faisceau

24. Rita Felski, *Uses of Literature*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2008, p. 16.

25. Cela n'empêche pas Christophe Hanna, conformément à l'usage de la collection « Forbidden beach » qu'il dirige aux éditions Questions théoriques, de mettre en scène son propre corps en couverture de son livre, où il apparaît en tenue de plongée (*Nos dispositifs poétiques*, Paris, Questions théoriques, 2010).

26. Dans le chapitre de Stanley Fish qui rapporte l'anecdote de la liste-poème, le genre des étudiant-e-s n'est pas précisé. En revanche, le chapitre « Y a-t-il un texte dans ce cours ? », qui donne son titre au livre en anglais, s'ouvre sur la mention d'une étudiante (« student » dans le texte original, mais repris par le pronom « she »). C'est elle qui pose à un enseignant la question « Y a-t-il un texte dans ce cours ? », contestant implicitement les méthodes de Fish visant à mettre en lumière l'instabilité de la notion de texte. (*Quand lire c'est faire*, op. cit., p. 29). Je remercie l'évaluateur-riche anonyme qui m'a signalé cette occurrence.

d'expériences, ses préoccupations extra-littéraires, quiconque se définirait comme lecteur ou lectrice incarné-e, passioné-e ou engagé-e, loin de la figure exsangue d'un lecteur idéal.

Lectures situées et épistémologie des études littéraires

La question n'est pas de savoir si de telles lectures référentielles ou appliquées sont possibles (elles le sont) ou autorisées (elles se passent d'autorisation), mais de réfléchir à ce que cette prise en compte de la lectrice fait à l'épistémologie des études littéraires. La théorie littéraire, particulièrement en France, a construit un imaginaire genré de la lecture, doublé d'une méfiance à l'égard des usages ordinaires de la littérature²⁷. L'article que Jérôme David a consacré au premier degré de la littérature s'ouvre ainsi sur une anecdote opposant une lectrice, Marguerite, à un lecteur, Jacques Derrida, qui incarnent ce que le théoricien nomme le « grand partage des lectures » :

Dans la biographie de Jacques Derrida qu'il vient de faire paraître, Benoît Peeters relate une anecdote qu'il tient de la femme du philosophe : « Marguerite raconte qu'un jour [...], alors qu'elle était plongée dans *Splendeurs et misères des courtisanes*, Jacques a regardé ce qu'elle lisait avant de lui lancer : "Eh bien, toi, tu as vraiment toute la vie devant toi!" »²⁸.

Empruntant l'expression à Barthes, David appelle à produire une « *théorisation de la littérature* qui fasse d'emblée la part belle au premier degré de la littérature²⁹ ». Il insiste sur la prolifération récente des tentatives théoriques qui s'attachent à penser l'interaction entre réception des œuvres et expérience ordinaire. Cette entreprise, à ses yeux, est aussi une critique de la théorie littéraire française telle qu'elle s'est constituée, dans les années 1960-1980, comme une science des textes :

Aujourd'hui, gageons que la prise en compte de cette adhésion sera l'occasion d'un double déplacement : d'une *science* des textes – située en surplomb des illusions supposées de la lecture ordinaire – à la description rigoureuse des prises textuelles offertes à l'expérience d'un lecteur ; d'une science des *textes* – modélisés comme des combinatoires de signes essentiellement verbaux, et aux référents inassignables – à une conceptualisation des façons dont les œuvres littéraires, dans des contextes où elles sont en outre aux prises avec des schèmes non verbaux (visuels, musicaux, kinésiques, etc.), contribuent à instituer les mondes dont leurs lecteurs reconnaissent pouvoir faire l'expérience, que ce soit sur le mode de l'imprégnation durable ou sur celui, plus fréquent, d'un fugace *estrangement*³⁰.

27. Sur le recours par la théorie littéraire à l'hypothèse d'une lecture féminine naïve antinomique de la « bonne », voir Marie Baudry, *Lectrices romanesques : représentations et théories de la lecture aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Classiques Garnier, 2014.

28. David, « Le premier degré de la littérature », art. cit., p. 525.

29. David cite à ce sujet Roland Barthes : « Noter : il y a de l'ironie, du Métalinguistique dans *La Recherche du temps perdu* ; le narrateur raconte l'œuvre *en train de ne pas se faire*, et, ce faisant, il la fait ; mais, à vrai dire, ce dessin n'est pas lu au lecteur, qui consomme *La Recherche* au premier degré, c'est-à-dire au degré référentiel » (*La Préparation du roman I et II : cours et séminaires au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*, Paris, Seuil, 2003, p. 380).

30. David, « Le premier degré de la littérature », art. cit.

Cette critique fait écho aux propos de Merlin-Kajman, qui voyait dans la lecture référentielle la réfutation d'un rapport *savant* à la littérature construit à la même période – elle reconnaît d'ailleurs combien sa formation et sa pensée de la littérature sont tributaires de telles théories. Quand, à la fin des années 1960, Gérard Genette et Tzvetan Todorov fondent la poétique comme une science du texte, c'est en effet sur la base d'une définition de la scientificité fondée sur le principe de neutralité axiologique. Si le poéticien peut être considéré comme un scientifique, c'est :

- (1) parce qu'il observe le fait littéraire indépendamment de toute considération subjective,
- (2) parce qu'il limite son analyse au seul plan jugé observable, celui du texte,
- (3) parce qu'il théorise, c'est-à-dire qu'il opère une montée en généralité³¹.

On voit que cette définition de la scientificité exclut les réactions de nos trois lectrices qui toutes, dans les exemples cités :

- (1) engagent leur subjectivité ou leur expérience singulière dans le processus d'interprétation,
- (2) articulent le plan du texte lu et la réalité extra-littéraire,
- (3) privilégient le particulier au général.

Cet imaginaire du scientifique désincarné est à historiciser, y compris en études littéraires. En épistémologie et en histoire des sciences, il a fait depuis les années 1980 l'objet d'importantes critiques, que ce soit du côté de la sociologie des champs ou des épistémologies marxistes et féministes. La théoricienne Donna Haraway invite ainsi, dans la continuité des épistémologies du *standpoint* féministe, à penser la connaissance en tant qu'elle est toujours incorporée – élaborée depuis un corps. Elle réfute la « vision d'en haut », qu'elle nomme « le truc divin » (*the god trick*) : un regard scientifique surplombant, qui efface ses propres conditions de production sémiotiques et matérielles et prétend à la neutralité, alors qu'il dissimule un point de vue spécifique – masculin, blanc, hétérosexuel, humain. Haraway prône au contraire une « objectivité féministe » synonyme de « savoirs situés » : l'objectivité nécessite selon elle de multiplier des perspectives partielles, de les critiquer et de les articuler entre elles, afin de produire des savoirs plus complets et plus justes³².

Le programme épistémologique que formule Haraway offre des pistes pour la théorie et les études littéraires. Le début des années 2000 a marqué le passage, en France, d'une organisation des disciplines scientifiques fondé sur les humanités, où l'enseignement de la littérature occupait une place centrale, à un modèle organisé autour des sciences sociales, où les études littéraires se trouvent marginalisées. Dans ce contexte, les études littéraires

31. Appelant de ses vœux une théorie générale des formes littéraires (aussi appelée poétique), Gérard Genette écrit : « Qu'une telle discipline [la poétique] doive ou non chercher à se constituer comme une "science" de la littérature, c'est une question peut-être secondaire ; du moins est-il certain qu'elle seule peut y prétendre, puisque, comme chacun sait, [...] il n'est de "science" que du "général". » (« Poétique et histoire », dans *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972, p. 11).

32. Donna J. Haraway, « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », dans *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences, fictions, féminismes*, trad. Denis Petit et Nathalie Magnan, Paris, Exils Éditeur, 2007, p. 107-142.

auraient tout intérêt à interroger le modèle d'objectivité et de neutralité qui sous-tend non seulement une partie de la production en théorie littéraire française continuatrice de la poétique, mais aussi l'équivalence entre lecture savante et lecture modèle.

Une telle approche gagne à mobiliser les travaux sur l'histoire de l'investissement social dans la littérature³³. La littérature, y compris fictionnelle, peut ainsi être considérée dans son lien à l'expérience des individus, en tant qu'elle offre une grille d'interprétation du monde social ou qu'elle leur en révèle certains aspects méconnus³⁴. Dans *Cohabiter la fiction*, Aurélien Maignant conteste l'idée d'une distinction entre lecture ordinaire et lecture savante, en montrant que les interprétations de la fiction supposent de « se situe[r] *discursivement* dans une position comparable à celle des personnages, non pas en habitant directement la fiction, mais, indirectement, en la cohabit[ant]³⁵ ». Le détachement propre à la lecture de romans et à la suspension d'incrédulité engagée par un pacte fictionnel n'interdit donc pas de considérer celle-ci comme une ressource dans laquelle puiser pour comprendre le monde extra-littéraire ou pour diriger sa conduite³⁶. En témoignent les études sur les usages sociaux de la lecture, qui insistent, comme le font Gérard Mauger et Claude Poliak, sur la coexistence, chez les mêmes lecteurs et lectrices, entre pratiques et intérêts esthétiques et pratiques et intérêts extra-littéraires, allant de la distraction à l'instruction ou à la recherche de conseils pratiques³⁷. L'articulation entre texte lu et expérience vécue se fait dès lors sur le mode de la comparaison, de l'analyse, de la formation du jugement moral³⁸ et non pas sur le seul mode de l'identification³⁹.

-
33. Pour Dinah Ribard et Judith Lyon-Caen, « [d]e plus en plus d'individus, à partir au moins du XVII^e et plus encore du XVIII^e siècle, ont eu accès à la littérature comme modèle d'écriture, et aussi comme lieu d'élaboration de figures de la vraie vie (digne d'être vécue, dans le bonheur comme le malheur) ou comme outil de compréhension et de jugement, au-delà de ce que l'expérience individuelle peut faire saisir, des comportements, des groupes humains, du fonctionnement des structures sociales et des écarts qu'elles tolèrent ou punissent. » (*L'Historien et la littérature*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2010, p. 76).
34. À partir de l'analyse des courriers envoyés par des lecteurs à Balzac et Sue, Judith Lyon-Caen a montré que ces lecteurs relisaient leurs propres désirs et expériences sociales au prisme de leurs romans (*La Lecture et la Vie. Les usages du roman au temps de Balzac*, Paris, Tallandier, 2006). En se fondant sur l'analyse des lectures du *Grand Cahier* d'Agota Kristoff produites par des lycéens, Martine Burgos montre combien les élèves produisent des interprétations diverses du texte en tentant d'expliquer le comportement ambivalent des personnages des jumeaux (« Ces lecteurs sont-ils des lecteurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, 1992, p. 16-23). Jean-Marie Goulemot s'est intéressé à l'interprétation de *L'Éducation sentimentale* par des étudiant·e·s dans les années qui précèdent et qui suivent immédiatement 1968, montrant que le contexte social et politique a joué sur la manière dont l'œuvre était lue (« De la lecture comme production de sens », dans Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 115-127).
35. Aurélien Maignant, *Cohabiter la fiction. Lecture ordinaire, univers de croyances et interprétation des mondes littéraires*, Lausanne, Archipel, coll. « Essais », 2020.
36. Marielle Macé appréhende ainsi la lecture comme conduite conférant un style à l'existence (*Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011).
37. Gérard Mauger et Claude Poliak, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, 1998, p. 3-24.
38. Martha C. Nussbaum, *Love's Knowledge : Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press, 1992.
39. Richard Hoggart parle ainsi de lecture « oblique » pour qualifier les pratiques des classes populaires (*La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, trad. Françoise et Jean-Claude Garcias et Jean-Claude Passeron, Paris, Minuit, 1970).

Les études de réception invitent à une entreprise de théorisation qui prenne en compte l'existence incarnée et historique de lectrices insolubles dans l'idéal désincarné du lecteur modèle. Plutôt qu'opposer lecture référentielle et lecture littéraire ou savante, littérature au premier et au second degré, il semble nécessaire, pour la théorie littéraire, de prendre acte du fait que le rapport aux œuvres et que les cadres interprétatifs varient historiquement, non pour abandonner la lecture savante, mais dans le but d'utiliser ces réflexions, ces déplacements, ces lectures indociles et parfois importunes comme des leviers pour lire, penser et transmettre les textes et leur histoire.

Bibliographie

- BARTHES Roland, *La Préparation du roman I et II : cours et séminaires au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*, Paris, Seuil, 2003.
- BURGOS Martine, « Ces lecteurs sont-ils des lecteurs ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, 1992, p. 16-23. Disponible sur bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0016-002
- CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007.
- DAVID Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », dir. Marielle Macé, 2012. doi.org/10.58282/lht.304
- DECOUT Maxime, *Éloge du mauvais lecteur*, Paris, Minuit, 2021.
- ECO Umberto, *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, 1985.
- ESCOLA Marc, *Le Misanthrope corrigé. Critique et création*, Paris, Hermann, coll. « Fictions pensantes », 2021.
- FELSKI Rita, *Uses of Literature*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2008. doi.org/10.1002/9781444302790
- FISH Stanley E., *Quand lire c'est faire, l'autorité des communautés interprétatives*, trad. E. Dobenesque, Paris, Les Prairies Ordinaires, 2007.
- GENETTE Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972.
- GOULEMOT Jean-Marie, « De la lecture comme production de sens », dans Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 115-127.
- HANNA Christophe, *Poésie action directe*, Romainville, Al Dante, 2002.
- *Nos dispositifs poétiques*, Paris, Questions théoriques, 2010.
- HARAWAY Donna J., « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », dans *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences, fictions, féminismes*, trad. Denis Petit et Nathalie Magnan, Paris, Exils Éditeur, 2007, p. 107-142.
- HOGGART Richard, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, trad. Françoise et Jean-Claude Garcias et Jean-Claude Passeron, Paris, Minuit, 1970.
- ISER Wolfgang, *L'Acte de lecture*, trad. Évelyne Sznycer, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- LAVOCAT Françoise, *Fait et fiction : pour une frontière*, Paris, Seuil, 2016.
- LINTVELT Jaap, *Essai de typologie narrative*, Paris, José Corti, 1981.
- LYON-CAEN Judith, *La Lecture et la Vie. Les usages du roman au temps de Balzac*, Paris, Tallandier, 2006.
- LYON-CAEN Judith et RIBARD Dinah, *L'Historien et la littérature*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2010.
- MACÉ Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.
- (dir.), *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », 2012. doi.org/10.58282/lht.296
- MAIGNANT Aurélien, *Cohabiter la fiction. Lecture ordinaire, univers de croyances et interprétation des mondes littéraires*, Lausanne, Archipel, coll. « Essais », 2020.
- MAUGER Gérard et POLIAK Claude, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, 1998, p. 3-24. doi.org/10.3406/arss.1998.3252

MERLIN-KAJMANN Hélène, *La Littérature à l'heure de #MeToo*, Paris, Ithaque, 2020.

NUSSBAUM Martha C., *Love's Knowledge : Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press, 1992.

RABAU Sophie (dir.), *Lire contre l'auteur*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2012.

SAPIRO Gisèle, *Peut-on dissocier l'œuvre de l'auteur ?*, Paris, Seuil, 2020.

THIESSE Anne-Marie, *Le Roman du quotidien : lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, Chemin vert, 1984.