

**Frontières en mouvement: stratégies de dépassement, liminalité  
et reconfigurations identitaires dans les biographies de lecteurs  
plurilingues**

**Cas d'étudiants libanais en master de littérature française**

الحدود المتحركة: استراتيجيات تجاوز الحدود والليمنالية، وإعادة تشكّل الهوية في السير الغويّة  
لقراء متعدّدي اللّغات

دراسة حالة لطلبة لبنانيين في مرحلة الماستر في الأدب الفرنسيّ

**Dr. Hala Abou Zaki**

د. هلا ابو زكي

تاريخ القبول 2026 /3/30

تاريخ الاستلام 2026 /2 /25

**Résumé**

Dans un contexte marqué par la mondialisation et la circulation accrue des langues, le Liban constitue un terrain privilégié pour l'étude des parcours de lecteurs en situation plurilingue. Cet article s'appuie sur des biographies de lecteurs rédigées par des étudiants libanais en master de littérature française. Ces récits retracent des trajectoires façonnées dès l'enfance par des frontières linguistiques imbriquées — arabe en situation de diglossie, français institutionnel, anglais omniprésent — et par l'expérience de l'«entre-deux», conçue comme un espace de liminalité. Mobilisant les notions d'habitus linguistique, d'identité narrative, de liminalité et de représentations linguistiques, l'étude analyse la lecture en langue seconde comme un lieu de négociation et de reconfiguration identitaire.

**Mots-clés**

frontières symboliques – liminalité – lecteurs plurilingues – identité narrative  
– représentations linguistiques

## الملخص


في سياق يتسم بالعمومية وتزايد تنقل اللغات، يشكّل لبنان مجالاً مناسباً لدراسة تشكّل القارئ في بيئة متعدّدة اللغات. يعتمد هذا المقال على سير قرائية كتبها طلاب لبنانيون في مرحلة الماجستير في الأدب الفرنسي، تستعرض مسارات تشكّلت منذ الطفولة ضمن حدود لغوية متداخلة، تشمل العربية في وضع الازدواجية اللغوية، والفرنسية بصفقتها لغة مؤسّساتية، والإنكليزية بصفقتها لغة ذات حضور اجتماعي واسع. وتتطلق الدراسة من مفاهيم العادة اللغوية، والهوية السردية، والحالة الحدية، وتمثّلات اللغات، لتحليل القراءة بلغة ثانية بوصفها فضاءً لإعادة بناء الهوية.

**الكلمات المفتاحية:** الحدود الرمزية - الحالة الحدية - القارئ متعدّد اللغات - الهوية السردية - تمثّلات اللغات.

## INTRODUCTION

Dans un monde marqué par la mondialisation et par une mobilité accrue des personnes et des savoirs, les langues circulent, se croisent et redessinent en permanence les frontières culturelles et identitaires. Le Liban se caractérise par une pluralité linguistique institutionnalisée, où l'arabe en situation de diglossie coexiste avec le français, historiquement lié au système éducatif, et avec l'anglais, de plus en plus présent dans les usages sociaux et professionnels. Ce contexte plurilingue complexe constitue un terrain privilégié pour observer la construction du sujet lecteur, pris dans des rapports de langues hiérarchisés et symboliquement marqués.

La lecture y apparaît non seulement comme une pratique scolaire ou culturelle, mais comme une expérience profondément située, traversée par des héritages familiaux, des contraintes institutionnelles et des tensions identitaires. Dans le cadre d'un séminaire de master en littérature française, des étudiants libanais ont été amenés à rédiger leurs biographies de lecteurs, retraçant leur parcours de lecture depuis l'enfance jusqu'à l'université. Ces récits font émerger des expériences précoces marquées par des frontières linguistiques entre-mêlées, mais aussi par le vécu d'un «entre-deux», entendu comme un espace de passage, de négociation et de transformation identitaire.



Cette recherche s'inscrit ainsi dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique de la littérature, domaines qui accordent une attention croissante aux récits biographiques comme lieux d'élaboration du sens, de construction identitaire et de formation. L'approche biographique, telle que la définit Delory-Momberger (2009), vise à donner forme à l'expérience dispersée et permet d'analyser la manière dont un sujet plurilingue articule pratiques langagières, expériences lectorales et appartenances culturelles. **«En tant qu'ensemble construit des représentations que l'individu se fait de sa propre vie et de son histoire, la biographie est ainsi devenue une composante et un horizon du champ de la formation »** selon l'auteure. Elle permet la **«compréhension des processus de transformation de soi en formation.»** (2009, p.103).

Dans le champ de la didactique de la lecture, Rouxel (2004) rappelle que lire, c'est se lire, soulignant que la lecture littéraire engage le sujet dans un processus d'auto-compréhension et de réflexivité. Canvat (2007), quant à lui, invite à réhabiliter la lecture ordinaire et personnelle, souvent marginalisée dans les discours académiques, mais centrale dans la construction du rapport au texte. Bemporad (2012, p 36) affirme que la lecture plurilingue encourage l'apprentissage d'une langue et vice versa :

**« Pratiques de lecture et trajectoire d'apprentissage de la langue parfois se confondent et souvent se stimulent réciproquement: plus on lit, plus on apprend la langue et plus on apprend la langue plus on peut avoir accès aux livres ».**

À partir de ces constats, cette étude interroge les biographies lectorales d'étudiants libanais comme des espaces de construction d'une identité plurilingue. Elle s'intéresse à la continuité, parfois antagoniste, entre les apprentissages précoces – arabe familial, français scolaire, anglais social – et les pratiques adultes de lecture littéraire. Cette stratification des langues contribue à ce que Todorov (1989) appelle **«les frontières invisibles de l'identité»** (Nous et les autres, p. 78).

Dès lors, une question se pose: **en quoi les biographies lectorales d'étudiants libanais révèlent-elles des processus singuliers de franchissement, de négociation et de reconfiguration des frontières linguistiques, symboliques et identitaires dans un environnement plurilingue instable et en mutation ?**

Cette problématique nous conduit à émettre les hypothèses suivantes :

- Les premières lectures en langue maternelle et en langue seconde façonnent durablement l'identité lectorale, orientant les préférences esthétiques et les choix d'œuvres en L1 ou en L2.
- La lecture littéraire et l'écriture biographique constituent des espaces liminaires où se recomposent les identités linguistiques et culturelles, permettant le dépassement de frontières symboliques et la réinterprétation du vécu.
- Les limites vécues entre les langues héritées, les langues de scolarisation ou de socialisation influencent la manière dont les étudiants se représentent leur propre rapport aux textes et agissent sur leurs pratiques de lecture.

Afin d'analyser ces processus, cette étude s'appuie sur un ensemble de repères théoriques issus de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Elle mobilise notamment les notions de biographies langagières et lectorales, d'identité narrative et de lecteur subjectif, de liminalité et d'entre-deux, ainsi que de plurilinguisme et de représentations linguistiques, largement présentes dans les travaux contemporains du domaine. Dans un second temps, nous analysons les biographies lectorales des étudiants à la lumière de ces cadres conceptuels. Enfin, nous discutons les résultats afin d'en dégager les principaux apports scientifiques, tant pour la compréhension des parcours de lecture en contexte plurilingue que pour la réflexion didactique sur l'appropriation de la lecture littéraire en langue seconde.

## I–Repères théoriques

### 1. Les biographies lectorales : espaces de construction identitaire

#### 1.1. Biographies langagières et lectorales:fondements théoriques

Les biographies langagières émergent dans le sillage des travaux du Conseil de l'Europe et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001), avant d'être développées dans l'espace francophone par Molinié (2006) et Perregaux et al. (2003). Elles occupent aujourd'hui une place centrale dans les recherches sociolinguistiques, en ce qu'elles permettent d'accéder à la dimension subjective des parcours d'apprentissage.

Muriel Molinié (2006) définit la biographie langagière comme un récit centré sur les langues, donnant accès à la complexité des trajectoires linguistiques, traversées par des affects, des tensions et des représentations. Bertrand Py insiste sur leur dimension processuelle: **«La biographie langagière constitue un processus de reconstruction permanente des rapports aux langues, non une simple chronologie»** (Py, 2000, AILE, n°12, p. 97). Le récit ne restitue donc pas un passé stable ; il reconfigure des expériences, révélant les rapports symboliques que le sujet entretient avec ses langues dans des contextes familiaux, scolaires et sociaux différenciés.

Dans la même perspective, Delory–Momberger souligne que l'approche biographique vise à saisir «le sujet en train de se faire», à travers l'opération narrative par laquelle il organise une expérience fondamentalement fragmentée et lui confère cohérence et continuité (2019, p. 47–51). Le récit biographique apparaît ainsi comme une activité de configuration du vécu.

Transposée au champ de la lecture, cette démarche donne lieu à l'autobiographie de lecteur. Rouxel montre que cette pratique engage la totalité du sujet, dans ses dimensions affectives, culturelles et identitaires :

**«La pratique de l'autobiographie de lecteur est fort heureusement souvent riche d'enseignements pour les sujets lecteurs en formation.**

**En faisant advenir à la conscience une image de soi-même, elle constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer»** (Rouxel, 2004, p. 141).

Bemporad (2019, p. 125–138) confirme que cette écriture mobilise les émotions, les résistances, les appartenances culturelles et linguistiques du sujet, révélant son positionnement socioculturel face aux valeurs et aux jugements associés à la lecture.

La biographie lectorale ne se réduit donc ni à un inventaire de lectures ni à une restitution descriptive. Elle constitue un espace de subjectivation où le lecteur met en récit les seuils, les passages, les blocages et les découvertes qui ont façonné son rapport aux textes et aux langues.

### **1.2. Frontières symboliques, habitus lectoral et légitimité des langues**

La notion de frontière, initialement géopolitique, s'est élargie aux dimensions culturelles et subjectives. Michel Foucher (2016) rappelle qu'elle n'est pas seulement ligne de séparation, mais «**marqueur symbolique**» et espace de relation. Pensée dynamiquement, elle permet de dépasser les oppositions binaires (lecture scolaire/ lecture personnelle, arabe/ français, plaisir/ contrainte) pour envisager des zones d'articulation.

Dans les contextes plurilingues, ces frontières sont souvent intériorisées sous forme de hiérarchies culturelles. Pierre Bourdieu (1979) a montré que les pratiques culturelles fonctionnent comme instruments de distinction, établissant une hiérarchie entre culture légitime et formes jugées moins nobles. Michèle Lamont (1992) prolonge cette analyse en définissant les «**frontières symboliques**» comme des mécanismes de catégorisation et de différenciation sociale.

Ces distinctions s'inscrivent durablement dans l'habitus, entendu comme système de dispositions incorporées (Bourdieu, 1980). L'habitus lectoral se construit précocement, au croisement des socialisations familiales et scolaires. Ricoeur rejoint cette idée lorsqu'il souligne que l'habitude produit

une sédimentation constitutive du caractère:«**chaque habitude ainsi contractée, acquise et devenue disposition durable, constitue un trait – un trait de caractère, précisément –, c’est-à-dire un signe distinctif à quoi on reconnaît une personne**», car «**la personne se reconnaît à ses dispositions**» (Ricœur, 1990, p. 146–147).

Dans les contextes bi-plurilingues, ces frontières symboliques se doublent de représentations hiérarchisées des langues. Castellotti et Moore (2002 ; 2008, p. 15) rappellent que les langues ne sont jamais apprises comme des systèmes neutres:elles sont investies de valeurs et de statuts socialement construits. Les biographies lectorales mettent ainsi au jour l’intériorisation – parfois conflictuelle – de ces hiérarchies linguistiques, mais aussi les stratégies de contournement et de réappropriation développées par les sujets.

## **2. Identité narrative et lecture:se construire par le récit**

### **2.1. Lire et se dire:la lecture comme expérience esthétique située**

Le lecteur ne peut être conçu comme une entité abstraite. Il est un sujet socialement situé (Lahire, 2004), inscrit dans des pratiques, des appartenances et des contextes. Le lecteur plurilingue construit son rapport au texte à l’intersection de plusieurs systèmes symboliques, ce que Lüdi (2018) qualifie de «littératies frontalières».

Par ailleurs, la lecture littéraire constitue une expérience esthétique, historiquement et socialement située. Hans Robert Jauss, dans son esthétique de la réception, montre que le sens d’une œuvre ne réside pas uniquement dans le texte, mais dans la rencontre entre l’œuvre et son lecteur, à travers ce qu’il nomme l’ «horizon d’attente» (Jauss, 1978).

Cet horizon d’attente correspond à l’ensemble des normes, références culturelles, expériences antérieures et cadres interprétatifs dont dispose le lecteur à un moment donné. La lecture devient ainsi un processus dynamique: le texte peut confirmer, déplacer ou rompre cet horizon.

De même, la didactique de la littérature insiste sur la dimension subjective de l'acte de lire. Rouxel rappelle que la lecture engage **«l'activité du sujet dans sa singularité, ses affects, ses valeurs, son rapport au monde»** (2004, p. 2). Elle constitue un lieu de reconnaissance et de transformation de soi.


Canvat (2007, p. 63) et Detrez (2002) montrent par ailleurs que les lectures ordinaires, souvent marginalisées par l'institution, structurent durablement l'identité lectorale. **«La lecture quotidienne, non institutionnalisée, constitue pourtant le socle des expériences lectorales les plus signifiantes»** (Canvat, 2007, p. 63). Les lectures d'enfance, choisies ou affectives, participent ainsi à la formation d'un rapport singulier au texte.

## 2.2. Identité narrative:mêmeté, ipséité et compréhension de soi

L'écriture biographique engage un processus herméneutique que Paul Ricœur conceptualise sous la notion d'identité narrative. L'identité ne se réduit ni à une permanence immobile ni à une simple succession d'événements:elle se construit dans le récit que le sujet fait de lui-même. **«L'identité narrative est celle que le sujet se reconnaît à travers le récit qu'il fait de sa propre vie»** (Ricœur, 1990, p. 141).

Ricœur distingue deux pôles:la mêmeté (idem), renvoyant à la permanence des traits, et l'ipséité (ipse), liée à la capacité du sujet à se promettre, à se projeter et à se reconnaître dans le temps. L'identité narrative articule ces deux dimensions:elle assure la continuité du soi tout en intégrant le changement.

Dans les biographies lectorales, les sujets sélectionnent certains épisodes — premières lectures, ruptures, découvertes — et les configurent en une intrigue signifiante. Ce travail narratif transforme l'expérience vécue en expérience comprise. Ricœur précise :**«Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture»** (1986, p. 31).



Ainsi, la lecture et l'écriture biographique deviennent des médiations de la compréhension de soi. La théorie des trois moments de la mimesis approfondit ce processus. Ricœur distingue **Mimesis I** ou la préfiguration, correspondant aux cadres culturels et aux expériences préalables ; **Mimesis II** , la configuration, c'est-à-dire la mise en intrigue ; et **Mimesis III**, la refiguration, lorsque le récit transforme la compréhension du sujet. **«Par le récit, l'expérience est configurée, puis refigurée dans la conscience du sujet qui la reçoit ou la produit»** (Ricœur, 1983, p. 8).

Dans les biographies lectorales, la préfiguration renvoie aux expériences de lecture inscrites dans des contextes plurilingues ; la configuration correspond à l'acte d'écriture ; la refiguration apparaît lorsque le sujet relit son parcours et en reformule le sens. L'écriture agit ainsi comme outil de transformation identitaire.

### **3. Liminalité et entre-deux:dynamiques de passage chez le lecteur plurilingue**

La liminalité, introduite par Victor Turner (1969), désigne une phase intermédiaire des rites de passage:le sujet n'appartient plus à un état ancien sans être pleinement intégré à un état nouveau. Cette condition liminale ne constitue pas seulement un moment transitoire ; elle peut produire une transformation durable du rapport au monde.

Transposée aux parcours lectoraux plurilingues, la liminalité éclaire la situation de sujets situés entre langues, entre lectures prescrites et lectures choisies, entre héritage familial et légitimité scolaire. La lecture devient un espace de transition où s'élaborent des positions identitaires instables mais fécondes.

La notion d'«entre-deux», développée par Daniel Sibony, approfondit cette perspective. **«L'entre-deux n'est pas une absence d'identité, mais le lieu même où l'identité se travaille»** (Sibony, 1991, p. 23). Loin d'être un manque, il constitue un espace dynamique de création et d'invention de soi. **«C'est dans l'entre-deux que le sujet peut inventer sa propre**

**trajectoire»** (Sibony, 1991, p. 2).

Dans cette perspective, la condition plurilingue n'est pas seulement tension ou hésitation: elle devient lieu de travail identitaire. La liminalité permet précisément de penser le franchissement de frontières symboliques et esthétiques dans l'acte de lire. Le passage d'une langue à une autre, d'un registre légitime à une lecture ordinaire, d'un canon scolaire à une exploration personnelle, constitue autant de déplacements où le sujet redéfinit sa position. L'espace liminal n'abolit pas les frontières ; il en fait des zones de négociation.


#### **4. Le plurilinguisme libanais: cadre sociolinguistique structurant**

Le contexte libanais constitue un cadre déterminant pour comprendre ces dynamiques. L'histoire linguistique du pays (Abou, 1962 ; Naaman, 1979 ; Assaf Khoury, 1998 ; Leclerc, 2012) montre la coexistence durable de l'arabe – classique et dialectal – avec le français et l'anglais. Gueunier (1993, p. 167) décrit le Liban comme une société multilingue, marquée par la mobilité et le contact constant des langues, phénomène analysé également par Abou (1981).

Le plurilinguisme libanais ne relève pas d'une simple juxtaposition. **Selim Abou souligne qu'il s'agit d'un plurilinguisme hiérarchisé: «Le bilinguisme libanais ne repose pas sur une simple coexistence linguistique, mais sur une distribution inégale des fonctions et des valeurs symboliques des langues»** (Abou, 1962, p. 78).

L'arabe apparaît fréquemment comme langue de socialisation première ; le français comme langue de légitimité scolaire et littéraire ; l'anglais comme langue d'ouverture internationale. Ces hiérarchies influencent les trajectoires lectorales et les représentations associées aux textes.

Castellotti et Moore (2008, p. 15) rappellent que les langues sont investies de valeurs socialement construites. Ces représentations orientent les préférences esthétiques, les choix universitaires et les pratiques de lecture.



Ce plurilinguisme constitue également une ressource. Grosjean affirme que «**le bilingue n'est pas deux monolingues en un, mais un sujet doté d'un répertoire linguistique intégré**» (2010, p. 25). Cette intégration se manifeste dans des pratiques hybrides:relectures, passages d'une langue à l'autre, circulations génériques. Le lecteur plurilingue se construit ainsi dans la mobilité et la négociation permanente.

Dans ce contexte, la lecture devient un espace privilégié de mise en dialogue des langues et des cultures. Elle cristallise les tensions hiérarchiques, mais ouvre aussi des possibilités de reconfiguration identitaire.

## **II– Analyse des biographies langagières et lectorales**

### **2.1 Corpus et démarche méthodologique**

Le corpus de cette étude est constitué de sept biographies lectorales rédigées par des étudiants libanais inscrits en master de littérature française. Ces textes ont été produits dans le cadre d'un séminaire universitaire consacré aux biographies langagières et à la lecture littéraire en contexte plurilingue. Sachant que notre étude ne peut prétendre à l'exhaustivité, il est important d'analyser ces biographies langagières et lectorales afin d'identifier leur impact sur la construction de l'identité d'un lecteur plurilingue. De ce fait, l'écriture biographique a été proposée comme un dispositif réflexif, invitant les étudiants en formation à retracer leur parcours de lecture depuis l'enfance jusqu'à leurs pratiques universitaires actuelles.

Les biographies recueillies relèvent d'une écriture semi-libre où j'ai invité mes sept étudiantes à réfléchir à la fois à leurs biographies de lecteurs et à leur identité plurilingue. Pour ce faire, j'ai proposé une série de questions favorisant la mise en récit de l'expérience lectorale :

Comment avez-vous appris à lire et quels souvenirs importants (positifs ou négatifs) gardez-vous de vos premières expériences de lecture ?

Quels types de textes lisez-vous habituellement, dans quelles langues, et pour quelles raisons ?

Parlez d'une lecture récente qui vous a marqué(e): quelle impression en avez-vous tirée ?

Quels ont été vos contacts avec la littérature dans votre langue maternelle et en langue étrangère ? Donnez un exemple significatif.

Avez-vous une ou plusieurs œuvres préférées ? Quelles sont leurs caractéristiques et dans quelles circonstances les avez-vous découvertes et appréciées ?

Les étudiantes vont répondre en choisissant l'ordre qu'elles veulent mais sous forme d'un texte narratif. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative, qui considère le récit non comme un simple témoignage, mais comme un espace de construction du sens et de l'identité.


L'analyse repose sur une lecture thématique et analytique des textes en mobilisant les approches sociolinguistique, herméneutique et didactique du récit. Elle s'attache à repérer les moments charnières des parcours lectoraux ainsi que les passages entre langues et registres de légitimité culturelle. Ces moments sont appréhendés comme des seuils lectoraux, entendus comme des points de rupture, de résistance ou de transformation dans le rapport à la lecture.

Les biographies sont ainsi analysées à la lumière des notions d'identité narrative, de liminalité et de frontières symboliques, afin de mettre en évidence les dynamiques de reconfiguration identitaire à l'œuvre dans les pratiques de lecture en contexte plurilingue.

## **2.2 Analyse interprétative approfondie des biographies lectorales**

### **2.2.1 Socialisation lectorale et expériences fondatrices: la préfiguration du rapport au texte**

L'analyse des biographies lectorales montre que l'entrée dans la lecture s'inscrit d'emblée dans des cadres de socialisation familiale et scolaire qui orientent durablement le rapport aux langues et aux textes. Ces expériences



premières relèvent de ce que Ricœur (1990) désigne comme la mimésis I, c'est-à-dire un monde préconfiguré d'actions, de normes et de valeurs à partir duquel le sujet construit son rapport au sens.

Chez Maya, l'apprentissage de la lecture est décrit comme une expérience progressive et accompagnée, marquée par une médiation affective forte «Je me revois, assise à côté de ma mère, avec un livre d'images entre les mains. Elle m'aidait à déchiffrer les mots ». Elle évoque le moment où «les lettres sont devenues des sons, les sons des syllabes, et les syllabes des mots», qu'elle associe au «début d'un voyage fabuleux». Cette métaphore du passage traduit une représentation de la lecture comme expérience fondatrice et émancipatrice. La lecture s'inscrit ici dans un espace de sécurité symbolique, favorisant l'incorporation d'un habitus lectoral positif au sens de Bourdieu (1982). De sa part, Rita associe sa première lecture en langue maternelle à la présence de sa mère «À 4 ans, j'ai appris à lire l'arabe avec ma mère. Elle prenait le livre de lecture, s'asseyait à côté de moi et commençait à lire les mots un à un». Quant à Viviane, elle acquiert l'habitude de chercher les mots difficiles dans le dictionnaire grâce à ses parents exigeants et elle la transmet à ses enfants « Après mon mariage, j'ai eu trois enfants et j'ai tenu à leur transmettre les mêmes habitudes. Je les ai encouragés dès leur plus jeune âge à lire, explorer et s'intéresser aux livres, tout comme ma mère l'avait fait pour moi ».

D'ailleurs, les travaux de Hommel & Lavielle (2023) sur la lecture et l'âge adulte montrent que les premières lectures «colorent durablement les pratiques ultérieures» (p 5). Dans la même perspective, Lahire (2019) affirme que la famille joue un rôle central dans la construction du rapport à la lecture, avec des parents lecteurs qui apprennent à leurs enfants les lettres et les mots, qui leur lisent des histoires ou les emmènent à la bibliothèque. Le rapport à la lecture reste donc marqué par la figure tutélaire du père ou de la mère.

Chez Céline et Viviane, la lecture est intégrée très tôt comme pratique légitime et valorisée. Céline relie explicitement ses réussites scolaires à un environnement familial stimulant: «j’ai participé à un concours de lecture [...] grâce à mes lectures sans cesse à la maison». Viviane évoque quant à elle une discipline éducative forte: «seule la lecture ou l’étude était autorisée». Dans ces parcours, la lecture devient un capital symbolique, un marqueur d’excellence et d’ascension sociale.

Nous constatons alors que les premières expériences de lecture façonnent durablement l’identité lectorale, mais selon des modalités contrastées, dépendantes des médiations affectives et symboliques.

### 2.2.2 Lecture imposée, lecture choisie et mise en crise de l’identité lectorale

L’analyse des témoignages révèle une tension structurelle entre deux modes de réception, que François de Singly (1989) identifie comme une dualité fondamentale entre les dimensions intime et publique de la pratique. D’une part, la «lecture–libre», régie par les appétences personnelles, «**doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l’imaginaire**» (p. 88). D’autre part, la «lecture–contrainte», soumise à des prescriptions externes, vise essentiellement «**la formation de la valeur scolaire**» (p. 89).

Cette distinction sociologique trouve un écho conceptuel dans la mimésis II de Paul Ricoeur (1983). En effet, c’est dans l’espace de la lecture choisie que s’opère véritablement la «mise en intrigue» de l’expérience vécue: le sujet lecteur ne se contente pas de décoder un texte imposé, il configure son propre récit biographique à travers l’œuvre. Là où la lecture institutionnalisée peut parfois figer le sens, la lecture libre active cette médiation narrative (la mimésis II) par laquelle l’étudiante, à l’instar de Céline, réordonne son expérience du monde et construit son identité de sujet.

À l’inverse, Rita associe l’apprentissage de l’arabe classique à une expérience normative et contraignante: «**à la moindre erreur, elle (ma mère)**

**me grondait**». La lecture en langue maternelle, identifiée par Rita comme « **lecture contrainte** », devient un espace de sanction et de contrôle ; ce qui influe durablement sur son rapport à la lecture en arabe, comme le montre l'expression autour d'un livre découvert en langue française « **il (le livre) était écrit, en français, une langue que j'aimais bien** ». Elle choisit, alors, la langue française comme sa langue préférée. Ce contraste confirme que la langue n'est jamais un simple code, mais un espace affectif et symbolique, porteur de représentations durables (Castellotti & Moore, 2008).


Quant à Mayfaa, elle exprime explicitement cette rupture entre lecture–contrainte et lecture–plaisir lorsqu'elle affirme que « **Au fil des ans, ma relation avec la lecture a évolué, allant de la découverte des chefs-d'œuvres comme moment de plaisir à la période ou des lectures obligatoires m'ont été perçues comme fardeau plutôt que des plaisirs** ». La lecture scolaire ou universitaire imposée fragilise ici le lien affectif au texte, rejoignant les analyses de Canvat (2007) sur les effets délétères d'une lecture réduite à une obligation évaluative. Toutefois, cette rupture n'est pas définitive: la bibliothèque devient pour Mayfaa un « **refuge dans des mondes imaginaires** », espace liminal où la lecture retrouve une fonction réparatrice.

Joanna formule une expérience similaire, en des termes encore plus radicaux: « **je détestais le fait de nous imposer à l'école de lire des livres ou des textes qui ne m'intéressaient pas du tout. La lecture ne semblait plus pour moi une passion mais un travail forcé** ». Elle ressent une certaine frustration face à la lecture imposée par l'institution scolaire. Ce qui l'éloigne de cette activité supposée plaisante « **Ce sentiment m'a un temps éloigné des livres** ». Cependant, cette crise conduit à une réappropriation esthétique, lorsqu'elle avoue que « **la poésie occupe une place très importante dans ma relation avec la langue française** ». Elle investit la poésie comme « **espace de liberté** », où « **les mots deviennent musique** ». Dans cette perspective, la contrainte institutionnelle ne s'efface pas, mais se transforme en un levier de repositionnement subjectif: le lecteur tente de transgresser les frontières imposées par le biais de l'esthétique

ou de l'imaginaire. Cette activité créatrice permet au sujet, dans son for intérieur, de réapproprier l'œuvre pour la plier à son propre usage. À l'instar d'un interprète musical, le lecteur **«trouve apparemment dans son jeu un équilibre entre l'exécution scrupuleuse de sa partition et la réalisation de ce qu'il cherche confusément à faire avec la musique»** (Picard, 1986, p. 89). Cette dialectique entre fidélité au texte et liberté d'interprétation souligne la capacité du sujet à habiter l'œuvre de manière singulière.

Chez Mira, la lecture imposée agit comme déclencheur positif. La lecture obligatoire d'un roman arabe provoque un basculement durable: **«en classe d'EB8, notre enseignante d'arabe nous a demandé de lire un roman d'Emily Nasrallah ما حدث في جزر تامايا formé de 360 pages à peu près et c'est obligatoire de le résumer. J'ai beaucoup apprécié la lecture de ce livre [...]ma perception envers la lecture a changé»**. Cette expérience montre que la contrainte peut devenir féconde lorsqu'elle rencontre une œuvre signifiante et un contexte de réception favorable.

Quant aux lectures choisies, elles se portent majoritairement sur la langue française, dont le prestige et l'appréciation ressortent nettement des écrits des étudiants portant sur les pratiques de lecture récentes. Ce choix témoigne d'un investissement affectif profond et d'un plaisir esthétique renouvelé au contact d'œuvres littéraires rédigées dans leur langue de spécialité. Ce rapport hédonique à la langue est illustré par le témoignage de Céline, qui souligne l'adéquation entre son statut académique et son intérêt personnel: **«je m'intéresse à la lecture de romans français [...] en tant qu'étudiante en lettres, j'éprouve un certain plaisir en lisant [...]»**. Cette inclination semble puiser sa source dans une continuité biographique, s'ancrant dans les premières expériences scripturales de l'enfance : **«En ce qui concerne mon expérience de lectrice, je pourrais dire que c'était une expérience remarquable et marquée d'événements positifs. Toute petite, j'avais un grand nombre de livres à lire. J'aimais la lecture»**. La lecture en langue étrangère n'est alors plus une contrainte didactique, mais le prolongement d'un habitus lectoral précocement constitué.



D'après cette analyse, nous remarquons que la lecture littéraire et l'écriture biographique constituent des espaces liminaires où l'identité lectorale peut être fragilisée, puis recomposée.

### **3. Temporalité, relecture et transformation de soi: la lecture comme expérience évolutive**

Plusieurs biographies mettent en évidence une reconfiguration temporelle du rapport au texte, révélant une dynamique herméneutique centrale. Maya évoque la relecture du **Petit Prince** «avec un regard adulte», soulignant que certains thèmes «**résonnent encore plus fort avec l'âge**». Le texte devient ainsi un miroir du devenir du sujet lecteur.

Le témoignage de Viviane s'inscrit dans une temporalité longue, marquée par une rupture biographique majeure : «reprendre mes études à 45 ans». Dans ce contexte de transition, la lecture des œuvres d'Amine Maalouf dépasse le simple intérêt thématique pour devenir un support de reconnaissance de soi. En affirmant que les récits sur «**l'identité, l'exil, l'histoire et le métissage**» font écho à son «propre parcours» et a sa « **vie personnelle au cours de ces dernières années** », Viviane illustre précisément le concept d'identité narrative développé par Paul Ricœur (1990).

Pour Ricœur, le sujet ne se connaît pas de manière immédiate, mais par le détour du signe et du récit. En «dévorerant» ces récits, Viviane opère une médiation narrative : elle puise dans l'identité multiple des personnages de Maalouf les ressources nécessaires pour reconfigurer sa propre identité. La lecture fonctionne ici comme un laboratoire de l'existence où se joue la recomposition de soi. Cette implication totale du sujet rejoint l'analyse de Michel Picard (1986) pour qui «**le vrai lecteur a un corps. Il lit avec**» (p. 110). La lecture est alors une «expérience de réalité fictive» (Picard, 1986) qui permet à Viviane de transformer ses épreuves personnelles en un récit cohérent et habitable.

De même, Mira déclare que «**Chaque livre est mon ami, il m'aide à voir la vie autrement, à vivre d'une autre façon**». Ce témoignage illustre la


dimension identitaire de la lecture, liée à l'ipséité qui caractérise la capacité à rester soi-même à travers les changements, par la médiation narrative (Ricœur, 1990). Ainsi, la frontière entre monde vécu et monde imaginaire est franchie grâce au récit.

Ces expériences confirment l'idée de Rouxel (2018) selon laquelle «lire, c'est se lire»: la lecture littéraire engage le sujet dans un processus réflexif, où le sens du texte se construit en interaction avec l'histoire personnelle du lecteur.

#### **4. Liminalité et franchissement des frontières linguistiques et esthétiques**

Le corpus révèle de manière saillante des espaces d'«entre-deux», où les étudiantes se déplacent entre langues, genres et univers symboliques. Rita incarne une liminalité linguistique marquée: arabe normatif, français académique, libanais poétique. La découverte d'un recueil de poèmes en libanais constitue pour elle «**un véritable coup de cœur**», réhabilitant une langue souvent marginalisée dans l'espace académique. En fait, les attitudes de Rita face à la lecture en plusieurs langues varient : plaisir pour la lecture d'un recueil de poème en arabe dialectal, contrainte face à l'arabe classique, rejet des fins tragiques, curiosité envers les livres en langue française. Ces attitudes contrastées relèvent d'une «**esthétique de la réception**» considérant la lecture comme un espace d'émotions et de savoirs **médiatisée par l'attente du lecteur** selon Jauss (1978).

Joanna franchit quant à elle cette frontière esthétique en s'appropriant une poésie exigeante, nécessitant de «**relire plusieurs fois [...] pour en apprécier toutes les nuances**». Sa relation émotionnelle avec la poésie s'affiche en disant «**Lire de la poésie, représente pour moi une entrée dans un univers où les mots deviennent musique, où le sens se mêle au rythme et où l'émotion transparait à travers des images évocatrices**». L'expression «les mots deviennent musique» ne constitue pas une simple métaphore mais révèle une véritable reconfiguration de l'expérience



esthétique. Cette créativité réceptive illustre comment bipséité plurilingue peut générer des modalités perceptives inédites.

En un mot, ces passages ne sont ni linéaires ni homogènes: ils sont négociés, parfois hésitants, mais toujours porteurs de reconfiguration identitaire.

Céline et Maya passent des frontières linguistiques en lisant en anglais, que ce soit dans la « **langue originale** » des œuvres littéraires ou à travers des traductions. La lecture devient alors un espace de circulation et d'élargissement du répertoire linguistique.

La liminalité, au sens de Turner (1969), apparaît ici non comme une phase transitoire ponctuelle, mais comme une condition durable du lecteur plurilingue, appelé à négocier en permanence entre normes, langues et valeurs.

L'analyse des biographies lectorales montre que la lecture, en contexte plurilingue libanais, fonctionne comme un lieu privilégié de passage, de tension et de transformation. Les frontières – linguistiques, esthétiques et symboliques influencent les représentations et les pratiques de lecture. Ces frontières ne sont ni fixes ni homogènes: elles sont éprouvées, parfois subies, parfois franchies, souvent reconfigurées.

La lecture apparaît ainsi comme un espace liminal que les étudiants essaient de transgresser. Ils la considèrent comme outil de subjectivation et un levier central de construction de l'identité narrative du lecteur plurilingue, particulièrement puissant lorsqu'elle est choisie, réfléchie et mise en récit. Elle est une activité de franchissement: franchissement linguistique, lorsque l'on passe d'un répertoire à un autre ; franchissement symbolique, lorsque l'on change d'horizon d'attente constitué d'un ensemble de schémas esthétiques, linguistiques et culturels intériorisés ; franchissement identitaire, lorsque le texte reconfigure la perception de soi.

### III. Résultats, discussion et implications didactiques

#### 3.1. La biographie lectorale comme révélateur de processus invisibles

L'analyse des biographies lectorales met en évidence que la lecture ne peut être appréhendée indépendamment des trajectoires linguistiques, scolaires et biographiques des étudiants. Les expériences lectorales précoces, qu'elles soient vécues dans un cadre familial valorisant, institutionnellement contraignant ou symboliquement ambivalent, constituent un socle durable dans la construction de l'identité lectorale.


Ces expériences n'agissent pas comme des déterminismes stricts. Elles instaurent toutefois des dispositions relativement stables qui orientent les pratiques ultérieures de lecture, les préférences esthétiques et les formes de légitimation culturelle mobilisées par les étudiants. Ce fonctionnement correspond à la notion d'*habitus*.

Un second résultat majeur concerne la fonction structurante de l'écriture biographique. Le récit du parcours lectoral engage les étudiants dans un travail de relecture et de mise en cohérence rétrospective de leurs expériences. L'écriture permet de transformer des pratiques fragmentées en trajectoire intelligible et de rendre visibles des seuils lectoraux jusque-là implicites.

Enfin, les résultats montrent que les frontières linguistiques et symboliques ne sont ni fixes ni homogènes. Elles sont négociées, déplacées ou reconfigurées au fil des expériences de lecture. Dans le contexte libanais, marqué par une pluralité linguistique instable, la lecture apparaît comme un espace privilégié de franchissement et de recomposition identitaire.

#### 3.2. Réflexivité, identité narrative et liminalité lectorale

Ces résultats confirment les hypothèses formulées en début de recherche tout en les enrichissant. Ils montrent d'abord que le rapport à la lecture s'inscrit dans une histoire incorporée, façonnée par des pratiques répétées, des médiations langagières différenciées et des représentations socialement



construites. Toutefois, l'analyse révèle que cet héritage n'est pas figé. Il peut être retravaillé par des expériences esthétiques marquantes et, surtout, par un travail réflexif conscient.

La centralité de la réflexivité renvoie directement à la notion d'identité narrative. En racontant leur parcours lectoral, les étudiants ne se contentent pas de décrire des lectures passées. Ils interprètent leur expérience, réévaluent certains épisodes et redéfinissent le sens de leur rapport aux textes. La lecture devient ainsi un lieu de médiation entre expérience vécue et compréhension de soi.

La notion de liminalité permet de penser cette dynamique dans toute sa complexité. Les biographies montrent que les étudiants évoluent durablement dans des espaces d'«entre-deux», entre langues héritées, langues de scolarisation et langues de socialisation. Cette liminalité ne constitue pas une phase transitoire, mais une condition structurelle de l'expérience lectorale en contexte plurilingue libanais. Elle explique à la fois les tensions observées et les capacités d'adaptation, de créativité et de franchissement mises en œuvre par les lecteurs.

Ainsi, la lecture littéraire apparaît moins comme une pratique isolée que comme un lieu de négociation identitaire, où se croisent enjeux linguistiques, esthétiques et symboliques.

### **3.3. Habitus lectoral et choix de la spécialisation en littérature française**

L'analyse met également en évidence un lien étroit entre les expériences lectorales antérieures et le choix de la spécialisation en littérature française. Ce choix ne peut être réduit à une décision purement académique ou institutionnelle. Il s'inscrit dans une histoire longue, façonnée par des lectures investies positivement et par des représentations valorisantes du français comme langue de culture et de légitimité.

Chez plusieurs étudiants, le français est associé au plaisir de lire, à la découverte esthétique et à la reconnaissance scolaire. Cet investissement affectif et symbolique favorise l'adhésion à la littérature française comme espace privilégié d'appropriation culturelle. Le choix de la spécialisation apparaît ainsi comme l'aboutissement d'un habitus lectoral progressivement construit.

À l'inverse, lorsque certaines langues sont associées à la contrainte, à l'échec ou à la sanction, elles tendent à être marginalisées dans les pratiques de lecture littéraire. Cette observation confirme que les orientations disciplinaires sont profondément liées aux expériences subjectives de lecture et aux hiérarchies symboliques entre les langues.

### **3.4. Implications didactiques en contexte plurilingue libanais**

Les résultats de cette recherche appellent certaines implications didactiques majeures. Ils montrent d'abord que la biographie lectorale constitue un outil pertinent pour rendre visibles des dimensions souvent négligées de l'expérience de lecture. En favorisant la réflexivité, ce dispositif permet aux étudiants de prendre conscience de leurs représentations, de leurs frontières intériorisées et de leurs stratégies de dépassement.

En contexte plurilingue libanais, cette approche revêt une importance particulière. La pluralité linguistique n'y constitue pas seulement un arrière-plan sociolinguistique, mais une condition structurante des pratiques lectorales. Intégrer l'écriture biographique dans la formation universitaire permet de transformer cette pluralité en ressource didactique, en valorisant les circulations entre langues et les expériences hybrides de lecture.

Enfin, cette démarche contribue à la formation de lecteurs critiques et autonomes. En articulant lecture, écriture et réflexivité, elle favorise une appropriation plus consciente de la littérature et accompagne les étudiants dans la construction d'un rapport durable et assumé aux textes.

## **Synthèse**

Les résultats montrent que la biographie lectorale constitue à la fois un outil d'analyse, un dispositif formatif et un levier didactique. En articulant habitus, réflexivité et plurilinguisme, elle permet de comprendre comment se construit l'identité du lecteur plurilingue et comment se justifie le choix de la littérature française comme espace privilégié d'appropriation culturelle. Cette approche ouvre la voie à une didactique de la littérature plus attentive aux parcours, aux langues et aux expériences vécues, particulièrement pertinente dans des contextes plurilingues complexes comme celui du Liban.

## **Conclusion générale**

Cette recherche s'est attachée à analyser les biographies lectorales d'étudiants libanais inscrits en master de littérature française afin de comprendre comment se construisent, se négocient et se reconfigurent les identités de lecteurs en contexte plurilingue. En croisant l'approche biographique, la sociolinguistique du plurilinguisme, l'herméneutique du sujet lecteur et la notion anthropologique de liminalité, l'étude a permis de mettre au jour des processus souvent invisibles dans les approches traditionnelles de la lecture littéraire.

L'analyse montre que le rapport à la lecture ne peut être dissocié des trajectoires linguistiques et biographiques des sujets. Les expériences lectorales précoces, inscrites dans des configurations linguistiques hiérarchisées, laissent des traces durables qui orientent les pratiques ultérieures sans pour autant les figer. À ce titre, l'identité lectorale apparaît comme une construction dynamique, façonnée par des dispositions héritées, mais constamment retravaillée à travers de nouvelles expériences de lecture et des moments de réflexivité.

L'écriture de la biographie lectorale s'est révélée centrale dans ce processus. Loin d'un simple exercice rétrospectif, elle fonctionne comme un dispositif de mise en sens permettant aux étudiants d'identifier des seuils lectoraux, de relire des expériences parfois conflictuelles et de reconfigurer

leur rapport aux langues et aux textes. Ce travail narratif engage pleinement la dimension réflexive du sujet, au sens ricœurrien de l'identité narrative, et participe à une forme d'appropriation consciente de l'expérience lectorale.

Dans le contexte plurilingue libanais, la lecture se déploie dans un espace marqué par des frontières linguistiques et symboliques instables. Les résultats montrent que ces frontières ne constituent pas uniquement des lignes de séparation, mais aussi des zones de passage et de transformation. La liminalité apparaît ainsi non comme une phase transitoire, mais comme une condition structurelle de l'expérience du lecteur plurilingue, appelé à négocier en permanence entre langues héritées, langues de scolarisation et langues de socialisation.

Sur le plan didactique, cette recherche met en évidence l'intérêt majeur de la biographie lectorale comme outil de formation en littérature et en langues. En favorisant la réflexivité, elle permet de reconnaître la subjectivité du lecteur, de valoriser le plurilinguisme comme ressource et de mieux comprendre les liens entre habitus lectoral et choix de spécialisation académique. Elle ouvre la voie à une didactique de la littérature plus attentive aux parcours, aux langues et aux expériences vécues des étudiants.

En ouverture, ce travail invite à poursuivre la réflexion sur l'intégration des dispositifs biographiques dans la formation universitaire, notamment dans des contextes plurilingues comparables à celui du Liban. Des recherches futures pourraient élargir le corpus à d'autres disciplines, explorer les effets à long terme de la réflexivité biographique sur les pratiques de lecture ou analyser les biographies lectorales dans des contextes numériques et transnationaux.

### **Bibliographie (APA 7e édition – version finale)**

Baroni, R., & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société*, 125(3), 101–124. <https://doi.org/10.3917/lis.125.0101>

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Seuil.

Bemporad, C. (2010). Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues:La biographie du lecteur plurilingue. **Bulletin Vals/ASLA**, 91, 67–84.

- (2012). Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères. *Babylonia*, 2.
- (2014). Lectures et plaisirs:Pour une reconceptualisation des modes de lecture littéraire. *Études de lettres*, 2, 45–60.
- (2016). Apprendre les langues:Jeux de pouvoir et enjeux identitaires – Introduction. *Langage et société*, 157(3), 9–17. <https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-3-page-9>
- (2019)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, , p 125–138 (généré le 8 février 2026). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pun/6982>>. ISBN: 9782390290964.

Bemporad, C., & Jeanneret, T. (2016). L'investissement dans la littératie:Identités sociales et capital symbolique. *Langage et société*, 157(3), 39–55. <https://doi.org/10.3917/lis.157.0039>

Bourdieu, P. (1979). *La distinction:Critique sociale du jugement*. Minuit.

- (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- (1982). *Ce que parler veut dire:L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction:Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Canvat, K. (2007). Lire du côté de chez soi:Réhabiliter la lecture «ordinaire». Dans C. Bemporad & T. Jeanneret (Éds.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (pp. 19–52). *Études de Lettres*.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Éditions du Conseil de l'Europe.

- (2008). Représentations du plurilinguisme. Didier.

Chartier, R. (1992). Les pratiques de lecture. Payot.

Delory-Momberger, C. (2009). Un autre regard:l'approche biographique en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), Encyclopédie de la formation (pp. 103-111). Paris:PUF.

Delory-Momberger, C. (2019). Biographie / biographique / biographisation. Dans C. Delory-Momberger Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique (p. 47-51). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0047>.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. Acquisition et interaction en langue étrangère, 7. <https://doi.org/10.4000/aile.4919>

Détrez, C. (2002). La lecture, une pratique culturelle. In B. Seibel (Ed.), La lecture, un enjeu de citoyenneté (pp. ۱۶۲-۱۵۱). Éditions de la Bibliothèque publique d'information. doi.org

De Singly, F. (1989). Lire à 12 ans. Éditions Nathan.

- (1993). «Le livre et la, construction de l'identité , in Identité, lecture, écriture, éd. par Martine Chaudron, François De Singly, Paris, Centre George Pompidou, p. 131-52.


Foucher, Michel, (2016). « Le réveil des frontières », Questions internationales nos 79-80 – Mai-août.

Iser, W. (1985). L'acte de lecture. Mardaga.

Jauss, H.-R. (1978). Pour une esthétique de la réception. Gallimard.

Josso, M.-Ch. (1991). Cheminer vers soi. Lausanne:L'âge d'homme

Lahire, B. (2004). La culture des individus:Dissonances culturelles et distinction de soi. La Découverte.



Lamont, M. (1992). Money, morals and manners: The culture of the French and the American upper-middle class. University of Chicago Press.

Molinié, M. (2006). Les biographies langagières. Didier.

Picard, M. (1986). La lecture comme jeu:essai sur la littérature. Éditions de Minuit

Ricœur, P. (1983). Temps et récit I. Seuil.

- (1986). Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. Éditions du Seuil.

- (1990). Soi-même comme un autre. Seuil.

Rouxel A., Langlade G., (2004) Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, PUR.

Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans A. Rouxel & G. Langlade (Éds.), Le sujet lecteur:Lecture subjective et enseignement de la littérature. Presses universitaires de Rennes. p. 137-152.

Rouxel, A. (2018). Lecture subjective:implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. Eutomia, Recife, 22(1), 235-252

Sibony, D. (1991). Entre-deux:L'origine en partage. Seuil.

Todorov. (1989). Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine, Paris, Seuil

Turner, V. (1969). The ritual process: Structure and anti-structure. Aldine.