

Michèle Petit*

La culture se dérobe

En guise d'entrée en matière, voici quelques lignes tirées d'un livre de Javier Marias intitulé Un cœur si blanc. Le narrateur y évoque des chansons que des femmes fredonnaient sans y prendre garde quand il était enfant : « Ce chant spontané et fluctuant a dû être fredonné dans toutes les maisons du Madrid de mon enfance, tous les matins pendant des années, comme un message dénué de sens qui tissait des liens dans la ville entière, l'unissait et l'harmonisait, persistant voile sonore qui la recouvrait de proche en proche, des cours aux portes cochères, sous les fenêtres et dans les couloirs, dans les cuisines et les salles de bains, dans les escaliers et sur les terrasses, en tabliers, en blouses et en robes de chambre, en chemises de nuit et en robes griffées, s'

Belle image d'une culture partagée, que ce chant spontané qui tisse des liens dans la ville entière, et qui nous rappelle qu'avant l'œuvre de l'écrivain, avant le livre, avant l'école, il y a la voix. La voix de la mère qui est là dès avant la naissance, puis qui ponctue l'éveil psychique du bébé, l'énoncé des premières syllabes, comme Evelio Cabrejo sait si bien l'évoquer. Cette voix dont les modulations changent selon que la mère parle de la réalité quotidienne ou qu'elle s'abandonne à sa fantaisie, à un autre registre du langage, inutile et essentiel - et très tôt, l'enfant est sensible à ces modulations, remarque Marie Bonnafé.²

Les psychanalystes nous apprennent aussi que si l'enfant est en confiance, vient un jour où il prend en lui la voix de la mère, où il se l'approprie. Il reprend la chanson qu'elle chante ou l'histoire qu'elle conte, et ces sonorités, cette histoire, qui lui sont proposées, mais qui sont aussi son bien propre, le protègent. Elles symbolisent l'union des êtres qui sont désormais différenciés. Elles représentent la transition, le voyage de l'enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, où il peut accepter la séparation et même en bénéficier. Fort de la puissance que lui donne la voix, la mélodie, incorporées, l'enfant peut s'éloigner un peu, aller et venir, tourner le dos, construire sa « capacité d'être seul ». ³ Commencer à se construire comme sujet.

Or, les expériences culturelles ne seraient qu'une extension de ces premières expériences de jeu, de vie créatrice, d'émancipation. Si l'on suit Winnicott ou Diatkine, la lecture s'inscrit dans le prolongement de ces expériences de la petite enfance où, à partir d'une situation d'intersubjectivité gratifiante, on prend en soi quelque chose qui vient de l'autre pour faire son chemin. Tout au long de la vie, les expériences culturelles sont des biais privilégiés pour faire retrouver cet espace paisible, et l'expérience de l'enfant qui, à partir de cet espace calme, protecteur, esthétique, entre sa mère et lui, se ressource et s'autonomise.

« Un livre, c'est un espace dans lequel on peut évoluer »

Si j'ai rappelé ces premiers temps de l'émancipation du petit humain, c'est parce qu'ils m'ont rendu plus clairs certains aspects qui m'ont intriguée, en écoutant des enfants, des adolescents, des hommes, des femmes, de différents milieux sociaux, évoquer leurs souvenirs de lecture d'enfance ou d'adolescence.

Comme ceci, déjà : il y a dans la lecture, dès le plus jeune âge et tout au long de la vie, une dimension d'appropriation, voire de chapardage, de rapt, de détournement - peut-être dans le sillage du jeune enfant qui s'empare de la comptine ou de l'histoire qu'on lui propose, qui l'éprouve comme son bien propre, comme quelque chose qu'il a « créé », « inventé », alors même qu'on le lui a donné, qu'il était déjà là.

Il suffit de lire des histoires à un enfant pour observer qu'il se les approprie, à peine le livre fermé, les transportant dans son corps, dans un jeu où ses propres préoccupations, ses désirs, ses peurs, se mêlent à des fragments de ces histoires dont il s'est saisi. Il y a une vingtaine d'années, Michel de Certeau insistait déjà sur le fait que la lecture n'était pas une réception imposée d'un contenu objectivable : « C'était l'idée-force des Lumières que le livre est l'éducateur privilégié du peuple. Le lecteur passait pour l'effet du livre. Aujourd'hui il se détache de ces livres dont on supposait qu'il était seulement l'ombre portée. Voici que l'ombre se délie, prend son relief, acquiert une indépendance. »⁴

De Certeau voyait dans la lecture un voyage, une pérégrination dans un système imposé, ou encore un « art du braconnage » : « *Les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits* ». ⁵

S'ils ont la chance d'y avoir accès, très jeunes, les enfants interrogent les livres, y braconnant ce qui sera secrètement en prise avec leurs propres questions, ce qui pourra leur fournir une version personnelle de leurs drames intimes. Et ils le font avec un sens de la trouvaille et une désinvolture souvent déconcertants. Ils écrivent leur propre histoire, entre les lignes lues - tout comme nous le faisons. Leur lecture désagrège le texte, ils se saisissent d'un morceau, l'emportent dans leurs pensées, le combinent avec d'autres fragments.

Avec ces matériaux dérobés, ils construisent un habitacle où se loger, où - momentanément - ils ne dépendent de personne. Car c'est de la construction d'un espace à soi, d'un espace intime qu'il est question dans la lecture, et plus encore dans la lecture d'oeuvres littéraires, quand on peut s'y adonner sans trop de crainte ou de contraintes. Et ce, dès le plus jeune âge. Lorsque j'écoute des lecteurs, je suis toujours étonnée de la fréquence des métaphores spatiales auxquelles ils recourent - notamment pour évoquer des lectures d'enfance. C'est Marnar, par exemple, qui dit : « *Pour moi, un livre, c'est un tableau, c'est un univers, un espace dans lequel on peut évoluer, dans lequel on peut rentrer, un livre c'est ça, c'est une porte qu'on ouvre et on voit quelque chose.* » Ou Christine : « *La lecture, c'est mon pays, rien ne me manque quand je lis. Le temps disparaît. Et je ne dépends de personne pour ça.* » Ou Martin Winckler : « *Les histoires me réparaient parce que je n'ai pas eu une enfance très heureuse : ma famille, originaire d'Afrique du Nord, arrachée à sa terre, a beaucoup boursiné. Dans les livres et les feuilletons, au moins j'étais chez moi.* » ⁶

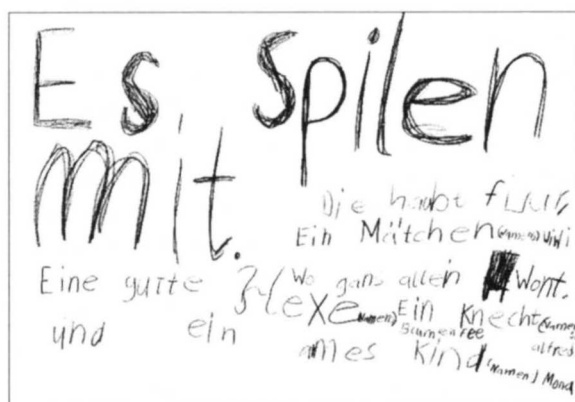


Lire en famille, c'est aussi inciter l'enfant à raconter ses propres histoires.

Un livre, c'est une hospitalité qui est offerte, une sorte d'abri que l'on peut emporter avec soi, où l'on peut faire retour, où s'entend comme l'écho lointain de la voix qui nous a bercés, du corps où nous avons séjourné. Un espace intime, secret, relié pourtant par une multiplicité de liens à d'autres - celui ou celle qui a écrit le livre, ceux qui l'ont lu ou le liront, ceux qui l'ont fabriqué, proposé, ceux que l'on découvre dans les pages du livre.

Et c'est aussi un espace et un temps qui vous donnent lieu, où l'on va pouvoir se délimiter, se perce-

voir comme différent de ce qui vous entoure, capable d'une pensée indépendante, où l'on va pouvoir esquisser son propre chemin. Un espace qui ouvre une marge de manoeuvre ou de liberté, permet un redéploiement des possibles, introduit un peu de jeu, à partir duquel accomplir des déplacements, réels et métaphoriques.



Recomposer sa propre histoire

Je rappelle tout cela, parce que si l'on tente d'explicitier les enjeux de la construction d'une culture littéraire chez l'enfant, sans doute faut-il déjà être attentif à ce que des enfants fabriquent, construisent, spontanément, avec des textes littéraires, quand ils y ont accès. Or à cet égard, il me semble que les termes dont on se sert couramment sont réducteurs. Par exemple, on parle de « distraction », ou de « lecture-plaisir », ou de « lecture-identification », et l'on s'arrête là.

Bien sûr, les lecteurs ou les lectrices parlent de ces héros ou de ces héroïnes qu'ils ont accompagnés, dans leur enfance, au fil des pages et dans les temps qui ont suivi la lecture. Tel ce garçon évoquant les moments où il reprenait le cri de Tarzan et s'appropriait sa force pour conquérir les arbres de son quartier. Appropriation, assimilation d'un trait de la personnalité du héros, on est bien ici dans un registre de l'ordre d'une identification - qui, remarquons-le, est à distinguer de l'imitation passive à laquelle elle semble fréquemment assimilée. Toutefois, très souvent, les lecteurs, tel Tarzan justement, sautent et rebondissent d'un livre à l'autre, faisant flèche de tout bois. Ils sont à l'affût, en chasse de mots : c'est aussi d'une quête de *symbolisation* qu'il s'agit.

Ils évoquent quelques pages, quelques phrases, une image, avec lesquelles ils ont recomposé leurs façons de se représenter le monde, ou dessiné autrement leurs propres contours. Ces bribes glanées deci de-là sont devenues un viatique pour penser leur expérience, pour lui donner sens. Parfois, c'est même une seule phrase qui a heurté ce qui était comme arrêté sur l'image pour lui redonner vie. Ces histoires, ces bribes qui font sens, bien souvent les enfants les trouvent dans des livres qui, plutôt que de leur offrir un simple reflet de leur situation, leur fournissent une forme transposée de celle-ci, une métaphore. J'emprunte là un exemple à Michel del Castillo (oubliant son point de vue sur les bibliothèques !).

Du temps de la guerre d'Espagne, sa mère sortait chaque soir à onze heures pour aller travailler à la radio, parcourant la ville où l'on entendait des bruits de fusillades. Elle lui avait dit : si une nuit tu n'entends rien, c'est que la ville sera prise, on m'arrêtera, on me fusillera, tu devras aller à l'ambassade de France. Et lui, livré à cette angoisse immense, de mort, de séparation, chaque nuit, il lisait. Il lisait... *Les Mille et une nuits*. Tout comme Shéhérazade, il repoussait la mort à coups de contes :

« D'une nuit l'autre, la belle Scheherazade recule l'échéance. Elle parle contre la mort.

Couché dans mon lit, je déroule entre la mort et moi le rideau des phrases. La conteuse gagne un délai après l'autre et je guette, tapi dans ma lecture, la délivrance d'une nouvelle aube qui, avec le retour de Mamita, me ressuscitera pour un jour.

La situation du livre, son ressort caché, reproduisent ma propre situation, mais inversée, puisque la favorite raconte alors que j'écoute. »⁷

Le dispositif est inversé, et l'histoire située dans des temps anciens, dans une Bagdad fabuleuse, « coiffée de coupôles d'or, peuplée de djinns facétieux », qui détachent l'enfant de sa nuit madrilène. La lecture vient le protéger, soulager sa détresse: elle l'éloigné dans le temps, dans l'espace. C'est là où il y a métaphore que le travail psychique déclenché par la lecture semble le plus opérant. Là aussi où le corps est touché par les mots transportés en soi, comme dans ces moments où un texte vient éclairer des régions de soi jusque-là obscures, libérer quelque chose que le lecteur portait en lui, silencieusement - expérience s'accompagnant d'une sensation d'intense plaisir et de la libération d'une énergie jusque-là entravée.

Quand un lecteur ou une lectrice réalise des déplacements dans un champ ou un autre de sa vie, ce n'est pas seulement à mettre au compte d'une valeur ajoutée « utile » que la lecture lui aurait procurée - sous la forme d'un savoir, d'informations, ou d'un maniement plus aisé de la langue. Ce sont aussi des réorganisations psychiques qui sont à l'œuvre ; c'est l'élaboration d'une position de sujet qui est en question. D'un sujet qui construit son histoire en prenant appui sur des fragments de récits, des images, des phrases écrites par d'autres et qui en tire force, quelquefois, pour aller ailleurs que là où tout semblait le destiner.

La lecture relance une activité de symbolisation, et peut-être est-ce là l'essentiel. Un texte lu peut être l'occasion de renouveler, de recomposer les représentations que l'on a de sa propre histoire, de son monde intérieur, de ses relations au monde extérieur. Un accès suivi aux livres est un gage de mouvement, il peut donner lieu à un réagencement, une reprise constante de cette histoire, de ces relations.

Toutefois, ces faits d'expérience, singulière et partagée, il me semble que l'on tend un peu à les oublier ou à les recouvrir, dans notre monde productiviste et cacophonique. Il n'est peut-être pas inutile, par conséquent, d'écouter des enfants ou des adultes, de différents milieux sociaux, qui ouvrent des livres de façon assidue ou de loin en loin, et de faire entendre leurs voix quand ils retrouvent des vérités très anciennes. Comme celle-ci : le récit peut avoir valeur thérapeutique. « *Toute l'histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit* », écrit Paul Ricoeur.⁸ Le besoin de récit, de narration, fait peut-être même notre spécificité humaine : de tout temps, les humains se sont raconté et passé des histoires les uns aux autres. Par le simple fait d'être mise en ordre, mise en mots, mise en récit, une situation de passivité et d'impuissance est transformée en action par l'écrivain. Et c'est un peu comme si le lecteur retrouvait, inconsciemment, le mouvement de l'écrivain, qui, la plupart du temps, écrit à partir du manque ou du deuil, mais qui, par l'écriture, dépasse cette perte et va vers une reconquête de la vie.

La culture littéraire, pour reprendre cette expression, c'est cela, tout simplement : toutes ces œuvres où des hommes, des femmes, ont transcrit, transposé, transfiguré leurs passions, leurs désirs, leurs souffrances - l'amour, la jalousie, la peur de l'abandon, la mort, l'espoir, la haine, l'ambition, etc. - dans des formules qui quelquefois nous semblent avoir été écrites juste pour nous, juste pour révéler notre vérité la plus intime. Et à pouvoir nommer les choses, à les trouver ainsi mises en ordre, mises en scène, de façon esthétique, les êtres de langage que nous sommes en sont un peu apaisés, un peu réparés. D'autant que les voix dans le texte, en écho aux voix qui nous berçaient quand nous étions enfants, nous accueillent, nous donnent un habitacle où nous ressourcer.

La culture n'est pas un monument ou un totem autour duquel il faudrait serrer les rangs, ce n'est pas non plus une coquetterie de gens nantis, c'est quelque chose qui peut toucher au sens même de la vie et qui est là, à disposition. Ou plutôt qui devrait être à la disposition de chacun, dès le plus jeune âge, pour qu'il puisse s'en saisir, en faire usage, y puiser, à tel moment ou tel autre de sa vie. Plus encore en ces temps où beaucoup de gens, jeunes ou moins jeunes, se sentent égarés, en trop, sans espace où advenir, hors de toute transmission. Coupés de leurs origines sans avoir pu acquérir une autre culture. Et où chacun doit construire le sens de son existence, son identité, et expérimente, en quête de sens, de repères, de limites, là où les limites symboliques font défaut. Avec tous les risques que cela peut comporter.

Lecture pour soi et école : une contradiction irrémédiable ?

C'est là, sans doute, que l'on peut attendre de l'école qu'elle redistribue des cartes très inégalement réparties, puisqu'il est nombre de familles où les livres sont rares, voire inexistants, et où la lecture peut faire peur, trouver difficilement place dans les valeurs qui tentent de donner sens à la vie. L'école pourrait introduire à d'autres espaces, d'autres temps que le temps instantané des médias et des jeux électroniques ponctué de violence crue. Proposer des métaphores dont des enfants pourraient se saisir pour figurer un monde intérieur quelquefois chaotique - et je pense là aux travaux de Serge Boimare.⁹

Mais les rapports entre lecture et école sont complexes. Et beaucoup de jeunes - pas tous, toutefois - s'accordent pour penser que l'enseignement a un effet dissuasif sur le goût de lire. Cela concerne plus le lycée que le collège, et plus le collège que le primaire. Plus l'école comme institution que les enseignants comme personnes singulières. Par ailleurs, il y a probablement une ingratitude consubstantielle à la lecture qui tient peut-être, là encore, à son statut « transitionnel » : tout comme on se souvient rarement d'avoir appris à lire, sans doute oublie-t-on une partie de ce que l'on doit à ses maîtres, et veut-on penser qu'on l'a trouvé soi-même. Ceux qui disent des horreurs sur l'école citent spontanément parmi les livres qui ont compté pour eux quelques œuvres qu'ils ont probablement rencontrées par l'institution scolaire. Et qu'ils se sont appropriées, mais un peu par la bande, en secret.

Peut-on préserver, à l'école, cette part du secret, cet espace intime, si essentiels à la lecture subjective ? René Diatkine disait que « *rien ne fait plus perdre le goût à la lecture que le questionnement, intrusion indécrite dans un espace où tout est particulièrement fragile.* »¹⁰ Selon lui, le non-dit d'un conte ou d'un texte littéraire « *doit être laissé à l'imagination de chacun et ne doit jamais être l'objet d'un questionnement de la part d'un adulte.* » Or l'école questionne et casse quelquefois le sens que l'enfant avait fabriqué. Jean-Marc Talpin, à propos des « formules irradiantes » que des adolescents trouvent dans un livre, note qu'elles « *ne doivent surtout pas être déconstruites pour conserver en elles, et donc contenir, ce sens qui est pour l'adolescent bien plus qu'une réponse.* »¹¹ Et il remarque que pour nombre d'entre eux, le fait qu'un texte soit imposé par l'école interdit toute appropriation.

Bourdieu, pour sa part, pensait que l'école détruisait, éradiquait une certaine expérience, un certain besoin de lecture, où le livre est perçu comme dépositaire de secrets magiques et de l'art de vivre, pour en créer un autre, d'une autre forme.¹²

Alors il est certain qu'au cours des trente dernières années, les enseignants ont été incités à travailler au plus loin de l'initiation à un art magique. Ils ont aussi été invités, d'une façon générale, à faire une part moindre à la littérature,¹³ avec les meilleures intentions conscientes du monde, d'ailleurs : les inspireurs d'une telle inflexion de l'enseignement se sont représenté la littérature comme quelque chose qui contribuait à reproduire un certain ordre social, dès lors que seuls les enfants des milieux aisés baignaient « naturellement » dans cette culture lettrée qui était familière à leurs parents. C'était aussi une période où l'industrie française avait grand besoin d'ingénieurs et de cadres techniques, et où s'élaboraient une autre conception de la culture générale, d'autres modèles de lecture, très marqués par le schéma de la « communication ».¹⁴

Durant cette période, on a, simultanément, congédié avec dédain l'« identification » - à laquelle on a réduit, de façon simpliste, toute l'expérience de la lecture subjective. Et l'on a privilégié une conception instrumentale, formaliste, entièrement du côté de la maîtrise du texte, qui se voulait plus démocratique, plus « scientifique ». Plus à même, aussi, de donner lieu à des évaluations.

Nous n'en sommes plus là, car au cours de ces dernières années, beaucoup se sont interrogés sur cette approche formaliste qui a prévalu dans l'enseignement (ou du moins dans les instructions officielles, car bien des enseignants, dès qu'ils ont un peu d'expérience, considèrent celles-ci avec un certain quant-à-soi). On s'est préoccupé d'un divorce entre un certain nombre de jeunes et la lecture, imputé à de multiples facteurs, dont beaucoup échappent d'ailleurs à l'école.

Aujourd'hui, quelques enseignants s'inquiètent des effets d'une intrusion de l'école dans le domaine de la lecture « privée », de sa volonté de récupération de ce qu'elle ne maîtrise pas.¹⁵ Ou de sa volonté de faire accomplir aux enfants un parcours obligé, pour passer d'une lecture abandonnée,

intime, rêveuse, à une lecture critique et partagée. Ils disent quelquefois leur peur qu'à scolariser cela aussi, on casse plus encore le rapport des enfants aux livres.

Et j'avoue qu'il m'est arrivé d'éprouver une telle inquiétude. Par exemple, à plusieurs reprises, j'ai entendu des inspecteurs se dire très intéressés par le rôle que pouvait jouer la lecture dans la découverte ou la construction de soi, dans l'élaboration de la subjectivité, mais préoccupés par la difficulté qu'il y avait à concevoir des outils à même de bien « évaluer » ces aspects en classe ! Et ils semblaient surpris quand il leur était suggéré qu'ils n'avaient pas à être « évalués ». Je dois dire que j'ai alors imaginé avec effroi que l'on pourrait se servir de nos travaux pour légitimer la conception d'exercices à même de juger l'apport de la lecture dans ce domaine, du type : « Quelles lectures t'ont permis de te construire au cours du dernier mois ? Développe un discours argumentatif pour expliquer pourquoi, en mettant en valeur les processus à l'œuvre (identification, symbolisation, réparation...) ». Nul doute que les éditeurs de littérature devraient alors reconverter au plus vite leur activité vers d'autres secteurs.

Pardonnez-moi d'ironiser à bon compte, d'autant que j'ai peu compétence à intervenir dans ce domaine très difficile. Juste, encore une fois, à livrer quelques questions à partir de ce que m'ont dit des lecteurs, qui m'amènent souvent à me demander s'il n'y a pas une contradiction irrémédiable entre la dimension abandonnée, secrète, frondeuse, intime, de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe, sous le regard des autres, suivis d'évaluation. Il reste que l'école est le seul espace accueillant tous les enfants, et je me réjouis que la littérature y trouve sa place. On peut y veiller à être le moins intrusif possible, notamment en ménageant des lieux, des temps, différenciés, au sein même de l'école, et entre l'école et la bibliothèque - en particulier la bibliothèque extérieure à l'univers scolaire. Car c'est une chance qu'existent des espaces qui n'ont pas la même vocation. Et puis, je le rappelle toujours, quand on écoute parler des élèves - ou les anciens élèves que nous sommes -, il y a un contraste étonnant entre l'école comme institution, chargée de tous les maux, toutes les rigidités, et tel enseignant singulier qui a su transmettre, faire passer le sens qu'a pour lui la matière qu'il enseigne. Qui a su susciter chez les élèves l'enchantement, mais aussi le besoin de penser, en particulier quand il ou elle élabore devant eux une pensée en mouvement plutôt que d'appliquer une grille. Tel enseignant singulier qui, dans le cas de la littérature, a su faire retrouver dans toutes ses couleurs, toute sa vie, la voix d'un homme ou d'une femme, le chant qu'il ou elle fredonnait il y a quelques siècles, ou avant-hier aussi bien, et qui s'offre aux plus larges partages, mais en nous touchant un par un.

Conférence présentée aux *Rencontres nationales* « Construire une culture littéraire à l'école » proposées par le Pôle national de ressources « Littérature » de l'académie de Créteil. 13 mars 2002, Théâtre de la Cité Internationale, Paris. Les thèmes qui y sont abordés sont développés dans l'ouvrage de Michèle Petit, *Eloge de la lecture*, Paris, Belin, 2002.

Nous remercions Henriette Zoughebi et l'auteur de nous avoir autorisés à reproduire le texte de cette conférence.

* Anthropologue, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces), CNRS/Université Paris I

1 Javier Marias, *Un cœur si blanc*, Paris, Rivages, 1996, p. 60.

2 Voir Marie Bonnafé : « Les livres et les bébés ». In : Madeleine Vermorel et Eisa Schmid-Kitsikis: René Diatkine, psychanalyste de l'enfant. Lausanne: Delachaux et Niestlé 2001, pp. 335-346.

3 Donald Winnicott: « La capacité d'être seul ». In : De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot 1969, pp. 325-333.

4 Michel de Certeau: « La lecture absolue ». In : Problèmes actuels de la lecture. Dirigé par Lucien Dalhenbach et Jean Ricardou. Clancier-Guénaud, 1982, pp. 65-80.

5 Michel de Certeau: « Lire : un braconnage ». In : L'Invention du quotidien, 1/Arts de faire. Paris, 10/18, 1980, p. 292.

6 Martin Winckler, Entretien paru dans *Télérama*, 8/12/1999.

7 Michel del Castillo, *Mon frère l'Idiot*, Paris, Folio, 1995, p. 80.

8 Cité par Laurent Jenny, « Récit d'expérience et figuration », *Revue française de psychanalyse*, 1998/3, « Le

narratif », p. 939.

9 Serge Boimare, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Du-nod, 1999.

10 René Diatkine, « La formation du langage imaginaire », in : *Hommage à René Diatkine*, Les Cahiers ACCES, 4, juillet 1999, p. 24.

11 Jean-Marc Talpin, « Le passage à l'acte de lire », in : Serge Goffard et Annick Lorant-Jolly (dir.) *Les Adolescents et la lecture*, CRDP Académie de Créteil, collection Argos, 1995, p. 57.

12 Pierre Bourdieu et Roger Chartier (entretien), in : Roger Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1993, p. 279.

13 Voir Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, BPI/Fayard, 2000, troisième partie. Et Antoine Compagnon, *Après la littérature*, *Le Débat*, 110, mai-août 2000, pp. 136-154.

14 *Discours sur la lecture*, op. cit., p. 288.

15 Voir par exemple Annie Pibarot, « Le secret de la lecture privée », in : Patrick Demougin et Jean-François Massol (coord.) *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1999.

Michèle Petit, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces), CNRS/Université Paris I, 191, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. France, e-mail : petitmic@univ-paris1.fr.