



**HAL**  
open science

**Livres, lecteurs et politiques culturelles à l'école au tournant du XXIème siècle. Communication lors de la journée d'étude: " Livre, lecture et politiques de démocratisation culturelle " Journée d'étude du 2 février 2016 à la BPI, Centre Pompidou**

Max Butlen

► **To cite this version:**

Max Butlen. Livres, lecteurs et politiques culturelles à l'école au tournant du XXIème siècle. Communication lors de la journée d'étude: " Livre, lecture et politiques de démocratisation culturelle " Journée d'étude du 2 février 2016 à la BPI, Centre Pompidou. Livre, lecture et politiques de démocratisation culturelle, BPI, Beaubourg, Ministère de la Culture, Feb 2016, Paris, France. hal-04376700

**HAL Id: hal-04376700**

**<https://hal.science/hal-04376700v1>**

Submitted on 6 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Livre, lecture et politiques de démocratisation culturelle Journée d'études du 2 février à la BPI

### LIVRES, LECTEURS ET POLITIQUES CULTURELLES À L'ÉCOLE AU TOURNANT DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE.

Contribution de Max Butlen, maître de conférences honoraire, Université de Cergy-Pontoise, ESPE Versailles, Agora

La journée d'études « Livre, lecture et politiques de démocratisation culturelle » avait notamment pour but d'approfondir l'histoire des formes et de la culture scolaires<sup>1</sup> et de s'interroger sur la manière dont l'entreprise scolaire républicaine s'est prolongée dans des actions en direction de publics plus larges<sup>2</sup>.

Dans ce cadre, il nous était proposé d'analyser la réception contrastée des résultats des diverses enquêtes sur la lecture dans le débat public, au sein des leaders d'opinion, dans le monde intellectuel et dans les sphères des professionnels du livre et de la lecture publique

En réponse à cet appel, nous nous efforcerons de souligner quelques grandes évolutions, d'identifier certains secteurs de résistance, en revenant sur les tensions entre les réalités de la massification du système éducatif, et les espoirs de démocratisation culturelle, dans le champ de la formation des lecteurs.

Il nous apparaît que, après plus de 50 années de développement de politiques visant en principe à démocratiser l'accès à l'école et à la culture, paradoxalement les contradictions semblent s'être aiguës, précisément du fait que la massification du système éducatif dans toute la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle a conduit à poser avec de plus en plus d'acuité la question d'une véritable démocratisation culturelle.

D'une part, chacun a pu observer, pour s'en réjouir ou le déplorer, un allongement constant du temps de scolarisation. *L'état de l'école* (MEN, 2014), publication annuelle du ministère de l'éducation nationale indique en 2014 que

L'objectif annoncé au milieu des années 1980 d'amener 80 % d'une génération en classe terminale, au niveau du baccalauréat, a conduit à une élévation spectaculaire du taux d'accès au terme de l'enseignement secondaire de plus de 30 points en l'espace d'une décennie

L'évolution des pourcentages d'une classe d'âge parvenant au bac est significative :

1851 : 0,6%

1967 : 15,4%

2010 : 65,7 %. En France deux tiers des jeunes deviennent bacheliers en 2010, contre 1 % un siècle plus tôt)<sup>3</sup>

2013 : À la session 2013, près de 74% des jeunes d'une génération obtiennent un baccalauréat

L'âge moyen de fin d'études qui était de 15,2 ans en 1968, passe à 21,7 ans en 2006. Malgré un certain tassement, et un recul dans les classements de scolarisation dans les pays

---

<sup>1</sup> « Corpus respectifs du primaire et du secondaire, lecture à haute voix et silencieuse, passage de l'explicitation de texte au commentaire, de la dissertation au résumé, lecture d'œuvres intégrales, étude d'œuvres contemporaines, légitimation par l'institution scolaire de genres considérés auparavant comme « mineurs ». In texte de présentation de la problématique de la journée d'étude du 2 février 2016.

<sup>2</sup> Cf. Bibliographie : *Discours sur la lecture* (A-M. Chartier, J. Hébrard) et *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, A. Sandras ( dir.).

<sup>3</sup> Source <http://www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html>

européens<sup>4</sup>, selon l'OCDE, l'espérance de scolarisation en France était en 2013-2014 de 18,3 ans<sup>5</sup> dont presque 3 dans l'enseignement supérieur (2,7). La durée totale de scolarisation, de la maternelle jusqu'à la fin des études supérieures, se stabilise un peu au-dessus de 18 années, en 2014,

De tels indicateurs pourraient donner à penser que la massification a été réussie.

Mais un autre constat de plus en plus préoccupant s'est imposé ces dernières années : les écarts sociaux entre les élèves, loin de se réduire se sont aggravés. C'est ce que montrent de façon répétée les évaluations internationales PISA depuis 2000.

Ainsi la *Note de l'OCDE par pays*, relative à la France indique :

En France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance aux évaluations Pisa est bien plus marquée que dans la plupart des autres pays de l'OCDE ; et les inégalités sociales ne se sont pas réduites avec le temps. Le système d'éducation français est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant. [...]

En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003.

Les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté.

Par ailleurs, l'analyse des trajectoires scolaires, révèle une tendance à l'accroissement de la proportion d'enfants d'origine aisée dans les filières élitistes et une forte présence des élèves moins favorisés dans les autres cas. Ce constat est confirmé, par les distributions des orientations selon les milieux sociaux, les choix des séries du baccalauréat, la nature des études suivies, l'accès aux études supérieures, aux classes préparatoires aux grandes écoles, aux sections des universités les plus prestigieuses, et aussi par les cycles universitaires atteints, les diplômes recherchés...

Au total, la politique de massification semble avoir réussi tandis que la volonté de démocratisation culturelle piétinerait ou même aurait échoué. Cette réalité contrastée nous amène à nous interroger : au-delà de la volonté de massification et des discours, s'est-on donné tous les moyens, de réussir cette démocratisation culturelle. Le voulait-on vraiment ?

L'examen de l'inscription des politiques du livre et les politiques de la lecture dans ce contexte peut apporter des éléments de réponse. Quelle a donc été au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle la place des politiques de lecture, d'une part dans la sphère sociale, d'autre part dans l'univers scolaire ? En quoi la nature même des politiques menées pourrait-elle contribuer à expliquer les résultats obtenus ?

### **Dans la sphère sociale**

La place de ces politiques est devenue essentielle suite aux longs combats qui ont été menés dès le XIX<sup>e</sup> siècle par les mouvements d'éducation populaire (Chartier, Hébrard, 2000) ; Ces actions opiniâtres ont été prolongées au XX<sup>e</sup> siècle lorsqu'émergèrent les revendications des professionnels du livre et de la lecture, mais aussi celles d'associations et de militants culturels et pédagogiques, qui devinrent des « claimsmakers » (Lahire 2005), et en fait des leaders d'opinion (Butlen, 2008).

Pour faire progresser et imposer l'idée de démocratisation culturelle, ces différents acteurs ont construit le problème social et culturel de l'accès à la pratique de lecture. Ils s'y sont employés en dénonçant l'absence de politique de lecture, en critiquant radicalement l'insuffisance de l'offre de livres, les déficiences et les insuffisances du réseau des

---

<sup>4</sup> La scolarisation des adolescents de 15 à 19 ans parmi les plus élevées de l'OCDE en 1995 (3<sup>e</sup> rang sur 27) ne situe plus la France qu'au 22<sup>e</sup> rang sur 32 pays, début 2012. *Etat de l'école 2014*

<sup>5</sup> 18, 3 pour un enfant de 2 ans, de 16, 4 pour un enfant de 5ans,

bibliothèques en France, en soulignant l'inégale appropriation sociale et géographique de la culture de l'écrit.

Quels furent les résultats de ces actions volontaristes ?

Force est de reconnaître que ces acteurs ont longtemps prêché dans le désert avant que leurs demandes ne soient entendues, reprises et parfois récupérées. Le succès quand il est venu s'est d'abord traduit par la « mise sur agenda politique et administratif » de la question de la lecture à laquelle priorité a été donnée. G. Pompidou a été le premier à poser le problème, puis J. Lang s'est employé à le traiter avec énergie, à partir des années 80. Ce fut bien sûr dans les années 80/90 l'orientation dominante du ministère de la Culture mais aussi celle de bien d'autres ministères et institutions qui ont été toujours plus nombreux à manifester leur intérêt pour la question et leur volonté d'agir.

Dans ce changement d'optique et même de paradigme, l'Education nationale s'est retrouvée au cœur des débats d'autant, que ses partenaires, les éditeurs, les bibliothécaires, les responsables des politiques publiques la montraient régulièrement du doigt, en s'attachant à souligner et même à dénoncer les mauvais résultats qu'elle avait obtenus pour ce qui est de la formation des jeunes lecteurs.

Ainsi, les bibliothécaires s'interrogeaient à l'exemple de G. Patte, dans son ouvrage *Laissez les lire* (1987) :

« Les enseignants ont-ils vraiment les moyens de faire accéder les enfants à une culture et à une lecture personnelles (...), souvent les enfants se découragent et se détournent de la lecture, parce que, pour eux, le premier apprentissage a été difficile et associé à des pratiques peu stimulantes qui ne les concernent pas ».

Ce que Geneviève Patte exprime avec tact et diplomatie, est dénoncé bien plus brutalement par des éditeurs, des écrivains..., comme l'illustrent clairement les rapports Pingault (1982, 1989). Selon le rapporteur « l'école fonctionne mal tout particulièrement dans le domaine de la lecture ».

« Au lieu de former les jeunes à l'utilisation du livre, du document, au lieu de les initier au plaisir de la lecture, elle (l'école) aurait tendance, dans bien des cas à les en détourner ».

### **Dans ce contexte, comment l'Education nationale réagit-elle ?**

C'est par la lecture, par l'observation des compétences et performances des lecteurs que la crise du système éducatif a été mise en évidence et mesurée. Depuis, les premières évaluations nationales qui ont été réalisées à partir de 1979, les enquêtes n'ont cessé de relever l'existence d'un noyau dur de 15% d'élèves en grande difficulté. Ils ne maîtrisent pas ou ne maîtrisent que très insuffisamment les compétences de base à l'issue de la scolarité primaire. Les évaluations internationales PIRLS et PISA sont venues confirmer les fortes disparités de performances en lecture des élèves et l'accentuation d'inégalités sociales dans l'accès à la culture de l'écrit. De plus, les écarts se sont creusés également entre garçons et filles.

Alors que les critiques venant de l'extérieur se multipliaient, il a bien fallu, en interne, au sein du système éducatif prendre en compte des insuffisances devenues criantes, indéniables suite au développement d'une culture de l'évaluation impulsée par la direction de l'évaluation et de la prospective, à partir des années 80 et surtout durant les années 90.

De véritables efforts ont alors réalisés pour favoriser des évolutions au cœur de l'institution scolaire, dans l'enseignement primaire. L'éducation nationale semble alors tenir compte des critiques qui lui ont été adressées. C'est ce que l'on observe notamment avec le rapport Migeon (1989) souvent considéré comme un rapport essentiel pour la transformation des termes de la lecture scolaire. Toutefois le paquebot Education nationale ne pouvait évoluer qu'à sa manière et à son rythme. Alors que les partenaires de l'école l'appelaient à changer

de cap et à « déscolariser » le livre et la lecture, en fait ce rapport Migeon témoigne, au sein de l'école, d'un désir de reprendre l'initiative et de se lancer dans une tentative de « rescolarisation ». Les pédagogues ont voulu donner au mot scolarisation un sens positif puisque loin de l'idée de faire des moments de lecture scolaire des pensums ennuyeux, ils entendaient œuvrer pour une réconciliation de l'école avec le livre, la lecture, les jeunes lecteurs en formation.

De là certaines avancées :

- Parmi celle-ci il faut mentionner la révision importante, l'élargissement incessant des objectifs de formation des lecteurs pour tenter d'adapter l'école à la société du XXI<sup>e</sup> siècle. Pendant quarante ans, la lecture attentive des instructions officielles successives indique l'ambition de plus en plus affirmée de former un lecteur polyvalent dont les compétences se dessinent de plus en plus clairement. On le veut apte à lire silencieusement aussi bien qu'à haute voix, selon toutes les modalités de la lecture, sur tous les supports (ceux d'hier comme ceux d'aujourd'hui). Il doit être capable de lire, comprendre, mémoriser les différentes catégories de textes, textes littéraires et textes fonctionnels, documentaires informatifs. On souhaite qu'il puisse s'approprier un patrimoine littéraire mais aussi qu'il découvre, apprécie et étudie des œuvres modernes et contemporaines. Pour atteindre ces objectifs, l'articulation entre l'apprentissage de la lecture et apprentissage de l'écriture est recherchée de même qu'on entend développer le pouvoir de se repérer, tout à la fois dans les espaces de lecture (les bibliothèques réelles aussi bien que virtuelles), dans les objets à lire (leur texte, leur paratexte, leur intertexte), dans les pratiques des sujets lecteurs.
  - Quelques autres avancées intéressantes méritent d'être citées. Il faut évoquer ainsi l'introduction massive du livre et de la culture de l'écrit sous de nouvelles formes dans les écoles, les collèges, les lycées, particulièrement grâce à la création des bibliothèques scolaires (BCD et CDI), qui n'existaient guère avant 1975.
  - Pour ce qui relève de l'incitation à la lecture, on note une tentative d'élargissement des corpus littéraires dans l'enseignement primaire, à partir de 1990, suite au rapport Migeon, et dans l'enseignement secondaire en 96, 97, 98, suite à la publication des programmes officiels de 1995. Ces nouvelles prescriptions ministérielles se singularisent notamment par la proposition de listes d'ouvrages de littérature de jeunesse, ce qui constitue une première légitimation d'œuvres et de genres si longtemps considérés comme mineurs. Après bien des débats et bien des hésitations, la légitimation sans réserve du domaine se réalise ensuite pleinement lors de la publication des importants programmes de 2002 pour l'école primaire. La nécessité de construire une première culture littéraire et de la faire partager s'impose désormais dès l'école maternelle, et ce bien avant l'apprentissage technique du code de la lecture.
  - Toutes ces avancées n'empêchent nullement des reculs assez récurrents mais quels que furent les aléas, un début de prise de conscience apparaît essentiel : Le système scolaire découvre lentement l'importance des politiques culturelles. Des ateliers de pratiques artistiques sont mis en place. De projets pédagogiques et culturels sont élaborés avec les partenaires, les professionnels du livre et de la lecture.
- Il s'agit là d'une prise de conscience certes inégale mais progressive que l'apprentissage de la lecture est non seulement un apprentissage linguistique et cognitif mais aussi et peut-être surtout un apprentissage culturel. On réalise enfin qu'une des raisons essentielles des échecs scolaires réside dans le manque d'habitus ; de capital et de pratiques culturels. Cette réalité trop longtemps ignorée au sein du système éducatif est mieux prise en compte, de 1980 à aujourd'hui, dans divers plans lecture articulés à des plans d'action artistique et culturelle et

dans diverses tentatives<sup>6</sup> pour ouvrir l'école sur la création, pour faire entrer l'art dans les classes (rencontre avec des écrivains et des artistes de toutes disciplines...)  
 Pour autant ces évolutions sont loin d'avoir été suffisantes pour permettre d'atteindre de façon satisfaisante des objectifs redéfinis comme nous l'avons vu en termes de formation de lecteurs polyvalents

Des difficultés préoccupantes demeurent, elles apparaissent comme des obstacles à surmonter pour progresser significativement dans la voie de la démocratisation culturelle. Nous évoquerons deux d'entre elles : le rapport des jeunes à la lecture et à la littérature et les avatars des politiques du livre et de la lecture.

### **Quid du rapport des jeunes à la lecture et à la littérature ?**

Les variations dans ce rapport sont évidemment considérables sociologiquement et individuellement mais des tendances apparaissent. Dès les années 90, François de Singly (1991), puis Christian Baudelot et son équipe (1999) ont montré, que le goût pour la lecture des jeunes était très modéré compte tenu notamment de la forte concurrence d'autres pratiques culturelles. Les travaux d'Olivier Donat puis de Sylvie Octobre ont permis d'approfondir ces analyses.

Où en est-on ? Comment créer les conditions d'une évolution ?

Dans une enquête complémentaire aux évaluations PISA, enquête que nous avons conduite en 2012, dans l'académie de Versailles, nous avons vérifié largement les constats établis par les recherches citées. Nous avons cependant tenté de prolonger l'analyse en réexaminant le problème sous un autre angle en posant la question suivante : « Peut-on parler d'un rejet manifeste de la littérature et de la lecture, notamment par les adolescents ? ».

Notre enquête conduit à nuancer les réponses. Elle met d'abord en évidence que c'est surtout un certain type d'enseignement de la littérature qui est souvent fort mal reçu et vécu. Les rejets sont fréquents, comme en témoignent bien des déclarations que nous avons recueillies auprès de jeunes de 15 ans :

A : « Les livres que le prof nous impose avec des mots compliqués que je ne comprends pas, j'aime pas trop. C'est trop éloigné de ma vie ».

B : « Les livres d'école, honnêtement, je les lis pas. Molière, ça va une seconde...à chaque fois, ils nous font lire le même livre ».

C : Quand je comprends pas l'histoire, j'aime pas lire, des textes où c'est long, de 200 pages, il faut beaucoup de temps pour comprendre, ça me déplaît ; ça me plaît pas quand je comprends pas ; ça me plaît quand je comprends vite. Je m'imagine dans le livre, les personnages, leurs aventures...

Souvent l'offre scolaire de lecture pose problème, bien plus que n'en pose en réalité la pratique de la lecture et de la littérature. C'est ce que D explicite très clairement :

---

<sup>6</sup> Avec la mise en place successive des classes culturelles, des projets d'action éducative, ateliers d'écriture, résidences d'artistes, classes à PAC...de 1980 à... 2016, puisque Fleur Pellerin a annoncé récemment que l'éducation artistique et culturelle devait être une de ses priorités pour 2016. « L'ensemble de ses moyens budgétaires supplémentaires y seront consacrés », a-t-elle affirmé en estimant que l'urgence est désormais de donner à cette éducation un vrai contenu, et d'en élargir les interventions au-delà de l'école, notamment aux bibliothèques, aux musées et aux acteurs de l'éducation populaire. D'autre part, pour le MEN, la réforme des rythmes scolaire doit s'accompagner d'une relance des activités culturelles et artistiques.

D : Quand c'est genre fantastique, en fait, je peux lire des heures. Je rentre vraiment dedans... alors que dans les livres qu'ils donnent à l'école, je rentre pas forcément dans l'histoire...

Avec la fantasy, des fois on se met à la place du personnage [...] A l'école, on est obligé de lire... Chez moi, je lis pour lire en fait. Quand on lit pour soi, c'est mieux.

Et plus les élèves grandissent et se rapprochent du baccalauréat, plus leur rapport à l'enseignement des lettres semble se dégrader :

F : Les professeurs ? Non, ils m'ont jamais dit, personnellement, tu devrais lire celui-là ! Eux, ils font lire des livres, après il y a une évaluation, c'est pas ce que je préfère vraiment.

Todorov ( 2007) explique la fréquence des mauvaises réceptions par le fait que l'émotion esthétique loin d'être associée avec le plaisir de la lecture, trouve difficilement place dans les cours de littérature, en raison d'une conception étriquée, ascétique de la littérature qui conduit à ce que l'on enseigne bien plus les méthodes linguistiques et stylistiques, les outils d'analyse, les arcanes d'une discipline que l'on initie à la compréhension générale des textes et leur rapport au monde.

Et la lecture ?

Un second problème est lié à la baisse indéniable du nombre de lecteurs de livres, et parmi eux des gros lecteurs. Les enquêtes successives sur les pratiques culturelles des français (Donnat) le soulignent régulièrement mais est-ce à dire que les jeunes ne lisent pas, ne lisent plus ou moins. Là encore ce n'est pas si sûr et ce n'est pas confirmé par notre enquête.

Car en fait les jeunes lisent et beaucoup plus massivement que ne lisait l'ensemble des jeunes d'il y a trente ou quarante ans. Mais ils ne lisent pas la même chose que lisaient la minorité qui lisait, il y a 40 ans et plus. Les jeunes lisent d'ailleurs beaucoup plus que bien des adultes, et plus qu'on ne le croit généralement mais leurs lectures ne sont pas en bonne correspondance avec celles que souhaiteraient leurs formateurs ... si bien que leurs pratiques de lecture et leurs lectures réelles souvent sont restées et restent d'autant plus invisibles (Penloup, 2009) qu'on leur demande de reproduire les gestes et comportement du modèle humaniste traditionnel du lecteur expert.

L'ignorance, voire le mépris des lectures réelles et des pratiques de lecture du plus grand nombre de jeunes scolarisés aujourd'hui contribuent à rendre l'offre pédagogique de lecture plus irrecevable encore. Ce qui manque cruellement dans le système scolaire et éducatif, ce sont des médiations de qualité qui s'appuieraient sur la prise en compte des pratiques culturelles et des pratiques de lecture réelles des jeunes pour leur permettre d'élargir leurs horizons de lecture, notamment littéraires et leur pouvoir de lecteur critique. A cela s'ajoute sans doute, des résistances dans les pratiques professionnelles devant l'introduction des outils et technologies usuelles d'information (cf. Bechetti, Butlen, 2012). C'est dire qu'il y a encore beaucoup à faire pour que les pratiques professionnelles tirent toutes les conséquences du nouvel objectif de formation d'un lecteur polyvalent.

### **Des politiques d'offre de lecture qui, au total n'ont changé que partiellement.**

De gros efforts ont été réalisés de l'école au lycée pour assurer une présence du livre et encourager la lecture mais à y regarder de plus près, les politiques qui ont été mises en place ont été des politiques d'offre, plus quantitatives que qualitatives. Elles ont certes permis la multiplication des lieux de lecture, et facilité l'accès à d'innombrables objets à lire, ce qui n'est déjà pas si mal, et l'on pourrait dire que l'on n'a jamais autant fait pour le livre et la lecture, ce qui était nécessaire, indispensable, mais ce qui en aucun cas n'est suffisant car ces politiques se sont réalisées sans réelle prise en compte de l'évolution des publics. On a

adressé aux publics nouveaux de la massification, une offre assez semblable à celle qui était faite aux héritiers de la première partie du XX<sup>e</sup> siècle. Cette illusion n'est pas sans rappeler celle que l'on a connue dans les bibliothèques publiques. Elle avait conduit à s'imaginer que la prolifération des espaces publics de lecture, l'entrée massive et qualitative du livre et de la littérature, le rapprochement avec les non-lecteurs suffiraient à régler la crise de la lecture... Et l'on a découvert la cruelle exactitude de la prévision de Chamboredon et des sociologues bourdieusiens, à savoir que le rapprochement, la proximité spatiale (ici du livre et de la lecture) ne suffit pas à abolir la distance culturelle entre le lecteur précaire et la culture de l'écrit.

### **La démocratisation culturelle dans le champ de la lecture serait-elle condamnée à l'impasse ?**

Nous concluons de manière positive, optimiste... mais sous conditions toutefois, en essayant de dégager ce qui pourrait faire bouger les lignes, en faisant l'hypothèse que non, la démocratisation culturelle dans le champ de la lecture n'est pas condamnée à l'impasse, si...

- si au lieu de centrer excessivement l'action sur l'admiration de l'objet livre et des textes littéraires, on en vient, dans les champs scolaires et éducatifs à se préoccuper résolument de ce qui est encore trop négligé aujourd'hui, à savoir les modes et conditions d'appropriation de ces objets et de ces textes par les jeunes ;
- si l'on parvient à conjuguer les politiques du livre, les politiques d'offre avec des politiques de formation des lecteurs soucieuses de travailler à partir de la diversité des réceptions des textes.
- si dans le même temps, le travail de médiation est profondément repensé dans le champ de la lecture et de la littérature, ce qui entre autre appelle le renforcement d'une pédagogie nouvelle de la compréhension et de l'interprétation, faisant toute sa place au « texte du lecteur » (Catherine Mazauric, Marie-José Fournier, Gérard Langlade, dir. 2011) et à la confrontation des lectures en vue de leur appropriation individuelle et collective.

### **Éléments bibliographiques**

- BAUDELLOT, avec CARTIER C., DEPREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris : Seuil.
- BECCHETTI, C., BUTLEN, M, (dir. 2012). « L'enseignement des lettres et le numérique », revue *Le français aujourd'hui*, n° 178.
- BERTRAND, A-M., (avec BURGOS, M., POISSENOT, C., PRIVAT, J-M, 2001) *Les bibliothèques municipales et leurs publics. Pratiques ordinaires de la culture*, Paris, Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou.
- BUTLEN, M. (2008), *Les politiques de lecture et leurs acteurs*. Lyon : INRP.
- BUTLEN, M., AHR, S. et al. (2012). Rapport à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale sur une recherche complémentaire à l'enquête internationale PISA.
- CHARTIER, A-M. et HEBRARD, J. (2000). *Discours sur la lecture*. Paris : BPI, centre Pompidou.
- DONNAT, O. (2010). *Les pratiques culturelles des Français à l'heure numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte / Ministère de la culture et de la communication.
- DONNAT, O. (2010). « *Les inégalités culturelles. Qu'en pensent les Français ?* », Cultures études, 2015-N°4.
- LAHIRE, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte, coll. « La Découverte/Poche ».



- MAZAURIC, C. et FOURTANIER, M-J., LANGLADE, G. (dir. 2011). *Le texte du lecteur*. Peter Lang, Éditions scientifiques internationales.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1989). *La réussite à l'école. Rapport du recteur Migeon à Lionel Jospin*. Paris : CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2014). *L'état de l'école*, N° 24.
- OCDE (2012). Note par pays, France, <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>
- OCTOBRE, S. (2009). « *Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission : un choc de cultures* », *Prospectives*. Ministère de la Culture, DEPS.
- PATTE, G. (éd. 1987). *Laissez-les lire*. Paris : Enfance heureuse, pp. 29-30.
- PENLOUP, M-C. (1999), *L'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques*, ESF éditeur,.
- PINGAUD, B. et BARREAU, J-C. (1982). *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*. Paris, Dalloz, 1982.
- SANDRAS, A. (coord, 2014). *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- SINGLY, F. de. (1993). « Les jeunes et la lecture », Paris dans *Les dossiers de Education et Formations*, 24.
- TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris, Flammarion.