



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours externe BAC + 3 du CAPES

Concours concerné Cafep-Capes

Section : Documentation

- 1) Exemple de sujet pour la première épreuve d'admission
- 2) Extrait de l'arrêté du 17 avril 2025

—

Les épreuves des concours externes du Capes et du Cafep-Capes / BAC +3 sont déterminées dans l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, publié au Journal Officiel du 19 avril 2025, qui fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le schéma des épreuves.

Première épreuve d'admission

- Durée de préparation : 2 heures.
- Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 20 minutes ; échange avec le jury : 40 minutes).
- Coefficient 5.

À partir de l'étude des documents du dossier, vous montrerez comment le professeur documentaliste contribue à apporter des réponses aux enjeux de la lecture aujourd'hui au lycée ?

DOC 1 : Combis, H. et Desmurget, M. : *Recul de la lecture chez les jeunes : un danger pour nos démocraties ?* 13 mars 2024, France Culture, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-info-culturelle-reportages-enquetes-analyses/recul-de-la-lecture-chez-les-jeunes-un-danger-pour-nos-democraties>

DOC 2 : Ministère de la culture : *Les jeunes privilégient de nouveaux modes de lecture*, 25 mars 2022, Ministère de la culture <https://www.culture.gouv.fr/fr/actualites/Les-jeunes-privilégient-de-nouveaux-modes-de-lecture>

DOC 3 : Centre national du Livre : - *Baromètre 2025 Les Français et la lecture 2, 2025*, <https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2025-04/Barom%C3%A8tre%20Les%20Fran%C3%A7ais%20et%20la%20lecture%20Infographie%202025-04->

DOC 4 Barth-Rabot, C. (2023). *La lecture : Valeur et déterminants d'une pratique*. Armand Colin.

DOC 5 : Professeurs documentalistes du GTL Réseau sud Charente-Maritime : *Promotion de la lecture en collège et lycée*, publié le 15/06/2019, consulté le 07/05/2025 <https://ww2.ac-poitiers.fr/doc/spip.php?article899>

DOC 1 : Combis, H. et Desmurget M. : *Recul de la lecture chez les jeunes : un danger pour nos démocraties ?* 13 mars 2024, France Culture, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-info-culturelle-reportages-enquetes-analyses/recul-de-la-lecture-chez-les-jeunes-un-danger-pour-nos-democraties>

Un jeune sur cinq dit ne pas lire ou ne pas aimer lire. Sur le banc des accusés, sans surprise, les écrans, pointés du doigt par le neuroscientifique Michel Desmurget, auteur de *La Fabrique du crétin digital*. Entretien avec celui qui voit dans ce recul un danger pour nos démocraties.

Le 12 mars, le Centre national du livre invitait chacune et chacun à un “quart d’heure de lecture national”. Lancée en 2022, en collaboration avec l’Éducation nationale, cette opération a pour but de “remettre la lecture au cœur de notre quotidien” ; et ce dans un contexte de très grand recul, notamment chez les jeunes. Un sur cinq dit ne pas lire ou ne pas aimer lire d’après un récent baromètre du CNL. Le neuroscientifique Michel Desmurget, auteur de *La Fabrique du crétin digital* (Seuil, 2019) et *Faites-les lire !* (Seuil, 2023), incrimine la société des écrans. Entretien sans concession. Le dernier classement PISA montre que depuis 2012 les résultats des élèves français en compréhension de l’écrit ont baissé deux fois plus que ceux, en moyenne, des autres pays de l’OCDE.

À quoi imputez-vous ces résultats ? Les élèves des pays de l’OCDE ont perdu l’équivalent de 7 à 8 mois de scolarité en moyenne entre 2018 et 2022, contre un an pour les élèves français. Nos élèves de troisième ont aujourd’hui les mêmes compétences en lecture que ceux qui étaient en quatrième en 2018. Le fait que le phénomène soit commun à l’ensemble des pays de l’OCDE, qui ont tous des systèmes scolaires extrêmement différents, signifie que la disparité n’est pas à chercher ici. Le point commun à l’ensemble des pays de l’OCDE est la pénétration absolument extravagante des écrans récréatifs dans la vie des enfants. De nombreuses études montrent que le déclin du temps passé à lire et des compétences en lecture, puisque les deux sont liés, est inversement proportionnel à l’augmentation du temps passé sur les écrans, qui met à mal la capacité à absorber les enseignements. Parce qu’il touche le langage, la concentration, la créativité, le sommeil. Et c’est un système qui s’auto-entretient. Ce décrochage est moindre pour la Chine, Taïwan, et un certain nombre de pays asiatiques, qui ont pris au niveau étatique un certain nombre de mesures extrêmement drastiques de restriction du temps d’écran. Le dernier baromètre Ipsos du CNL a montré qu’un jeune (de 15 à 24 ans) sur deux faisait autre chose en même temps qu’il lisait.

Quelles sont les conséquences de cette double activité ? D’abord, il faut tempérer tout cela. On nous dit que les jeunes lisent beaucoup sur Internet, qu’ils ont simplement transféré leur lecture du livre à l’écran. Ce n’est pas vrai. Le temps de lecture représente 2 à 3% du temps d’écran, quelques minutes par jour. Sans compter la pauvreté des contenus sur internet. Ensuite, oui, il y a un autre problème avec leur lecture : celui du “*multitasking*”. Depuis 2000, on nous explique à quel point nos gamins sont devenus des mutants, des extraterrestres. On nous dit que ce sont des *Digital Natives*, qu’ils parviennent à jongler, à faire plein de choses en même temps. Malheureusement, si les enfants sont “nouveaux”, leur cerveau, est ancien ; et le cerveau humain n’a pas été prévu pour faire deux choses à la fois, c’est un bon vieux logiciel monotâche. Quand il a deux tâches à faire, il en fait une, puis il s’attaque à la deuxième après avoir stocké les informations de la première dans une aire de mémoire tampon, et ainsi de suite. Et quand on jongle entre deux tâches, cela prend plus de temps, c’est plus difficile, on fait plus de fautes, il y a un coût cognitif important. On s’est aperçu aussi que le cerveau mémorisait mieux ce qui lui a coûté cher en terme attentionnel.

Les jeunes lisent-ils encore des romans ? Ils lisent de moins en moins de romans, de moins en moins de livres. Certaines études à ce sujet sont un peu trompeuses. Tous les ans, on a le bon sondage Ipsos qui affirme que nos gamins n’ont jamais autant lu, qu’ils sont 90 % à lire et qu’ils lisent plus de 30 livres par an. Déjà, si on prend ceux qui lisent tous les jours ou presque, on tombe autour de 20 à 25 %. Et dans ces sondages-là, on compte tout : les livres, les BDs, les mangas, les ouvrages de cuisine, de bricolage... On compte même parfois les livres de coloriage ! Si vous avez colorié un mandala dans l’année, vous êtes considéré comme un lecteur. Les études du ministère de la Culture sont beaucoup plus fiables. Prenons le “gros lecteur”, qui lit une vingtaine de livres par an, ce qui équivaut à 20/30 minutes de lecture par jour. Il y a cinquante ans, on comptait à peu près 35 % de gros lecteurs, contre 10 % aujourd’hui. Quand on regarde les études PISA, on dénombre à peu près 10 % de lecteurs avancés. Ce n’est pas du tout une coïncidence. Depuis cinquante ans, il y a aussi une diminution du volume de lecture de BDs, malgré le fait que les jeunes d’aujourd’hui lisent beaucoup plus de BDs et de mangas que de livres.

D’un point de vue cognitif, y a-t-il une différence drastique entre la lecture de romans et celle de mangas ou BDs ? Si on prend la réussite scolaire, les compétences en lecture et le langage oral, on s’aperçoit que ces trois compétences-là sont directement liées au volume d’information. Quand un enfant rencontre 1 million de mots, il va incidemment en apprendre 1 000. 1 million de mots, c’est l’équivalent d’une quinzaine de livres... et d’une centaine de BDs. On ne

met pas le même volume d'information dans une bulle que dans un chapitre de livre. Sans compter que dans un livre, vous êtes obligé de tout décrire, alors que la BD comporte très peu de langage émotionnel : c'est à travers le dessin que vous voyez que le personnage est énervé, heureux, estomaqué, consterné... Pour faire un lecteur, il faut vingt ans. On assimile souvent la lecture au décodage et c'est une erreur grave. Le lecteur expert lit 280 à 300 mots par minute, en compréhension préservée. C'est beaucoup ! C'est compliqué pour le cerveau. On s'aperçoit que les jeunes les plus compétents n'atteignent ce seuil qu'en Terminale/début d'enseignement supérieur. L'oral et l'écrit sont deux langues très différentes. Dans le plus simple des corpus écrits, c'est-à-dire dans un livre, un imagier d'enfant d'école maternelle, il existe davantage de richesse langagière que dans tous les corpus oraux qui ont pu être testés. Pour ce qui est du lexique, il existe des mots très courants à l'écrit, comme "*jubilé*", "*cancaner*", "*coasser*", "*cocasse*"... et que l'on rencontre très peu à l'oral. En 2022, dans le corpus du concours des professeurs des écoles, se trouvait une poésie de Victor Hugo dans laquelle il était question d'"*enfants chancelants*". La grande majorité des candidats ne connaissaient pas le mot "*chancelant*". On l'entend une fois tous les 1 à 2 millions de mots à l'oral, alors qu'à l'écrit, on le rencontre tous les 100 000 mots - en lisant *Bel-Ami* de Maupassant par exemple. Mais quelqu'un qui ne lit pas a très peu de chance de connaître "*chancelant*" ou des mots de ce type, comme "*saillant*". Et il suffit d'ignorer 2 à 3 % des mots d'un texte pour ne pas en saisir le sens. Il y a aussi la grammaire. Les formes syntaxiques : les phrases sont plus longues dans les livres, il y a plus de relatives. Vous avez les formes passives, la complexité des temps qui permettent d'exprimer de façon extrêmement précise la relation temporelle, mais aussi fonctionnelle entre les différents éléments.... Le langage oral est une langue de communication. Le langage écrit, c'est la langue de la pensée complexe et des concepts.

Dans 1984, Orwell imagine une société dans laquelle les régimes totalitaires créent une novlangue, extrêmement appauvrie, pour mieux contrôler les masses. Pensez-vous qu'un jour cette dystopie puisse devenir réalité ? Et comment les neurosciences expliquent-elles ce lien entre recul de la lecture, et menace pour nos démocraties ?

1984 a déjà existé. Victor Klemperer le décrypte très bien dans son livre sur la naissance du nazisme : il décrit un appauvrissement du langage, qui devient de plus en plus court, avec des formules répétées. Hitler disait que la littérature était un poison. Avec Goebbels, il a théorisé cette perte de substance du langage. La dimension fondamentale de l'intelligence humaine, c'est le langage. Donc quand on réduit le langage, on réduit l'intelligence humaine. On est en train de créer ce qu'Huxley appelait "*une génération de gamins*". Des gamins qui fonctionnent, qui fonctionnent pour l'économie, qui consomment, qui sont contents, mais qui ne sont plus capables de penser leur servitude. Bradbury disait : "*Pour détruire une culture, il n'y a pas besoin de brûler les livres comme l'ont fait les nazis, il suffit que les gens ne lisent plus.*" Quand les enfants ne lisent plus, cela a un impact individuel majeur sur leur réussite scolaire, leur trajectoire de vie - même les mariages sont plus stables chez les gens qui lisent. Cela a aussi des conséquences sur l'intelligence émotionnelle et sociale, et donc sur le collectif. Le PIB d'un pays est intimement lié à l'éducation et aux compétences cognitives et éducatives de sa population. Il y a aussi un problème de démocratie : à partir du moment où on n'est plus capable de penser le monde, d'évaluer les *fake news*, on devient beaucoup plus perméable aux informations foireuses et à toutes les entreprises de manipulation. Que Trump puisse être élu président de la République, c'est quand même un truc de malade quand on y pense ! Et cela ne peut arriver que quand les gens sont capables de souscrire à ce qu'ils appellent les "*faits alternatifs*" [*l'équipe de Trump affirme que les médias mentent et leur oppose des "faits alternatifs", NDR*]. Cela ne peut arriver que quand on a ce déficit de compréhension, d'éducation et de culture générale dans les populations, et cela arrivera de plus en plus si on ne fait pas quelque chose.

Que pensez-vous des initiatives comme ce "Quart d'heure de lecture national" porté par le Centre National du livre ?

C'est une excellente idée mais il faut des initiatives beaucoup plus profondes. La lecture est dite "*grande cause nationale*" mais c'est un vernis de communication. Dans aucun pays, l'école n'arrive à compenser les disparités de langage liées au milieu. Quand on compare le niveau de lecture entre les enfants les plus favorisés et les moins favorisés, dans les études PISA, on s'aperçoit qu'il y a un écart de cinq ans d'équivalent scolaire. Si on veut vraiment s'attaquer à ce problème, il faut le prendre à la racine. Quand les enfants arrivent à la maternelle, à 3 ans, certains ont déjà 1 200 mots de vocabulaire, contre 400 pour d'autres. Plus ils connaissent de mots, plus ils en apprennent. La lecture partagée est un élément essentiel de ce développement-là. Il faut donc lire aux enfants dès le berceau. Quand on informe les parents, y compris ceux de milieux très défavorisés, sur la plasticité cérébrale, la nécessité de parler précocement à leurs enfants, non seulement on ne les culpabilise pas, mais cela a des effets très significatifs. Il faut vraiment mettre l'accent sur les enfants des milieux défavorisés, à l'école, mais aussi en dehors. Il faut aller dans les crèches, les maternités, les bibliothèques, les librairies, il faut développer d'immenses programmes. Chaque euro que l'on va investir sera récupéré derrière ! Il n'y a pas d'autre solution que de faire un effort massif, de se substituer pour une part à la famille, même si la famille peut faire des choses ; même quand les parents ne savent pas lire. On a donné des livres à des parents dans un ghetto d'Afrique-du-Sud en leur demandant de "lire" les images à leurs enfants. Les

effets sur le climat émotionnel, la concentration et le développement langagier de l'enfant ont été notables. Mais il y a forcément un moment où la martingale s'arrête et où les enfants de milieux favorisés, dont les parents lisent, parlent, ont un gros bagage culturel et langagier, ont un bénéfice par rapport aux autres. Donc, soit la collectivité se substitue à cette carence-là, soit on continue à faire des numéros de claquettes et à prétendre pleurer sur ces différences.

DOC 2 : Ministère de la culture : Les jeunes privilégient de nouveaux modes de lecture, 25 mars 2022, Ministère de la culture <https://www.culture.gouv.fr/fr/actualites/Les-jeunes-privilegient-de-nouveaux-modes-de-lecture>

Les jeunes privilégient de nouveaux modes de lecture

Une enquête commandée par le Centre national du livre à l'Ipsos montre que les jeunes plébiscitent de nouveaux modes de lecture, décomplexés et immersifs.

Quel rapport les jeunes entretiennent-ils avec la lecture ? Et quels leviers et autres actions faudrait-il imaginer afin de lever les freins qui éloignent, encore trop souvent, les enfants et les adolescents du livre et de la lecture ?

C'est tout l'enjeu de l'enquête sur la lecture des 7-25 ans commandée par le Centre national du livre (CNL) à l'institut de sondages Ipsos qui propose, dans le cadre de la campagne « lecture, grande cause nationale », un éclairage tout en nuances d'une situation plus contrastée qu'il n'y paraît et permet – en passant – de se débarrasser de lieux communs voire de contre-vérités (« *les jeunes ne lisent plus !* »).

Réalisée à partir d'un échantillon représentatif de 1 500 personnes, cette enquête fouillée, aborde – entre autres – la question des écrans (« *comment, dans le quotidien des jeunes gens, le livre et l'écran s'accordent-ils ?* »), mesure la montée en puissance des mangas et revient bien sûr sur les effets du confinement qui, à bien des égards, a largement rebattu les cartes.

Un état des lieux nuancé

L'enquête le confirme : le décrochage de lecture à l'adolescence est, comme l'avaient souligné les précédentes éditions de l'enquête en 2016 et en 2018, toujours bien présent et réel. La lecture « loisirs » décline fortement quelle que soit la classe d'âge, après 12 ans et l'entrée au collège. Les causes ? Elles sont multiples, mais le temps passé sur les écrans polarise à juste titre toutes les attentions.

Pour autant – et c'est l'une des bonnes nouvelles de l'enquête – 84% des jeunes gens disent « aimer » la lecture. Et pour plus de 40% d'entre eux, ils « l'adorent ». Derrière ce paradoxe apparent, on peut voir une adaptation aux nouveaux usages et pratiques de la lecture (livre numérique, podcast, etc.). De fait, aujourd'hui, les jeunes gens lisent « comme ils veulent et quand ils veulent ».

Vers de nouveaux modes de lecture

Invité par le CNL à s'exprimer sur les résultats de cette étude, lors du webinar qui lui a été consacré le 23 mars 2022, Claude Poissenot (sociologue, enseignant-chercheur à l'IUT "Métiers du livre" de Nancy, membre du Centre de Recherche sur les Médiations à l'Université de Lorraine, que ses travaux ont conduit à une réflexion originale sur la fonction des bibliothèques) a donné une appréciation instructive de la situation.

« Les jeunes gens jouent avec nous, dit-il : on leur prescrit des livres et ils lisent, certes, mais ils lisent des mangas, ces ouvrages dont parents et professeurs ne savent pas très bien ce que c'est. Ils s'approprient la lecture du point de vue de leur propre expérience, ils la redéfinissent et redéfinissent ainsi la culture de l'écrit elle-même. Pour comprendre, il faut se souvenir que la lecture est déjà « préemptée » par les parents, les professeurs et les institutions. Fatalement, les jeunes gens s'intéressent aux formes qu'ils trouvent pour dire je et pour dire nous, des espaces de liberté. L'enjeu, c'est de sortir de l'injonction, de la contourner et, là, trouver de quoi lire ! »

« Le relationnel est alors une piste intéressante pour l'action publique, poursuit-il. Le relationnel, c'est-à-dire la situation signifiante où le livre peut prendre place, à savoir une relation personnelle plutôt qu'institutionnelle. Le succès, à cet égard, des CDI et des bibliothèques, quant à l'accueil des élèves et au soutien à la lecture est très intéressant. Ce succès n'est pas dû au hasard : dans ces lieux, la relation personnelle compte, une relation personnelle dont l'importance est confirmée par l'étude (rôle des mères, succès incontestable de la lecture à haute voix...). Dans cet esprit, l'initiative d'une institution comme le Centre national du livre, qui est présent sur les réseaux sociaux et lance sa campagne #jeliscommejeveux, est, à mon sens, particulièrement pertinente car c'est précisément de cela qu'il s'agit : je lis comme je veux, y compris sur un support numérique, y compris en écoutant des podcasts. »

Lire au temps des écrans

Globalement, 81% des 7-25 ans lisent pour leurs loisirs, par goût personnel. Si l'on ôte les élèves du primaire, ce chiffre tombe à 77%. Ils ont lu 5 livres au cours des 3 derniers mois (hors primaires, le chiffre descend à 4). Les 7-19 ans lisent, plus qu'avant, des BD / mangas / comics, quand les 20-25 ans privilégient encore les romans.

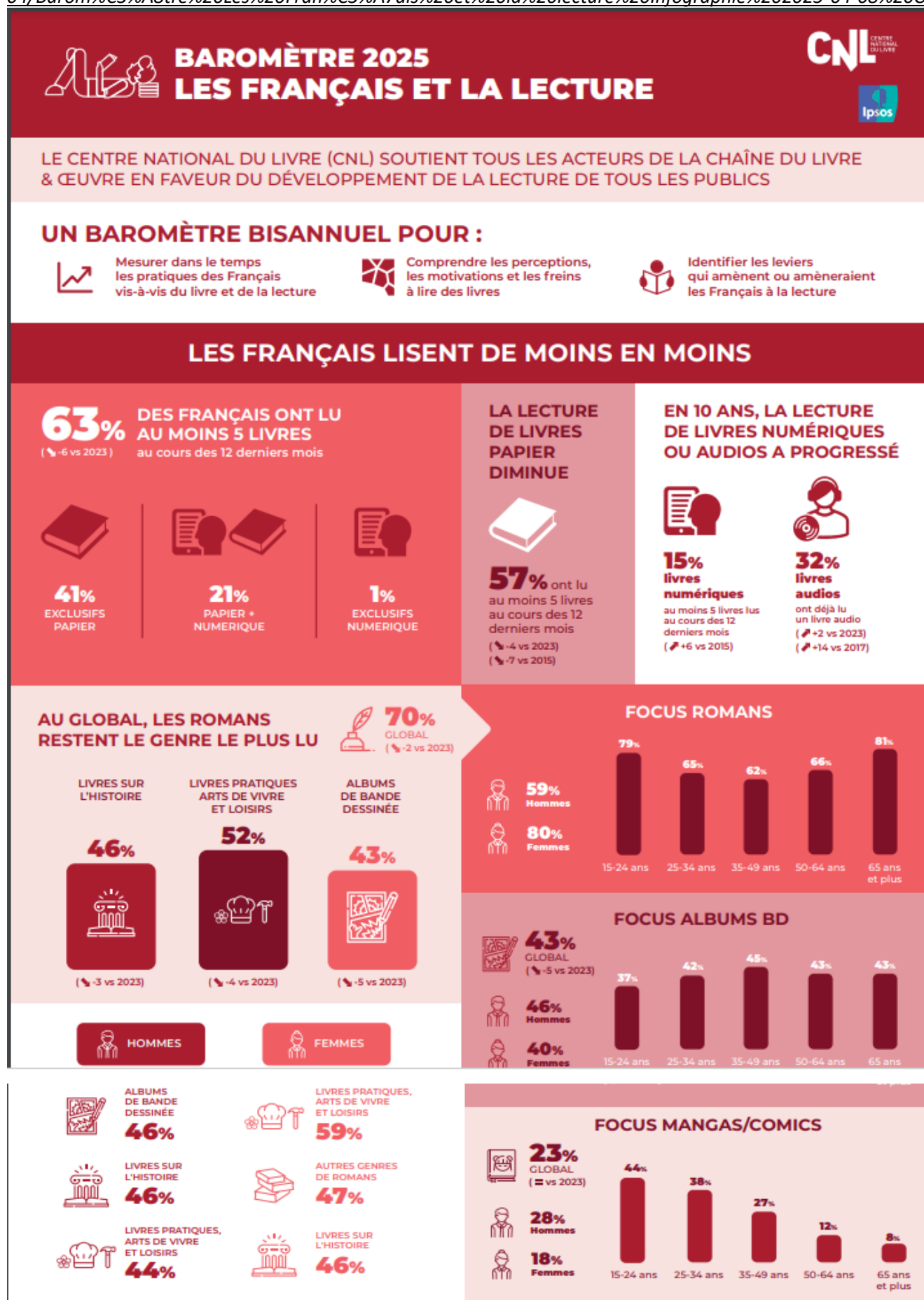
Mais le décrochage de lecture à l'adolescence est toujours bien présent et réel. La lecture « loisirs » décline fortement chez tous, après 12 ans et l'entrée au collège.

Par ailleurs, chez les jeunes gens, le temps consacré à la lecture, en une semaine, est inférieur à celui qu'ils passent sur les écrans... en un jour seulement (3h14 de lecture/semaine contre 3h50 d'écran/jour) ! Les écrans sont d'ailleurs omniprésents dans leur vie. Et par-dessus le marché, 47% des jeunes font souvent autre chose sur écran en même temps qu'ils lisent : envoyer des messages, aller sur les réseaux sociaux, regarder des vidéos...

Néanmoins, ils sont nombreux à aimer la lecture. Pour tous, la préférence pour d'autres activités est le principal frein, et les lecteurs loisirs déplorent aussi le manque de temps, mais 84% des jeunes aiment la lecture (42% adorent), qui leur permet de se faire plaisir (48% des lecteurs loisirs), se détendre et s'évader (43%), ou de s'occuper (31%).

Et ils plébiscitent l'expérience de lecture à voix haute par leurs parents, dont ils gardent un souvenir très positif.

A souligner: ils n'hésitent plus à se tourner vers de nouvelles pratiques vis-à-vis de la lecture et des livres. 40% des 7-25 ans ont déjà lu un livre numérique, 59% ont déjà écouté un livre audio ou un podcast et, bien qu'encore minoritaire, Internet devient un critère d'influence pour 29% des lecteurs loisirs. Youtube, Instagram et TikTok seraient d'ailleurs, pour bon nombre d'entre eux, une manière de s'informer sur les livres.



LES BIBLIOTHÈQUES ET LES LIBRAIRIES GÉNÉRALISTES SONT MOINS SOLLICITÉES



EMPRUNT EN
BIBLIOTHÈQUE

23%

(↘ -4 vs 2023)
(↘ -6 vs 2015)



ACHAT EN
LIBRAIRIES
GÉNÉRALISTES

66%

(↘ -7 vs 2023)



39%

(↗ +13 vs 2015)

LES MODES DE PRESCRIPTION POUR ACHETER OU LIRE UN LIVRE ÉVOLUENT



PRÉSENCE DU LIVRE
OU DE L'AUTEUR
SUR INTERNET

55%

des acheteurs

82%

des moins de 35 ans



CONSEILS OU DISCUSSIONS
SUR LES RÉSEAUX
SOCIAUX

47%

des lecteurs

70%

des moins de 35 ans



VISIONNAGE
D'UN LIVRE ADAPTÉ
SUR UNE PLATEFORME

43%

des lecteurs

62%

des moins de 35 ans

L'ATTENTION DES LECTEURS EST RÉGULIÈREMENT DISTRAITE

27% des lecteurs
font autre chose pendant
qu'ils lisent des livres

53%

15-24 ans

42%

25-34 ans



ENVOYER DES
MESSAGES

18%



ALLER SUR LES
RÉSEAUX SOCIAUX

10%



RÉGARDER
DES VIDÉOS

8%

LES FRANÇAIS SE TOURNENT ENCORE PLUS VERS DES ACTIVITÉS EN LIGNE PENDANT LEUR TEMPS LIBRE



92%

au global
(↗ +7 vs 2023)



100%

15-34 ans



93%

Hommes



91%

Femmes

LES FRANÇAIS CONSACRENT PRESQUE AUTANT DE TEMPS AUX ÉCRANS CHAQUE JOUR QU'À LIRE DES LIVRES CHAQUE SEMAINE



TEMPS MOYEN PASSÉ DEVANT UN ÉCRAN
(HORS LIVRE NUMÉRIQUE, HORS ACTIVITÉ
SCOLAIRE OU PROFESSIONNELLE)

AU GLOBAL

23h27

PAR SEMAINE

15-24 ANS

35h16

PAR SEMAINE



TEMPS MOYEN PASSÉ À LIRE DES LIVRES
(DONT LIVRE NUMÉRIQUE)

3h40

PAR SEMAINE

3h18

PAR SEMAINE

DÉVELOPPER DES ACTIONS CLAIRES ET VOLONTARISTES FACE AUX ÉCRANS POUR PERMETTRE À CHACUN DE RETROUVER LE PLAISIR DE LIRE SUR UN TEMPS LONG

SYNTHÈSE DU DISPOSITIF

Baromètre bisannuel, avec des questions identiques depuis 2015

1ère vague :
Janvier 2015

2ème vague :
Janvier 2017

3ème vague :
Janvier 2019



Echantillon national
représentatif des Français
1 001 interviews
H/F 15 ans et plus



Mode de recueil :
téléphone



Date du terrain :
21 janv. - 4 fév.
2025

4ème vague :
Janvier 2021

5ème vague :
Janvier 2023

6ème vague :
Février 2025

D'une pratique individuelle valorisée, la lecture est devenue une affaire d'État et récemment (le 17 juin 2021) une « grande cause nationale », que l'État prétend défendre et porter à travers toute une série d'institutions, de l'Éducation nationale aux bibliothèques, et de dispositifs. Cet investissement de l'État dans la lecture est bien sûr plus ancien : l'alphabétisation massive de la population française, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, résulte d'un vaste effort de scolarisation qui vise à faire entrer l'ensemble de la population dans des formes de « raison graphique » (Goody, 1978), moins pour l'émanciper que pour l'administrer et la contrôler (Gardey, 2008).

Mais l'engagement de l'État pour la lecture prend au XX^e siècle des formes nouvelles (Chartier, Hébrard, 2000) : il s'agit non seulement de continuer à investir dans l'École, mais aussi de développer des politiques culturelles autour du livre et de la lecture. Le XX^e siècle est ainsi marqué par le déploiement progressif d'un réseau de bibliothèques de lecture publique, qui s'accélère après la Seconde Guerre mondiale, avec la création des premières bibliothèques centrales de prêt destinées à diffuser le livre en milieu rural, et s'intensifie vraiment à partir de la seconde moitié des années 1970. Au-delà des bibliothèques, l'État déploie, à partir de la fin des années 1950, une véritable politique du livre (Surel, 1997) par laquelle il s'agit de soutenir la « chaîne du livre », c'est-à-dire les industries culturelles, en accompagnant parallèlement la professionnalisation des écrivains (Sapiro, Gobbie, 2006).

Cette politique de soutien à la production s'accompagne d'une promotion de la lecture, qui est donc aussi une manière de soutenir l'édition en encourageant la consommation de livres, même si elle engage aussi des acteurs qui poursuivent d'autres buts. Max Butlen date du début des années 1980 ce qu'il qualifie d'« effervescence autour de la lecture » et de « "rage" d'offrir à lire » (Butlen, 2008 : 8). Cet investissement de l'État et, avec lui, de tout un ensemble d'acteurs et d'institutions, participe à consolider la valeur de la lecture puisqu'il passe par un discours apparemment consensuel qui en vante les innombrables vertus. Mais il correspond aussi à l'institutionnalisation d'une pratique, au sens d'appropriation ou d'encadrement de la pratique par des institutions, éducatives et culturelles. Dès lors, le rapport à la pratique est susceptible d'être cadré par les visions de la lecture sous-jacentes aux dispositifs (car derrière le consensus, les visions divergent) et par les corpus sur lesquels ceux-ci reposent. Il est aussi susceptible d'être marqué par le rapport que les personnes entretiennent avec ces institutions. [...]

Donner le goût de lire, l'impossible défi de l'enseignement

L'École est bien sûr parmi les institutions les plus concernées par la lecture puisqu'elle a la charge d'apprendre à lire : à partir du moment où la lecture est décrétée obligatoire (Chartier, 2007), c'est par l'école que passe la mise en œuvre de ce projet politique. La crise de la lecture est donc aussi crise de l'École : elle en est le symptôme dans la mesure où la faible lecture résulte de l'incapacité de l'École à assurer cette mission de former des sujets lecteurs ; elle en est aussi la cause, dans la mesure où les difficultés de lecture nourrissent l'échec scolaire, mais aussi le sentiment d'exclusion engendré par le fait de ne pas maîtriser une compétence posée comme obligatoire, indispensable et universelle. La lecture est donc pour l'institution scolaire un enjeu essentiel, qui justifie un investissement particulier.

L'École est lieu de l'apprentissage de la lecture au sens fonctionnel du terme : l'enfant doit savoir déchiffrer pour accéder à l'information. C'est sur cet objectif que se focalisent les efforts pédagogiques. Mais il s'agit aussi de faire advenir une pratique de lecture autonome, qui viendra prolonger et renforcer les compétences lectorales, et pour cela de « donner le goût de lire ». On passe ainsi du registre de la nécessité à celui du goût et du plaisir : les enfants doivent non seulement savoir lire mais aimer lire. Cette injonction à aimer lire a bien sûr quelque chose d'oxymorique, tant le goût et le plaisir paraissent échapper à la volonté : « Une obligation à la jouissance est, à l'évidence, une absurdité », note ainsi Kant (1989 : 136). De fait, l'école valorise, autant que le savoir-lire, le goût de lire et la pratique personnelle autonome, et non seulement la pratique contrainte sans adhésion qu'on observe chez des adolescents qui, comme Léopold (13 ans) dans l'enquête de Sylvie Octobre, se plient sans plaisir aux injonctions : « *Mes parents veulent que je lise, et ma prof aussi. Lire des romans, des trucs des autres siècles. Bon, alors j'en lis, pour faire des fiches et tout. Parce que si je ne lis pas, si je ne fais pas mes fiches, si j'ai de mauvaises notes, mes parents m'interdisent les jeux vidéo, la Wii. [...] La prof dit qu'il faut aimer lire, mais ça se commande pas* » (Octobre, 2010 : 215). Alors même que cette transmission du goût se fait très largement dans le cadre de la famille où trouve aussi très souvent son origine l'usage libre du livre (Bourdieu, 1966), donner le goût de lire est une des missions de l'école, qui traverse les instructions officielles et que les pédagogues reprennent à leur compte.

La promotion de la lecture par l'École s'accompagne d'une rhétorique du plaisir [...]. Bourdieu analyse la revendication du plaisir comme une des caractéristiques de la petite bourgeoisie nouvelle, qui s'oppose par là à l'ascétisme de la petite bourgeoisie traditionnelle. Il s'agit moins, dès lors, de promouvoir (au moins dans les discours) un « goût de

l'effort » pourtant essentiel à la réussite scolaire (Garcia, 2018) que le « devoir de plaisir » (Bourdieu, 1979 : 422). De manière pragmatique, le plaisir est vu comme un moteur essentiel de la pratique. « On ne lit beaucoup que si on lit avec plaisir ; et pour lire avec plaisir il faut lire facilement », résument les instructions officielles de 1972 pour l'enseignement du français en primaire (ministère de l'Éducation nationale, 1972).

L'enjeu est donc d'amener les enfants à ce plaisir, et pour cela de leur apprendre à déchiffrer facilement, puis de leur proposer une offre de lecture adéquate, mais aussi variée, dans laquelle ils puissent puiser selon leurs goûts et qui prend appui sur une littérature de jeunesse qui s'impose peu à peu, quoique lentement (Chartier, 2007 : 187), comme légitime, sous l'effet du travail des éditeurs pour à la fois accroître la qualité des publications et favoriser leur reconnaissance (Guijarro Arribas, 2022). L'instauration dans les écoles primaires des bibliothèques centres documentaires (BCD) répond ainsi à une volonté de proposer une offre sélectionnée de documents que les enfants puissent lire librement. La qualité et la diversité de l'offre doivent permettre à chacun de trouver matière à satisfaire ses goûts, et assurer à chacun une expérience de lecture réussie, avec des objets à la fois ajustés et intéressants, susceptibles de faire naître l'intérêt et le plaisir. Il semble que l'ancien modèle de la lecture scolaire, caractérisé par l'étude studieuse, obligatoire et collective de textes canoniques, ait disparu (au moins au niveau primaire et, en partie, au premier cycle du secondaire) au profit d'un modèle de lecture courante plus ouvert et plus libre, celui que promeuvent les bibliothèques (Chartier, Hébrard, 2000 : I).

Cette rhétorique du plaisir escamote en revanche tout ce que l'expérience de lecture peut avoir de parfois pénible ou douloureux. L'effort de concentration nécessaire à la lecture, les difficultés de compréhension potentiellement rencontrées (et les doutes ou le découragement qu'elles peuvent engendrer), l'ennui des livres qui tombent des mains parce qu'ils ne correspondent pas à l'état d'esprit de la personne, les frustrations liées aux « mauvais choix » sont autant de dimensions de la lecture, bien connues des pratiquants expérimentés, mais dont il n'est jamais question ici : la lecture heureuse, apportant profit et satisfaction, semble la seule lecture légitime, et est érigée en norme. [...]

De la « Nuit de la lecture » à « Partir en Livres », la lecture faite événement

Au-delà du développement d'un important réseau de bibliothèques publiques, la politique de la lecture passe par l'organisation de temps forts symboliques mais ponctuels, qui sont autant de moments de revenir sur les vertus de la lecture et de construire la valeur de la pratique. En 1989, Jack Lang initie le mouvement par l'organisation de « La Fureur de lire » sur un week-end de la mi-octobre, dans l'élan de la rentrée littéraire. En 1994, Jacques Toubon allonge à deux semaines la durée de la manifestation qu'il rebaptise « Le Temps des livres ». En 1998, Catherine Trautman ramène l'événement à trois jours, le rebaptise « Lire en fête » et y inclut des formes de lecture plus diversifiées. Après une suspension en 2009, le dispositif est relancé en 2010, sous l'intitulé « À vous de lire ! », sur quatre jours à la fin mai. À partir de 2015, l'opération estivale « Partir en livre » se centre spécifiquement sur la promotion de la lecture auprès des jeunes (Centre National du livre, 2022). Depuis 2017, les « Nuits de lecture » mettent particulièrement en avant le rôle des bibliothèques dans ces politiques de diffusion de la lecture. La manifestation est ainsi à la fois reconduite d'année en année et sans cesse rebaptisée et repensée.

De tels dispositifs correspondent à la logique événementielle qui caractérise aujourd'hui les politiques culturelles (voir Dubois, 2012) : il s'agit d'organiser des manifestations ponctuelles et visibles et de soutenir des projets, plutôt que d'investir dans le travail quotidien des institutions. Outre les soutiens financiers qui leur sont associés, un des intérêts de ces dispositifs réside dans leur force symbolique, qui passe par la communication : il s'agit de communiquer sur la lecture pour la promouvoir, mais aussi de manifester l'investissement de l'État au service de ce qui constitue désormais une cause. À cet égard, cette communication est d'autant plus efficace que, du fait des événements locaux à travers lesquels se déploie la manifestation, elle est très massivement relayée par des médias à l'affût de l'événement.

La brochure établie en 1985 par la Direction du livre et de la lecture pour accompagner la première de ces manifestations promotionnelles en faveur de la lecture est significative de la dimension performative de l'événement : intitulée *Un livre et tu vis plus fort*, la brochure met en scène des stars, artistes ou sportifs, avec leur livre préféré. Max Butlen analyse de manière critique la croyance dans l'efficacité du seul discours, qui anime la communication de cette manifestation : « *Le ministre et son administration ne semblent pas douter que la démocratisation de la lecture peut être assurée par la magie du verbe, par la qualité de l'information et de la communication puisque, pour le reste, il suffirait de présenter le "bon" livre (et le bon exemple) au "mauvais lecteur" pour le gagner à la lecture. La croyance en la toute-puissance du livre, la certitude de sa force charismatique (combinée ou confondue avec celle des stars et/ou des écrivains) est poussée aussi loin que possible par les acteurs de l'offre qui se lancent audacieusement sur "les nouveaux territoires", c'est-à-dire dans tous les lieux réputés pour leur ignorance de l'écrit : les hôpitaux, les casernes,*

les crèches, les centres de protection maternelle et infantile, les maisons de retraite, les plages » (Butlen, 2008 : 409). Au-delà de la performativité des discours, de telles manifestations présentent le double intérêt de renforcer la croyance des acteurs du livre et des militants, d'entretenir leur motivation en leur manifestant un soutien symbolique, de les pousser à se mobiliser en leur offrant de nouvelles occasions d'action et de réflexion, et de les amener à coopérer.

Dans la continuité des décennies précédentes, le président de la République Emmanuel Macron a appelé le 17 juin 2021 l'ensemble des acteurs du livre à se mobiliser pour faire de la lecture une « grande cause nationale ». Un bilan établi après quelques mois par le cabinet du premier ministre (Castex, 2021) fait apparaître une grande diversité de soutiens financiers qui visent des institutions spécialisées et des dispositifs de plus ou moins grande envergure. Il s'est agi de soutenir les bibliothèques et les librairies, de renforcer les bibliothèques d'école et de développer des dispositifs déjà existants en faveur de la lecture : opération « Premières pages » et « Des livres à soi » pour les jeunes enfants ; dispositif « Un livre pour les vacances » pour les CM2 ; développement des concours de lecture à voix haute « Les petits champions de la lecture » ; développement des résidences d'écrivains en milieu scolaire ou en centre de loisirs et mise en place de rencontres d'auteurs intitulées « *masterclasses* » ; multiplication des « Contrats territoire lecture » ; soutien à des projets de médiation du livre sous l'intitulé « Le livre partout » ; soutien à l'association « Lire et faire lire » (voir *infra*) ; développement du « Quart d'heure de lecture » dans les écoles, mais aussi les entreprises et les administrations ; campagne promotionnelle autour du « plaisir de lire » mené par le Centre national du livre ; attribution du label « grande cause nationale » à une « Alliance pour la lecture » rassemblant de nombreuses structures culturelles et associatives.

Des relais associatifs

De fait, les politiques de lecture s'appuient non seulement sur les deux institutions phares en la matière, à savoir les bibliothèques et l'École, mais aussi sur des collaborations avec les acteurs de l'économie du livre (éditeurs et libraires) et surtout sur des associations, qui jouent un rôle essentiel de relais des discours, voire de production de discours, appuyés ou non sur une expertise, et, dans un cadre inégalement professionnalisé, de mise en œuvre des politiques. Ces associations situées au niveau mésosociologique sont à l'interface entre les différentes institutions et les publics. Le rapport Pingaud de 1982 pointait déjà comme une nécessité cette capillarisation des politiques de la lecture : « *L'action en faveur de la lecture doit donc se concevoir comme une politique d'ensemble, qui utilise par priorité des bibliothèques, mais ne se limite pas à elles et passe par un réseau, beaucoup plus large, beaucoup plus diffus, d'institutions dont la plupart relèvent du secteur associatif* » (Pingaud, Barreau, 1982 : 207). De fait, les associations se sont multipliées, à côté des institutions, avec des modes d'action et des publics cibles variés.

L'Alliance pour la lecture rassemble aujourd'hui 70 institutions (associations, fédérations et bibliothèques, en plus des instances de représentation des différents maillons de la chaîne du livre), mobilisées pour faire de la lecture une « grande cause nationale ». Le Manifeste, signé par chacune de ces institutions, reprend l'argumentaire sur le rôle de la lecture (en fait, surtout de la littérature) dans l'inclusion sociale (voir *supra* chapitre 2) : plaisir et émotion, mais surtout construction d'un rapport à l'autre, au monde et au temps, accès à la nuance et à la complexité. La lecture est présentée, comme une nécessité (elle conditionne l'autonomie et la possibilité d'agir) et un droit fondamental, dont la privation constitue une forme de violence (Alliance pour la lecture, 2021). « Lire pour en sortir », « Libre comme lire », « Quand les livres relient », « Livres au trésor », « Mots et merveilles » : les noms des associations expriment parfois sans détour les valeurs qui justifient la mobilisation.

Certaines de ces associations ciblent une jeunesse perçue comme un moment décisif dans l'acquisition du goût de lire : Accès est spécialisée dans la petite enfance, Lire et faire lire dans l'enfance, Lecture jeunesse dans l'adolescence. D'autres associations se consacrent à des dispositifs particuliers. L'association Silence, on lit !, fondée par l'académicienne Danièle Sallenave avec l'écrivain Olivier Delahaye et la directrice du lycée Tevfik Fikret à Ankara, Ayşe Başçavuşoğlu, se propose ainsi d'accompagner la mise en œuvre du « quart d'heure lecture » quotidien de manière à « remettre le livre et la lecture au cœur de nos habitudes » dans une forme de militantisme nostalgique d'un passé largement mythifié (Silence, On lit, 2018a).

La multitude de prix littéraires organisés autour de la littérature jeunesse (Abensour, 2010) est une autre des formes significatives de la mobilisation en faveur de la lecture des jeunes : elle est non seulement la marque de la légitimation de cette littérature longtemps déconsidérée (Guijarro Arribas, 2022), mais aussi de son appropriation par les institutions (d'abord les bibliothèques, puis, plus progressivement, l'école [Chartier, 2007] – qui ont participé à sa légitimation. Elle manifeste également l'engagement dans la promotion de la lecture d'associations diverses et d'acteurs de la chaîne du livre (éditeurs, libraires, critiques, organisateurs de festivals) qui participent conjointement à

leur organisation. Elle révèle une volonté d'initier à une pratique de lecture ordinaire et autonome placée sous le signe du plaisir, mais aussi de faire découvrir la richesse de l'offre éditoriale pour la jeunesse, dans une optique de médiation plus que de consécration (Abensour, 2010).

L'association Lire et faire lire, qui est une des composantes de l'Alliance pour la lecture, incarne la volonté de promouvoir la lecture en direction des enfants, au-delà de socialisations familiales socialement hétérogènes (voir *infra* chapitre 4). Créée par la Ligue française de l'enseignement, l'Union nationale des associations familiales et le mouvement civique et soutenue par des entreprises comme la Fnac, France Télécom et La Poste, elle repose sur le bénévolat de retraités formés pour « lire et faire lire les enfants ». L'écrivain Alexandre Jardin est cofondateur de l'association et participe à son rayonnement. L'association bénéficie d'un soutien public, récemment renforcé. Elle fait partie des rares associations explicitement nommées dans le premier bilan, établi par le gouvernement, de la politique visant à faire de la lecture une « grande cause nationale ». Cette position privilégiée tient à la fois à sa démarche et à son envergure : elle implique 20 000 bénévoles-lecteurs (et surtout lectrices), qui lisent des textes à haute voix à des enfants, et concerne 761 000 enfants chaque année.

Le dispositif repose sur la croyance dans les vertus de la lecture partagée à voix haute, dans la lignée des recommandations de Daniel Pennac (Pennac, 1992). La lecture partagée est d'abord une lecture à haute voix menée par un « expert » (capable de lire sans hésiter et de trouver l'intonation juste), qui donne accès au texte en supprimant l'obstacle que peut constituer la non-maîtrise de la lecture (pour des enfants qui n'ont pas encore appris à lire ou rencontrent des difficultés) : cette médiation de la voix du lecteur expert permet à l'auditeur d'accéder à une expérience littéraire et au plaisir du texte, sans devoir lire lui-même (selon une démarche qu'on retrouve dans le livre audio). Elle est aussi un moment privilégié autour du livre, qui réunit la personne lisant et les auditeurs autour d'un ouvrage, mais surtout d'une expérience partagée, qui procure plaisir et émotions, et qui est soustraite à toute contrainte et, au moins en apparence, à tout enjeu scolaire.

L'exemple de la petite enfance constitue un autre exemple de cette mobilisation d'une nébuleuse de la lecture, qui fait intervenir conjointement les professionnels de la culture qui s'occupent des plus jeunes, et les professionnels de la petite enfance, enrôlés par les premiers. Les bibliothèques se sont par exemple dès les années 1980 mobilisées en faveur de l'accès au livre des tout-petits et ont engagé à cet effet des partenariats avec les professionnels de la petite enfance (Le Gall, 2007). L'association Accés a joué un rôle central dans la diffusion de la conviction des bienfaits de la lecture pour le développement des plus jeunes (voir *supra* chapitre 2). Sur la base des connaissances acquises par la psychologie de l'enfance et du développement qui fonde son « mandat » (Hughes, 1996), elle a aussi participé à construire des normes et des usages, qui se sont imposés auprès des bibliothécaires jeunesse, qui elles-mêmes les relaient, dans le cadre des partenariats qu'elles construisent, auprès d'autres acteurs et notamment des assistantes maternelles (Rayssac, 2021). Le modèle de la lecture partagée s'impose ainsi de manière transversale aux institutions, des bibliothèques à l'école maternelle, et, plus largement, se diffuse dans les pratiques des professionnels, des bénévoles et des parents.

Lire des textes aux jeunes enfants

De l'école maternelle aux bibliothèques en passant par les structures dédiées à la petite enfance, tout un ensemble d'institutions sont mobilisées pour socialiser de manière précoce les enfants au livre et aux textes. La lecture partagée à haute voix, dans la tradition des « heures du conte » proposées de longue date dans les bibliothèques pour la jeunesse (Benoist, 2007), est la forme privilégiée de cette initiation. Adressée à un seul enfant ou à un collectif, mobilisant parfois toutes sortes de supports visuels comme les tapis de lecture ou les *kamishibai*, mais d'abord un album, lu à l'enfant par un adulte (ou lu conjointement par le non-lecteur et le lecteur), elle suscite en effet une activité à la fois langagière et cognitive qui participe à son développement. Son principe a été si bien diffusé que le moment de lecture précédant le coucher des enfants est aujourd'hui intégré dans de très nombreuses familles. Si les institutions la prennent à leur tour en charge, c'est pour que les enfants puissent tous bénéficier de ce moment privilégié, mais aussi parce qu'il existe une inégalité entre les familles, qui, comme l'a montré Stéphane Bonnéry (2018), tient moins aux objets de lecture proposés qu'à l'usage de ces objets : les mêmes albums donnent lieu à toute une gamme d'approches différentes, qui vont d'une simple oralisation du texte écrit à des sollicitations plus nombreuses allant de la vérification de la compréhension de la lettre du texte à une invitation à l'interprétation qui passe par la mise en relation du texte et de l'image et le rappel d'expériences antérieures.

Derrière une apparente uniformité d'usages institutionnels, des différences subsistent dans les manières de lire des professionnels aux enfants ou avec eux, y compris au sein d'une même institution et d'une même profession. Francis

Grossmann (1996) relève cette diversité dans les lectures d'albums par le personnel enseignant en école maternelle. L'adulte se place tantôt en simple lecteur (suivant fidèlement le texte, le respectant sans s'autoriser à le transformer – dans une posture à laquelle invite la perception du texte comme sacré –, mais tentant de le dramatiser), tantôt en adaptateur (reformulant, recontextualisant, reprécisant les référents des pronoms personnels, etc.), tantôt en conteur (racontant l'histoire à sa manière et entretenant un lien plus distendu avec le texte écrit, mais un lien plus étroit avec son public).

Les interactions avec l'enfant sont tantôt faibles (dans le cas d'une lecture pure, où l'enfant est en posture d'écoute), tantôt importantes (quand le texte passe à l'arrière-plan, au profit du développement du questionnement et de l'expression – ce qui n'est possible que dans une relation interindividuelle ou en petit groupe). Le premier style, qui restitue le texte et invite à l'écoute, favoriserait l'appropriation prosodique et syntaxique (Sulzby, 1985) (sans doute parce qu'il permet de percevoir la musicalité du texte et la manière dont s'organisent les éléments textuels). Grossmann fait aussi l'hypothèse qu'en évitant l'adaptation et la traduction, il favorise la construction autonome du sens (compétence dont aura besoin l'enfant quand il lira lui-même). Le second style favorise la réflexion et l'élaboration accompagnée de la signification. Grossmann considère aussi qu'il est nécessaire aux plus petits, encore incapables de construire, sans guidage, le sens du texte, c'est-à-dire d'établir des liens logiques entre des scènes ou images mentales disjointes. Du reste, pour les plus grands, une lecture à interaction faible n'exclut pas le dialogue, mais celui-ci est séparé de la lecture, intervenant soit à la fin, soit à un moment où le texte suscite une discussion (parce que la logique ne se donne pas à saisir de manière immédiate).

Pour lever les difficultés du texte, les enseignants font appel à des stratégies différentes : les uns reformulent directement le texte (éliminant de fait les difficultés qu'il présente), les autres lisent les phrases telles quelles puis les traduisent, les troisièmes attendent la fin de la lecture pour revenir sur des points difficiles. La première méthode présente l'intérêt de ne pas couper la lecture, mais l'inconvénient de ne pas faire entendre le texte lui-même et de ne pas aider l'enfant à s'approprier la langue avec les difficultés qu'elle comporte. L'explication différée, déconnectée du contexte d'énonciation, court le risque de moins susciter l'intérêt (et donc d'être moins bien appropriée). Ces modalités varient selon le degré de difficultés présenté par les textes, les textes aux difficultés importantes (au regard du niveau des élèves) exigeant d'être adaptés. Les pratiques des enseignants diffèrent à cet égard selon leur style : les uns, désireux de lire fidèlement les textes, écartent les textes trop difficiles pour le public auxquels ils s'adressent ; les autres n'hésitent pas à les conserver s'ils les trouvent intéressants (susceptibles d'enrichir la connaissance du monde), mais les adaptent pour les rendre accessibles. Ces deux postures renvoient à deux manières de concevoir le rapport aux textes (fidélité ou liberté), mais aussi à deux manières d'envisager le rôle du professionnel (sélection ou médiation). Ainsi l'exemple de la lecture partagée aux enfants est-il significatif de la diffusion d'une conviction et d'une pratique en partie normée chez les professionnels de l'enfance, puis, au-delà, dans les familles, mais aussi de manières différenciées et, selon toute vraisemblance, socialement situées, de s'approprier et de décliner le modèle.

La délégation aux associations, aux bénévoles et aux professionnels de proximité, essentielle dans la mise en œuvre de ces politiques de la lecture, peut revenir à dépolitiser une question de démocratisation culturelle. Jean-Claude Pompougnac notait, à propos de l'illettrisme, le risque d'une « gestion locale qui peut faire l'économie d'une mise en forme politique. Fantômes et polémiques n'embrayent plus sur un débat démocratique autour des questions politiques de l'exclusion, des ghettos, de l'école, de l'accès aux biens symboliques, mais alimentent, dans une trouble mauvaise conscience, un renouveau philanthropique et caritatif dans le champ culturel » (Pompougnac, 1992). Le terme de « grande *cause* nationale », utilisé en 2021 pour fédérer l'ensemble des dispositifs et des mobilisations en faveur de la lecture, dit bien ce glissement du politique au philanthropique.

L'ensemble de ces discours et dispositifs incitatifs (ou pensés comme tels), portés par l'État, les institutions, et, au-delà, l'ensemble des acteurs de la nébuleuse de la lecture, participent à faire de la lecture une valeur mais aussi une norme. En encourageant la lecture et en menant toutes sortes d'actions pour la développer, les institutions véhiculent l'idée que la lecture est une bonne chose, mais aussi une nécessité (et donc la non-pratique un drame). Chacun se trouve par conséquent confronté à l'idée qu'il faut lire, ou qu'il faudrait lire, de sorte que la pratique ou la non-pratique est aussi une forme de positionnement, plus ou moins assumé, plus ou moins coupable, à l'égard de ces injonctions. Cette lecture, telle qu'elle est ainsi promue, n'est jamais clairement et concrètement définie, ni par ses objets (tout est-il bon à lire ? Comment choisir ses livres ?) ni par ses modalités (s'agit-il de lire tous les jours ? D'y consacrer tout son loisir ?). Surtout ses conditions de possibilité ne sont jamais interrogées, pas plus que l'hétérogénéité du « public » concerné par ces injonctions, qui considèrent un lecteur abstrait de sa condition sociale et, selon les mêmes logiques que le

discours méritocratique qui traverse l'institution scolaire (Allouch, 2021), renvoient chacun à sa liberté et à une bonne volonté qui ne suffit pourtant pas à rendre compte des différences sociales dans le rapport à la pratique, que l'on peut observer en resserrant la focale sur l'individu et en prêtant attention aux différentes médiations qui le façonnent.

I/ État des lieux

Légitimé par la circulaire de mission des professeurs-documentalistes du 30 mars 2017 dans sa troisième partie

« Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement. »

L'action des professeurs-documentalistes du réseau est riche et diversifiée dans le domaine de l'accès au livre et à la lecture. Il suffit de découvrir dans l'article « Multiplier l'accès au livre au collège » ce qui se fait par exemple au collège de Mirambeau.

Chaque établissement promeut la lecture dans des actions différentes que l'on peut catégoriser ici et pour exemples

1- LES ACTIONS À L'ÉCHELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

Valorisation et **promotion du fonds documentaire**, par des bibliographies et des sélections thématiques (*tous les établissements*)

Conduite d'une **politique d'acquisition en faveur de la lecture adaptée** aux publics (ULIS, Dys, SEGPA, allophones, 3e Prepa Pro, petits lecteurs)

Rallyes ou **défis lecture**, personnel ou collectif, en classe ou entre classes (*collèges de Jonzac, Montlieu-La-Garde, Gémozac, Mirambeau*)

Rencontre de libraire (*lycée de Pons, collèges de Jonzac et Gémozac*)

Visite de bibliothèque ou médiathèque de la ville avec des classes (*lycée de Pons, collèges de Jonzac, Montguyon, Montendre*)

Organisation d'une journée de **lectures à voix haute** à destination des 6e, ULIS et élèves allophones par les adultes volontaires de l'établissement en partenariat avec une librairie jeunesse itinérante et la médiathèque locale (*collège de Jonzac*)

Mise en place du **1/4 d'heure de lecture** (*collèges d'Archiac, Montlieu-La-Garde et Gémozac*)

Mise en place de **temps de calme et de lecture** au CDI pour les élèves de SEGPA (*collège de Montendre*)

Préparation et mise à disposition d'une **valise d'ouvrages** destinée à accompagner une journée sans écran (*collège de Gémozac*)

Installation de **coins lecture** dans des salles de classe (*collège de Mirambeau*)

Promotion de l'investissement des élèves dans le choix des ouvrages à acquérir avec un **cahier de suggestions ou autre outil** (*tous les établissements*)

Rédaction d'avis de lecteurs sur le portail e-sidoc (*lycée de Pons*)

Organisation d'une **sieste littéraire** (*lycée de Jonzac*),

Arpentage : **lecture collaborative** d'un livre (*collège de Mirambeau*)

Rencontre d'auteur (*collège de Gémozac*)

Lecture et écriture de nouvelles avec un auteur (*collège de Montguyon*)

Écriture et mise en voix d'un livre collaboratif (*collège de Gémozac*)

Atelier de **lecture, écriture et mise en voix de poèmes** (*collège de Montlieu-La-Garde*)

Présélection par des élèves d'ouvrages pour les prix littéraires locaux : prix Jean Monnet des Jeunes Européens, prix Minami manga (*lycée de Pons*),

Participation d'**élèves au salon du livre** de Chevanceaux en tant qu'auteurs (*collège de Montguyon*)

Production de **book-trailer** (*collèges d'Archiac, Saint-Genis de Saintonge et Montguyon*)

Présentation de livres par des élèves aux élèves (*collège de Jonzac*).

2- LES ACTIONS AU NIVEAU DU RÉSEAU

Organisation et participation au **Prix Minami manga** (devenu action de la DAAC Poitiers)

Partage des « **Coups de cœur** » concernant des nouveautés en réunion

3- LES ACTIONS ACADÉMIQUES

Participation au **prix des collégiens de Charente-Maritime** : lecture et rencontre d'un romancier jeunesse (*collèges de Jonzac, Montendre et Archiac*),

Participation au **prix Alé** niveau collège (*collège de Montendre*)

Participation au **prix Jean Monnet des Jeunes Européens** : lecture et rencontre d'un auteur (*lycée de Pons*)

Participation au **Festival des Littératures européennes de Cognac** (*lycée de Pons*)

Participation au **Prix BD des collégiens et des lycéens** lors du Salon de la BD à Angoulême (*plusieurs établissements*)

Participation au **concours « Fabriquez un poème »** avec une classe (*lycée de Pons*)

Participation au **festival Festi'Lire de Saujon** organisé dans le cadre du salon de la littérature jeunesse « Je lis mêmes » : lecture et venue d'un auteur (*collège de Gémovac*)

4- LES ACTIONS NATIONALES

Participation au **Prix des Incorruptibles** (*collèges de Montendre, Archiac et Montguyon*),

Participation au **défi Babelio** (*collèges d'Archiac et de Mirambeau*)

Participation au **prix Folio des lycéens** (*lycée Pons*)

Pour mettre en place ces actions de promotion, les professeurs-documentalistes travaillent en **partenariat** régulier avec :

la communauté éducative de l'établissement

les médiathèques

les libraires

les collectivités locales

les associations

les médias locaux

les autres établissements (premier et second degré)

leur réseau et/ou d'autres réseaux de professeurs-documentalistes

les auteurs/illustrateurs/éditeurs

Ces **collaborations** mettent en relief la créativité et l'imagination des professeurs-documentalistes pour attirer les élèves vers le livre et les autres supports de lecture. Ils mettent aussi en œuvre des **actions plus pratiques d'aménagement d'espaces spécifiques** favorables à la lecture dans une ambiance calme et confortable (fauteuils, poufs, et autres matériels), de **politique d'acquisition partagée**, de **temps d'ouverture du CDI**, de **déploiement d'ouvrages en dehors du CDI**, etc. Ils affinent leur politique de promotion de la lecture et des textes aussi **en fonction des outils diagnostiques quantitatifs et qualitatifs d'emprunts et de fréquentation des élèves**.

Le réseau sud des professeurs-documentalistes de Charente-Maritime n'est donc pas en reste pour ce qui est du développement de la lecture et surtout du plaisir de lire. Alors pourquoi ces professionnels font-ils le même constat, celui d'Eric Orsenna dans l'ouvrage « Voyage au pays des bibliothèques » écrit en collaboration avec Noël Corbin, le constat de la **grande difficulté de toucher les non-usagers de la bibliothèque**, ceux qui pensent « la bibliothèque, ce n'est pas pour moi » (p.17 et p. 115) ? Comment **attirer les élèves non lecteurs et non-usagers du livre**, peu familiers (et peu à l'aise) du texte ? A la page 160 de l'ouvrage, les auteurs promeuvent la bibliothèque « hors-les-murs » pour aller à la rencontre des publics exclus ou qui s'excluent. Paradoxalement, les professeurs-documentalistes ont un public captif d'un lieu et d'un temps (surtout en collège) mais constatent que ce sont toujours les mêmes élèves qui viennent et « usent » du CDI, ceux qui fréquentent aussi la bibliothèque ou la médiathèque locales, ou qui ont des livres chez eux.

Le **problème de la lecture « injonction »** se pose : il faut bien constater qu'une lecture imposée (par un professeur) n'aboutit pas forcément, loin de là, à développer une appétence pour la lecture ni la conscience de ce que la lecture amène de bien-être à la personne. Au collège de Jonzac, une professeure de Lettres organise un rallye-lecture avec la professeure-documentaliste pour une classe de 6e : il s'agit de lire une trentaine d'ouvrages (récits illustrés, albums et romans jeunesse) et de remplir pour chaque lecture une fiche préparée par la professeure. Les élèves sont libres de lire ou pas. Depuis deux ans, le même bilan démontre que, malgré les encouragements des deux enseignantes, les élèves n'augmentent pas leur taux de lecture habituel : les gros lecteurs lisent tout, les lecteurs occasionnels lisent moyennement et les non-lecteurs ne lisent pas. La situation de départ (niveau d'appétence pour la lecture) n'évolue pas. De même au sein d'une classe de troisième, qui, sur décision de sa professeure de français, participe au 2e prix

des Collégiens de Charente-Maritime : la plupart des élèves ont lu les trois titres, mais pas tous, certains n'ont même rien lu du tout. Ceux qui ont lu ont effectué le travail demandé par la professeure sur les titres parce que c'est une classe sérieuse mais certains n'ont pas caché qu'ils n'aiment pas lire sans pouvoir toujours expliquer ce sentiment particulier. Hormis deux ou trois élèves familiers du CDI, gageons que ces élèves n'auraient pas lu dans le cadre d'une action ouverte aux seuls volontaires.

Il semble donc opportun de trouver des moyens d'approche différents des non-usagers du CDI, des non-lecteurs et de travailler sur la relation de l'élève au livre : c'est ce que les principes de la bibliothérapie, qui se développe lentement en France, pourraient aider à faire. [...].

CAPES DOCUMENTATION BAC + 3

Réglementation de la première épreuve d'admission

Extrait de l'annexe de l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, publié au Journal Officiel du 19 avril 2025

1° Première épreuve d'admission.

L'épreuve consiste en un exposé suivi d'un échange avec le jury.

L'exposé a pour objet l'étude d'un sujet à partir d'un dossier constitué de divers documents. Lors de l'exposé, le candidat expose les principaux enjeux du sujet et son analyse au jury.

L'exposé est suivi d'un échange avec le jury destiné à élargir la réflexion et à approfondir les points que le jury jugera utiles.

L'épreuve permet au jury d'apprécier l'aptitude du candidat à l'analyse, à la communication, à répondre de manière argumentée et organisée, tout en faisant appel à ses connaissances du système éducatif, ainsi que sa capacité à interagir avec le jury.

Durée de préparation : deux heures.

Durée de l'épreuve : une heure (exposé : vingt minutes ; échange avec le jury : quarante minutes).

Coefficient 5.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.