**Pédagogie de la lecture, capital culturel et économie du livre : La rencontre scolaire d’auteur·e en Grande-Bretagne et en France**

**Résumé**

Cet article cartographie et théorise, d’un point de vue principalement sociologique, la rencontre scolaire d’auteur·e en Grande-Bretagne, dans une approche contrastée avec la rencontre d’auteur·e en France. Les profondes divergences entre les perceptions française et britannique de la rencontre scolaire sont révélatrices de divergences tout aussi vastes entre les perceptions, de part et d’autre de la Manche, de la place du livre à l’école, du rôle de l’auteur·e dans la promotion de son œuvre, et du positionnement du jeune lectorat qui co-crée et consomme cette œuvre. Après une description des différences formelles entre rencontres britanniques et françaises « type », l’article se subdivise en trois parties, théorisant tour à tour la manière dont auteur·e, lectorat, et espace de l’école, sont mobilisés par la rencontre scolaire. Au-delà du cas particulier de la Grande-Bretagne, il est suggéré qu’explorer la rencontre scolaire d’auteur·e dans ses aspects les plus construits par son contexte socioéconomique et éducatif offre un éclairage précieux sur ledit contexte, et peut donc servir de base à une analyse pertinente à d’autres branches des sciences de l’éducation, de la recherche en littératie, et de la pédagogie de la littérature.

Mots-clefs : lecture, école, littératie, Grande-Bretagne, capital culturel

**Introduction**

Cet article propose une ébauche de théorisation de la rencontre scolaire d’auteur·e en Grande-Bretagne, dans une approche contrastée avec la France. Je pars ici du principe que l’intervention scolaire d’auteur·e, malgré la pluralité des personnalités d’auteur·es et de leurs publics scolaires, est, en tant que performance, dans une large mesure influencée et scriptée par le contexte culturel, socioéconomique, éducatif, etc. dans lequel elle s’inscrit. Je postule donc que la rencontre scolaire d’auteur·e, par le fond et la forme, *parle de quelque chose* au-delà de son contenu particulier : d’un système éducatif, d’un ordre socioéconomique, et d’autres paramètres de son existence. Dans cet article, je m’intéresse principalement à ce que les différences conventionnelles entre rencontres scolaires d’auteur·e en France et en Grande-Bretagne peuvent révéler des divergences entre ces deux pays concernant les questions de pédagogie de la lecture, d’économie du livre, et de l’importance du capital culturel parental au sein des établissements scolaires.

Il existe peu de théorisations de la rencontre d’auteur·e, et le sujet a été peu cartographié ; il est donc risqué de parler de rencontre « type ». De nombreux textes, surtout en ligne, s’intéressent de manière pratique à la rencontre d’auteur·e ; souvent écrits par des médiateurs et médiatrices du livre jeunesse ou par des associations d’auteur·es, ils proposent des lignes directrices qui créent des normes et des attentes quant à l’événement (ex. La Charte, 2018 ; Society of Authors, 2016). On trouve aussi des « théorisations » moins orthodoxes de ces rencontres, écrites par les auteur·es mêmes, dont un certain nombre de textes sous le manteau – sur des forums, dans des groupes Facebook, emails – textes non publiés, et éminemment non publiables, véritable samizdat de la rencontre épouvantable. Ici et là, la littérature jeunesse elle-même y fait référence, par exemple dans le roman *Artichoke Hearts*, de Sita Brahmachari (2011), côté britannique ; ou chez Anne-Gaëlle Balpe avec *L’écrivain abominable* (2017), côté français. Il existe donc des textes sur la rencontre scolaire d’auteur·es, mais émanant principalement de ceux et celles qui la pratiquent, et plus souvent informatifs, polémiques, ou fictionalisés, que théorisés. Au-delà de ce corpus, je m’appuie dans cet article sur une ample expérience professionnelle à la fois en Grande-Bretagne et en France, pays dans lesquels j’interviens en tant qu’auteure auprès de plusieurs milliers d’enfants chaque année, et où je rencontre beaucoup d’auteur·es avec qui échanger à ce sujet.

A travers cette étude centrée sur la Grande-Bretagne, j’espère poser les jalons d’une analyse de cette pratique d’un point de vue sociologique, rendant visibles des éléments constitutifs de la rencontre d’auteur·e qui semblent naturels et évidents jusqu’à ce que leur absence de l’autre côté de la Manche ne nous les fassent apparaître dans leur dimension éminemment construite, chorégraphiée, et donc *de facto* idéologique. Les rencontres françaises et britanniques, comme je le montre ici, peuvent être envisagées comme occupant deux pôles opposés sur un continuum d’attitudes envers la place de la lecture à l’école, du livre dans la société, et de l’auteur·e dans l’univers du livre.

Cet article s’articule autour de trois axes de réflexion. Premièrement, je m’intéresserai au rôle de l’auteur·e dans la rencontre scolaire ; à travers une comparaison entre rencontres britanniques et françaises, je fais valoir que l’auteur·e se situe dans, et est situé·e par, la rencontre scolaire, en tant qu’*autorité*, pour la rencontre française, et en tant qu’*acteur* ou *actrice*, côté britannique. Dans une deuxième partie, je montre comment le jeune lectorat, à travers la rencontre d’auteur·e, est interpellé (au sens althussérien du terme) par la rencontre française comme *co-créateur*, et par la rencontre britannique comme *consommateur*, du livre jeunesse. Enfin je m’intéresse à l’espace de l’école, qui est envisagé dans la rencontre scolaire française comme un *lieu d’invention* ou de *réinvention* littéraire, et dans la rencontre britannique fondamentalement comme un *lieu de vente* et lieu d’*event*.

**Normes des rencontres scolaires d’auteur·e en France et en Grande-Bretagne**

Commençons par esquisser ce qu’est une rencontre scolaire d’auteur·e en Grande-Bretagne *normalement* et ce qu’est une rencontre scolaire en France *normalement*. *Normalement*, car il existe une grande variété dans les pratiques ; et je ne parlerai pas ici des ateliers d’écriture, de théâtre ou d’illustration. Les rencontres sont scriptées d’un côté de la Manche comme de l’autre par au moins trois acteurs importants : les écoles, les auteur·es (et leurs associations) et les maisons d’édition. L’accord sur ce qui constitue une « bonne » rencontre est à la fois tacite et explicite, passant par des documents comme des chartes, des billets de blog (ex. Hinckel, 2018), des communications sur les sites d’associations d’auteur·es, des formations, etc., et des échanges d’emails en amont des rencontres.

Sur cette base, on peut cartographier ainsi les différences principales entre la rencontre scolaire française et la rencontre scolaire britannique :

La rencontre scolaire d’auteur·e en France, *normalement*, se fait autour d’un texte ou d’un corpus de textes de l’auteur·e, que les élèves ont, idéalement, lu, ou du moins qui a fait l’objet d’une préparation en classe. L’auteur·e étant sollicité par les écoles soit dans le cadre d’un salon du livre soit indépendamment, il existe une attente que la classe soit préparée à sa venue, connaisse ses ouvrages, ait effectué des recherches ou un travail sur son œuvre.

Cette rencontre se déroule généralement dans une salle de classe ou dans le CDI, avec un groupe d’élèves équivalent à une ou deux classes. Elle prend la forme d’une séance de questions-réponses, que l’auteur·e peut supplémenter de lectures à voix haute et autres activités. La rencontre scolaire d’auteur·es en France ne comprend pas de ventes de livres (qui serait illégale dans le lieu de l’école). On paie généralement l’auteur·e selon le tarif fixé chaque année par la Charte des Auteurs et Illustrateurs pour la Jeunesse, dit « tarif Charte ».

La rencontre type en Grande-Bretagne fonctionne différemment. Ce sont souvent les auteur·es ou leurs maisons d’édition qui sollicitent les écoles. Il arrive souvent qu’une école invite un·e auteur·e sur le seul critère qu’il ou elle soit disponible, sans forcément l’avoir étudié·e en classe ; il est entendu qu’une rencontre d’auteur·e a un effet bénéfique sur la promotion de la lecture au sein de l’établissement, et sur la promotion de l’établissement lui-même (nous y reviendrons). L’auteur·e fait donc une rencontre autour de son œuvre auprès d’un public qui n’en est pas nécessairement familier.

Cette rencontre a lieu en général dans le préau (*assembly room*), en face de toute ou une partie de l’école, soit potentiellement plus de deux cents enfants. L’*assembly room* est un espace central dans les écoles britanniques : c’est le cœur de l’école, les enfants s’y réunissent au moins une fois par jour pour des annonces diverses, et tous les spectacles y ont lieu. C’est un espace aisément modulable, qui sert souvent aussi de gymnase et de cantine.

L’organisation de la rencontre scolaire d’auteur·e dans ce cadre peut être qualifiée, au sens littéral, de *spectaculaire*. Les enfants font face à la scène, où l’auteur·e réalise un spectacle, s’accompagnant souvent d’un diaporama projeté sur un écran. Ce spectacle vise à promouvoir l’œuvre de l’auteur·e, typiquement avec un récit autobiographique et bibliographique révélant des anecdotes sur l’œuvre et sur son contexte émotionnel et psychologique. Bien qu’il existe des recommandations de la *Society of Authors*, les tarifs des rencontres varient ; ils sont le plus souvent fixés par les auteur·es eux-mêmes, qui promeuvent sur leurs sites ou par des vidéos leurs services (voir par exemple Morgan, Lishak).

Enfin, et c’est la différence majeure avec le contexte français, la rencontre scolaire britannique a pour but direct et explicite la vente de livres. Les auteur·es en rencontre scolaire se font accompagner d’un libraire, ou vendent directement leurs livres, aux élèves de l’école juste après le spectacle.

On pourrait résumer ces différences de manière un peu provocatrice en évoquant la « mauvaise » rencontre en France et en Grande-Bretagne. Une rencontre qui s’est « mal passée » en France, c’est une rencontre où le livre n’a pas été lu en classe, où il y a eu peu de questions, ou des questions banales. Une rencontre qui s’est « mal passée » en Grande-Bretagne, c’est une rencontre qui n’a pas généré beaucoup de ventes.

Ces différences, comme je le montre dans la partie suivante, modulent la perception de la place et du rôle de l’auteur·e et du lectorat de littérature jeunesse dans l’économie du livre jeunesse et au sein de l’école.

**L’auteur·e, entre autorité et action**

L’auteur·e britannique est en grande partie responsable de la promotion et de la vente de son œuvre. Les maisons d’édition attendent une forte implication dans ce domaine, et sont donc sensibles au potentiel de promotion (*promotability*) de l’auteur·e, que l’on encourage activement, y compris par des formations spécifiques, à développer des compétences en marketing, obtenir une photo professionnelle, avoir une présence sur les réseaux sociaux, communiquer avec son lectorat, et s’auto-promouvoir.

Dans la rencontre scolaire, la capacité de l’auteur·e à s’auto-promouvoir et à vendre son livre s’exprime pleinement. Du point de vue de la maison d’édition, la rencontre scolaire est extrêmement lucrative ; si elle réussit – en d’autres termes, si l’auteur·e parvient à persuader l’assemblée de la qualité de son livre – alors les ventes suivant la performance peuvent se compter par dizaines, voire par centaines, en une seule journée. Pour l’auteur·e, dans un système éditorial très axé sur le chiffre, ces centaines de ventes peuvent représenter la différence entre un contrat renouvelé, ou non, pour un prochain livre.

L’auteur·e doit donc déployer des talents de *performer*, d’*entertainer*, pour captiver les enfants et donner envie de lire, c’est-à-dire d’acheter, le livre. L’auteur·e devient acteur ou actrice, se mettant en scène ainsi que son œuvre. Cela peut conduire à mobiliser ou développer des compétences alignant la performance au contenu du livre promu. L’auteur britannique Julian Sedgwick, pour parler de sa série sur le cirque (2013), jongle avec des couteaux. Katherine Rundell, l’auteure du *Ciel nous appartient* (2014), qui se déroule sur les toits de Paris, fait des démonstrations de funambulisme. Je m’autorise une seule anecdote personnelle pour raconter qu’avant la sortie de mon livre *Sesame Seade, Supersleuth on Skates* (2013), qui met en scène une superhéroïne en patins à roulettes, la publiciste de ma maison d’édition m’avait demandé si je savais faire du roller, dans l’espoir sans doute que j’effectue de spectaculaires arabesques dans tous les préaux de Grande-Bretagne. Hélas, je n’ai aucun sens de l’équilibre.

Ces rencontres d’auteur·es sont souvent d’excellents spectacles, d’un professionnalisme impressionnant, pour certains équivalents à des one-wo·man-show de la meilleure qualité, et distribuables tels quels d’école en école. Ils se composent en général d’une présentation de l’auteur·e – que les élèves, donc, ne connaissent pas nécessairement – de forme ludique et interactive ; d’un récit des origines de l’œuvre présentée ; parfois d’activités avec les enfants ; puis d’une séance de questions-réponses. L’auteur·e dans une rencontre scolaire britannique est dans l’extraversion, l’action, le don d’un événement, avec les enfants comme auditoire.

Dans la rencontre scolaire française, il existe un rapport très différent à l’auteur·e. Ce rapport, que j’appelle d’*autorité*, est caractérisé par le fait que ce sont les élèves, et non l’auteur·e, qui génèrent la direction et le contenu de la rencontre, selon les questions posées. Non pas que les auteur·es jeunesse en France soient uniquement dans la passivité, ou même seulement dans la réactivité ; mais la perspective n’est pas tant spectaculaire que, pourrait-on dire, *oraculaire*. L’auteur·e se présente comme dépositaire de connaissances quant à son œuvre, à sa vie et à l’écriture, que les élèves, par leurs questions, vont solliciter. Dans l’univers possible des sujets abordables, ceux abordés diffèrent de rencontre en rencontre, selon les aléas des questions posées.

Dans la partie suivante, je m’intéresse au positionnement du jeune lectorat dans les rencontres scolaires en France et en Grande-Bretagne.

**Le jeune lectorat, entre création et consommation**

Il y a plusieurs manières de penser le jeune lectorat comme créant ou co-créant le livre jeunesse. La première consiste à s’intéresser aux productions artistiques et littéraires des enfants – fanart, fanfiction, productions réalisées en classe, etc. – annexes à l’œuvre elle-même. Plus abstraitement, et en accord avec les théories de la réception (voir Rosenblatt : 1978 ; Iser : 1980) on peut considérer que l’enfant co-crée toujours une œuvre en la lisant, car tout texte possède des silences à combler, et appelle une approche herméneutique. Enfin, on peut estimer que le jeune lectorat rencontrant un·e auteur·e participe, par ses questions et ses commentaires, à la génération de l’œuvre actuelle et future de l’auteur·e.

On voit s’esquisser ici l’importance de la chronologie dans la possibilité pour la rencontre d’auteur·e de situer le jeune lectorat comme co-créateur de l’œuvre dans ce dernier sens. La rencontre britannique se déroulant normalement *avant* la lecture du livre par les enfants, les questions générées ne peuvent être que *génériques*, portant sur des sujets larges (« combien de temps faut-il pour écrire un livre ? ») plutôt que sur des réflexions ou commentaires de l’œuvre. Le jeune lectorat, *de facto*, ne peut pas dans la rencontre scolaire d’auteur·e en Grande-Bretagne participer au processus de création future de l’auteur·e, ou l’influencer dans l’actualisation ou la réactualisation de son œuvre.

La séance de dédicaces après la rencontre, quand les enfants achètent le livre, peut être l’occasion d’échanges générateurs d’idées, surtout si quelques enfants ont déjà lu le livre. Cependant, l’acte l’achat est également le symbole le plus évident du positionnement-type du jeune lectorat dans la rencontre scolaire en Grande-Bretagne, qui est un positionnement de consommation.

On touche là à une problématique puissamment bourdieusienne, celle du lien qui existe entre capital économique et capital culturel en Grande-Bretagne au cours de la rencontre scolaire (sur l’héritage de Bourdieu en sociologie de l’éducation britannique, voir par exemple Ball : 2003, Reay : 2004). Une rencontre scolaire française peut parfois mener informellement à la dédicace de livres pour des élèves l’ayant déjà acheté. Dans une école britannique, par contraste, l’achat du livre est institutionnalisé. Habituellement, l’école contacte les parents avant la rencontre, afin de les prévenir qu’un·e auteur·e va venir, et de les encourager à donner à leur enfant de l’argent pour acheter le livre s’il l’intéresse. Cette situation mène nécessairement à une division entre des enfants qui peuvent acheter le livre parce qu’on leur a donné de l’argent, et des enfants qui ne peuvent pas – parce que les parents ont oublié, parce que les finances de la famille ne le permettent pas, ou parce que les parents ont jugé en amont que le livre ne les intéressait pas.

Ces événements peuvent placer les parents dans une situation délicate. Ne pas donner d’argent à leur enfant pour le livre peut désavantager l’enfant par rapport à ses camarades ; cela pourrait aussi faire penser que la famille ne s’intéresse pas à la lecture en général. D’un autre côté, les parents n’ont pas choisi l’auteur·e en question et n’ont pas de raison particulière de vouloir acheter ses livres pour leur enfant ; et cette dépense inopinée n’est pas nécessairement aisée à accommoder dans le budget familial.

En d’autres termes, la rencontre scolaire d’auteur·e peut créer pour les parents un dilemme assez similaire à celui déclenché par un enfant qui exige un gadget en vogue – « toute l’école l’aura, sauf moi ! ». A cela s’ajoute cependant une pression socioculturelle, car la lecture est perçue comme une bonne chose qu’il faut encourager à tout prix, et le non-achat d’un livre peut être interprété comme un signe d’indifférence pour la lecture – qui reste un marqueur social puissant (Bourdieu : 1979). Il n’est pas rare en Grande-Bretagne de s’entretenir avec des parents qui admettent leur agacement de devoir acheter tel livre inconnu afin d’éviter, premièrement, que leur enfant soit triste, et secondement, d’être perçu par les autres parents et les enseignant·es comme quelqu’un qui ne s’intéresse pas à la lecture. Il existe donc une tension entre accepter la « consommation » du livre sans distinction – quel est ce livre ? la plupart du temps, on n’en a qu’une vague idée – et la refuser, pour des raisons économiques ou autres, au risque d’identifier son enfant et soi-même comme adverse à la lecture. Dans la capacité (ou non) des jeunes élèves à acheter le livre se révèlent donc les tensions entre positionnement de lecteur ou de lectrice, positionnement social, et comportement de consommation.

L’achat de livres comme « sport de compétition » parmi les parents est particulièrement évident dans les écoles privées en Grande-Bretagne, où il arrive que certains élèves achètent non pas un, mais plusieurs livres de l’auteur·e, voire toute une série ; achat à l’aveugle, donc, de la part des parents, qui partent du principe que leur enfant *doit* acquérir l’œuvre complète de tout auteur·e que l’école invite. La rencontre scolaire prend alors tout son sens comme conversion-type du capital économique des parents en capital culturel, à travers l’acquisition d’un livre par un lectorat-clientèle, sans qu’un choix véritable ait été opéré par rapport au livre – le seul choix ayant été celui d’acquérir un *produit*.

Bien que le constat ci-dessus puisse sembler critique, précisons qu’il n’est pas question, à travers cette analyse, de condamner la rencontre britannique ou de faire, par contraste, briller la rencontre scolaire française comme reflet d’une prétendue « exception culturelle ». La littérature jeunesse des deux côtés de la Manche est de toute évidence, comme toute production culturelle, et davantage que bien d’autres types de littérature, *toujours* *aussi* un produit de consommation. Ce que l’analyse contrastée révèle, cependant, c’est qu’en Grande-Bretagne ce statut est mobilisé de manière désinhibée par la rencontre scolaire, qui va en exacerber tous les aspects. En France, la rencontre scolaire, à l’inverse, est structurée pour minimiser ou ignorer la dimension mercantile du livre jeunesse, se focalisant à la place sur l’expérience pédagogique et de lecture, envisagées – illusoirement peut-être – comme détachées de tout intérêt économique. L’ambivalence française quant au rapport entre littérature et argent, notamment dans l’univers du livre jeunesse, a été explorée notamment dans un numéro récent de la *Revue des Livres pour Enfants* (Lallouet : 2018).

**L’espace de l’école, entre lieu de vente et lieu d’invention**

Je m’intéresse maintenant à l’école, qui, dans son architecture, son organisation spatiale, ses règles, etc., transmet implicitement valeurs et attentes : un « programme caché » (*hidden curriculum*) théorisé, entre autres, par Bowles et Gintis (1976). Dans la rencontre scolaire d’auteur·es en Grande-Bretagne, l’espace de l’école est mobilisé à la fois pour valoriser la créativité et l’inventivité fantasque de chaque enfant, et comme lieu d’accoutumance à des valeurs consuméristes.

D’une part l’école en Grande-Bretagne est conçue, depuis bien plus longtemps que les écoles publiques en France, comme un espace d’invention, de plaisir, de développement de l’individu, de découvertes et de liens avec l’extérieur. Des initiatives dans les années 2000, période appelée rétrospectivement « *creative decade* », décennie créative, ont généralisé les rencontres non seulement d’auteur·es mais d’artistes, de scientifiques, etc. dans les classes (voir Robinson : 2001). La rencontre avec l’auteur·e participe d’un mouvement général de pénétration de l’espace de l’école par des intervenant·es externes pour valoriser créativité et invention.

La Grande-Bretagne, dont la société est profondément stratifiée, a depuis longtemps, en ce qui concerne la scolarité publique, une visée d’égalitarisme social, avec par exemple le port de l’uniforme obligatoire et la promotion du multiculturalisme, et la pratique de la musique, du théâtre, des sports et des arts à l’école, pour niveler les inégalités d’accès au capital culturel. La *school library*, le CDI, est un endroit clef de l’espace scolaire. Il existe un fort romanticisme de la découverte de la littérature à l’école – ce culte national est l’une des clefs de lecture de *Matilda* (Dahl : 1989). Récemment, avec la fermeture de nombreuses librairies indépendantes et de bibliothèques, l’enjeu est d’autant plus important pour l’école de rester un refuge de la lecture pour l’enfant.

Surtout, il s’est développé depuis une vingtaine d’années en Grande-Bretagne un réseau de projets groupés sous l’expression-parapluie « Reading for Pleasure », lire pour le plaisir. Cette approche de la littératie et du texte littéraire vise à mettre en avant le choix de l’enfant et la promotion du plaisir de lire comme meilleure voie vers l’alphabétisation (Clark & Rumbold : 2006 ; Cremin & Moss : 2018). Cette idée infuse la recherche, les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques. L’école britannique encourage la lecture pour le plaisir à travers des activités comme les rencontres d’auteur·es, ainsi que par des événements – comme World Book Day, la journée internationale du livre, où les enfants se déguisent en leur personnage de livre préféré. Acette occasion, les écoles invitent souvent plusieurs auteur·es dans la même semaine, pour inspirer leurs élèves à lire. Il faut donc comprendre la rencontre scolaire d’auteur·e en Grande-Bretagne dans une dynamique d’utilisation de l’espace scolaire comme promotion de la lecture pour le plaisir.

D’un autre côté, la rencontre d’auteur·e doit être envisagée également, et en même temps, comme participant à la mobilisation de l’école en tant qu’espace de transmission de comportements de consommation et de maximisation des avantages socioéconomiques individuels. En Grande-Bretagne, la vente et la publicité sont autorisées dans les écoles. En 2004, il était estimé que 300 millions de livres sterling par an sont dépensées pour la publicité dans les classes (Clark : 2004). L’école britannique est un espace ouvert à la possession et au sponsoring par les entreprises privées. Depuis 2010, de nombreuses écoles publiques se convertissent en *Academies*, c’est-à-dire en écoles directement financées par l’état et non plus par les autorités locales, et qui peuvent décider de leur organisation, de leur pédagogie, de leur recrutement, etc. Elles appartiennent souvent à des trusts, et sont mises en compétition les unes contre les autres, selon des évaluations aux indicateurs précis, et les résultats, connus publiquement, guident le choix des parents.

Dans le contexte libéralisé de l’école britannique, qualifié par les sociologues de « quasi-marché » (ex. Taylor : 2018), la rencontre scolaire d’auteur·e fait partie de la plus-value qui peut distinguer une école des autres. Ce fait est mis en évidence, par exemple, par le site officiel de World Book Day (2016), qui distingue parmi les avantages d’inviter un·e auteur·e à l’école : « To gain positive publicity for your school » (pour que votre école soit perçue avantageusement). Dans ce contexte, la rencontre d’auteur·e représente un parfait ajustement de l’événement scolaire et de l’événement de consommation : il s’agit à la fois d’un moment d’information et de pédagogie et d’un spectacle promotionnel, pour l’auteur·e d’une part, pour l’école de l’autre.

La rencontre d’auteur·e reflète donc le fait que l’école britannique est à la fois un lieu d’invention, de création, de lecture et de plaisir, et un lieu de vente, ou lieu *d’event*, un lieu qui contribue au culte du produit, et à la perception de la culture comme produit. Comme évoqué plus haut, ce dernier aspect tend à être éclipsé par la rencontre type en France.

**Conclusion**

A travers l’exemple de la Grande-Bretagne, on voit d’abord que la rencontre scolaire d’auteur·e est un événement plastique, extrêmement variable d’un pays à l’autre. Deuxièmement, c’est un événement connecté au monde extérieur, en particulier aux dynamiques économiques du monde de l’édition, et à la politique éducative. Troisièmement, analyser la rencontre scolaire d’auteur·e permet de relever des points de tension d’une société quant à son rapport à l’éducation, à la consommation et à la culture. Les paramètres de la rencontre scolaire d’auteur·e positionnent l’auteur·e, le lectorat et l’école dans un rapport spécifique à la lecture et au produit-livre ; leur étude est riche d’enseignements pour, entre autres, la sociologie de l’éducation, les approches culturelles de la littératie, et les perspectives comparées sur l’école.

BALL, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Londres : Routledge.

BALPE, A.-G. (2017). *L’écrivain abominable*. Paris : Sarbacane.

BEAUVAIS, C. (2013). *Sesame Seade, Sleuth on Skates*. Londres : Hodder.

BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Editions de Minuit.

BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York : Basic Books.

BRAHMACHARI, S. (2011). *Artichoke Hearts*. Londres : Macmillan.

CHARTE DES AUTEURS ET ILLUSTRATEURS POUR LA JEUNESSE (LA). (2018). Comment inviter un Chartiste. *La Charte des Auteurs et Illustrateurs pour la Jeunesse*, <<http://la-charte.fr/le-metier/rencontres/article/comment-inviter-un-chartiste>>, consulté le 4 septembre 2018.

CLARK, S. (2004). Advertising in Schools. *TES*, <<https://www.tes.com/news/advertising-schools>>, consulté le 4 septembre 2018.

CLARK, C., & RUMBOLD, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

CREMIN, T., & MOSS, G. (2018). Reading for pleasure: supporting reader engagement. *Literacy*, *52*(2), 59-61.

DAHL, R. (1989). *Matilda*. Londres : Penguin.

HINCKEL, F. (2018). Rencontres ponctuelles. La petite mécanique, < <http://florencehinckel.com/rencontres/rencontre-ponctuelle/>>, consulté le 4 septembre 2018.

ISER, W. (1980). *The Act of Reading*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

LALLOUET, M. (2018). Parlons d’argent! *La Revue des Livres pour Enfants*, 302.

LISHAK, A. (2010). A School Author Visit from Anthony Lishak. *YouTube* <<https://www.youtube.com/watch?v=58bkOGzD5BU>>, consulté le 4 septembre 2018.

MORGAN, N. (2018). Speaking. *Nicola Morgan* < <https://www.nicolamorgan.com/speaking-information/>>, consulté le 4 septembre 2018.

REAY, D. (2004). “It's all becoming a habitus”: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, *25*(4), 431-444.

ROBINSON, K. (2001). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sudbury : DfEE.

ROSENBLATT, L. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.

RUNDELL, K. (2014). *Le ciel nous appartient*. Traduction E. Ghez. Paris : Les grandes personnes.

SEDGWICK, J. (2013). *The Black Dragon*. Londres : Hodder.

TAYLOR, C. (2018). *Geography of the 'new' education market: Secondary school choice in England and Wales*. London : Routledge.

SOCIETY OF AUTHORS. (2016). A Guide For Schools Organising An Author Visit. *Society of Authors*, <<https://www.societyofauthors.org/SOA/MediaLibrary/SOAWebsite/Guides/A-Guide-for-Schools-Organising-an-Author-Visit.pdf>>, consulté le 4 septembre 2018.

WORLD BOOK DAY. (2016). Your Guide to Organising an Author or Illustrator Visit. *World Book Day*, <https://www.worldbookday.com/2016/07/your-guide-to-organising-an-author-or-illustrator-visit/>, consulté le 4 septembre 2018.