

La lecture partagée

Le lien entre les deux rives

Comment parler de l'école et de la bibliothèque en général, quand il y a dans notre pays des milliers d'établissements scolaires et des centaines de bibliothèques et que chaque structure a, dans un contexte géographique et social défini, une histoire et une identité propres et entretient avec l'autre des relations contrastées allant de l'ignorance à la dépendance ?

Véronique-Marie Lombard

Association Livralire
asso@livralire.org

Leurs missions respectives sont-elles seulement compatibles ? La bibliothèque publique est d'abord un lieu-ressources ouvert à la population d'une ville ou d'un village qui vient librement consulter ou emprunter du papier, de l'image ou du son. L'école a pour objectif premier de donner aux enfants et aux jeunes, dans un cadre contraint, les moyens et les outils pour apprendre puis maîtriser les trois langages que sont la lecture, l'écriture et l'oralité. Cet apprentissage de la parole nécessite l'usage et le contact avec des supports écrits et visuels variés et justifie à lui seul le rôle d'appât que jouent les bibliothèques avec des fonds complémentaires en nombre et en genre à ceux de l'école. De fait, non seulement les élèves sont les principaux utilisateurs des sections jeunesse mais, surtout, les bibliothécaires jeunesse consacrent chaque semaine une énorme part de leur travail à l'école, à travers des tâches aussi diverses que les recherches bibliographiques, le conseil individuel, les accueils de classe, les animations, quand elles n'ont pas à contacter les transporteurs pour organiser les visites à la bibliothèque ! Qui sont ces scolaires pour lesquels les bibliothécaires dépensent tant d'heures et d'énergie et épuisent leur patience et leur imaginaire ? Quels liens la bibliothèque entretient-elle avec l'école ?

Collégiens et lycéens

Il y a d'abord les aînés, c'est-à-dire les collégiens et les lycéens, dont la fréquentation de la bibliothèque, en tant qu'espace municipal ouvert et magasin gratuit, relève essentiellement de la nécessité scolaire. Les élèves envahissent les salles de travail, squattent les tables ou les ordinateurs, faisant des unes des annexes de salle d'études et des autres des substituts de bureau personnel. Certains demandent des conseils pour avancer dans des recherches ou trouver réponse à des questions posées par le professeur ou trouver le livre induit par un prescripteur (liste de livres, défis lecture). Cette utilisation du lieu public comme annexe du centre de documentation et d'information modèle des comportements et génère des attentes face auxquelles les bibliothécaires sont peu préparées.

Comment faire cohabiter le public scolaire et le grand public ? Jusqu'où aller dans l'aide aux devoirs ? Comment faire face à des demandes pointues pour lesquelles on ne dispose d'aucune documentation ? Comment enrayer les défilés d'élèves qui travaillent sur le même thème et dévalisent les rayons sans que l'enseignant ait pris le soin d'en informer préalablement les bibliothécaires ? Comment dire aux professeurs de lettres que, sur la liste des auteurs, Gilbert

Ancienne bibliothécaire jeunesse, **Véronique-Marie Lombard** est directrice de l'association *Livralire* (Chalon-sur-Saône), formatrice en littérature jeunesse et animatrice du site www.livralire.org. Elle vient de publier *Le voyage-lecture : bibliothèques et écoles associées* (Cercle de la librairie, 2003).

Cesbron et Agatha Christie peuvent passer leur tour ?

Que savent les bibliothécaires des programmes scolaires et des réformes ? Savent-ils, par exemple, qu'en classe de seconde, depuis 2001, les élèves doivent lire six œuvres intégrales auxquelles le professeur de lettres rattache six fictions libres (dites cursives) et que des travaux transversaux sont mis en place sur des thèmes choisis par l'équipe enseignante en 5^e et 4^e (IDD : itinéraire de découverte) et en première et terminale (TPE : travaux personnalisés encadrés). Le fait est là. Les bibliothécaires répondent aux demandes individuelles des élèves de façon spontanée et aléatoire. Méconnaissance des besoins, juxtaposition des actions, pas ou peu d'accueil de classes secondaires : les contacts avec les établissements scolaires du second degré sont très rares.

Qu'attendent les bibliothécaires, qui cherchent désespérément à ouvrir le champ de leur lectorat adolescent, pour entrer dans les établissements scolaires avec un double objectif : s'informer de ce qui doit ou va se faire pour mieux aider les élèves ensuite, lors de leur passage à la bibliothèque municipale, et surtout faire des offres de lectures partagées d'abord entre médiateurs, avec des comités de lecture pour adultes puis avec eux et les jeunes à travers des projets-lecture. Derrière le silence des documentalistes et des enseignants de lettres se cache un immense besoin de collaboration. Pas, peu ou plus formés à la littérature de jeunesse (les rares stages de formation continue ont disparu), ils ont besoin des spécialistes pour se repérer dans la production, opérer des choix et échanger les points de vue.

En mettant en place des comités de lecture adulte, c'est-à-dire en proposant des livres à lire et des temps d'échange aux documentalistes et professeurs de lettres, les bibliothécaires travaillent à la connaissance et à la reconnaissance de la littérature-jeunesse, cassent la séparation entre la grande et la petite littérature, croisent et estompent les points de vue entre la lecture scolaire et la lecture choisie et surtout poussent les enseignants à partager leurs lectures avec

Derrière le silence des documentalistes et des enseignants de lettres se cache un immense besoin de collaboration

leurs élèves. Ils ont lu des livres, ils en ont aimé certains, ils ont changé leur regard critique et méfiant sur la production éditoriale vivante (on ne savait pas qu'il y avait de si beaux textes !), ils en parlent à leurs élèves. Les enseignants, malgré eux, créent un rapport de dépendance à caractère scolaire entre leurs élèves et les bibliothèques. En partageant des lectures avec les bibliothécaires puis avec les élèves, ils rendent aux livres une part de mystère, en font une occasion de lien et donnent aux adultes des deux mondes un rôle d'accompagnateurs de lectures et pas seulement de prescripteurs de textes !

Les groupes de scolaires

Si les lecteurs scolaires collégiens et lycéens fréquentent individuellement la bibliothèque, les scolaires enfants y sont reçus en groupe. Toutes les bibliothèques sont mobilisées par l'école. Certaines ont une telle amplitude d'accueil et un tel débit de classes maternelles et primaires qu'il

ne reste pas de temps aux professionnels pour penser et préparer cet accueil des scolaires qui se pratique sous quatre formes différentes, ponctuelles ou régulières, concertées ou non.

La visite-musée

Il y a d'abord la visite de type musée. Une classe est accueillie une fois par an pour une visite de l'établissement municipal comme elle le ferait de la caserne des pompiers ou des bureaux du journal local. L'accent est mis dans le cadre de cette découverte sur le fonctionnement du lieu : organisation de l'espace, conditions d'utilisation, moyens d'accès aux documents, beaucoup plus que sur la richesse des supports qui contiennent des histoires, des informations, du son, des images. Plutôt qu'un cours illustré d'initiation à l'autonomie, ces visites gagneraient à être construites comme des moments-surprises de dégustation des produits disponibles dans ce lieu.

Exemple : une classe de CE2 vient pour son unique visite annuelle qui commence par une animation et non par une promenade entre les rayonnages ni un jeu pédagogique de repérage des différents espaces et outils. Ayant secrètement consulté l'enseignant sur les passions de ses élèves (et non sur son programme de classe), la bibliothécaire a sélectionné des ouvrages et des supports correspondants à un ou deux centres d'intérêt. Exemple, l'animal de compagnie (chat, chien, cheval). Dans un jeu dialogué avec les enfants, faussement spontané, elle montre des peintures d'un beau livre de la section adulte, lit un poème, montre un reportage d'un magazine jeunesse, un album, un céderom, lit un extrait d'une première lecture, introduit un ou deux documentaires et, si elle en a les moyens, de la musique. Elle clôt la rencontre par un conte puis propose aux enfants de remettre chaque document présenté dans l'espace correspondant. En privilégiant les contenus aux

contenants, l'hôtesse a dit : « *Voyez, à la bibliothèque, on peut trouver son bonheur; indépendamment de l'école. Vous pouvez revenir; en lecteur individuel, consulter ou emprunter ce qu'il vous plaît. Quand vous viendrez, seul ou avec un copain ou un parent, et si vous le souhaitez, on vous aidera à vous repérer.* »

La visite-spectacle

Autre type d'accueil : la visite-spectacle. Une classe vient voir une exposition, rencontrer un auteur, écouter un conteur. Pour la bibliothèque, ce sont de coûteuses activités, faciles à médiatiser, qui demandent plus de temps d'organisation (contacts, information) que d'investissement professionnel. Et l'école consomme d'autant plus volontiers ces offres culturelles qu'elle n'a pas à déboursier l'argent (qu'elle n'a pas) et que l'accompagnement pédagogique (avant et après la visite) n'est pas exigé. Ces rencontres sont des bornes dans l'histoire scolaire des enfants au même titre qu'un spectacle ou qu'une rencontre. En quoi sont-elles des moteurs de lecture individuelle au-delà du temps imparti à la rencontre ?

La visite-supermarché

Le modèle le plus usité est la visite de type « supermarché ». Cinq à quinze fois par année scolaire, des classes de maternelle et de primaire sont accueillies à la bibliothèque. L'accueil des enfants est calqué sur celui qui est réservé aux individuels les soirs de semaine (prêt libre) et le mercredi (heure du conte). Le maître vient une heure avec sa classe. Les enfants choisissent un livre, librement ou sous le regard de l'enseignant qui impose parfois ses propres règles (pas de bandes dessinées, pas d'albums au cycle 3), puis se regroupent pour écouter la lecture d'une histoire par la bibliothécaire. Si Farida ou Antoine viennent déjà à la bibliothèque seuls ou avec leur famille, en quoi leur ac-

cueil en pleine journée et avec leurs camarades est-il différent ? Chercher, choisir, emprunter, enregistrer, écouter : le contenu de l'offre est le même. Dans les deux types d'accueil, l'enfant a le même statut : il est utilisateur d'un service. Or les conditions de l'accueil sont très différentes. Avec sa classe, l'enfant vient en groupe, entouré de ses camarades et d'au moins un adulte. Si la classe de 25 élèves est venue dix fois à la bibliothèque dans l'année scolaire et que chaque élève emprunte un livre à chaque visite, les statistiques vont faire apparaître un bon score de 250 emprunts. Or sortie de livres ne vaut pas lecture. Combien l'enseignant a-t-il lu de livres ? Combien d'élèves du même groupe classe ont-ils lu le même livre ? Combien d'enfants ont-ils réellement lu les livres qu'ils ont empruntés dans l'année ?

Les modules sur projet

Las des visites à la chaîne, certains ont mis en place des modules sur projet, c'est-à-dire des séquences centrées sur un thème ou sur un genre. Qui fait le choix des axes de découverte ? Qui crée les animations ? Qui mène les ateliers ? Est-ce l'enseignant qui prolonge ses activités de classe et utilise la bibliothèque publique comme bibliothèque scolaire ? Est-ce la bibliothécaire qui répond uniquement à la demande de l'école et s'enferme, à quelques exceptions près, dans un rituel thématique : l'automne, Noël, carnaval, alors que la production éditoriale pour la jeunesse nous offre de multiples entrées par les personnages et les images (la couleur, les vêtements, les liens intergénérationnels, des robinsonnades, les contes de sagesse, etc.) et que les frontières de genre et d'âge s'estompent avec, par exemple, la publication d'albums pour les adolescents ou d'albums familiaux et l'entrée de la photographie comme technique d'illustration dans les livres d'enfants.

Si chacun de ces types de visite peut constituer de beaux moments

d'éveil, et la vie n'est-elle pas faite de découvertes communes qui s'inscrivent dans la mémoire individuelle, aucune ne procède véritablement d'un habitus lectoral. En 1993, dans la revue *Pratiques*¹, Jean-Marie Privat s'inquiétait que le travail d'institution des lecteurs soit :

- trop ponctuel : l'accidentel ne suffit pas à la mise en place d'un comportement de lecteur autonome ;
- trop fréquemment transmissif ou simplement incitatif : les événements culturels sont des coups qui ne sont pas intégrés dans une stratégie générale ;
- trop désocialisé : la lecture est un échange. On devrait en parler.

Bibliothèques et écoles : de la subordination à la coopération

Après avoir été chargé de dresser un état des lieux de la coopération entre les bibliothèques et les écoles, Jean-Marie Privat² constatait l'attitude très consumériste de l'école. À entendre des dizaines de bibliothécaires jeunesse en formation initiale ou continue, la situation, dix années plus tard, n'a pas changé : les classes défilent et les livres circulent d'un lieu à l'autre. C'est un mouvement de livres et d'enfants scolarisés, pas de lecteurs. Que sait la bibliothécaire de la lecture des enfants ? De leurs goûts, de leurs difficultés, de leurs questions ? Qu'en sait aussi l'enseignant ? Quelle place la bibliothèque donne-t-elle à la promotion des livres qu'elle a acquis dans sa section ? Quelle place donne l'enseignant aux livres dans sa classe ? Quel mode d'accompagnement invente-t-il au retour de la bibliothèque : encouragement à lire, activités créatives pour tisser des liens

1. Jean-Marie Privat, « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, n° 80, décembre 1993.

2. Jean-Marie Privat, *Bibliothèque, école : quelles coopérations ?* Actes de l'université d'été de la Grande-Motte, CRDP de Créteil, Fédération française de coopération entre bibliothèques, 1994.

entre les livres et entre les lecteurs ou utilisation des textes d'auteur comme exercice pédagogique ?

La bibliothèque est trop souvent le complément ou le prolongement de l'école. Si elle veut être partenaire à part entière, c'est-à-dire travailler avec l'institution scolaire et non pour elle, elle doit modifier ses pratiques. Pour passer d'un rapport de subordination à une relation de coopération, la bibliothèque et l'école doivent abandonner, dans le cadre de leurs échanges, la distribution automatique de livres et la pédagogie du texte pour se centrer sur la pédagogie du lecteur qui se développe et s'enracine sur trois éléments principaux : le groupe, la littérature, le partage.

Le groupe

Quand il vient à la bibliothèque avec sa classe, l'enfant n'est pas seul. Le groupe est le cadre d'intervention. Le livre n'est plus un objet personnel que le scolaire emprunte par hasard ou par choix. Au centre d'un projet, il est un outil individuel et collectif. Il doit à la fois parler à l'imaginaire de chaque enfant et de chaque adulte - son jardin secret - et, en même temps, embarquer le groupe dans une aventure commune de laquelle naîtront des raisons de lire et des occasions d'échanger.

La bibliothécaire devrait faire à la classe une offre limitée de titres. Elle sélectionne un lot d'une douzaine de livres qu'elle remet officiellement à la classe pendant un temps suffisamment long pour que s'organise autour des textes et des images une vie qui conjugue le singulier autant que le pluriel. « *Moi, élève de cycle 2, je choisis de regarder, de lire, d'emporter à la maison ce livre de la sélection plutôt que celui-là. Nous, élèves de la même classe, nous lisons les mêmes livres. Notre enseignant lit aussi ces livres.* » La démarche individuelle se fonde dans une démarche de groupe.

Ce qui importe à la bibliothécaire, c'est de créer une assise commune de lectures avec les élèves et leur en-

seignant, c'est-à-dire de faire en sorte que le maximum d'enfants de la même classe lisent avec leur maître le maximum de livres communs. Encore faut-il qu'elle tisse, dès la première rencontre, un lien entre elle

En entrant à l'école, la littérature de jeunesse a cassé la frontière entre les types de lecture, lisière d'autant plus artificielle que, pour aimer lire, il faut savoir lire et inversement

et la classe en appui sur les livres qu'elle leur a sélectionnés et qu'elle conçoit l'animation comme le lancement d'une aventure commune et une mise en appétit collective.

La littérature

Pendant des années, la bibliothèque s'est approprié la lecture plaisir à dominante fictionnelle en opposition à l'école, où la lecture est centrée sur l'apprentissage en appui sur des écrits sociaux et des documentaires. En entrant à l'école, sous l'impulsion des bibliothèques ou par obligation ministérielle, la littérature de jeunesse a cassé la frontière entre les types de lecture, lisière d'autant plus artificielle que, pour aimer lire, il faut savoir lire et inversement. L'apprentissage de la lecture s'appuie de plus en plus sur les textes de littérature : des extraits de fictions dans des manuels ; des fiches techniques imaginées à partir d'albums (par exemple, la collection « Lire et écrire à partir de l'album » publié par l'École ou les cahiers citoyens chez Syros) et,

depuis la rentrée 2003, des pistes d'exploitation pédagogiques pour les livres du cycle 3 « conformes au programme³ » (chez Nathan, Casterman et Syros) ou des analyses littéraires glissées dans les livres des abonnements des Max (L'École des loisirs).

Disséquée, compartimentée, analysée, la littérature perd son sens et sa fonction. La littérature est objet clos au lieu d'être terrain d'aventure. C'est devenu une matière à apprendre au lieu d'être une interrogation sur le monde. Et ceci pour la bonne fortune des éditeurs. Depuis deux ans, la production éditoriale s'est emballée. Plus de huit mille nouveautés par an (rééditions comprises). Une impression de saturation, de déjà vu, de fabrication automatique. « *L'augmentation de plus en plus spectaculaire du nombre de titres publiés et d'éditeurs présents dans le secteur jeunesse rend plus que jamais nécessaire de prendre et de proposer des repères dans cette production massive où se côtoient le pire et le meilleur, le médiocre aussi souvent.* »

Qui va repérer dans cette jungle des histoires nourrissantes avec les héros desquels les enfants et les jeunes pourront faire un bout de chemin ? Certainement pas le monde enseignant qui n'ayant ni la formation initiale ni les outils du choix consommé des bibliographies sans pouvoir les digérer ! Pour preuve, à l'automne 2002, la ruée des enseignants de cycle 3 dans les librairies et bibliothèques municipales pour trouver de l'aide et demander d'opérer à leur place une sélection dans la liste sélective de 180 titres imposés par le ministère de l'Éducation nationale. Pour choisir, il faut connaître ! L'opération est, de fait, aussi difficile pour la majorité des écoliers et collégiens qu'elle l'est pour les enseignants. En laissant chaque enfant choisir un livre quand il vient à la bibliothèque, la bibliothé-

3. Document d'application des programmes, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, août 2002.

4. *Revue des livres pour enfants*, sélection annuelle, novembre 2003.

caire se croit généreuse. En réalité, elle abandonne les apprentis lecteurs au milieu des bacs et des rayonnages et, de surcroît, elle entretient une relation hédoniste avec la lecture comme si donner des livres aux enfants suffisait à les faire lire et à créer les conditions de mise en place d'un comportement de lecteur autonome.

Que fait-on de l'enfant apprenti lecteur ? En quoi la venue à la bibliothèque engendre-t-elle l'appétit à lire, ouvre des horizons, nourrit la part profonde d'intimité, stimule la curiosité, interpelle ? Comment sont présentés les livres ? Les bibliothécaires sont-elles des magiciennes qui font entrer dans le monde des livres ? De retour dans sa classe, quelle place l'enseignant laisse-t-il à l'inattendu, à l'émerveillement, à l'émotion que des textes et des images peuvent créer chez le lecteur sans que tout soit codifié, asséché ? La bibliothèque doit faire une offre sélective et dynamique de cette littérature que l'enseignant ne peut matériellement pas connaître. L'école en fait ensuite une lecture vivante et ouverte où le maître est co-lecteur avec ses élèves et où « *L'élève est sujet de lecture et non objet de modalité d'enseignement*⁵ ».

Le partage

L'histoire de lecture du groupe-classe est, à l'image de la littérature, une scène où vont se croiser des destins de héros et les itinéraires des lecteurs. Rien n'est déterminé d'avance. Seule certitude : la bibliothèque n'est pas omniprésente. Inutile qu'elle accueille la classe toutes les semaines. En deux ou trois rencontres, elle a installé le décor et introduit les personnages. Aux lecteurs de prendre place. Stimulés et accompagnés par l'enseignant, les enfants, comme le feraient des acteurs, lisent ou se font lire les textes, expriment leurs émotions, visualisent leurs goûts, opèrent des rap-

prochements de lieux, de personnages, de narration, entre livres, avec d'autres supports et avec leur vie.

L'enseignant favorise l'interaction entre le livre et l'enfant, entre les livres et les enfants. Il prend des risques : il n'exclut rien, accepte la subjectivité, explicite ce que ses élèves ont du mal à exprimer, stimule la réactivité et assure les liens. Par un jeu vivace d'activités de resserrement

En laissant chaque enfant choisir un livre quand il vient à la bibliothèque, la bibliothécaire se croit généreuse. En réalité, elle abandonne les apprentis lecteurs au milieu des bacs et des rayonnages

autour des textes et d'ouvertures à partir des interprétations des lecteurs, l'enseignant qui est, rappelons-le, lecteur au même titre que ses élèves, propose à chaque enfant de devenir un lecteur actif, c'est-à-dire autant un émetteur de sens qu'un récepteur d'émotion et un créateur d'imaginaire. Et pour aider l'enfant à devenir un lecteur autonome de fiction, autrement dit quelqu'un qui peut se perdre dans les mots d'un autre en y greffant ses propres images, et pas seulement un scolaire qui maîtrise les langages, l'enseignant valorise l'interprétation en singularisant un ou plusieurs livres.

« *Si lire, c'est imaginer*⁶ », il importe que les adultes accompagnent les enfants dans cette démarche de découverte et de valorisation du plai-

sir interprétatif qui fait que c'est la lecture qui est investie par les lecteurs et non le livre. Le groupe de lecteurs met en scène un texte de son choix qu'il partagera avec un autre groupe dans le lieu même où l'histoire a commencé : à la bibliothèque. La bibliothécaire qui a reçu des scolaires pour leur ouvrir l'appétit, retrouve des enfants liseurs. En mettant en scène un livre, par des moyens plastiques, corporels et musicaux, les élèves deviennent des parleurs de livres. En singularisant une lecture, ils partagent un plaisir interprétatif avec les adultes et leurs pairs.

Pour qu'un partenariat réel fonctionne, il faut donc que chaque protagoniste s'investisse dans son rôle. Les bibliothécaires, passeurs de textes, doivent suivre attentivement la production, faire coïncider le temps des acquisitions à celui des parutions, opérer des choix, lire et partager leurs lectures avec des collègues, imaginer des animations qui fassent entrer les enfants au cœur des fictions. L'enseignant, accompagnateur de lecture, doit être, d'abord et avant tout, co-lecteur avec ses élèves et co-explorateur des textes.

La clé de la coopération repose sur deux actions simples mais exigeantes pour les adultes : lire et imaginer. Des contingents d'élèves ont emprunté les chemins des bibliothèques, des centaines d'enseignants ont accompagné leurs élèves et le bilan est amer : il a fallu faire entrer en force en septembre 2002 la littérature à l'école, et les collégiens et lycéens lisent peu. Ce n'est pas le livre qu'il faut imposer à l'école mais la lecture associée et inventive des adultes et des enfants. L'urgence, c'est que les médiateurs s'affichent et se fassent connaître comme lecteurs et qu'ils lisent les mêmes livres que les scolaires.

Décembre 2003

5. Pierre Sève, « La littérature à l'école, le risque de dessèchement, la chance d'une merveille », *Les actes de lecture*, n° 76, décembre 2001.

6. Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Bruxelles : Casterman, 1997.