

Caroline Rives
La Joie par les livres

BIBLIOTHÈQUES ET ÉCOLES

UN PEU D'HISTOIRE

DEPUIS les années 60, les secteurs destinés aux enfants dans les bibliothèques municipales ont connu un considérable développement, à la fois qualitatif et quantitatif. De simple coin aménagé de façon plus ou moins rudimentaire dans l'espace destiné aux adultes (avec les problèmes de cohabitation que cela suppose) ou de lieu d'expérimentation pédagogique isolé, la bibliothèque pour enfants est devenue un élément incontournable et autonome de tout projet de bibliothèque publique, au point d'être parfois créé avant ou sans la bibliothèque pour adultes, sous la pression de groupes mieux structurés : milieu scolaire par exemple. Son territoire a été individualisé, son agencement réfléchi, les fonds ont été considérablement développés, faisant de plus en plus l'objet d'une attention minutieuse, et surtout une réflexion originale a été menée sur ce qu'il convenait d'y faire.

Ses pratiques se sont tout de suite confrontées à celles du milieu scolaire. Les deux institutions ont pour objectif de mettre en relation les enfants et les livres, de permettre la maîtrise de la lecture et de donner le goût de lire. Il a donc fallu que les bibliothécaires pour enfants définissent ce qui faisait l'originalité de leur démarche, pour démontrer la nécessité

d'une institution plus récente, moins répandue universellement que l'école, et qui souffre (ou qui jouit du privilège) de n'être pas obligatoire.

Refusant de se réduire à la fonction de simple distributrice de livres, elle a affirmé un rôle pédagogique distinct de celui de l'école. Les bibliothécaires pour enfants, issus d'un milieu proche de celui des enseignants, ont en effet souvent choisi cette voie à partir d'une critique de l'école. Voici la définition qu'en donne Bernadette Seibel : « *Tout en reconnaissant la fonction primordiale de l'école à qui elle doit son public, elle lui a laissé le rôle de transmettre des codes linguistiques et la maîtrise de l'écrit, et s'est spécialisée dans la signification de l'acte de lecture.* » (1).

L'école et la bibliothèque s'observent, souvent avec méfiance, s'inspirent de plus en plus l'une de l'autre, ne peuvent plus s'ignorer. Leurs évolutions ne sont plus parallèles. L'école a découvert que ses pratiques pédagogiques et en particulier quelque chose d'aussi fondamental que l'apprentissage de la lecture, devaient être remises en cause dans un monde en mutation. Les symptômes qui sont désignés sous les appellations d'« illettrisme » ou d'« échec scolaire » l'ont mise au pied du mur. Elle doit renouveler

ses façons de faire ou du moins mettre en scène ce renouvellement. La maîtrise de la lecture est partout désignée comme la clé de l'insertion dans un monde économique et social où les déchiffreurs maladroits sont condamnés à l'inutilité professionnelle.

L'école prend conscience du fait que les apprentissages se font aussi en dehors d'elle, et en particulier au sein de la famille. Si l'école est à elle seule impuissante à compenser les inégalités sociales (ce qu'elle n'admet pas sans réticences et sans douleur, car elle se fonde sur une idéologie scrupuleusement égalitariste), elle doit alors trouver dans d'autres institutions un apport pour mener à bien sa mission éducative, à la fois en raison de ses motivations humanistes (aller vers une société plus juste) et pour des raisons économiques (fournir une main-d'œuvre qualifiée à un monde du travail qui n'a plus besoin de manœuvres mais de techniciens).

La bibliothèque pour enfants, elle, se trouve à la croisée des chemins. Elle doit désormais se situer clairement dans le champ éducatif et culturel. Elle ne peut continuer à revendiquer sa généralisation et sa reconnaissance par les divers acteurs sociaux (écoles, collectivités territoriales, autres secteurs culturels, etc.), qui est en

passe de rentrer dans les faits, et maintenir la fiction d'un espace de liberté et de plaisir intemporel, sans contraintes et sans compromissions, qui peut tout pour un petit nombre. Elle doit accéder à une vision réaliste de ce qu'elle peut proposer, tout en maintenant l'originalité de son apport, sous peine de se réduire au rôle de prestataire de services à une institution plus puissante. Soulignons au passage que cette problématique n'est pas propre aux bibliothèques municipales, mais se retrouve dans le champ général des bibliothèques publiques, dont le personnel a reçu une formation commune. Les rapports entre les bibliothécaires pour enfants des bibliothèques centrales de prêt (BCP) et l'école suscitent des interrogations du même ordre.

La tentation d'échapper à l'école se heurte à l'impossibilité de la contourner, si l'on veut créer autre chose que des séries de petits

par ses autorités de tutelle, à travailler en partenariat.

La décentralisation a accentué l'implication des collectivités territoriales dans la définition d'une politique pédagogique. De simples bailleurs de fonds, les pouvoirs publics locaux deviennent des acteurs du développement culturel et de la lutte contre l'échec scolaire. Ils y ont d'ailleurs un intérêt direct, lié à la nécessité de proposer des moyens de prévention du chômage et de la délinquance. Ainsi finance-t-on des aménagements de bibliothèque dans le cadre du développement social des quartiers, de même qu'on y met en place des structures d'aide au travail scolaire.

Aux bibliothécaires pour enfants de savoir se situer dans cet ensemble en mutation, sous peine d'être supplantés dans ce rôle par des partenaires extérieurs, asso-

public que réintègre au sein de bibliothèques municipales jusqu'alors vouées à la conservation, la mission d'accueillir d'autres publics pour d'autres pratiques de lecture. Comme le souligne Guy Baudin (2), deux conditions doivent être réunies pour que la bibliothèque pour enfants puisse exister : il faut que l'instruction publique soit généralisée et il faut que les enfants cessent d'être « *de petits candidats au métier d'homme* », selon le mot de Paul Hazard.

Les bibliothèques municipales, dont les fonds proviennent essentiellement des confiscations révolutionnaires, s'adressent au XIX^e siècle à un public restreint. Souhaiteraient-elles l'étendre, que l'extrême faiblesse de leurs moyens ne le leur permettrait pas. D'après Graham Barnett (3), sous le Second Empire, « *la part réservée à l'achat de livres était scandaleusement maigre. A Toulon, 2400 francs allaient aux salaires du personnel, mais seulement 750 francs pour toutes les autres dépenses. A Epinal, la répartition était de 1300 francs pour le personnel et de 400 francs pour l'achat de livres, la reliure, l'entretien, etc.* ».

S'y ajoutent d'autres obstacles comme la disparité des horaires d'ouverture et l'inconfort des locaux, mal éclairés, mal chauffés et dépourvus de commodités essentielles. C'est pour compenser ces insuffisances et proposer des services à un nouveau lectorat amené par le développement de l'instruction publique, que se mettent en place les bibliothèques populaires et les bibliothèques scolaires. Il s'agit en effet d'organiser une nouvelle pratique et essentiellement de la moraliser.

Les dangers d'une lecture sauvage et mal maîtrisée constituent le leitmotiv du discours sur la lecture, des institutions concernées que sont l'Église, l'école et les propagandistes des bibliothèques. Mais on passe progressivement de l'idée de lecture dangereuse en soi à l'idée d'une lecture bénéfique, alternative à des pratiques plus dangereuses encore, à condition qu'elle soit étroitement contrôlée. Cette idée du bon livre est tout à fait fonda-

On passe de l'idée de lecture dangereuse en soi à l'idée d'une lecture bénéfique

ghettos confortables. La collaboration obligée, mais réticente, mise en place par les bibliothèques, puisque c'est au sein de l'école que se trouvent les gros bataillons d'enfants donc d'utilisateurs potentiels de la bibliothèque, pourrait être enfin remplacée par une coopération plus positive sur des objectifs mieux définis et respectant l'identité et la contribution spécifique de chacun des partenaires.

Cette affirmation pourrait sembler utopique et volontariste, voire relever de la langue de bois, si l'Éducation nationale n'avait pas profondément évolué dans les dernières années. De plus en plus, un instituteur qui sort de l'École normale connaît assez bien ou est désireux de connaître la littérature enfantine, sait ce que la bibliothèque pour enfants est susceptible de lui apporter, est incité du moins par les textes produits

ciatifs, par exemple. Il importe que la mise en relation des enfants et des livres soit prise en charge dans une double démarche pédagogique et culturelle, pour que la richesse et la complexité de ces rapports, condition d'une pratique entière et maîtrisée de la lecture, soit préservée.

Apparition des bibliothèques pour enfants

Les origines des bibliothèques pour enfants en France remontent au XIX^e siècle. Elles sont au confluent de deux traditions : la bibliothèque scolaire et la bibliothèque populaire en France, et l'apport anglo-saxon. Ni la bibliothèque scolaire, ni la bibliothèque populaire ne sont d'ailleurs réservées aux enfants. Elles débouchent pourtant au début du XX^e siècle sur l'idée de bibliothèque

mentale et constitue encore la base des principes qui sous-tendent le projet pédagogique de la bibliothèque pour enfants.

Bibliothèques scolaires

L'idée des bibliothèques scolaires remonte à la Révolution. Il faudra attendre le Second Empire et la série de circulaires du ministre de l'Instruction publique Rouland pour qu'elles entrent dans les faits. La grande innovation, c'est qu'à côté de manuels scolaires, on trouve des ouvrages variés. Les modalités de la diffusion du livre y sont minutieusement encadrées. On définit la taille de l'armoire bibliothèque (six pieds de haut sur trois pieds de large), le rôle du maître, « *gardien des livres* », et l'on contrôle étroitement le choix des ouvrages, qui doit recevoir l'aval de l'inspecteur d'académie.

grillagée fermée à clés et généralement installée dans le bureau de "Monsieur le Directeur" ou de "Madame la Directrice" et recelant des ouvrages reliés en toile noire, d'un intérêt et d'une actualité discutables, qu'à jours et heures fixes le maître ou la maîtresse distribuent eux-mêmes aux "élèves" qui ont le mieux travaillé ou été sages! ».

Bibliothèques populaires

Pour compléter l'action entreprise en milieu scolaire, un mouvement se développe pour créer des bibliothèques associatives et toucher un milieu actif et urbain. Cette action, décrite en détail par Noë Richter à travers plusieurs ouvrages, est menée par divers mouvements dont essentiellement la Société Franklin et la Ligue de l'enseignement. Marquée par un

apprentis ou jeunes employés au-dessous de 16 ans ». Il s'agit une fois de plus d'éviter les pièges du désœuvrement. Emmanuel de Saint-Albin justifie ainsi cette création : « *L'apprenti est le plus souvent livré à lui-même de très bonne heure et exposé aux pires tentations. Que faire, les jours de fête après avoir rangé l'atelier ? Il ne manque pas de camarades pour hâter le précoce épanouissement des instincts pervers...* » Le lien avec le travail est évacué avec la création en 1893 dans le 17^e arrondissement d'une « *bibliothèque pour jeunes gens et jeunes filles* ».

A la fin du XIX^e siècle, les deux institutions s'essoufflent faute de moyens et en raison de leur gestion désuète. Mais si grand est le respect pour tout ce qui touche au livre en France qu'elles continueront à subsister sous forme d'alibi, puis de traces, alors que leur activité réelle est reprise en compte par d'autres structures. C'est ainsi que l'on peut encore exhumer en 1990 à Bordeaux le cadavre parfaitement fossilisé d'une bibliothèque populaire occupant une salle d'école primaire, avec un fonds pieusement conservé de livres reliés en noir, rangé dans des armoires grillagées et recensé dans un registre scrupuleusement tenu, personne ne l'ayant utilisée depuis quelques décennies.

La bibliothèque permet une conception non totalisante de l'accès au savoir

La bibliothèque scolaire ressemble au classique dépôt de BCP dans l'école rurale, la volonté moralisatrice en plus. Gratuite, laïque et sinon obligatoire, du moins largement répandue, la bibliothèque d'école accompagne les efforts d'alphabétisation, et diffuse une littérature à caractère documentaire et pédagogique. Si les bibliothèques scolaires connurent à l'origine un développement rapide, elles souffrirent comme les bibliothèques municipales du manque de prodigalité des pouvoirs publics. Comme le rappelle Mathilde Leriche (4), Madame Griffith, au moment de créer l'Heure joyeuse, se heurtait à la mauvaise volonté des autorités municipales qui affirmaient que : « *Des bibliothèques pour enfants, mais nous en avons dans toutes nos écoles... depuis la Révolution de 1789.* » « *Ce que Madame Griffith voulait ne ressemblait guère* », commente Mathilde Leriche, « *à ce qui existe dans toutes nos écoles, à savoir une armoire*

paternalisme indéniable, elle servira à poser les bases d'une bibliéconomie plus moderne. Elle va aussi rechercher une meilleure adaptation des livres aux besoins et aux attentes d'un large public sans tomber dans la démagogie permissive des cabinets de lecture.

Cette recherche d'un introuvable équilibre entre souci d'élévation intellectuelle et morale des usagers de la bibliothèque et liberté de choix et adéquation à des demandes formulées par des adultes, sous-tend encore la problématique des acquisitions en lecture publique. Ces bibliothèques s'adressent à des travailleurs et s'ouvrent donc lentement à une fréquentation juvénile, sinon enfantine.

Guy Baudin montre comment les bibliothèques populaires de Paris ont progressivement accordé une place aux adolescents : on ouvre en 1887 une bibliothèque dans le 3^e arrondissement destinée « *aux*

Le modèle américain

C'est dans ce contexte que vont souffler des vents nouveaux venus d'Outre-Atlantique, et que les grands pionniers de la lecture publique française vont chercher à faire advenir dans un milieu réticent des idées nouvelles sur les pratiques de lecture et les façons de les organiser. Un modèle leur sera fourni par l'organisation de la lecture publique en Angleterre et aux Etats-Unis. Avec enthousiasme, Eugène Morel (5) décrit dans *La Librairie publique*, parue en 1910, le rôle essentiel que joue la « *Public library* » aux Etats-Unis dans l'enseignement. Précisant en digne héritier de Jean-Jacques Rousseau que « *l'abus du livre en général est néfaste et que notre enseignement en est pourri* », il explique

que la bibliothèque permet une conception non totalisante de l'accès au savoir : à un manuel unique, contenant l'ensemble du savoir organisé, on substitue l'accès direct aux sources, la pratique de la bibliographie, la comparaison des textes, la complémentarité des médias. « *L'instruction aujourd'hui doit consister essentiellement à savoir trouver les moyens de s'instruire* ». C'est précisément cette démarche qui sera développée par les mouvements pédagogiques issus de l'école Freinet, et on retrouve aujourd'hui les mêmes préoccupations, avec la mise en relation de supports variés dans ce qu'on désigne aujourd'hui sous le nom de médiathèque.

Ce modèle américain va être importé en France et restera quasi inchangé dans ses principes et ses façons de faire jusqu'à nos jours. Créées avec le même souci de protéger la jeunesse que les bibliothèques populaires françaises, issues comme elles de mouvements associatifs, et en particulier des Ecoles du dimanche, les bibliothèques pour enfants américaines sont intégrées aux bibliothèques municipales à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Guy Baudin avance le chiffre d'une centaine de sections enfantines en 1900 en Angleterre, et montre comment les bibliothécaires américains ont mis au point très tôt une bibliothéconomie adaptée : libre accès aux rayons, pratique des animations et invention de l'heure du conte, importance du choix des livres. C'est donc une conséquence inattendue, marginale, mais somme toute positive, de la présence américaine sur le théâtre du conflit de la Première Guerre mondiale qui sera à l'origine du premier modèle municipal de bibliothèque pilote pour enfants en France.

L'Heure joyeuse

L'histoire de l'Heure joyeuse, qui a ouvert ses portes le 12 novembre 1924, est bien connue et a été évoquée à plusieurs reprises par ses fondatrices. Ce qui frappe, c'est l'audace de leur volonté d'innovation. C'est peut-être cet aspect radical qui a ralenti la généralisation du modèle. La

création de l'Heure joyeuse intervient dans un contexte de bouillonnement créatif sur le plan pédagogique. Après un demi-siècle d'existence, l'École de la III^e République est interrogée sur ses pratiques. Les propositions de l'Heure joyeuse sont une réponse parmi d'autres aux questions qui

de revolver, victimes ensanglantées, traîtres, assassins, héros artificiels, amour du panache, mauvais romans policiers, mélodrames niais, faux héroïsme, gloire et argent, comique lourd et vulgaire. Rien ne manque... Même pas l'adresse de cartomancienes pour dévoiler les peines de cœur

La bibliothèque s'organise autour de trois grandes fonctions : se distraire, s'instruire, se renseigner

se posent sur les manières d'apprendre. Son originalité est liée à l'importance qu'elle donne aux livres comme outil d'apprentissage et d'épanouissement, mais il ne faut pas oublier qu'elle a su aussi utiliser d'autres médias, et ceci dès le départ : l'importance accordée à l'oralité à travers l'heure du conte tranche sur la méfiance traditionnelle des éducateurs français vis-à-vis du merveilleux et sur le respect exclusif accordé au texte écrit. Les bibliothécaires de l'Heure joyeuse savent aussi se servir de la radio naissante.

Le livre reste néanmoins au centre de leurs préoccupations, mais d'une façon différente de celle de l'école et du reste de la profession. Le livre n'a plus seulement une fonction éducative, il est licite de l'utiliser pour se faire plaisir et la bibliothèque s'organise autour de trois grandes fonctions : se distraire, s'instruire, se renseigner. Bien sûr, le souci de qualité perdure et fonde la compétence du bibliothécaire.

La critique virulente que Mathilde Leriche adresse aux éditeurs de la presse enfantine de l'époque en témoigne : « *Les journaux les plus mauvais sont ceux qui ont le plus de succès. Leurs rédacteurs connaissent l'art de flatter bassement, sans doute, mais sûrement, les goûts du lecteur. Ils n'ignorent aucun des moyens d'exciter, troubler les esprits des enfants : aventures sans suite, batailles, coups*

ou faire gagner de l'argent. Le lecteur se grise de ces pages fiévreuses, ou se laisse prendre par un mol engourdissement ; stupéfié à bon marché qui annihile sa pensée, sa force de réagir ; il est stupide et béat. Peut-on l'accuser ? Non, certes, mais n'est-ce pas un peu décevant de voir circuler librement dans un pays soi-disant cultivé et civilisé, des journaux si nocifs que, lentement, ils salissent, abêtissent l'enfant. »

En écho, Jean Hébrard et Roger Chartier (6) évoquent les souvenirs d'enfance que Cavanna a relatés dans *Les Ritals* : « *Un jour, l'abbé Martin nous dit, après l'instruction religieuse, qu'il ne fallait pas lire les mauvais journaux parce qu'ils étaient pleins d'ordure qui salissait notre âme. Il nous donna la liste des illustrés qu'il ne fallait jamais lire, sous peine de péché mortel. La liste, c'était L'Épatant, Le Petit illustré, Cri-Cri et Fillette... »*

Modèle avant-gardiste

Liberté donc, mais surveillée. Le choix des livres doit éviter les sujets prêtant à controverse, politique, religion, sexualité. Ce dernier thème fait l'objet d'une attention toute particulière, d'autant que l'Heure joyeuse a innové audacieusement dans ce domaine en mettant en place la mixité dans la bibliothèque, ce qui est mal toléré par un certain nombre

d'adultes et en particulier les éducateurs : « *Le fait que filles et garçons lisent ensemble dans la même salle, les choque* », dit Mathilde Leriche, « *Comme cette directrice d'école qui aurait bien recommandé la bibliothèque à ses élèves si une barrière posée au milieu de la salle avait séparé les filles des garçons!* ».

La démarche est cependant beaucoup plus positive qu'au siècle précédent : si on ne veut pas de mauvais livres, c'est pour mieux mettre en valeur les bons, dont la publication est encouragée, et dont des critères d'analyse qualitative sont dégagés. L'Heure joyeuse importe ou invente des méthodes d'animation autour du livre, qui restent à la base de ce qui se pratique encore actuellement : expositions, rencontres. Elle pratique l'initiation des enfants à la documentation ; elle organise un fonctionnement démocratique de la bibliothèque : « assemblée générale des lecteurs », désignation de représentants, participation des enfants au travail de la bibliothèque. Les règles de vie en collectivité doivent y être respectées et les enfants signent un engagement en s'inscrivant. Comme le résume Mathilde Leriche : « *L'éclosion de la bibliothèque pour la jeunesse arrive à point pour donner aux enfants le goût des études personnelles, de la documentation précise, des plaisirs de l'esprit* ». Cet avant-gardisme est appa-

congrès d'Alger en 1931 (7). Alors que l'intervention de Jean Baucourt, inspecteur primaire à Albertville, montre une prudente réserve quant à l'usage qui peut être fait d'une libre lecture au sein de l'institution scolaire, les bibliothécaires pour enfants affirment la nécessité de l'ambition et se fixent un objectif à long terme : « *préparer un public éclairé pour les bibliothèques d'adultes* ». Leur exigence intellectuelle les amènera plus loin que leurs collègues travaillant pour un large public d'adultes qui sont prêts à composer avec la difficulté d'amener leur lectorat à une lecture exigeante : « *On se trouve ainsi en face d'un étonnant paradoxe : au moment où le discours des bibliothécaires sur la lecture populaire ne voit de salut que dans la lecture fortement utilitaire, liée à la vie quotidienne et au travail, la bibliothèque enfantine invente, contre les projets "primaires" et très encadrés de l'école, un modèle d'acculturation intellectuelle bien proche du modèle exigeant qu'elle dénonce comme inadapté pour les adultes.* »

Modèle avant-gardiste donc, et qui restera très isolé pendant de longues années. Comme le soulignent les auteurs du *Discours sur la lecture*, le milieu scolaire ne se sent guère remis en cause par les idées de l'Heure joyeuse tant l'institution est contournable. On se garde bien, en effet de multiplier les « Heures joyeuses ». Si les

mieux en valeur, les coupe parfois de la bibliothèque des adultes, compromettant ainsi l'objectif fondamental qui consiste à faire des enfants lecteurs des lecteurs adultes.

Développement des bibliothèques pour enfants

Il faudra attendre les années 60 pour que s'impose la bibliothèque enfantine comme réponse adaptée aux problèmes de lecture des enfants. Bernadette Seibel (8) décrit les conditions qui ont permis ce développement : l'arrivée sur le marché de nouvelles classes d'âge, la généralisation de la scolarisation dès la maternelle, l'épanouissement de l'offre éditoriale, la mise en place d'un appareil de légitimation de cette littérature et de ces pratiques. C'est à ce moment que se développe réellement la formation professionnelle spécialisée (bien que le CAFB¹ jeunesse existe dès 1951), et que les pouvoirs publics se lancent dans une ambitieuse politique de construction de bibliothèques tournées vers un large public. En 1970, des normes indicatives sont élaborées et prévoient, pour qu'un projet municipal de bibliothèque soit subventionné par le ministère de la Culture, qu'un espace autonome soit réservé à la bibliothèque des enfants, ainsi que des locaux d'animation spécifiques. La vocation pédagogique de l'institution est ainsi officiellement affirmée.

La Joie par les livres, à l'origine groupe de pression de type associatif, reprend le rôle de modèle jusque-là assumé par l'Heure joyeuse, ce qui permet d'induire une nouvelle dynamique. Cette fonction est d'ailleurs reconnue par les pouvoirs publics en 1972 quand elle est rattachée à l'École nationale supérieure des bibliothèques. Elle se dote des instruments nécessaires à l'accomplissement de sa mission : bibliothèque modèle, centre de documentation, revue qui permet de diffuser la réflexion menée par l'insti-

Certaines réalisations pilotes voient le jour de-ci de-là, mais elles sont marginales

remment considéré avec méfiance par le milieu scolaire, puisqu'il faudra attendre la fin de la guerre pour que les visites de classe puissent être organisées de façon régulière à l'Heure joyeuse.

Les bibliothécaires de l'Heure joyeuse n'hésitent pas non plus à se démarquer du reste de la frange moderniste de la profession. L'originalité de leurs positions se manifeste à l'occasion du

bibliothèques municipales font petit à petit une place à l'accueil des enfants, à la faveur des reconstructions postérieures à la guerre, c'est en général de façon beaucoup moins ambitieuse. Certaines réalisations pilotes voient le jour de-ci de-là (comme par exemple la bibliothèque du Jardin public à Bordeaux, qui date de 1949), mais elles restent marginales et souffrent de leur statut expérimental, qui, pour les mettre

1. Certificat d'aptitude aux fonctions de bibliothécaire

tution et ses partenaires sur le choix des livres et la façon de les utiliser.

Bien que la Joie par les livres n'ait jamais restreint son champ d'action, et qu'elle se soit voulue tournée vers l'interprofession, voire le grand public, ce sont les bibliothécaires qui ont constitué sa cible privilégiée. Il s'agit, dans un contexte enfin devenu favorable, de diffuser en les développant et en les adaptant à un contexte contemporain, les idées anglo-saxonnes qui ont été à l'origine de l'Heure joyeuse. Ce qui est essentiel dans la définition de cette nouvelle idéologie, c'est l'accent mis sur des valeurs qui coïncident opportunément avec l'ambiance de l'époque : l'acte de lire doit se trouver en rapport avec la notion de plaisir (et non plus seulement de distraction ou d'épanouissement), le contact avec le livre doit advenir dans un contexte de liberté. Le développement de la formation professionnelle, et le rôle que jouera la Joie par les livres dans son organisation et ses contenus, permettront une diffusion rapide de ces idées, auxquelles les professionnels adhéreront sans réserves, car elles fondent leur identité.

Quand Bernadette Seibel publie *Bibliothèques publiques et animation*, les conceptions pédagogiques des bibliothécaires ont atteint un grand degré de cohérence : « *La bibliothèque cherche à agir sur le comportement de l'enfant par la voie de la familiarisation avec les biens culturels et par celle de la motivation, plutôt que par l'inculcation autoritaire et arbitraire qui est celle de l'école, en créant un environnement culturel favorable, et en instaurant un mode de relation qui stimule le besoin, l'envie, le goût de s'approprier l'écrit à travers des activités variées.* »

Plaisir de lire

On part d'une conception optimiste de la psychologie enfantine. Comme à l'Heure joyeuse, on présuppose que l'instauration d'un climat de liberté permettra le développement de rapports fondés sur un respect mutuel et l'observation spontanée par les enfants de règles implicites de vie

en société. Les problèmes éventuels doivent être réglés par le dialogue et non par la contrainte. C'est la condition nécessaire à l'instauration d'un environnement favorable à l'acquisition d'un goût spontané pour une lecture fondée sur le plaisir : « *Parler du plaisir, parler des plaisirs, parler de se faire plaisir, parler de leur faire plaisir* », énumère Jean-Claude Stéfani dans son intervention au colloque d'Hénin-Beaumont en 1981 (9).

L'acte de lire doit se trouver en rapport avec la notion de plaisir

L'encouragement au plaisir se retrouve dans la diversification des offres de positions de lecture. Au mobilier scolaire conçu pour discipliner le corps de l'enfant, la bibliothèque oppose la permissivité et l'imagination : coussins, divans, incontournables podiums, escaliers comme à la bibliothèque de Caen, cachettes, ou tout simplement la possibilité de s'asseoir par terre, voire de s'y coucher. Toute une recherche est menée en ce sens, débouchant sur les sièges de Philippe Starck à la Villette, qui permettent de lire à genoux, ou sur la créativité déployée par les bibliothécaires pour aménager le coin des tout-petits. La notion de plaisir est fréquemment liée à l'idée de gratuité : on ne lit pas uniquement parce que ça sert à quelque chose.

Un glissement progressif amènera souvent les bibliothécaires à privilégier la lecture de la fiction sur celle du documentaire, et à trouver plus difficilement des justifications à l'anathème lancé sur des lectures faciles. Si la notion de plaisir est si étroitement liée à la lecture, comment expliquer qu'on désapprouve la lecture d'Enid Blyton ? Loin d'autoriser des dérives incontrôlées dans l'enfer des lectures illégitimes, les bibliothé-

caires raffinent leurs méthodes de sélection. C'est que le plaisir n'est pas satisfaction immédiate de désirs primaires, mais s'accroît de l'effort qu'on consent pour y accéder. C'est alors qu'on peut s'interroger sur les limites de ce que Bernadette Seibel appelle le « *spontanéisme réglé* » : y a-t-il analyse réelle des besoins, des attentes et des désirs des enfants ou ne projette-t-on pas inconsciemment sa propre conception de ce qu'est le plaisir ?

Les bibliothécaires se trouveront souvent confrontés à une réalité qui ne correspond pas au discours idéaliste qui accompagne la mise en place de l'institution. Au postulat optimiste de Jean-Claude Stéfani : « *Avez-vous déjà observé... un enfant qui pénètre pour la première fois dans un lieu où se trouve une multitude de livres ? Émerveillement, étonnement, interrogations, confusion, joie, mais aussi familiarité...* » répond l'interrogation angoissée d'une bibliothécaire marseillaise : « *J'ai des conditions de travail extrêmement difficiles, peu de moyens, peu de possibilités et un grand isolement.* »

Le plaisir, qui naît aussi de la relation positive dans la motivation à la lecture suppose que cette relation puisse être effectivement mise en place. Comme le dit Odile Belkeddar (10) : « *La lecture, finalement, c'est une histoire à trois personnages... qui commence toujours par la rencontre entre un enfant et un livre vivifiée par le regard et la parole d'un adulte.* » Le bibliothécaire peut jouer ce rôle de médiateur à condition que l'institution garde une taille humaine et que ses attentes culturelles et ses modes de communication rencontrent ceux de son public. C'est pourquoi Geneviève Patte insiste si fréquemment sur la dialectique nécessaire à établir entre la bibliothèque centre de ressources et des lieux de lectures plus petits, et mieux adaptés à des publics en difficulté de lecture.

L'école, réservoir de lecteurs

Néanmoins et dès le départ, les bibliothèques mettent en place et sollicitent même d'un milieu scolaire qui n'en voit toujours pas la nécessité, des formes de collaboration. La fréquentation individuelle atteint rapidement des limites naturelles. La bibliothèque pour enfants n'est pas si répandue géographiquement qu'elle puisse se trouver, sinon de façon marginale, sur le trajet naturel de ses utilisateurs potentiels, et les parents suffisamment motivés pour les y conduire sont en nombre forcément limité.

scolaire, qui sont souvent critiqués par rapport à l'institution qu'ils représentent.

De ces constats émerge une analyse assez pessimiste du travail accompli jusque-là, mais aussi l'espoir de pouvoir mettre en place autre chose. Les visites de la bibliothèque effectuées par les classes ne sont pas satisfaisantes, surtout si elles sont ponctuelles : « On va visiter la bibliothèque municipale comme on va visiter le musée ou la cathédrale ; c'est intéressant, ça change du travail habituel, on sort des locaux scolaires (c'est toujours bon à prendre). Mais combien de ces visiteurs

écoles ne permet pas aux bibliothécaires de s'assurer de leur utilisation : « La première année, les classes primaires venaient, accompagnées de leur maître, pour chercher des livres à la bibliothèque, à raison de trois à quatre classes dans l'après-midi et de deux livres par enfant. Les statistiques étaient florissantes, mais il m'a semblé que les livres n'étaient pas toujours lus et avaient été empruntés un peu trop sous l'influence du maître », dit Claude Bernard, conservateur à Grenoble, citée dans un article de Colette Marchand et Catherine Bonhomme (14). C'est en effet l'époque où l'on se méfie du contrôle des adultes sur le choix des livres par les enfants au point d'interdire parfois l'accès de la bibliothèque enfantine aux parents.

Enfin, les visites de classes réussies créent une énorme demande à laquelle la bibliothèque est bien en peine de faire face, sous peine de faire perdre toute signification à cette pratique. Ces relations sont encore plus difficiles à mettre en place dans les grandes villes : il y a, à Bordeaux, par exemple, une centaine d'écoles primaires et maternelles. Comment arriver à recevoir la totalité des classes à la bibliothèque ? Et si on ne le fait pas, comment les choisir sur d'autres critères que la proximité de l'école et la motivation des enseignants ?

D'où la volonté de concevoir différemment cet accueil, à la fois dans ses contenus et dans son organisation. A Massy, on décide d'axer les visites de classes sur un travail autour de la fiction : « L'idée était qu'il fallait développer très tôt chez l'enfant le goût et le plaisir de lire : l'apprentissage de la lecture n'est pas constitué uniquement par l'acquisition d'une technique. Il est tout aussi important que l'enfant, en apprenant à lire, n'associe pas la lecture à un exercice fastidieux, mais y prenne un véritable plaisir. Il faut qu'il puisse satisfaire son désir de rêve en découvrant le domaine de l'imaginaire. »

A Clamart, on cherche à sensibiliser les enseignants à l'utilisation de la bibliothèque en organisant pour eux des actions de formation.

Dans les grandes villes, comment arriver à recevoir la totalité des classes à la bibliothèque ?

Très vite, l'école apparaît comme le réservoir évident des lecteurs potentiels. Dès 1978, d'après Bernadette Seibel, 95 % des bibliothèques de villes de plus de 50 000 habitants collaborent avec elle. Mais les bibliothécaires sont vite déçus par cette expérience. On trouve dans la presse professionnelle, dans les années 70, un bilan du travail effectué jusqu'alors : de la « *collaboration naïve* » décrite par Bernadette Seibel, qui consiste à appâter le milieu scolaire en répondant à ses demandes sans les remettre en cause, on passe à la recherche d'autres modes de travail plus conformes aux objectifs de l'institution.

Des comptes rendus d'expériences permettent d'évaluer le chemin parcouru. Citons par exemple l'article de Marie-Isabelle Merlet sur « Ecole et bibliothèque » à Clamart (11), celui d'Anne Marinnet sur la « Liaison école-bibliothèque » à Massy (12), celui d'Anne-Marie Natanson sur « La Bibliothèque et l'école à Soissons » (13). C'est aussi la période où la *Revue des livres pour enfants* ouvre largement ses colonnes à des représentants du milieu

auront envie de revenir à la bibliothèque ? Pas plus de 20 % dans le meilleur cas », déplore Anne-Marie Natanson.

Stratégies d'accueil

A Massy, l'institution de visites régulières axées sur la recherche documentaire a été également décevante : faute des moyens nécessaires à l'initiation à une authentique démarche méthodologique, lassitude et passivité se sont installées chez les utilisateurs de la bibliothèque et de façon plus inquiétante encore, on ne constate pas d'influence réelle de ces pratiques sur la relation des élèves vis-à-vis du livre et de la lecture : « Les bons lecteurs le restaient, les mauvais ne progressaient pas. »

Marie-Isabelle Merlet s'interroge sur la démission des enseignants au moment des visites de classe à la bibliothèque, ce qui a amené les bibliothécaires à se demander « si c'était bien à elles de prendre en charge la conduite du travail des enfants aux heures de classe à la bibliothèque ». Par ailleurs, le simple dépôt de livres dans des

Il est difficile à des professions aussi proches d'affirmer leur identité sans l'asseoir sur la critique de l'autre

La bibliothèque de Soissons mise sur le travail avec les maternelles : les méthodes pédagogiques y sont plus proches de celles des bibliothèques, ce qui facilite la communication entre éducateurs ; et surtout, on commence à se poser la question du contact précoce avec le livre. Les bibliothèques se lancent avec enthousiasme dans une entreprise au premier abord paradoxale : donner à lire à ceux qui ne savent pas encore lire. Il s'agit de préparer l'apprentissage de la lecture en développant dès le plus jeune âge un rapport positif à l'objet-livre, à l'image, à la narration.

Malentendus et réticences

Formation des enseignants, recherche de nouveaux publics, recentrage du travail sur des modes de lecture moins utilitaires sont des exemples des stratégies mises en œuvre par les bibliothécaires pour réaménager leurs rapports avec l'école. De même, on cherche à remplacer le prêt de livres en série, très à la mode dans le milieu scolaire, par des offres de lecture diversifiées. Cette démarche est très symptomatique des malentendus qui s'installent entre bibliothécaires et enseignants. Ceux-ci font acte d'innovation en remplaçant l'utilisation de manuels de lecture ou de recueils de morceaux choisis, par la lecture suivie d'une œuvre entière et comprennent mal les réticences des bibliothécaires.

Les bibliothécaires quant à eux, estiment qu'un livre si bien choisi soit-il, et même par eux, ne peut forcément convenir à l'ensemble des enfants d'une classe, que les rythmes de lecture sont différents selon les enfants et que l'exercice désigné sous le nom assez significatif d'« exploitation » du texte en classe a souvent pour effet de stériliser le contenu du livre en le réduisant à un simple prétexte à

exercices d'application de règles grammaticales. L'attitude des bibliothécaires n'est pas toujours bien accueillie par les enseignants, qui voient leur monopole de la médiation du livre remis en cause par de nouveaux spécialistes qui les attaquent de façon parfois simpliste et injuste.

On a un écho de cette incompréhension réciproque en relisant la transcription des débats du colloque d'Hénin-Beaumont : les interventions inaugurales du carrefour sur la lecture des enfants, prononcées par Jean-Claude Stéfani et Geneviève Patte, qui ne contiennent d'ailleurs pas de critiques explicites de l'école, produisent des réactions vives de la salle. Aline Roméas fait observer qu'il lui paraît « *dangereux d'opposer une bibliothèque lieu idéal, fréquentée par divers publics à une école, lieu traditionnel et caricatural* ». Les autres partenaires du livre, issus du milieu associatif ou de l'entreprise y dénoncent aussi, entraînés probablement par l'ambiance, un certain impérialisme propre à une profession idéaliste et avant-gardiste. Il est probablement difficile à des professions aussi proches d'affirmer leur identité sans l'asseoir sur la critique de l'autre.

Ces préoccupations rejoignent pourtant les idées d'une frange novatrice du milieu scolaire et des alliances vont se nouer, débouchant sur des projets communs. Le plus important et qui va profondément marquer les rapports entre l'école et la bibliothèque au cours des années 80 est celui de la bibliothèque centre documentaire. On le trouve invoqué par les vœux des auteurs dans les textes précités.

Les bibliothèques pour enfants ne répondent pas à la totalité de la demande. Il importe donc que ce soit l'école elle-même qui change et qui reprenne à son compte la pédagogie des bibliothèques. En

effet, un contexte favorable à ces idées nouvelles s'est mis en place dans le milieu scolaire ; Odile Lambert-Chesnot le décrit dans un article intitulé « L'ABC des BCD » (16) : apparition d'une pédagogie de la lecture liée aux activités d'éveil et au tiers-temps pédagogique, développement des coins-lecture.

La bibliothèque centre documentaire

La circulaire du 20 août 1973 qui prévoit la création d'une salle pour le centre documentaire dans les nouvelles constructions scolaires, explicite ces nouveaux objectifs : « *L'école élémentaire de tradition, faite de classes juxtaposées regroupant pour des activités communes les enfants du même âge, doit faire place à des constructions d'un type nouveau où se trouvent réalisées par la modulation de l'espace, les conditions matérielles de l'enseignement individualisé, de la pédagogie de soutien, du travail en équipe, du décloisonnement des disciplines, d'un réaménagement du temps scolaire et de l'ouverture de l'école sur le monde, orientations qui sont au cœur de nos préoccupations pédagogiques.* »

C'est grâce à un travail conjoint de l'INRP² et de la Joie par les livres que la BCD verra le jour. Le texte qui définit ses objectifs sera publié en 1976 (17). Ce projet exigeant s'inspire assez étroitement du fonctionnement et des objectifs de la bibliothèque publique. La bibliothèque n'y est pas conçue comme une simple mise à disposition des ressources documentaires, comme cela se pratique souvent dans les CDI³, mais comme le pivot destiné à focaliser les activités de l'école. On y retrouve les principes directeurs de la bibliothèque publique : envi-

2. Institut national de recherches pédagogiques

3. Centre de documentation et d'information

ronnement conçu pour rendre la lecture facile et plaisante, liberté d'utilisation, dialogue avec le bibliothécaire, diversification des supports, incitation à la création individuelle et collective. Elle est centrée sur la pédagogie du projet, destiné à décroquer l'école et à unir les enseignants au sein de l'équipe éducative. Elle est destinée à coopérer avec son environnement : parents, bibliothèque municipale, collectivités territoriales, etc. Des animations y sont proposées. On voit donc que si séduisant que soit le projet de la BCD, sa généralisation n'était pas évidente à court terme.

Financement des BCD

Le problème le plus évident a été celui de son financement. L'Education nationale a encore moins inondé les écoles que les CDI de moyens destinés à faire fonctionner les BCD. Or, si l'on veut respecter ses objectifs, ses coûts d'installation et d'entretien sont relativement élevés : son installation et son ameublement, l'acquisition et le renouvellement d'un fonds de livres suffisant (sans parler d'autres supports), la rémunération éventuelle d'un bibliothécaire, le tout dans des conditions favorables « *au développement du goût de la lecture* », c'est-à-dire en essayant d'éviter le misérabilisme, tout cela est diffi-

création d'une BCD. La circulaire du 1^{er} octobre 1984 instaure un partenariat entre le ministère de l'Education nationale et celui de la Culture dans quatre académies. Les écoles retenues sur projet reçoivent 20 000 F destinés à l'équipement de leur BCD ; et surtout, les objectifs de l'institution sont officiellement reconnus.

Le financement est étendu en 1985 à cinq autres académies et associe le Fonds d'action sociale à la création des BCD, qui sont chargées de prendre en compte au niveau des écoles les problèmes de ce qu'on a appelé à l'époque l'interculturalité. Malgré cet effort financier, les BCD se heurtent rapidement à la difficulté de poursuivre leur action. Les subventions ne sont pas reconductibles et le problème de leur personnel n'est pas résolu dans les textes. Elles reposent donc sur la bonne volonté, voire le militantisme de leurs organisateurs. Les efforts d'imagination qui sont nécessaires pour les faire vivre impliquent que l'école soit complètement convaincue de leur nécessité alors même qu'elles suscitent une remise en cause des pratiques scolaires, qui n'est pas facile à faire accepter à tout le monde.

Le regroupement des ressources documentaires, la collaboration avec l'extérieur, l'idée de travail en équipe, et surtout la libre circulation des enfants pour aller à la

Sollicité pour fournir des compléments en livres, ou pour organiser le catalogage des documents, le bibliothécaire perd le contrôle sur l'utilisation qui en est faite. Au volontarisme de la définition du projet, qui continue à être défendu de façon intransigeante par l'Association française pour la lecture, se substitue un pragmatisme un peu découragé : sous l'appellation de BCD, on trouve des situations extrêmement diverses où le renouveau pédagogique se perd parfois corps et biens. A partir de 1986, les pouvoirs publics se désintéressent de la BCD, pour la redécouvrir récemment, dans le nouveau contexte créé par la reprise des politiques de développement de la lecture, consécutive au rapport Migeon.

Expériences nouvelles

D'autres stratégies sont mises en œuvre par les bibliothèques pour enfants pour échapper à l'enfermement dans une collaboration forcée et peu gratifiante avec l'école. Il s'agit de s'intéresser à de nouvelles classes d'âge, en amont et en aval de l'école primaire et de développer de nouvelles formes de partenariat. On a vu déjà que les bibliothèques se sont intéressées assez tôt à la collaboration avec les écoles maternelles. C'est dans le secteur de la petite enfance qu'elles vont développer dans les dernières années une activité considérable, débouchant sur des collaborations avec d'autres partenaires : DDASS⁴, services psychiatriques, crèches et PMI⁵. Ce travail va permettre aux bibliothèques de se situer dans un contexte porteur, celui de la lutte contre l'illettrisme.

On reconnaît enfin que la lecture n'est pas simplement affaire de déchiffrement, que l'école ne suffit pas à compenser les inégalités sociales face à l'apprentissage de la lecture, et que d'autres partenaires ont un rôle à jouer dans la

On reconnaît enfin que la lecture n'est pas simplement affaire de déchiffrement

cile à généraliser sans que des moyens importants soient mis à la disposition des écoles. Or ceux-ci ont été distribués avec une sage parcimonie, et pas partout.

En 1975, on installe six BCD dans des écoles primaires expérimentales. Des crédits supplémentaires allant dans le sens de leur extension sont peu à peu débloqués : les programmes d'action éducative (PAE), mis en place en 1981, peuvent servir de support à la

BCD quand l'envie de lire les prend, se heurtent à des résistances compréhensibles du corps enseignant. Quant aux bibliothécaires, qui ont soutenu le projet de façon assez unanime, ils sont parfois déconcertés de voir que les crédits que les villes consacrent au livre doivent désormais être partagés avec l'école ou supportent mal de voir leur clientèle les abandonner quand elle estime que ses besoins sont satisfaits sur place.

4. Direction départementale des affaires sanitaires et sociales

5. Protection maternelle et infantile

lutte contre l'échec scolaire. Les bibliothèques se situent alors dans ce nouveau contexte : aide aux stades d'insertion, accueil de permanences d'orientation professionnelle dans les locaux de la bibliothèque, intervention en milieu carcéral, mise en place de services de soutien scolaire; les bibliothèques réinventent des méthodes de travail en direction d'un public considéré traditionnellement comme difficile à toucher, celui des adolescents en difficulté de lecture.

L'école elle-même s'ouvre à cette époque au travail en partenariat : aux PAE précédemment évoqués, s'ajoutent de multiples structures destinées à favoriser l'implication de divers partenaires sociaux dans la fonction éducative : l'exemple le plus significatif est celui de la zone d'éducation prioritaire, qui met en œuvre au moins sur le plan du discours cette ouverture de l'école.

A la faveur de ces expériences nouvelles, les bibliothécaires recommencent à s'intéresser à des domaines qu'ils ont jusque-là négligés. Le documentaire commence à être réhabilité. Il est mis en valeur par la médiatisation des structures destinées à encourager la vulgarisation scientifique (Médiathèque des enfants à la Villette, surtout). Il sert de support à des collaborations valorisantes, avec les musées par exemple, qui développent leur secteur éducatif et qui sont souvent au sein des municipalités des partenaires faciles à joindre pour les bibliothèques.

Le travail en direction d'enfants en échec scolaire amène les bibliothécaires à reprendre et à approfondir l'interrogation sur la méthodologie de la recherche qui était si présente dans le travail de l'Heure joyeuse. Cet apprentissage est en effet peu développé dans le milieu scolaire, qui cependant, dans le cadre de la pratique de méthodes actives, exige des enfants des qualités d'analyse et de synthèse, qui s'acquièrent essentiellement par la transmission familiale, creusant ainsi l'écart entre enfants d'origines familiales diverses. Les enfants, qui ne maîtrisent ni la prise de notes, ni l'utilisation d'index, ni la structuration de plans doivent

réaliser des exposés sur des sujets parfois choisis de façon étrange.

Les bibliothécaires, sollicités par leur clientèle, sont amenés à approfondir leurs connaissances dans ce domaine, voire à organiser des modes d'aide au travail scolaire, pour remplacer les familles qui ne peuvent l'assumer. La valorisation exclusive de la fiction est donc nuancée, d'autant que l'école en se l'appropriant, l'a parfois détournée de son objet : la pratique de la rédaction de fiches de lecture a causé un très grand dommage à la lecture des romans dans les dernières années.

Mais il ne faut pas se cacher que, comme dans les années 70 où l'on

La remise en cause du rôle du bibliothécaire ne se fait pas sans douleur

devait inventer des réponses aux demandes dérangeantes des enfants d'immigrés, la remise en cause du rôle du bibliothécaire ne se fait pas sans douleur : au moment où les conceptions qu'il a défendues se répandent enfin, il peut craindre de voir son identité lui échapper : est-il une nouvelle forme de travailleur social, un auxiliaire de l'Education nationale, doit-il continuer à défendre des valeurs culturelles ambitieuses ? Les associations et les mouvements éducatifs défendant des idées proches des siennes se développent à sa périphérie et l'interrogent sur sa nécessité.

Un partenariat revivifié

La bibliothèque municipale pour enfants reste cependant incontournable : elle est la seule à proposer des fonds importants et diversifiés, elle est liée à l'institution municipale, ce qui officialise et pérennise son existence, et elle

est animée par des professionnels qui sont des spécialistes : c'est sa compétence en matière de contenu des livres qui permet au bibliothécaire de fournir des réponses appropriées dans cette relation à trois entre l'enfant, l'adulte et le livre, qui fonde le développement du plaisir de lire et la maîtrise réelle de la lecture.

Ce détour en direction d'autres partenaires a probablement mis la bibliothèque en état de réinventer ses collaborations avec un milieu scolaire qui a connu depuis dix ans une évolution en profondeur. Les efforts de formation ont porté leurs fruits. A travers les Ecoles normales pour la formation initiale, à travers la formation permanente, les instituteurs et surtout les médiateurs que sont les inspecteurs départementaux de l'Education nationale et les conseillers pédagogiques, ont modernisé leur approche du livre et de la lecture.

La décentralisation a renforcé l'implication des collectivités territoriales dans la définition des politiques de lecture : c'est en effet aux communes d'aider l'école à acquérir les outils nécessaires à sa pratique pédagogique. De simple distributrice de manuels scolaires, la Ville devient un arbitre : aménagement de locaux scolaires en bibliothèque, financement des achats de livres, aide à des politiques d'animation. La Ville peut alors utiliser l'instrument évident de cette politique qu'est la bibliothèque, réservoir de documents et de savoir-faire, et peut s'aider d'elle pour la définir.

Ce partenariat est sollicité par l'Education nationale elle-même. A la suite de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, le ministre de l'Education nationale définit dans son discours du 15 février 1990 les nouvelles orientations et insiste sur la nécessité pour l'école de mener ses politiques en relation avec ses partenaires extérieurs. Le rôle que peut jouer la BCD est rappelé à cette occasion. Chaque école est invitée à définir un projet d'école, qui suppose une concertation entre enseignants.

Des moyens d'action anciens, permettant le développement du partenariat, sont relancés (ZEP⁶), d'autres modernisés: ainsi les anciens « contrats bleus », qui associaient l'école, les villes et le ministère de la Jeunesse et des Sports, pour l'organisation d'activités péri-scolaires, sont remis au goût du jour sous l'appellation de CATE⁷. Si les premières actions lancées par l'Education nationale dans le cadre du plan-lecture en matière d'équipement des écoles en livres ont pu sembler timides, il y a beaucoup à attendre de ce qui se met en place localement. Les villes se lancent dans la définition de plans-lecture dont le plus spectaculaire est celui de la ville de Paris et qui visent à mettre en place, avec des remises en cause, des tiraillements et des hésitations, les prémices de ce qui deviendra, espérons-le, une réelle politique de développement de la lecture, en créant des structures de concertation entre partenaires concernés. Les bibliothèques municipales doivent sai-

sir ces occasions de réinventer le travail avec l'école à partir de nouvelles méthodes, ou en utilisant les anciennes dans un partenariat revivifié.

Février 1991

BIBLIOGRAPHIE

1. **Seibel, Bernadette**, « Anatomie des bibliothèques pour la jeunesse : innovation pédagogique et sociale », In : *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 31, n° 1, 1986.
2. **Baudin, Guy**, « Origines et développement des bibliothèques publiques pour la jeunesse », In : *Médiathèques publiques*, n° 42, avril-juin 1977.
3. **Barnett, Graham Keith**, *Histoire des bibliothèques publiques en France de la Révolution à 1939*, Promodis, Ed. du Cercle de la librairie, 1987.
4. **Leriche, Mathilde**, *50 ans de littérature de jeunesse*, Magnard, l'Ecole, 1979, (Lecture en liberté).
5. Cité par Marguerite Gruny dans : « Eugène Morel et les bibliothèques pour enfants », In : *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, n° 17, sept.-oct. 1969.
6. **Chartier, Roger ; Hébrard, Jean**, « Les Imaginaires de la lecture », In :

Histoire de l'édition française, t. 4, Promodis, 1986.

7. **Chartier, Anne-Marie ; Hébrard, Jean**, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, BPI-Centre Georges Pompidou, 1989.

8. **Seibel, Bernadette**, *Bibliothèques municipales et animation*, Dalloz, 1983.

9. Actes du colloque *Lecture et bibliothèques publiques*, Hénin-Beaumont 20-21 novembre 1981, Lille, Office régional de la culture et de l'éducation permanente, 1981.

10. **Belkeddar, Odile**, « Bibliothèque en vie », In : *Autrement*, n° 97, mars 1988.

11. **Merlet, Marie-Isabelle**, « Ecole et bibliothèque », In : *Revue des livres pour enfants*, n° 56, 1977.

12. **Marinet, Anne**, « Liaison école-bibliothèque : quelques réflexions à l'issue d'une année de travail avec les classes », In : *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 19, n° 11, nov. 1974.

13. **Natanson, Anne-Marie**, « La Bibliothèque et l'école à Soissons », In : *Médiathèques publiques*, n° 54, avril-juin 1980.

14. **Marchand, Colette ; Bonhomme, Catherine**, « La Lecture, l'école primaire, la bibliothèque », In : *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, n° 33, sept.-oct. 1973.

15. **Lambert-Chesnot, Odile**, « L'ABC des BCD », In : *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 31, n° déc. 1986.

16. *La Bibliothèque centre documentaire : vers une nouvelle école élémentaire*, ADACES, 1976.

6. Zones d'enseignement prioritaire
7. Contrat d'aménagement du temps de l'enfant.