

Culture en mouvement



La lecture comme une  
rencontre

*Réflexions sur le partenariat entre  
écoles et bibliothèques*

Annelore Eloy



Groupe & Société  
Publication pédagogique d'éducation permanente



# La lecture comme une rencontre

*Réflexions sur le partenariat entre écoles  
et bibliothèques*

**Annelore Eloy**

**Collection :** *Culture en mouvement* - C.D.G.A.I. 2022

**Conception et coordination des publications :** Marie-Anne Muyshondt

**Accompagnement de la recherche :** Marie-Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

**Éditeur responsable :** C.D.G.A.I. asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois St-Jean,  
n°9, 4102 Seraing, Belgique

**ISBN :** 978-2-39024-136-2

# Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Éducation permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout·e adulte intéressé·e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de documentation* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Éducation permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

# Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science-action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque-là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

## La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

## La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et *Street Art*, Arts urbains, langues maternelles... sont autant de thèmes portés par des intervenants où affluent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

## La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteur-e-s que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

## La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Éducation permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteur-e-s nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !





# Table des matières

<b>1. Introduction</b>	<b>11</b>
Encarts contextuels :	
<i>Bibliothèque encyclopédique</i>	
<i>PECA</i>	
<b>2. Apports et limites de l'enquête, déclinée comme suit :</b>	<b>21</b>
Une démarche réflexive et participative	
Des questions, des rencontres	
<i>Avec les bibliothécaires</i>	
<i>Avec les enseignant·e·s</i>	
Des apports documentaires et contextuels	
<b>3. Des classes en bibliothèque : pour le plaisir et pour apprendre</b>	<b>29</b>
Une histoire commune	
Pour le plaisir...	
Le plaisir d'écouter des histoires	
Le plaisir d'avoir le choix	
Le plaisir d'apprendre	
Habiter un lieu culturel	
Exercer ses compétences langagières	
Apprendre à chercher	
Lire et penser ensemble	
<b>4. Des enseignant·e·s et des bibliothécaires : travailler ensemble</b>	<b>49</b>
Se connaître : des besoins, des objectifs	
Se comprendre : vers un partenariat	
Se/S'y retrouver : le goût de lire	
Se ressembler : une volonté démocratique commune	
<b>5. En guise de conclusion</b>	<b>63</b>
<b>Notes</b>	<b>66</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>71</b>



# 1. Introduction

Dans un précédent livret rédigé à la demande du C.D.G.A.I, nous nous interrogeons sur le rôle des bibliothèques dans la défense des droits culturels (Eloy, 2019). Pour éclairer notre réflexion, nous avons dégagé des aspects des bibliothèques et du métier de bibliothécaire qui nous semblaient constituer des leviers vers plus de démocratie culturelle, en particulier l'inclusivité<sup>1</sup> et l'éducation. Nous avons montré combien les bibliothèques ont un rôle d'éducation permanente à jouer. Elles peuvent contribuer à enrichir et questionner les représentations sociales, à travers les documents qu'elles mettent à disposition, les classements qu'elles emploient et qui proposent une certaine catégorisation du réel, mais aussi grâce aux actions de médiation qu'elles mettent en place. Celles-ci, qu'il s'agisse d'animations ou de dispositifs d'incitation à la lecture, ont notamment pour vocation de permettre à chacun·e d'exercer un esprit critique accru quant à l'information.

Nous avons aussi indiqué que, fonctionnant en proposition ouverte, la bibliothèque avait cet avantage de conserver intacte la liberté de l'utilisateur·ère de profiter d'une offre libre et détachée de tout programme. Évidemment, nous avons également pu observer que le modèle du « *self-service* documentaire » ne réglait pas la question de l'égalité d'accès aux connaissances, dans une société profondément marquée par les inégalités sociales et culturelles.

Dans ce contexte, la collaboration avec les écoles apparaît pour les bibliothèques comme un moyen privilégié de toucher aussi des publics éloignés de la lecture.

Ainsi, les accueils de classes – appelés souvent « visites scolaires » même si, on le verra, bien des bibliothécaires se défendent de « faire du scolaire » – occupent une part importante de leur temps de travail, quelle que soit la taille ou la situation géographique de la bibliothèque concernée. Que les classes visitent ponctuellement les lieux pour emprunter des livres, écouter des histoires ou qu'instituteur·rice·s et bibliothécaires imaginent ensemble des projets participatifs autour de la lecture, ces publics constituent un incontournable pour toutes les

---

1 Les notes se trouvent en fin de livret.

structures de lecture publique. Pourtant, il est finalement assez exceptionnel que l'on prenne le temps de se pencher sur les pratiques ainsi mises en œuvre et que l'on tente d'en démêler les enjeux. Les réflexions que ne manquent pas de susciter ces collaborations font en effet rarement l'objet de formations, ouvrages ou publications théoriques spécifiques à ce type de partenariat.

Un des objectifs de la présente publication, et de la démarche plus large dans laquelle elle s'inscrit, sera de contribuer à la professionnalisation de ces activités. Partant du principe qu'enseignant·e·s et bibliothécaires œuvrent finalement, chacun·e avec leurs spécificités et leurs moyens, à une même mission émancipatrice, nous postulerons qu'ils et elles sont des partenaires « naturels ». Mais comment définir plus précisément leurs objectifs communs ? Comment préciser les rôles de chacun·e ? Comment identifier les facteurs de réussite et les freins de ces partenariats afin de les améliorer ? C'est à ces questions que nous souhaitons tenter de répondre.

Nous avons tout choisi de récolter la parole des professionnel·le·s en les rencontrant lors d'entretiens menés en 2021 sur le territoire de la bibliothèque encyclopédique de Liège<sup>2</sup>. Nous voulions définir avec les acteur·rice·s concerné·e·s ce qui pose problème, ce qui mériterait d'être aplani et éclairé quant à ces collaborations.

Mais il s'agira aussi, dans cette publication, de porter sur ces discours un regard neuf, critique. Nous souhaiterions ainsi pouvoir identifier ce qui – dans les discours eux-mêmes, dans les représentations d'une profession vis-à-vis de l'autre, dans la définition des identités professionnelles – constitue peut-être un premier frein à une coopération harmonieuse.

Le positionnement des bibliothécaires en tant que professionnel·le·s de la lecture et de la documentation a une origine, il est le fruit d'une histoire. Nous verrons comment ils et elles ont toujours eu à se définir en référence à l'école, et comment l'évolution historique de la profession peut éclairer les discours actuels, notamment en ce qui concerne la défense de la lecture-plaisir. En nous inscrivant dans la démarche du C.D.G.A.I. qui entend s'appuyer sur des outils d'analyse psychosociale pour permettre l'émergence de l'esprit critique et questionner, voire déconstruire les certitudes, nous tâcherons de détecter,

dans les paroles récoltées, des stéréotypes et des phénomènes de catégorisation qui peuvent nuire à l'harmonie du partenariat.

Une des intentions de ce livret réside également – nous le disions plus haut – dans la mise en avant des missions communes des deux partenaires, dans une perspective d'action citoyenne. Grâce à la littérature scientifique concernant la lecture et ses vertus en éducation, notre intention sera donc d'interroger le sens et les objectifs de ces rencontres école-bibliothèque et des animations qui y prennent place. Nous tâcherons de lister les buts poursuivis par les enseignant·e·s et les bibliothécaires qui choisissent de travailler ensemble à la promotion de la lecture chez les enfants. La découverte du plaisir de la lecture, une notion âprement défendue par une grande partie de la profession, pourra ainsi se voir nuancée, enrichie ou recontextualisée par ces aspects éducatifs ou citoyens.

Enfin, nous analyserons ces collaborations à la lumière des apports théoriques sur le partenariat : comment la connaissance mutuelle des collaborateur·rice·s et de leurs motivations, la clarification du sens des actions et l'identification d'objectifs communs en accroissent-elles par exemple l'efficacité ? Mais aussi, quels seraient les ressources et les soutiens méthodologiques utiles à leur apporter pour le rendre encore plus efficient ?

Si cette première étape rassemble et analyse la parole des acteurs·rice·s concerné·e·s par ces collaborations, notre démarche ne peut être cohérente qu'en se poursuivant de manière plus participative. Ce livret entend donc poser les problématiques afin d'en clarifier les enjeux et de permettre, dans un second temps, aux professionnel·le·s de se rencontrer lors d'ateliers de réflexion. En cela, nous profiterons à nouveau du soutien du C.D.G.A.I. par son expertise dans les méthodes actives. Il nous apparaît que ce sont les travailleur·euse·s de terrain qui sont les mieux placé·e·s pour imaginer les solutions aux problèmes qu'ils ont eux·elles-mêmes soulevés.

A l'heure où se met en place le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA)<sup>3</sup> dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il nous semble d'autant plus opportun de consacrer du temps à penser ensemble ces partenariats culture-école. Même si le manque de temps est justement un des freins les plus souvent cités lors des entretiens, questionner celui-ci et réaffirmer l'importance d'un travail sur la durée nous apparaît

essentiel. Nous espérons donc que ce livret, en clarifiant les problématiques de ce partenariat, invite enseignant·e·s et bibliothécaires à cheminer ensemble. Mais nous formons aussi le vœu que ce travail puisse constituer un appel à une réflexion plus large, transposable à d'autres formes de partenariat en matière socioculturelle. En effet, par la petite fenêtre de la classe en bibliothèque, peut-être pourrions-nous interroger des enjeux sociétaux qui nous concernent toutes et tous en tant que citoyen·ne·s : quels rôles jouent les bibliothèques dans le développement de la lecture auprès des enfants ? Comment, par ces rencontres autour de la lecture, exerce-t-on l'esprit critique des élèves ? Comment la fréquentation d'un lieu culturel peut-elle aider à prendre une place active dans la société ? Ces collaborations entre l'école et le monde de la culture peuvent-elles constituer une chance pour la démocratie culturelle ?

Portant sur vingt communes de l'arrondissement de Liège et concernant les thématiques défendues par le projet PECA d'accès à la culture par l'enseignement fondamental obligatoire, notre enquête aura plus largement, nous l'espérons, vocation à enrichir la réflexion des bibliothèques qui s'interrogent sur leurs collaborations avec les écoles, ainsi que celle des intervenant·e·s dans ces liens entre le secteur (socio-) culturel et celui de l'enseignement, ou encore entre toutes les dimensions de la culture avec les enfants, en y incluant bien entendu les parents et la sphère familiale au sens large.

- **Bibliothèque encyclopédique :**

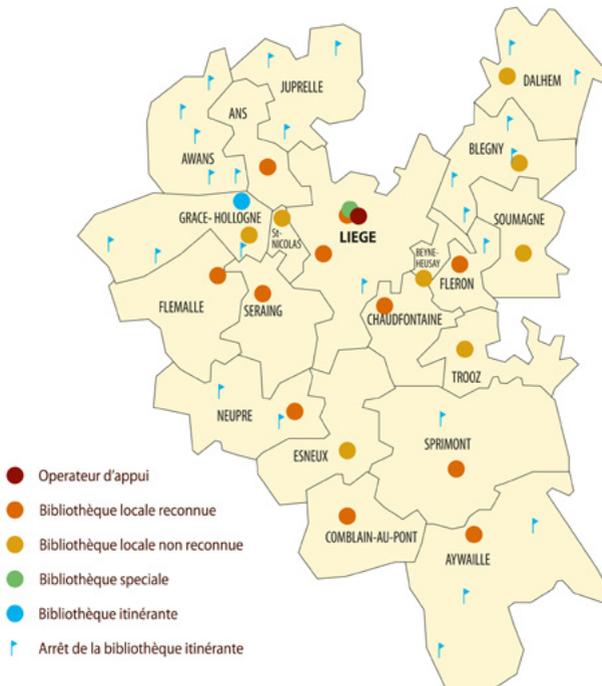
L'enquête ayant servi de base à cette publication a été réalisée dans le cadre des missions de l'autrice en tant que bibliothécaire en charge du statut de « Bibliothèque encyclopédique » de la bibliothèque Chiroux. Cet encart vise donc à éclairer cette notion afin de permettre aux lecteur·rice·s de mieux comprendre le contexte de notre réflexion.

De quoi parle-t-on quand on emploie l'expression "bibliothèque encyclopédique" ? D'un point de vue institutionnel, selon le décret de 2009 organisant la lecture publique et le réseau des bibliothèques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est attendu des bibliothèques réputées « encyclopédiques » qu'elles « offr[ent] et assure[nt] la conservation d'une collection encyclopédique disponible pour les opérateurs directs et les usagers du Service public de la Lecture d'un territoire plus large que celui visé par leur reconnaissance. » (Décret relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le réseau public de la lecture et

les bibliothèques publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles, 2009, art. 18, 1°, a)<sup>4</sup>

Les bibliothèques encyclopédiques rayonnent donc sur un territoire plus vaste que la commune dont elles dépendent et, logiquement, mènent des projets de médiation de leurs collections à l'échelle d'un territoire plus étendu. Il ne leur est pas demandé de jouer un rôle de soutien dévolu aux Opérateurs d'appui (anciennes bibliothèques centrales<sup>5</sup>). Nous avons circonscrit l'enquête aux bibliothèques relevant du territoire de l'encyclopédique de Liège. Les collections de la bibliothèque locale Chiroux sont en effet destinées non seulement aux habitant·e·s de la commune de Liège à proprement parler, mais aussi à ceux et celles d'un territoire constitué de dix-neuf communes voisines, la plupart de ces communes étant elles-mêmes pourvues d'une bibliothèque locale (reconnue ou non par la FWB<sup>6</sup>). Ces vingt communes constituent le territoire sur lequel a porté notre enquête. Comme on le voit sur la carte ci-dessous, l'Encyclopédique de Liège correspond à l'arrondissement administratif de Liège, à l'exception des communes de Herstal, Oupeye, Bassenge et Visé qui, elles, dépendent de la bibliothèque encyclopédique d'Oupeye.

### Carte des bibliothèques relevant du territoire de l'encyclopédique de Liège



Source : Bibliothèque Chiroux – Province de Liège

	BIBLIOTHÈQUES	HABITANTS
<b>Ans</b>	bibliothèque reconnue	28.238
<b>Awans</b>	Pas de bibliothèque	9.140
<b>Aywaille</b>	bibliothèque reconnue	12.610
<b>Beyne-Heusay</b>	bibliothèque non reconnue	11.929
<b>Blegny</b>	bibliothèque non reconnue	13.309
<b>Chaufontaine</b>	bibliothèque reconnue	20.865
<b>Comblain-Au-Pont</b>	bibliothèque reconnue	5.390
<b>Dalhem</b>	bibliothèque non reconnue	7.415
<b>Esneux</b>	bibliothèque non reconnue	12.871
<b>Flemalle</b>	bibliothèque reconnue	26.358
<b>Fléron</b>	bibliothèque reconnue	16.528
<b>Grâce-Hollogne</b>	bibliothèque non reconnue	23.191
<b>Juprelle</b>	bibliothèque non reconnue (Pas rencontrée car ouverte deux heures par semaine en dehors des horaires scolaires)	9.288
<b>Liège</b>	bibliothèque reconnue	197.885
<b>Neupré</b>	bibliothèque reconnue	9.940
<b>Saint-Nicolas</b>	bibliothèque non reconnue	24.266
<b>Seraing</b>	bibliothèque reconnue	63.968
<b>Soumagne</b>	bibliothèque non reconnue	16.931
<b>Sprimont</b>	bibliothèque reconnue	14.862
<b>Trooz</b>	bibliothèque non reconnue	8.577

Outre les bibliothèques listées ci-dessus (qui peuvent elles-mêmes comporter plusieurs implantations), il faut prendre en considération le Réseau local liégeois de Lecture publique (RLLLP) qui couvre le territoire de la commune de Liège et est constitué d'un réseau de bibliothèques dirigé par un triple pouvoir organisateur :

- la Ville de Liège et son réseau de bibliothèques de quartiers,
- l'ASBL Centre Multimédia Don Bosco qui gère le Centre multimédia et ses sept filiales,
- et la Province de Liège, gestionnaire de la Bibliothèque Chiroux.

Ont donc été rencontré·e·s, pour réaliser cette enquête, non seulement un·e bibliothécaire de chaque commune du réseau de l'Encyclopédique mais aussi les bibliothécaires du Centre Multimédia Don Bosco (qui sont

amenés à travailler dans les huit bibliothèques du réseau libre liégeois), trois bibliothécaires de la section pour enfants de la Bibliothèque Chiroux (réservée aux 0-12 ans), le titulaire de l'artothèque Chiroux et un·e responsable de chaque implantation communale liégeoise (douze implantations). C'est ce premier sens, territorial et institutionnel, que nous donnerons ici à ce vocable d'« encyclopédique ».

Mais ce terme n'est évidemment pas exempt d'autres significations qu'il nous semble important de rappeler afin d'éclairer les lecteur·rice·s sur l'orientation et les intentions de ce projet. Dans un premier temps, le dictionnaire *Larousse* définit l'adjectif *encyclopédique* comme suit : « qui fait preuve de connaissances très étendues et variées ». Dans le domaine du livre, le terme désigne ce « qui possède ou paraît posséder de vastes connaissances dans tous les domaines du savoir », d'après le *Dictionnaire encyclopédique du livre*. (Fouché, Péchoin, Schuwer, 2002-2011, tome 2, p. 68) Lorsqu'on parle d'« encyclopédique » en matière de bibliothèques, on fait ainsi couramment référence à des collections qui regroupent des ouvrages traitant de tous les domaines de la connaissance. Mais si l'on va plus loin dans les différentes acceptions de ce terme, ses origines étymologiques recèlent un sens supplémentaire qui résonne singulièrement avec l'objet de notre enquête. En effet, l'expression de la Grèce antique à l'origine de ce mot, *egkyklios paideia*, évoque à la fois le « cercle » des connaissances – *kuklos* – ou l'aspect « circulaire, qui embrasse un cercle entier » (*egkyklios*), et par extension « périodique, quotidien, général, ordinaire » (Liddell, Scott, 1843, entrée *ἐγκύκλιος*), et la transmission du savoir à l'enfance – *paideia*<sup>7</sup>. Éducation complète, cercle englobant la totalité des savoirs, quotidien et récurrence, voici déjà des concepts importants pour nourrir la réflexion proposée ici. Ce petit détour par l'étymologie vient en effet souligner la vocation pédagogique des bibliothèques et leur rôle d'opérateur culturel de proximité, proche du quotidien des enfants. Au-delà d'un statut décrétal, l'encyclopédique pourrait donc être considéré comme l'outil qui nous permettrait d'imaginer collectivement la mission de véritables bibliothèques apprenantes.

De l'histoire du projet encyclopédique, depuis ses prémices antiques jusqu'à sa version collaborative et numérique, *Wikipédia*, nous pouvons aussi retenir plusieurs caractéristiques utiles pour notre analyse. Tout d'abord, l'encyclopédisme comme *projet de rassembler tous les savoirs humains* n'a pu prendre corps que grâce à une invention fondamentale : l'écriture<sup>8</sup>. Celle-ci jouera un rôle bien entendu crucial, et nous la placerons donc au cœur de notre réflexion. La mission des bibliothèques porte en priorité sur les compétences langagières des publics. Dans les animations proposées par les bibliothécaires aux écoles, le livre, l'écrit, la lecture occupent nécessairement une place centrale.

Par ailleurs, l'histoire de l'Encyclopédie est indissociable à la fois de celle des bibliothèques et de celle des écoles, en ce que ces trois projets humanistes ont pris une ampleur indéniable grâce au développement

de l'imprimerie. Comme on le verra dans l'analyse de leurs réponses, cette volonté démocratique de *diffusion du savoir au plus grand nombre* reste une vocation première des acteur·rice·s concerné·e·s par notre thématique : enseignant·e·s comme bibliothécaires interrogé·e·s ont tou·te·s exprimé avec conviction cette envie de mettre les livres et la lecture à portée de tous les enfants.

Notons également, qu'au-delà des fonctions des dictionnaires qui s'attachent strictement à la langue et au vocabulaire, le projet encyclopédique traite plus largement des réalités du monde et de la culture (Eco, 2010). On verra à travers les témoignages récoltés que la mission des bibliothèques dépasse aussi les mots, les livres, pour s'investir dans un rôle social et citoyen, notamment à travers ces collaborations avec l'enseignement. Mais tout comme l'*Encyclopédie* est œuvre de citations et de compilation d'un savoir antérieur (avec une importance fondamentale accordée aux sources), le rôle des bibliothécaires sera également de valoriser le document, les collections, comme ressources venant nourrir et étayer les réflexions et le cheminement de ses publics.

Ensuite, le savoir encyclopédique, s'apparentant à notre connaissance du monde, est susceptible de s'accroître indéfiniment. Plus que jamais aujourd'hui, avec l'accélération du développement technologique, un projet encyclopédique ne peut être qu'en évolution permanente. Des savoirs qui en étaient autrefois exclus gagnent aussi en légitimité (pensons à la culture dite « populaire » qui fait l'objet d'une multitude d'articles sur *Wikipédia* alors que ces thématiques n'auraient jamais été admises dans des projets plus académiques). Ces évolutions ont également un impact sur les bibliothèques qui adoptent aujourd'hui une posture plus éloignée de l'accumulation de documents pour emprunter à l'encyclopédie sa réflexion sur la synthèse et l'articulation des différents savoirs<sup>9</sup>, en lien avec les populations – forcément multiples – qu'elles desservent et ce, dans une logique de service.

Enfin, nous nous inspirerons du projet encyclopédique dans sa vocation fondamentalement utopique, dans le sens où il vise un idéal : « rassembler le plus grand nombre possible de savoirs, les mettre en relation, les transmettre, les partager, les soumettre à la discussion » (Mélançon, 2018). Adoptant ce mouvement, cette intention, nous voulons donner à cette recherche une visée idéaliste : se permettre de rêver un monde où bibliothèques et écoles œuvreraient ensemble à plus de démocratie, et tenter de voir ensemble – bibliothécaires et enseignant·e·s – comment y parvenir.

## • PECA

Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique évoqué dans l'introduction est mis en place depuis 2020 en Fédération Wallonie-Bruxelles pour « intégrer la culture au parcours scolaire » (*Arrêté du*

*Gouvernement de la Communauté française portant approbation du Programme d'Actions Concerté 2018-2021 institué par le décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, à la promotion et au renforcement des Collaborations entre la Culture et l'Enseignement, 2018, p. 31).* Ce PECA, inscrit dans le premier axe stratégique du Pacte pour un Enseignement d'excellence, a constitué un point de départ pour notre enquête. Comme le décrit le site de la FWB, le PECA « entend donner à tous les élèves, depuis l'entrée en maternelle, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, un accès égal à la Culture et à l'Art, à travers leurs différents modes d'expression. [II] se fonde sur trois champs :

- les savoirs,
- les savoir-faire,
- et la rencontre avec des artistes, des œuvres, des métiers, des institutions...

Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage. »

Ce dispositif lancé à la rentrée de septembre 2020 – du moins administrativement vu les circonstances sanitaires – procède, tout comme le réseau des bibliothèques publiques, d'un maillage territorial. Les opérateurs culturels s'y organisent pour répondre aux besoins et proposer des projets aux écoles de leur bassin scolaire. Pour la zone géographique qui nous occupe, c'est la Coopération Culturelle Régionale de l'arrondissement de Liège (CCR/Liège) qui a remporté l'appel d'offre de la FWB pour devenir porteuse du projet PECA sur l'arrondissement liégeois. Elle s'est associée avec d'autres opérateurs culturels pour constituer un « consortium » chargé de mettre sur pied un plan d'action commun. En tant que bibliothèque encyclopédique, la Bibliothèque Chiroux a répondu à l'appel de la CCR et rejoint les Jeunesses Musicales de Liège, le PointCulture Liège, le Centre culturel Les Chiroux et la Bibliothèque itinérante via le bibliobus de la Province de Liège pour réfléchir ensemble à l'organisation du PECA sur le territoire concerné.

La Fédération Wallonie-Bruxelles insiste auprès des consortiums sur le rôle qu'ils ont à jouer notamment dans la réalisation d'un cadastre permettant de repérer des communes ou des localités dans lesquelles les collaborations seraient rares entre écoles et opérateurs culturels, où l'accès à la culture pour tous les enfants via l'enseignement serait rendu difficile ou inexistant, et qui pourraient – dans un souci démocratique – constituer des zones d'action privilégiées.



## 2. Apports et limites de l'enquête, déclinée comme suit

### Une démarche réflexive et participative

On l'aura compris, l'enquête lancée ici n'avait pas pour but une récolte de données de type statistique visant à établir un état des lieux chiffré des activités réalisées par les bibliothèques auprès des publics scolaires. En effet, les particularités territoriales des différentes communes rendent vite inexploitable de telles récoltes de chiffres bruts. L'offre culturelle et les moyens financiers dont disposent les écoles sont très divers selon les communes, les populations présentent une grande variété socio-économique et, surtout, le nombre d'accueils de classes en bibliothèque ne dit rien de la qualité de l'animation proposée aux enfants, de l'implication des enseignant·e·s et des bibliothécaires dans un partenariat porteur de sens, ni de la place laissée à des projets véritablement participatifs.

Il est donc apparu important de rencontrer les acteur·rice·s de terrain et d'utiliser une méthode de recherche qualitative, en utilisant la technique de l'entretien compréhensif. Ce choix méthodologique permet, en effet, de démarrer avec eux·elles une relation de co-construction de savoirs sur leurs partenariats avec les écoles. En ce sens, cette recherche pourrait être qualifiée de réflexive par le fait qu'elle ne consiste pas seulement en une récolte d'éléments factuels, mais qu'elle ait pu constituer pour les bibliothécaires qui y ont contribué, une occasion d'analyser, de réfléchir et de penser leurs pratiques. Par ailleurs, c'est en récoltant les récits de leurs actions, leurs perceptions et leurs ressentis, que se sont constitués peu à peu le plan de cette publication et les lignes de force de la thématique. C'est aussi au fil des discussions que les problématiques abordées se sont éclaircies.

La méthodologie de la recherche participative fait l'objet de multiples études et tentatives de définitions. Nous en retiendrons trois caractéristiques, mises en évidence par Lise Renaud dans son article « Modélisation du processus de la recherche

participative » (2020), et qui correspondent selon nous, à la démarche que nous avons entreprise :

1. Selon Lise Renaud, une recherche participative repose sur « la réflexion profonde que les gens sont capables de faire sur leur propre situation d'une part, et d'autre part, sur leur capacité à trouver des solutions appropriées à leur réalité et aux contraintes existantes. » (Renaud, *op cit.*, § 3)

Les questions étaient conçues pour susciter d'une part, l'analyse des pratiques et la réflexivité des bibliothécaires sur les difficultés rencontrées mais aussi sur les solutions mises en place, d'autre part pour imaginer ensuite des pistes nouvelles quant à la transmission du goût de lire aux élèves et aux conditions les plus propices à cette rencontre livre-enfant.

2. Une recherche participative suppose une « démarche systématique du transfert de connaissances » vers les acteur·rice·s de terrain qui ont contribué à les produire. (*Ibid.*, § 24)

Il a été systématiquement annoncé aux bibliothécaires participant·e·s que l'objectif de la démarche était de partager avec elles·eux les résultats de l'enquête, afin de les outiller dans la réalisation des partenariats écoles-bibliothèques destinés à prendre une place croissante dans leur quotidien.

3. Selon Renaud, dans le cadre d'une recherche participative, il est important de souligner la double identité du praticien chercheur. En effet, ce type de recherche « nécessite de la part du chercheur d'agir en étroite relation avec les acteurs de terrain. Ce travail implique que le chercheur "se redéfinit" personnellement. » (*Ibid.*, § 37)

En tant que responsable de la bibliothèque encyclopédique, nous nous situons en effet à cheval sur deux positions : celle d'enquêtrice récoltant la parole des acteur·rice·s de terrain mais aussi celle de bibliothécaire, de médiatrice culturelle, en train d'imaginer des pistes d'actions à mener pour mettre en réseau les ressources des différentes bibliothèques du territoire. Cette « redéfinition personnelle » nous est apparue constamment lors des différents entretiens : redéfinition de notre vision du sujet, affinage des différentes problématiques, liens tissés petit à petit entre les réflexions et les idées des un·e·s et des autres en un canevas le plus cohérent possible... La transformation des structures, inhérente à la recherche de type participatif, a sans doute, dans ce premier temps de l'enquête, concerné davantage

le rôle de la bibliothèque encyclopédique que les pratiques des bibliothécaires auprès des publics.

La concordance de notre démarche avec ces trois caractéristiques nous permet de considérer que la combinaison de cette étude et de la publication de ses résultats peut constituer une première étape de la recherche participative que nous souhaitons poursuivre. Nous sommes d'avis, en accord avec le C.D.G.A.I. qui accompagne notre démarche, que cette phase initiale permet de préparer une dynamique de participation plus collective que nous envisageons d'organiser dans un second temps. En effet, il est prévu que la présentation des résultats de cette enquête soit mise en discussion lors d'ateliers de réflexion et de recherche auxquels les personnes interrogées seront invitées ainsi que d'autres acteur·trice·s de terrain impliqué·e·s dans les partenariats entre les écoles et les bibliothèques, dont des enseignant·e·s. Nous avons à cœur de souligner ici l'importance d'initiatives antérieures poursuivant ce même objectif de faire travailler ensemble bibliothécaires et enseignants. Pensons par exemple au travail du Centre de coopération éducative (CCE) qui depuis plusieurs années déjà, suscite ces partenariats grâce au dispositif « Classes lectures », ou encore, à l'asbl Lis-moi qui tu es. Une rencontre avec Jean Zuède (CCE) a eu lieu dans le cadre de notre enquête en mars 2022, lors de laquelle nous avons eu l'occasion d'échanger sur nos actions et de trouver bien des points communs à nos réflexions respectives.

## Des questions, des rencontres

### **Avec les bibliothécaires**

La démarche a consisté en vingt-huit entretiens réalisés en présentiel, dans les bibliothèques de dix-sept communes de l'arrondissement de Liège, entre janvier et mai 2021. Vingt-sept bibliothèques ont ainsi été visitées et quarante bibliothécaires ou animateurs·rice·s rencontré·e·s (ainsi qu'une représentante de l'échevinat de la culture dans l'une des communes et deux stagiaires qui ont assisté aux entretiens dans deux bibliothèques). Ces entretiens, basés sur un questionnaire détaillé ci-dessous, ont duré entre une et deux heures. Le questionnaire écrit a servi de base pour un échange oral mais n'a pas été présenté préalablement aux personnes sondées. L'enquêtrice a pris

des notes durant ces conversations. Ce sont ces notes qui ont constitué la matière de notre analyse par la suite et dont sont issues les citations retranscrites dans ce texte en italique.

Le questionnaire – rédigé par écrit mais soumis seulement oralement aux personnes rencontrées – était composé de questions ouvertes sur différents aspects de la collaboration entre écoles et bibliothèques. Ces questions visaient à mieux cerner l'image que se faisait l'une de l'autre, les deux professions, et la manière dont elles travaillaient ensemble pour atteindre leurs objectifs en les précisant. Outre quelques questions préalables, générales ou quantitatives, destinées à se faire une idée de la place de la bibliothèque sur le territoire communal, les questions portaient sur des aspects qualitatifs, comme par exemple :

- « Quels types d'animation sont proposés aux écoles de l'entité par la bibliothèque ? »
- « Comment s'organisent les partenariats ? »
- « Qui de l'école ou de la bibliothèque est le plus souvent à l'origine de ces collaborations ? »
- « Quelles sont les demandes formulées par les enseignant·e·s et les directions ? »
- « Des opérateurs tiers suscitent-ils parfois eux aussi des projets communs impliquant des écoles ? »

Une partie des questions avait pour but de lister ce qui pourrait constituer des critères de réussite d'un accueil de classe du point de vue des bibliothécaires (« Quels objectifs poursuit le bibliothécaire en proposant ce type d'animation ? ») mais aussi d'interroger les représentations des bibliothécaires à propos des motivations des enseignant·e·s (« Que cherche-t-elle en emmenant sa classe en bibliothèque ? ») et leur vision de ce que peut en retirer l'enfant-élève (« Comment savoir si ce moment était bénéfique pour elle·lui ? »).

D'autres questions demandaient d'explicitier les rôles respectifs des enseignant·e·s et des bibliothécaires dans ce type de partenariat. Nous cherchions, là aussi, à mieux cerner les représentations que se font les bibliothécaires des enseignant·e·s dans ce contexte de collaboration :

- « Comment les bibliothécaires perçoivent-ils·elles le métier d'enseignant·e ? »

- « Voient-ils·elles un aspect pédagogique ou éducatif dans leur métier de bibliothécaire ? »
- « Comment imaginer et modéliser un partenariat idéal dans lequel chacun aurait un rôle bien identifié ? Quelles en seraient les conditions idéales ? »

Enfin, la dernière partie du questionnaire consistait à proposer aux personnes interrogées une liste d'outils ou de services que la bibliothèque encyclopédique pourrait mettre en place, pour les aider dans la poursuite ou le développement de ces partenariats (par exemple : l'organisation de moments de rencontres entre enseignant·e·s et bibliothécaires, ou d'échanges professionnels entre bibliothécaires sur des pratiques innovantes et efficaces en animations scolaires, des modèles de « pactes pédagogiques » ou de charte spécifique à ces partenariats école/bibliothèque en particulier...). Elles·ils étaient invité·e·s à donner leur avis sur la pertinence de ces propositions par rapport à leurs pratiques et à leur contexte de travail. Cette liste s'est étoffée au fur et à mesure des entretiens, intégrant peu à peu des suggestions formulées par les participant·e·s : des outils pour mettre en commun des ressources en la matière (répertoire d'animations, prêt de matériel entre bibliothèques, personnes-ressources pour la conception d'accueil de classes, etc.).

### **Avec les enseignant·e·s**

Pour compléter ce panorama qualitatif des accueils de classe sur le territoire de l'encyclopédique, nous avons organisé quelques entretiens supplémentaires avec des enseignant·e·s, qu'ils·elles collaborent ou non avec des bibliothécaires. Il s'agissait ainsi d'enrichir les représentations respectives des deux professions et de mieux comprendre les besoins du monde enseignant en ce qui concerne le partenariat et les apports potentiels des bibliothécaires dans leurs objectifs de développement des pratiques de lecture des enfants.

En procédant de la même manière que dans les bibliothèques mais sur un échantillon beaucoup plus réduit et, bien entendu, avec un nouveau questionnaire, nous avons ainsi réalisé neuf entretiens avec un total de quatorze enseignant·e·s dans sept écoles fondamentales de cinq communes de l'arrondissement liégeois : trois écoles de Liège (six enseignantes dont une responsable de Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) – en pédagogie Freinet), une école de Chaudfontaine (trois

enseignantes), une école de Blegny (deux enseignantes), une école de Seraing (deux enseignant·e·s), une école de Ans (un enseignant).

L'objectif était de chercher à savoir si, et comment, leur école collaborait avec une bibliothèque publique, et quelle image ces enseignant·e·s se faisaient des bibliothèques et des bibliothécaires. Que cherchent-elles-ils à obtenir en faisant appel à une bibliothèque ? Comment évaluent-elles-ils la collaboration entre leur école et la bibliothèque ? Que savent-elles-ils des missions d'une bibliothèque publique ? Quels sont les facteurs qui freinent ou encouragent la collaboration entre la bibliothèque et l'école ?

## Des apports documentaires et contextuels

La thématique des accueils de classes en bibliothèque est assez peu documentée dans la littérature professionnelle. A titre d'exemple, l'excellente Collection « Bibliothèques » des Éditions du Cercle de la Librairie ne consacre qu'un seul de ses ouvrages à la question<sup>10</sup>. Il n'y a pas non plus de livre sur ce sujet publié dans les deux Collections phares des Presses de l'ENSSIB (« La Boîte à Outils » et « Papiers »), éditeur incontournable en ce qui concerne la recherche en sciences de l'information et des bibliothèques. Si on trouve aisément des documents sur l'enfant-lecteur ou la manière d'amener au mieux l'enfant à la lecture, ceux-ci ne s'adressent pas spécifiquement aux bibliothécaires et aucun – à notre connaissance – ne se consacre exclusivement au partenariat spécifique entre le monde de l'enseignement et celui de la bibliothèque publique.

On relèvera tout de même une exception encourageante avec la parution récente d'une vaste enquête menée par l'Association Lecture Jeunesse sur les accueils de classes en bibliothèque (de Leusse-Le Guillou, 2019 et 2020)<sup>11</sup>. Pour éclairante qu'elle soit, cette enquête porte essentiellement sur des expériences françaises qui peuvent quelques fois différer de la réalité de terrain en Belgique, notamment par la présence dans les collèges et lycées français de professeurs documentalistes gérant une bibliothèque scolaire, mais ayant aussi pour mission, par exemple, de former les élèves à la recherche documentaire.

En Belgique, à de rares exceptions près (notamment dans l'enseignement fondamental avec la présence d'une BCD dans certaines écoles), ces missions d'initiation à la recherche et d'éducation aux médias ne reviennent pas à un professeur spécifique. Ce sont là des matières transversales, quelquefois prises en charge par les bibliothécaires de lecture publique lors d'animations ponctuelles sur ce thème. Les besoins et les interlocuteur·rice·s pourront donc varier fortement selon les pays.

En conséquence, c'est dans des ouvrages abordant l'accueil des publics en bibliothèque en général, ou dans des livres traitant d'action de médiation littéraire envers les jeunes, que nous puiserons certains éléments pour structurer et analyser les réflexions soulevées par les bibliothécaires et les enseignant·e·s rencontré·e·s. Les recherches sur la lecture, son apprentissage et sa fonction sociale, dans le domaine pédagogique ou cognitif, pourront aussi éclairer nos analyses. La documentation sur le partenariat et la co-animation constituera, elle aussi, un matériau intéressant pour analyser les forces et les faiblesses de la collaboration. Ces apports contextuels, théoriques ou historiques alterneront, dans le reste de la publication, avec les résultats de l'enquête afin de présenter les différentes problématiques que soulève la question de ce partenariat spécifique.



### 3. Résultats et analyse : des classes en bibliothèque, pour le plaisir et pour apprendre

Premier constat : presque toutes les bibliothèques rencontrées travaillent de près ou de loin avec les écoles de leur commune. La seule bibliothécaire qui ne le fait pas, par manque de temps et de personnel, le regrette, se décrivant comme empêchée d'exercer, là, une de ses missions fondamentales. D'une manière générale, l'école semble se présenter comme partenaire privilégiée des bibliothèques locales. Mais pourquoi et pour faire quoi ?

Dans la plupart des bibliothèques, le dispositif d'animation le plus souvent proposé aux écoles est celui des « visite de classes » ou « accueil de classes », selon les formules consacrées. Les activités réalisées lors de ces accueils peuvent d'ailleurs être très variées même si la séquence lecture-choix libre-emprunt est de loin la plus fréquente ; elle est appliquée dans toutes les bibliothèques visitées, sauf deux qui ne collaborent que peu ou pas du tout avec les écoles, et une manquant actuellement de fonds suffisants pour permettre ces emprunts « massifs ».

Les accueils peuvent prendre d'autres formes mais celles-ci apparaissent de manière nettement plus ponctuelle par rapport à la séquence d'emprunt décrite ci-dessus : expositions, ateliers philosophiques, animations où les enfants sont invités à s'exprimer à travers les arts plastiques ou l'écriture, initiation à la recherche documentaire, spectacles, rencontres d'auteur·rice·s, fourniture en documentation sur des thèmes variés vus en classe ou en « lectures scolaires »... Pour ces différents types de projets, nous n'observons pas nécessairement de régularité dans l'ensemble des bibliothèques du réseau, à l'exception notable des expositions, forme de médiation devenue récurrente.

Quels sont les buts poursuivis par les bibliothécaires lors de toutes ces activités ? Pourquoi travailler spécifiquement et si régulièrement avec les écoles ?

## Une histoire commune

Pour répondre à ces questions, nous pouvons tout d'abord replacer l'action des bibliothèques dans un contexte historique. Déjà au début du 20<sup>e</sup> siècle, lorsque Eugène Morel (écrivain et bibliothécaire français reconnu dans le monde de la lecture publique) dressait les grandes lignes de ce que devrait être, à ses yeux, la version continentale des *free public libraries* anglo-saxonnes, il insistait sur l'aspect éducatif intrinsèque de la bibliothèque publique : « L'usage des bibliothèques fait partie de l'éducation. » (Morel, 1908, p. 61)

Ce n'est pas un hasard si, dans sa volonté d'ouvrir et de moderniser les bibliothèques françaises, il s'attacha notamment à en assurer l'accès aux enfants dans une perspective émancipatrice et à « compléter l'école par la bibliothèque. » (Scarlatos-Brelaz, 1979, p. 22) Cette évidente proximité entre bibliothèque et enseignement existe en effet dès les origines : lorsque dans les années 1920, sous l'impulsion des comités américains venus œuvrer à la reconstruction européenne après la première guerre mondiale, naissent les premières bibliothèques pour enfants – l'Heure Joyeuse –, celles-ci sont presque toujours liées à un établissement scolaire. Elles accueillent les enfants après la classe et le week-end, et mettent en place une multitude d'activités autour de la lecture. Les bibliothèques actuelles et leurs politiques de médiation culturelle en sont les héritières directes. « À quoi bon savoir lire, si tu n'as rien à lire ! » se serait exclamé Morel lors de l'inauguration de l'Heure Joyeuse à Paris en 1924<sup>12</sup>, identifiant ainsi la bibliothèque comme le prolongement logique de l'école.

Dès cette époque, nous pouvons noter une certaine défiance des bibliothécaires « modernistes » vis-à-vis d'enseignant-e-s jugé-e-s trop « scolaires ». Fustigeant les cours *ex cathedra* des écoles de l'époque et le ton scolastique des professeurs, Morel insiste sur l'importance d'« envoyer étudier les élèves dans les librairies<sup>13</sup> publiques, et à leur faire faire la leçon tour à tour. » (Morel, 1910, p. 132) Pour lui, en effet, rien de plus efficace et pérenne qu'une information trouvée par soi-même dans des collections actualisées et foisonnantes. Les fondatrices de l'Heure Joyeuse (Elisabeth Carter, Caroline Griffiths, Marguerite Gruny...), en Belgique d'abord<sup>14</sup> puis en France, s'impliquent dans le mouvement de l'Education nouvelle (Haengeli-Jenni,

2020), considérant le jeune lectorat comme un acteur de la vie de l'établissement et de sa propre formation. (Jehan, *op cit*, p. 129)

## Pour le plaisir...

Conscient·e·s ou non de cette filiation historique, les bibliothécaires de notre réseau proposent donc, aux groupes d'élèves, diverses activités poursuivant plusieurs objectifs plus ou moins liés, dans la réalité comme dans les représentations, à ceux des enseignant·e·s. Au premier rang de ces objectifs, on trouve la notion de lecture-plaisir, véritable *leitmotiv* dans le discours des bibliothécaires. Parmi les critères de réussite d'une animation scolaire en bibliothèque, ils·elles citent en effet le plus souvent le plaisir manifeste, deviné ou exprimé par les enfants :

*« l'amusement durant l'animation et durant leurs lectures »*,

*« le plaisir à écouter, lire ou découvrir des histoires »*,

*« la découverte d'histoires et le plaisir qu'on tire à les écouter »*,

*« la joie d'avoir trouvé un livre qui leur plaît »...*

*Ils·elles souhaitent créer un « rapport positif au livre dès le plus jeune âge ».*

Les bibliothécaires rencontré·e·s expriment souvent l'impression que l'école induit un caractère obligatoire à la lecture alors que le·la bibliothécaire aurait à cœur d'en promouvoir le plaisir. La lecture-plaisir serait la spécificité de la bibliothèque par rapport à l'école. Il s'agit d'une concurrence ancienne que l'on peut expliquer par différents faits historiques : par exemple, en France, la création du Ministère de la Culture par André Malraux, en 1959, a acté l'affranchissement des bibliothèques par rapport à l'Instruction publique dont elles dépendaient jusqu'alors<sup>15</sup>. En Belgique, une dynamique similaire, de distanciation avec l'enseignement, s'est mise en place également dans le mode de pensée des bibliothécaires. En voulant s'affirmer face au réseau d'enseignement qui leur avait permis de voir le jour, les bibliothèques se sont mises à revendiquer avec force cette notion de lecture-plaisir et à dénoncer la « scolarisation » du livre : halte aux lectures imposées, vive la lecture de loisirs, pour soi-même et privilégiant la fiction<sup>16</sup>.

Dans les représentations des bibliothécaires interrogé·e·s lors de notre enquête, cette doxa apparaît très présente : à l'école, le livre savant, comme source d'instruction ; à la bibliothèque, le livre de loisirs, objet de plaisir individuel. Ainsi, la défense, sans doute à juste titre, de la lecture-plaisir prend parfois la forme d'une critique du monde scolaire et le plaisir de lire insufflé par la bibliothèque apparaît alors comme un moyen d'échapper à son carcan : « *ici, il n'y a pas trop de consignes, pas de feuilles, pas d'ambiance trop scolaire, carrée, disciplinée* », rapporte une bibliothécaire lors d'un entretien.

Cependant, parmi les bibliothécaires qui tiennent ce discours, certain·e·s expriment des doutes ou des nuances par rapport à cette séparation tranchée des rôles : « *La spécificité des bibliothécaires, c'est la lecture-plaisir. C'est pour ça qu'on est différents des enseignants... Encore que, aujourd'hui, ils ont l'air plus ouverts.* » Une des bibliothécaires interrogées a suivi une formation d'institutrice « *qui date de vingt ans* ». À l'époque, « *peu de place était accordée au livre et à la lecture-plaisir dans les études* », dit-elle. Il lui semble que cela a évolué positivement durant les dernières années, que les enseignants sont aujourd'hui « *plus conscients* ». En effet, les mêmes bibliothécaires, quand on les interroge sur les désidératas exprimés par les enseignant·e·s, rapportent un souhait similaire : faire entrer les enfants dans le plaisir des livres et de la lecture... Plusieurs ont l'impression que cette volonté de partager le goût et le plaisir de lire est en augmentation.

Nous aurons l'occasion d'approfondir, plus avant dans cette étude, les représentations respectives des deux professions en présence. Néanmoins, la notion historique et fondatrice de lecture-plaisir nous permet de repérer cette opposition que nous pourrions nuancer par la suite.

Mais en quoi consiste ce plaisir de la lecture au niveau de l'accueil de classes en bibliothèque ? Si « le "plaisir" de lire ne se décrète pas plus qu'il ne se déclenche miraculeusement » (de Leusse-Le Guillou, 2017, p.20), quelles sont les conditions favorables qui, lors de la collaboration bibliothèque-école, facilitent son apparition ou sa découverte ? Et quels en sont les enjeux ?

## Le plaisir d'écouter des histoires

Première piste de réponse : toutes les bibliothèques qui reçoivent des classes en leurs murs, dans notre arrondissement, proposent un moment de lecture à voix haute, une « heure du conte ». Cette dernière appellation est cependant remise en question par les professionnel·le·s que nous avons rencontré·e·s, car estimée trop restrictive. En effet, ici, le contenu des histoires ne se limite pas aux contes, et même pas toujours aux récits, puisqu'une bibliothèque s'est même fait une spécialité de faire découvrir des livres documentaires de cette façon. En outre, dans la lecture à voix haute telle qu'elle se pratique à destination des classes, il s'agit de conserver un lien avec la matérialité de l'objet-livre qui sert toujours de support à la performance orale.

Plusieurs bibliothécaires rencontré·e·s insistent ainsi sur l'importance de l'oralité dans le plaisir ressenti par les enfants, lors de leur passage en bibliothèque :

*« La capacité de lecture à voix haute des bibliothécaires est une condition indispensable pour donner le goût et l'envie de lire. »*

*« La bibliothécaire propose aux enfants de partager un moment de plaisir autour du livre grâce à ses compétences en termes de lecture à voix haute. C'est une compétence qui devrait être valorisée davantage. »*

*« Le bibliothécaire joue un rôle, les histoires ressemblent à du théâtre, les enfants y participent (répétitions, formulettes, etc.), les histoires sont interactives. »*

Les vertus de la lecture à voix haute ont été abondamment décrites dans plusieurs ouvrages et articles fort éclairants, surtout en matière de lecture aux tout-petits<sup>17</sup>. Nous en retiendrons certains aspects qui nous semblent intéressants dans le contexte particulier de l'accueil des classes en bibliothèque.

L'acte de lecture à voix haute reste emblématique de la médiation culturelle et de la volonté des bibliothécaires de défendre une lecture-plaisir distincte de la lecture-travail enseignée à l'école. Il s'agit en effet d'une forme de performance esthétique éphémère qui s'inscrit dans une courte durée, comme un spectacle ou un concert. Cela peut donc constituer une sorte de parenthèse par rapport au temps scolaire, un moment à part. Les bibliothécaires insistent souvent sur cet aspect de « bulle », de « pause », quand

il s'agit de qualifier l'accueil des classes en bibliothèque (nous y reviendrons par la suite). Cela nous semble particulièrement vrai dans le cadre des lectures à voix haute.

On peut d'ailleurs poursuivre ce rapprochement avec la musique en songeant à la musicalité de la langue orale, elle aussi source d'un plaisir originel. Les expériences de lecture avec les tout-petits montrent que ceux-ci sont très tôt réceptifs aux comptines, aux berceuses, puis aux livres qui jouent sur la prosodie, la répétition, l'effet de surprise, les silences, etc. Ce plaisir-là, lié à l'oralité, à la musicalité du langage, reste évidemment présent chez l'enfant et constitue donc un levier bienvenu pour « soutenir [son] désir d'aller vers le savoir. » (Association « Lis avec moi », 2017, §14)

Dans cette position décalée par rapport à l'école, la bibliothèque a aussi pour rôle de « nourrir » l'enfant d'histoires, grâce à la lecture à voix haute. Quand les mots écrits dans les livres sont véhiculés par la voix de l'adulte qui prend plaisir à les lui transmettre, l'enfant peut alors démystifier le livre et l'acte de lecture, en dehors d'une performance scolaire ou d'un effort pour déchiffrer. Il comprend ainsi que les mots s'adressent aussi à lui, qu'il peut y prendre du plaisir, que ce monde de l'écrit – qui de prime abord peut sembler opaque ou réservé à « ceux qui savent » – peut être vu comme désirable. Dans cette perspective, la position de l'adulte est aussi assez différente de ce qu'on peut parfois observer dans les classes. Ici, la bibliothécaire démontre à l'enfant, par l'intermédiaire du livre, son désir de lui transmettre ses émotions, ses sentiments, sa compréhension du monde.

Si, dans le cas qui nous occupe, la lecture à voix haute est aussi un vecteur d'apprentissages souhaités par l'école (compétences langagières, mais aussi rapport au temps<sup>18</sup>, par exemple), ce moment de partage comporte également une dimension sociale et collective qui coïncide avec des missions scolaires liées à la socialisation (faire silence pour respecter la personne qui lit et l'attention des autres, écouter et vivre ensemble une expérience esthétique, etc.). On voit donc qu'en mobilisant une compétence propre aux professionnel·le·s de la lecture, les bibliothécaires qui lisent à voix haute proposent un moment à part du temps scolaire, axé sur le plaisir, et qui peut être valorisé auprès des enseignant·e·s comme une activité porteuse d'apprentissages qui ne soient pas éloignés de leurs objectifs éducatifs.

## Le plaisir d'avoir le choix

Un autre élément qui revient fréquemment dans le discours des bibliothécaires rencontré·e·s lors de notre enquête, quand il s'agit de qualifier ce plaisir de la lecture en bibliothèque, est celui du choix. En effet, ils·elles insistent sur le fait qu'à la bibliothèque, l'enfant ou l'adolescent·e tire un plaisir particulier du fait de choisir lui-même et librement son livre, sans le filtre de l'adulte, contrairement aux lectures imposées par l'école :

*« [Les enfants] apprécient aussi le contact autonome avec les livres, le plaisir d'avoir le choix et de trouver quelque chose qui les intéresse personnellement » ;*

*« un des critères de réussite, c'est que les enfants fassent un choix personnel de lecture » ;*

*« un élément important, c'est le sentiment d'avoir le choix, d'être libre de lire ce qu'on a envie, d'avoir l'autorisation de découvrir et lire ce qu'on veut ».*

Bien souvent, du moins dans le secondaire, les élèves sont en effet tenus de lire tous le même livre, avant de l'exploiter en classe. La bibliothèque veut, par contraste, apparaître alors comme un foisonnement de lectures possibles, sans contrainte. Les bibliothécaires semblent très attaché·e·s à cette caractéristique, fustigeant d'ailleurs dans leur discours l'attitude de certain·e·s enseignant·e·s qui discréditent les genres littéraires considérés à tort comme mineurs : bandes dessinées, mangas, albums, séries, etc.

Cette notion de choix et le rôle du·de la bibliothécaire en tant que médiateur·rice culturel·le nous semblent primordiaux pour deux raisons. D'une part, on touche là au cœur du métier : proposer des documents en suffisance pour rencontrer la variété des goûts et des attentes d'un public le plus divers possible, tout en opérant des sélections pertinentes qui rendent ce choix réalisable et effectif. La recherche en psychologie a démontré que la question du choix est paradoxale car « face à un trop grand nombre d'options, nous sommes déroutés, nous avons peur de nous tromper et nous manquons d'éléments de comparaison. En fonction du contexte, cela peut nous pousser à prendre des décisions irréflechies, à procrastiner, ou bien à abandonner purement et simplement. » (Beudon, 2020) Nicolas

Beudon, conservateur de bibliothèque, consultant et formateur, a illustré ce paradoxe du choix par des exemples efficaces de médiations en bibliothèque. Alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les prêts augmentent avec le nombre d'ouvrages proposés et la diversité d'un fonds en libre accès, on observe au contraire que les opérations qui réduisent le choix, de type *book-box*, emprunts à l'aveugle, sélections surprises, tables thématiques ou classement par genres, stimulent les actes d'emprunts.

Dans le cadre des accueils de classes qui nous occupent, on comprend mieux l'importance de l'adulte qui joue ce rôle de médiation subtile : ouvrir les possibles, permettre le choix autonome des enfants, leurs découvertes propres parmi les collections, tout en réduisant suffisamment le nombre d'options pour ne pas obtenir un effet inverse par surcharge de choix (découragement, désengagement de l'enfant par rapport à la lecture). Une simple visite libre en bibliothèque ne peut décidément pas suffire à déclencher un quelconque plaisir de la lecture.

Dans un contexte de médiation, l'éducation au choix revient aussi à apprendre aux enfants à « s'affûter l'œil » pour « décoder tous les éléments constitutifs du sens » (texte, image, musicalité, silence...) et oser sortir du conformisme, comme l'explique Christian Bruel dans un entretien intitulé « Dans la forêt qui cache les arbres » (Bruel, 1988, p. 56 et suivantes), métaphore des livres paradoxalement difficiles à repérer – à choisir ? – au sein d'une bibliothèque bien fournie. Proposer des œuvres qui vont à contre-courant des stéréotypes, « avec des personnages denses, conflictuels, ambigus, sulfureux, capables de douter, de se tromper, de revenir en arrière, de n'être pas forcément porteurs de toutes les valeurs positives, ou prétendues telles, d'un système social », des livres capables de toucher aussi bien les enfants que les adultes, qui permettent l'information, le rêve, le plaisir, c'est là le rôle de la bibliothécaire qui accueille une classe : sélectionner, parmi la production éditoriale, les livres de qualité qui permettent cette rencontre, tout en favorisant chez les enfants un choix autonome.

D'autre part, l'éducation au choix est sans doute un axe important si l'on veut travailler selon les principes de l'éducation permanente et de la démocratie culturelle. Non pas imposer des formes ou des thématiques qui en excluraient d'autres, frappées d'illégitimité, mais créer des occasions pour les usager·ère·s, et

ici en particulier les enfants et les adolescent·e·s, d'exercer leur libre arbitre parmi des propositions variées. Non pas imposer les critères d'une « bonne littérature », mais offrir des espaces où les jeunes lecteur·rice·s puissent exprimer des opinions, des impressions, leur apprendre à identifier les raisons qui font qu'une œuvre a pu les toucher, les rencontrer, les émouvoir. Une des bibliothécaires rencontrées exprime très bien cette position en citant, parmi les critères de réussite d'un accueil de classe, le fait que l'enfant soit davantage « *capable de s'appropriier les livres, de non seulement faire des choix personnels, mais aussi d'exprimer son avis sur ses lectures en faisant preuve d'esprit critique* ».

Beaucoup de bibliothécaires interrogé·e·s éprouvent de la joie à voir un enfant heureux d'avoir pu trouver le livre qui lui procure le plaisir essentiel de la lecture. Elles·ils aiment échanger avec les enfants, faire naître une discussion qui participe au bonheur de la lecture. Même si beaucoup revendiquent ce plaisir comme déconnecté d'un cadre scolaire trop rigide, il recèle pourtant des vertus éducatives essentielles, notamment en matière de partage et d'expression. Nous pouvons y déceler les bases d'un rôle émancipateur de la bibliothèque capable de rendre les enfants plus conscient·e·s d'elles·eux·mêmes.

## Le plaisir d'apprendre

Par la réflexion sur l'expérience de la lecture à voix haute comme sur la volonté de développer un choix autonome, on voit que le plaisir de la lecture ne s'oppose pas à l'apprentissage. La lecture est un important vecteur d'éducation. Apprendre est source de plaisir. Dans son fameux essai sur la lecture intitulé *Comme un roman* (1992), Daniel Pennac parle de « réveiller [en lisant] les plus obscurs besoins de comprendre ». Par la lecture à voix haute et par les dispositifs favorisant le libre choix, les bibliothécaires se rapprochent peut-être plus qu'ils·elles ne le pensent de la mission des pédagogues, si on l'entend comme l'art de transmettre un savoir (savoir-faire/lire ou savoir-être/devenir des lecteurs) par les méthodes les plus adaptées à l'audience concernée.

*« La pédagogie, c'est la capacité à faire en sorte que quelque chose soit compris au point que cela procure du plaisir à*

*l'apprenant* » formulait un des bibliothécaires interrogés lors de cette enquête. Dans le cadre de la lecture, utilise-t-on le plaisir pour faire apprendre ou bien apprend-on à lire pour faire ressentir du plaisir ? Sans doute ces objectifs se renforcent-ils l'un l'autre. La question reste ouverte mais on sent au travers des différents témoignages de bibliothécaires – même celles et ceux qui se défiaient le plus de l'institution scolaire – combien leurs actions peuvent mêler plaisir et apprentissage. La bibliothèque contre l'école ? Oui, tout contre...

Si les classes viennent en bibliothèque pour renforcer les apprentissages scolaires, quels sont ces apprentissages et comment sont-ils abordés ? Là aussi, les propos des bibliothécaires révèlent plusieurs apports du partenariat entre écoles et bibliothèques, allant de la transmission de savoirs au développement d'une pensée autonome et critique.

## Habiter un lieu culturel

Tout d'abord, la fréquentation de la bibliothèque, ainsi que les animations et les rituels mis en place dans ce cadre, permettent aux élèves de prendre connaissance de l'univers du livre : découvrir le lieu mais aussi approcher les œuvres, les auteur·rice·s, les artistes, les maisons d'édition... La bibliothèque devient non seulement la porte d'entrée de tout un monde qui gravite autour du livre, mais aussi du système livresque avec ses codes, son fonctionnement particulier. Plusieurs bibliothécaires soulignent que les accueils de classes sont l'occasion de « *faire acquérir aux élèves des compétences liées aux livres, par exemple, l'emploi d'une table des matières et d'un index... de montrer le travail créatif qu'il y a derrière un livre, le travail de l'auteur...* » Des enseignant·e·s estiment que c'est là que résident justement les principales compétences spécifiques des bibliothécaires, dans « *leur connaissance des livres, du monde de l'édition, de la littérature jeunesse, des différents styles d'illustration, etc.* » L'une d'entre elles a beaucoup insisté sur sa volonté forte de se rendre en bibliothèque dans le but de montrer aux enfants « *l'importance de la place du livre dans la connaissance et les apprentissages* ». Plus largement, des bibliothécaires voient dans la découverte de livres en bibliothèque une manière « *d'ouvrir l'enfant à des domaines du savoir peu abordés en*

*classe comme la poésie, l'art ou la philosophie.* » Le livre est vu comme un vecteur de savoir essentiel, par son fonctionnement comme dans ses contenus spécifiques.

Ensuite, presque toutes les personnes interrogées insistent sur le fait que la venue d'un·e enfant en bibliothèque, avec sa classe, peut être une manière de faire connaître l'institution auprès des familles. L'inscription d'un·e élève à titre individuel, avec ses parents, constitue le critère de réussite le plus souvent cité par les bibliothécaires à propos des accueils de classes. Ils·elles estiment important que l'enfant identifie le lieu et apprennent à s'y sentir chez elle·lui. En plus du livre proprement dit, c'est un comportement de lecteur·rice et d'usager·ère de la bibliothèque que les enfants peuvent acquérir par ces accueils réguliers. Plusieurs bibliothécaires interrogé·e·s observent combien le fonctionnement de la bibliothèque comme institution de prêts peut être une manière de responsabiliser les enfants, de les rendre conscient·e·s de la préservation d'un bien commun :

*« Les enfants respectent les règles de vie dans une bibliothèque, apprennent les codes de ce lieu. »*

*« Ils aiment se sentir responsables du livre qu'ils ont choisi. »*

*« La classe acquiert un fonctionnement responsable au fil de ses venues : ils rendent les livres à temps, en prennent soin, etc. »*

Par ailleurs, enseignant·e·s comme bibliothécaires rencontré·e·s expriment toutes et tous, de diverses manières, combien la bibliothèque peut jouer le rôle de lieu « tiers » par rapport au quotidien d'une classe. Il ne s'agit pas tant, ici, de la notion sociologique de « tiers-lieu » largement développée dans la littérature professionnelle bibliothéconomique<sup>19</sup>, mais plutôt de la capacité des bibliothécaires à créer une rupture dans l'ordinaire des élèves. Beaucoup des personnes interrogées trouvent ainsi qu'il est bénéfique pour les enfants de « *diversifier leurs interlocuteurs* », de voir graviter autour de la classe des adultes qui ne soient pas enseignant·e·s mais qui apportent « *quelque chose de différent* ».

Le lieu « bibliothèque » comme le moment passé ensemble sont ainsi qualifiés de « *bulles* », rapprochés des « *cabanés* », d'un « *merveilleux* » à conserver. Quand ils y viennent depuis tout petits avec leur classe, les enfants peuvent y retrouver « *des livres qu'ils ont lus autrefois et qui sont porteurs de leurs souvenirs, de leurs émotions, de leurs vécus d'alors. Ça, aussi,*

*donne un aspect sacré à l'endroit et aux objets livres.* » Nous pouvons relever à plusieurs reprises, dans les propos des bibliothécaires, dans le vocabulaire employé, ce champ lexical du sacré. Durant toute son histoire, la bibliothèque publique a entretenu un lien plus ou moins étroit avec les lieux de culte. Lieu religieux mais détenteur des connaissances dans des époques plus anciennes, elle se présente encore parfois, à l'époque contemporaine, comme un « temple du savoir »<sup>20</sup>. Dans le cadre de cette enquête, les discours des bibliothécaires et des enseignant·e·s restent irrigués par cette métaphore, qu'il s'agisse de faire profiter les enfants d'un moment et d'un lieu « magiques » avec ses rituels propres, ses usages, ses règles ou au contraire de « désacraliser » l'objet livre (quitte à le détourner de son usage premier). Dans ces discours, la bibliothèque se présente comme une parenthèse enchantée, « confortable », un endroit où « être à l'aise », où « on a le droit de se coucher, d'enlever ses chaussures », de se sentir « comme chez soi ». Un intéressant paradoxe entre le respect et les rituels propres à la chose sacrée et une volonté de rendre ce lieu accessible, démystifié.

Enfin, ce lieu est parfois habité de manière privilégiée quand la bibliothèque permet aux enfants de s'exprimer à travers divers moyens artistiques ou culturels. Plusieurs bibliothécaires ont mentionné, lors de l'enquête, des projets et animations qu'ils-elles avaient eu l'occasion de réaliser avec des classes – parfois en collaboration avec un autre opérateur culturel – durant lesquels les enfants étaient amenés à créer eux-mêmes, sur la base des livres mis à leur disposition et exploités à l'aide des bibliothécaires, des enseignant·e·s ou même avec des artistes, des auteur·rice·s, etc. Certain·e·s professionnel·le·s citent d'ailleurs l'exercice de la créativité des enfants comme critère de réussite d'une animation scolaire en bibliothèque. Des bibliothèques ont, par exemple, systématisé les propositions artistiques et littéraires à réaliser en classe suite à toute visite de groupes. Les classes sont ainsi toujours invitées à produire des œuvres (textes, illustrations ou autres techniques artistiques) qui sont ensuite ramenées à la bibliothèque pour y être exposées. L'endroit se fait alors lieu d'exposition ou de performance artistique, invitant d'autres enfants ou adultes à découvrir les productions des élèves qui gagnent ainsi en légitimité.

## Exercer ses compétences langagières

En outre, conformément aux exigences du décret de 2009 sur les bibliothèques publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les bibliothécaires sont conscient·e·s de l'impact de leur travail sur les compétences langagières, notamment lorsqu'ils-elles œuvrent avec des classes. Lors de nos entretiens, plusieurs bibliothécaires nous ont dit avoir observé des « *différences d'attitudes entre les enfants familiers des animations autour de la lecture (notamment dès la crèche) par rapport à d'autres* ». Ils-elles soulignent notamment « *leur plus grande capacité d'attention, un vocabulaire plus large, une forme d'amour des livres...* ». Lorsqu'il est possible de suivre des enfants sur une longue période de temps, quand leur classe se rend régulièrement en bibliothèque, les professionnel·le·s remarquent alors les progrès des enfants dont le niveau de lecture augmente avec, ou grâce à, la fréquentation de la bibliothèque. Les bibliothécaires ont d'ailleurs cet avantage par rapport aux enseignant·e·s, dans le système traditionnel, de ne pas perdre le lien avec l'élève une fois l'année terminée et de pouvoir suivre son évolution de jeune lecteur·rice durant tout son cursus dans l'enseignement fondamental, parfois même de la classe d'accueil à la sixième primaire<sup>21</sup>. Vocabulaire étendu, concentration et attention, apprentissage de la lecture, curiosité accrue, choix de livres de plus en plus « difficiles », capacité d'analyse des enfants en hausse, sont autant de paramètres observés, souvent de manière informelle, pour évaluer leurs pratiques.

Au niveau de l'exercice des pratiques langagières, les bibliothécaires sont particulièrement attentif·ve·s à certains publics fragilisés, intégrés aux classes accueillies. C'est notamment le cas des élèves allophones, souvent issus de l'immigration :

*« Les enfants font des progrès en français : c'est difficile pour les enfants primo-arrivants au départ de trouver du sens dans une animation en bibliothèque autour du livre alors qu'ils ne pigent rien. Ils sont fiers par la suite d'y arriver. »*

Il en va de même des enfants présentant des troubles du langage écrit (dyslexiques, dysorthographiques) pour lesquels la

bibliothèque peut aussi être une source de documents adaptés grâce à la mise à disposition de collections pensées pour elles-mêmes.

Un aspect fondamental, et pourtant peu abordé de ces compétences langagières, a été étudié par Stéphane Bonnery, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris-VIII Vincennes Saint-Denis. Il s'agit de la lecture implicite, un ensemble de compétences de décryptage exercées notamment par la lecture d'albums de qualité, tels que ceux choisis par les bibliothécaires lors des séances de lecture à voix haute proposées aux classes. Beaucoup d'auteur-riche-s (notamment pour la jeunesse) manifestent en effet un talent pour exprimer des idées sans les énoncer directement, sous-entendre, utiliser le second degré, l'intertextualité dans leurs œuvres. Dans *Inégalités sociales, inégalités scolaires et littérature enfantine : lecture implicite et explicite* (Bonnery, 2021), il démontre combien « cette lecture implicite suppose des références culturelles plutôt discriminantes, puisqu'elle implique que celui ou celle qui lit le livre à l'enfant ait appris cette gymnastique élaborée qui consiste non seulement à lire le texte, mais à identifier dans ce texte un autre texte (par exemple un conte bien connu dont le texte est une variation), non seulement regarder l'image mais aussi saisir son rapport au texte, et même son rapport à d'autres images. Bref, un niveau de lecture très élaboré qui, s'il est maîtrisé, permet ensuite d'affronter quasiment toutes les situations de décryptage de la vie (et pas seulement en matière de littérature) ! » (Octobre, 2022)

Une prise de conscience de cette notion de lecture implicite par les adultes médiateurs du livre est donc essentielle si l'on veut développer ces compétences chez tous les enfants. Les animations en bibliothèque sont en effet de véritables occasions pour ces derniers de se confronter à des œuvres graphiques et littéraires qui vont au-delà d'une lecture explicite, au « premier degré ». Les livres proposés devraient au contraire constituer peu à peu un socle culturel commun et permettre d'exercer ensemble ces compétences de lecture implicite, en proposant des albums dont le texte et l'image se répondent sans être redondants, où l'auteur-riche invente de nouvelles façons de « dire sans dire », où l'on joue avec les mots, l'humour, les stéréotypes. Pour cela, le rôle des bibliothécaires, en tant que spécialistes de la

littérature jeunesse, est primordial et il nous semble qu'il devrait être valorisé pour mieux rencontrer les enseignant·e·s et leurs besoins.

## Apprendre à chercher

Un autre domaine d'apprentissage développé lors des accueils de classes en bibliothèque est celui de l'initiation à la recherche. Si la méthodologie de la recherche documentaire est rarement proposée comme thématique principale d'animation de manière formelle, les bibliothécaires expriment leur volonté de faire de la bibliothèque un endroit où trouver des réponses aux questions que l'on se pose. Après le développement de la lecture-plaisir qui apparaît, on l'a vu, comme leur mission principale, c'est la capacité à chercher, à trouver, à se poser des questions qui a été la plus souvent citée lors de cette enquête :

*« Faire en sorte qu'ils deviennent capables de trouver des réponses à leurs questions grâce à la bibliothèque. C'est le deuxième objectif pour les 50 % restants, en étant attentifs à ne pas trop associer bibliothèque et devoirs scolaires. »*

*« Transmettre la curiosité et la capacité à chercher des réponses à ses questions. »*

*« Répondre à des questions et apprendre de nouvelles choses. »*

*« Rendre les enfants autonomes face à l'information. »*

*« Faire en sorte que les enfants sachent utiliser une bibliothèque avant d'aller à l'école secondaire, où ils seront amenés à faire des recherches. »*

*« Reconnaître les bibliothécaires comme des professionnel·le·s de la documentation et de l'information (pas seulement pour la lecture et le plaisir de lire donc). »*

*« Aiguiller les enfants dans leurs recherches documentaires et leur montrer la différence entre les informations issues de livres et celles venant d'Internet. »*

Paradoxalement, rares sont les bibliothèques qui proposent des animations imaginées spécifiquement pour développer ces compétences de recherche. Six bibliothécaires sur vingt-sept ont expliqué avoir créé une initiation au classement et à la

recherche sous forme de jeu, mais celle-ci était rarement mise en œuvre faute de demandes ou de temps de travail disponible. Huit donnent simplement des explications sur le classement (principe de la CDU<sup>23</sup>, rangement schématique) en début d'année scolaire, aux classes les plus régulièrement accueillies, sans nécessairement s'assurer de l'évolution des compétences des élèves dans le domaine. Cinq ont dit vouloir développer cet aspect des apprentissages mais n'en étaient qu'au stade du projet encore peu abouti. La plupart des professionnel·le·s interrogé·e·s organisent ces séances de recherche uniquement à la demande des enseignant·e·s, à la faveur de travaux scolaires nécessitant de la documentation pour la réalisation d'exposés. Seules deux bibliothèques se sont attelées à initier les enfants à l'utilisation du catalogue informatisé pour pouvoir trouver des documents en lien avec leurs questions. Un seul bibliothécaire est intervenu dans des classes de primaire pour sensibiliser les enfants aux grands principes de la recherche documentaire, notamment en ligne, avec une attention portée à la lutte contre les fake news (fausses informations bénéficiant souvent d'une vaste diffusion dans les médias et sur Internet). À l'inverse, aucun·e des enseignant·e·s rencontré·e·s lors de notre enquête ne perçoit les bibliothécaires comme des expert·e·s de la recherche documentaire et de l'éducation aux médias.

Cet écart paradoxal entre une volonté affichée de faire de la bibliothèque un lieu de référence en matière de recherche, et des pratiques finalement assez peu axées concrètement sur ces apprentissages, peut paraître surprenant, mais a déjà été relevé par Annick Lorant-Jolly dans un article portant notamment sur la maîtrise des outils et démarches documentaires par les jeunes apprenants<sup>24</sup>. Elle y déplore en effet que l'autonomie du jeune chercheur soit très souvent évoquée « de manière incantatoire », sans que les professionnel·le·s (enseignant·e·s et bibliothécaires) prennent le temps « d'identifier et d'explicitier, ensemble, quels sont les savoirs techniques et procéduraux en jeu » et « les articulations possibles entre le projet d'école et celui de la BM [bibliothèque municipale], plutôt que de fonctionner en parallèle » (Lorant-Jolly, *op cit.*, p. XVIII).

Outre un vrai renforcement qualitatif du partenariat école/bibliothèque, cela nécessite aussi pour les bibliothécaires de s'identifier explicitement auprès des enseignant·e·s comme des professionnel·le·s de la documentation, au-delà du seul livre et de

la lecture-plaisir, et de se former en conséquence. En effet, cette question du développement de la démarche de recherche et de l'esprit critique face aux ressources documentaires quelles qu'elles soient (livres, presse, ressources en ligne) n'est pas seulement une question pédagogique, mais une véritable préoccupation sociétale face à laquelle les bibliothécaires peuvent avoir un rôle à jouer en tant que spécialistes de l'information. Pensons aux conséquences dans l'actualité de cette méconnaissance des principes critiques face à l'information en ligne : succès des *fake news*, prolifération de théories complotistes quant aux vaccins, au terrorisme, etc.

## Lire et penser ensemble

Au-delà des procédures techniques de la recherche, il s'agit donc d'encourager la curiosité naturelle de l'enfant, de favoriser une posture de questionnement critique et de transmettre une attitude de lecteur·rice-chercheur·se. Lors de l'enquête, beaucoup de bibliothécaires et enseignant·e·s ont évoqué ces savoir-être acquis lors de passages réguliers en bibliothèque et « *la construction concertée d'un comportement de lecteur* » comme un objectif essentiel. Chacun·e est conscient·e que l'élève est un·e adulte en devenir, en train de construire son propre point de vue sur le monde et que cette construction passe par la lecture. Celle-ci est vue non seulement comme un exercice de déchiffrement mais aussi comme un acte qui mobilise du sens. En outre, dans le cadre des accueils de classes, ce processus acquiert une dimension collective, puisque les enfants échangent autour de questions suscitées par les livres, notamment à la faveur de lectures à voix haute et d'animations diverses.

Lors des entretiens, les bibliothécaires ont révélé avoir conscience des valeurs transmises lors des lectures avec les enfants. Les livres sont vus véritablement comme le point de départ de discussions et de réflexions collectives, à propos de sujets qu'ils·elles jugent essentiels pour « *faire ensemble société* », modifier les représentations, « *faire bouger les lignes* ». Ils·elles ont d'ailleurs l'impression que le cadre de la bibliothèque, comme une parenthèse en dehors de l'école, est particulièrement propice aux échanges sur des sujets parfois jugés tabous dans le contexte scolaire. Lire, c'est aussi penser la société :

*« Leurs attitudes changent, leurs points de vue évoluent, ils s'ouvrent à la diversité, les préjugés s'atténuent, ils osent débattre grâce à des histoires qui abordent des thèmes parfois tabous. »*

*« Grâce aux livres, on aborde plein de sujets, on parle d'écologie, de genre, de racisme, etc. »*

*« On montre que la bibliothèque est un espace de réflexion où on peut se poser des questions. »*

*« On aborde des thématiques parfois délicates grâce aux livres : la différence, le handicap, les différentes cultures... »*

*« Les sélections d'albums ou de romans ouvrent un questionnement philosophique, scientifique ou social. »*

Il est désormais prouvé, notamment grâce aux recherches en sciences cognitives, que la lecture de fiction développe les aptitudes sociales des jeunes lecteur·rice·s (Schotel, 2019)<sup>25</sup>. Ainsi, les découvertes de Maria Nikolajeva (Bland, 2016) montrent que lire de la fiction n'est pas seulement un plaisir, mais que c'est une activité essentielle pour notre développement social et émotionnel. La chercheuse a étudié en 2014 la manière dont la fiction stimule la perception, l'attention, l'imagination et d'autres activités cognitives, et ouvre des façons radicalement nouvelles de penser la littérature pour les jeunes lecteur·rice·s. En outre, elle observe que « lorsque les jeunes lecteurs sont impliqués dans une discussion systématique sur les livres qu'ils lisent, ils acquièrent la capacité de voir comment différents lecteurs créent du sens à partir d'un même texte. Toute pratique de lecture collective peut alors devenir une expérience inclusive à part entière, favorisant une compréhension plus profonde des différentes perspectives. » De même, les discussions autour d'un livre peuvent susciter des dialogues horizontaux lors desquels « les significations sont construites à travers la connexion de chaque lecteur avec ce que l'auteur a écrit. »<sup>26</sup>

Il n'est donc pas étonnant que, dans ce contexte particulier de rencontre autour du livre dans le lieu culturel que représente la bibliothèque, aidé·e·s par des professionnel·le·s conscientisé·e·s au pouvoir de la lecture, les enfants expriment des pensées et des sentiments concernant des thématiques à la fois intimes et politiques. On touche là à une fonction essentielle de l'art, notamment dans un contexte éducatif : il ne s'agit pas seulement de mettre des œuvres à disposition des enfants

pour leur transmettre un savoir de manière descendante ou frontale, mais de permettre leur libre expression à travers cette rencontre esthétique et philosophique, et ainsi, de les rendre plus conscient·e·s de la société dans laquelle ils·elles évoluent.

Si les bibliothécaires sont nombreux·euse·s à revendiquer cette mission citoyenne de l'art et de la littérature (textes et illustrations), comme pour l'éducation à la recherche documentaire, ces aspects du partenariat avec les bibliothèques ne sont pas venus spontanément à l'esprit des enseignant·e·s durant les entretiens de cette enquête. Lorsque nous évoquons les raisons de faire appel à leur bibliothèque ou les compétences en jeu lors des accueils de classes, les instituteur·rice·s citent sans peine l'accès à des ressources documentaires, la sélection d'ouvrages de fiction thématiques, l'expertise des bibliothécaires en littérature jeunesse, l'une ou l'autre animation autour de la lecture, mais jamais les compétences en recherche documentaire, et rarement la co-construction de projets artistiques ou littéraires dans une démarche d'éducation permanente, d'ouverture à l'esprit critique ou d'inclusion.

Ces deux missions, peut-être trop ignorées du métier de bibliothécaire, semblent pourtant correspondre à des préoccupations sociétales actuelles. En effet, en France comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation aux médias et à l'information<sup>27</sup> ainsi que l'éducation culturelle et artistique ont été deux chevaux de bataille des Ministères de l'éducation et de la culture dans les deux territoires, ces dernières années. Chez nos voisin·e·s français·es, les bibliothèques sont nombreuses à s'être investies dans les questions d'éducation aux médias. Cet engagement a pu notamment être concrétisé par le biais de l'ENSSIB (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) qui a répondu à l'appel à projets lancé en 2019 par le Ministère de la Culture en créant des dispositifs visant à outiller les professionnel·le·s des bibliothèques face à ce défi. En Belgique, le nouveau plan Éducation aux médias (EAM), adopté par la FWB en janvier 2022, ne cite malheureusement pas les bibliothèques parmi les acteur·rice·s EAM à soutenir.

En ce qui concerne l'éducation culturelle et artistique, les bibliothèques wallonnes sont chargées de prendre une place active dans le nouveau PECA. Dans ce domaine également, nous pourrions nous inspirer de ce qui a été mené en France,

puisque les bibliothèques y ont été des partenaires privilégiées de l'enseignement dans la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Des outils ont été créés par les bibliothécaires, des parcours illustratifs sont largement décrits dans la documentation professionnelle<sup>28</sup>. Mais l'exemple français confirme ce biais de représentation des bibliothèques : elles sont perçues par les potentiels partenaires essentiellement comme des lieux de ressources. Les compétences en animation et en éducation culturelle des bibliothécaires sont peu connues des enseignant·e·s, comme le souligne le Service Livre et Lecture de l'Académie de Marseille dans son dossier consultable en ligne « Comment construire un PEAC en partenariat avec une bibliothèque ? » (2020) : « Les atouts dont disposent les bibliothèques... : [des] collections encyclopédiques et patrimoniales, [un] savoir-faire en matière d'animation et de médiation, [une] inscription dans les territoires mais... [elles] ne sont perçues que comme des lieux d'accueil et de ressources, pas comme des acteurs de l'EAC [Education artistique et culturelle]. » (*Ibid.*)

## 4. Des enseignant·e·s et des bibliothécaires : travailler ensemble

Nous venons de parcourir l'ensemble des objectifs poursuivis et des compétences mises en jeu par les accueils de classes en bibliothèque. Dans cette analyse de l'existant en la matière, il nous faut à présent évoquer les freins et les facilitateurs que notre enquête a pu mettre à jour dans la collaboration entre ces deux mondes que sont les bibliothèques et les écoles. Sur un plan matériel, qui n'est pas à négliger, le manque de moyens humains d'une part, et, d'autre part, la distance géographique et l'absence de transports efficaces sont les premiers éléments souvent évoqués par les bibliothécaires, comme par les enseignant·e·s, pour expliquer une grande part des difficultés de collaboration entre les deux institutions. Ces problématiques soulèvent des enjeux structurels qu'il serait difficile d'élucider ici<sup>29</sup> et dans la suite de notre recherche participative. Nous nous pencherons donc davantage sur d'autres freins mis en lumière par notre enquête et sur lesquels une action volontariste des professionnel·le·s concerné·e·s pourrait avoir un véritable impact.

A nouveau, en partant du discours tenu par les bibliothécaires et les enseignant·e·s lors des entretiens réalisés dans le cadre de cette enquête, nous tenterons d'analyser ces données à l'aide d'informations issues de la recherche en sciences sociales. La notion de « partenariat », ses conditions et les obstacles à sa pleine réalisation pourront ainsi éclairer les constats faits par les travailleur·euse·s de terrain. Nous nous baserons notamment pour ce faire sur le livret de Pierre Arnoldy édité par le C.D.G.A.I. en 2011 : *Les partenariats en question*. Dans cette publication, l'auteur s'inspire, entre autres, de Carol Landry (Landry, 1994, p. 14) et Christian Maroy (Maroy, 1997, p. 30) pour situer le partenariat « dans un "continuum qui va de l'information mutuelle d'une part, à la fusion d'autre part" en passant par la consultation, la coordination, la concertation, la coopération, le partenariat, la co-gestion. » (Arnoldy, *op cit.*, p.13) Il en conclut, en citant Carol Landry (Landry, *op cit.*, p. 15), que « finalement, dans sa

forme la plus accomplie et de façon générale, nous avançons que le partenariat résulte d'une entente réciproque entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives. » (Arnoldy, *op cit.*, p. 14) Comment les enseignant·e·s et les bibliothécaires mettent-ils·elles en œuvre le partenariat ? Qu'est-ce qui, dans les discours récoltés, révèle un véritable engagement partenarial ou au contraire des difficultés de collaboration ?

## Se connaître : des besoins, des objectifs

Les représentations mutuelles des deux professions en présence constituent un premier frein que mettent en évidence les données récoltées lors des entretiens. L'image que renvoie le métier de bibliothécaire vers le grand public est très souvent tronquée ou déformée. On l'a vu ci-dessus, selon les perceptions et le ressenti des bibliothécaires interrogé·e·s, les enseignant·e·s en particulier semblent méconnaître ou ignorer une grande partie des missions dévolues aux bibliothèques (PECA/PEAC, EMI/EAM, éducation permanente, animation) et n'envisager que rarement l'ensemble du panel des compétences des bibliothécaires en tant que professionnel·le·s de l'information. Cette impression se construit à travers les demandes qu'ils·elles leur adressent, souvent limitées à l'obtention de ressources à exploiter en classe, de séances de prêts ou de lectures à voix haute<sup>30</sup>. Les entretiens menés auprès des enseignant·e·s confirment cette méconnaissance. Quand nous leur avons demandé ce qu'ils·elles connaissent des missions d'une bibliothèque, les enseignant·e·s nous ont répondu pour la plupart : « *pas grand-chose* », ou citent essentiellement la mise à disposition de livres et de documentation.

De leur côté, les bibliothécaires esquissent parfois des portraits très stéréotypés à propos des enseignant·e·s : celles·ceux-ci sont perçu·e·s par certain·e·s – on l'a vu plus haut – comme très « *scolaires* », dépourvu·e·s de fantaisie, ayant des idées très arrêtées sur ce que devrait être une bonne littérature et pervertissant le plaisir de lire par des consignes rigides. Les bibliothécaires avouent aussi méconnaître les objectifs pédagogiques et les contraintes de la profession d'enseignant·e :

*« Quand on propose une activité autour des livres et de la lecture, il est difficile de savoir si on apporte vraiment quelque chose de nouveau ou bien si on fait "comme le prof". L'idée ici est donc de tout miser sur l'imagination qui semble moins présente dans le cursus scolaire. »*

*« On ne connaît pas trop les obligations des enseignants, leurs contraintes, leurs objectifs précis. »*

*« Les bibliothécaires n'ont pas assez de connaissances ni de curiosité par rapport aux projets des écoles, aux objectifs des enseignants, etc. On ne sait pas trop ce qui est demandé aux enseignants. Or, si on s'y intéressait, on pourrait peut-être adapter notre offre. »*

Beaucoup de bibliothécaires déplorent un manque de formation en pédagogie, que ce soit dans leur cursus de base ou dans la formation continuée. La plupart estiment avoir appris *« sur le tas »* ou *« travailler au feeling »* :

*« Les bibliothécaires connaissent peu les enseignants, leurs programmes, ou alors, par intérêt personnel, parce qu'on est soi-même parents. Dans la formation des bibliothécaires, il n'y a pas d'information sur le partenariat spécifique avec les enseignants et peu d'informations sur l'animation. Quelques formations professionnelles pourraient être adaptées mais elles sont rarement mises en pratique. »*

*« On connaît peu le métier d'enseignant. On voit plus ou moins ce qui est adapté à chaque âge, mais on n'a pas de formation en pédagogie lors des études de bibliothécaires. »*

*« Si les bibliothécaires ont conscience des contraintes et des objectifs des enseignants, c'est grâce à leur réseau personnel. En animation, tout s'apprend sur le tas, par intuition, observation, écoute et expérience. »*

Cet état de fait complique évidemment le développement de partenariats réussis. Comment travailler ensemble sans se connaître un tant soit peu ou sans dépasser une vision stéréotypée de l'autre ? Comment concevoir un plan de médiation ou d'animation sans avoir une idée claire des objectifs poursuivis par chacun-e et surtout des points communs dans les missions des deux parties ? Parmi les obstacles à la création d'un partenariat, Arnoldy, s'inspirant de l'analyse de Ros Tennyson, cite notamment *« les représentations et les préjugés*

[qui] peuvent aboutir à des positions rigides vis-à-vis de certains acteurs, partenaires ». (Arnoldy, *op cit.*, p. 30)

L'expérience relatée par certain·e·s bibliothécaires démontre d'ailleurs que prendre du temps pour créer des espaces de rencontre entre bibliothécaires et enseignant·e·s, pouvoir s'intéresser de près aux programmes, aux contraintes et aux besoins des protagonistes, permet de mieux travailler ensemble. La proximité et la régularité des collaborations contribuent à une meilleure connaissance mutuelle et au développement de projets plus aboutis.

*« Avant de travailler en collaboration avec la bibliothèque de [...], je n'avais pas conscience que la bibliothèque pouvait être autre chose qu'un endroit où emprunter des livres. Aujourd'hui, j'en ai une image beaucoup plus complexe et enthousiasmante. J'ai pris conscience que les bibliothèques font partie d'un réseau. Je me rends compte que la bibliothécaire, là-bas, fait vraiment bouger les choses, les idées des enfants, elle bouscule leurs préjugés. J'ai l'impression que pour ça, il faut qu'elle soit hyper créative, dynamique. Je vois vraiment que son travail va plus loin que le simple prêt grâce au fait que je travaille depuis des années avec elle, qu'on y va souvent et régulièrement. »*

*« Comme la communication est fluide avec la bibliothécaire, qu'on y va souvent puisque la bibliothèque est implantée dans l'école et que la bibliothécaire parle beaucoup de son travail, de son quotidien, on a l'impression de bien se connaître. Par exemple, on comprend mieux l'apport du réseau, de la bibliothèque centrale pour avoir plus de livres. »*

On retrouve dans ces exemples issus du terrain l'illustration d'un principe cité par Arnoldy parmi les pratiques partenariales les plus efficaces : l'importance de susciter des conversations de qualité. « Dans leurs conversations, les partenaires forgent l'avenir. Ils font état de ce qui les anime et ils cherchent à créer un climat d'entente en insistant sur ce qui peut renforcer leur confiance mutuelle. C'est en discutant les uns avec les autres que les partenaires peuvent transformer les problèmes en opportunités et aboutir à la mise en place d'un véritable plan d'action. » (*Ibid.*, p. 39)

De tels moments existent bien entendu, de manière plus ou moins spontanée, régulière ou ponctuelle, selon les affinités qui naissent entre les personnes qui travaillent ensemble.

Et l'implantation de la bibliothèque dans les locaux de l'école constitue souvent une force pour tisser des liens pérennes et une meilleure connaissance mutuelle entre enseignant·e·s et bibliothécaires, comme nous avons déjà pu le souligner. Mais ces moments de rencontre gagnent aussi à être systématisés, voire institutionnalisés, comme nous l'enseignons, par exemple, l'expérience de ces deux communes :

*« Dans notre commune, les bibliothécaires sont allées voir les programmes scolaires, les projets d'établissement de chaque école et ont organisé une enquête pour connaître les besoins des enseignants. C'est important car les projets demandent une grande implication des enseignants. Il faut donc leur proposer des choses qui leur parlent et répondent à leurs objectifs. »*

*« Il y a une méconnaissance mutuelle des objectifs de chacun entre enseignants et bibliothécaires, mais cela va mieux depuis que le CDL [Conseil de développement de la lecture] a été ouvert et organisé de telle sorte que les services de l'enseignement y soient représentés et y participent activement, avec aussi les services de l'Education permanente, Plan de cohésion sociale, etc. C'est devenu un vrai outil de communication. A souligner aussi : l'importance d'instaurer un climat de confiance, de se rencontrer et de travailler ensemble véritablement, de communiquer. Les bibliothécaires installées dans les écoles y parviennent mieux car elles travaillent constamment avec les enseignants et les connaissent bien. Il semble aussi important de former les enseignants à mieux comprendre et connaître l'utilité des opérateurs culturels dans l'éducation. Il faut montrer des actions et des outils concrets lors de journées pédagogiques, faire comprendre les compétences des bibliothécaires, avec des intervenants qui soient motivés et avenants. Il est essentiel de s'adresser directement aux enseignants (pas seulement aux directions). »*

En plus de l'institutionnalisation, ces propos révèlent un élément fondamental d'un partenariat réussi : l'importance d'instaurer une « culture apprenante » entre les partenaires. Comme le précise Arnoldy, « tout partenariat peut être considéré comme une forme de "recherche action" où les partenaires apprennent dans l'action ce qui leur donne l'occasion d'approfondir leurs connaissances, aptitudes et pratiques professionnelles. Une vraie collaboration est apprenante pour les personnes qui s'y engagent fermement. » (*Ibid.*, p. 41) On voit dans les deux exemples cités

ci-dessus combien ces processus partenariaux enrichissent les connaissances et les pratiques des bibliothécaires (qui sortent de leur domaine de compétence stricte pour s'intéresser aux programmes scolaires, par exemple) et des enseignant·e·s (qui comprennent mieux, à force de collaboration, les missions et les rôles des opérateurs culturels).

## Se comprendre : vers un partenariat ?

Un travail sur la communication entre les parties, outre qu'il permettrait d'éclaircir les intentions et besoins de chacun·e, pourrait aussi être une piste de solution par rapport à deux problèmes maintes fois soulevés par les bibliothécaires rencontré·e·s lors de nos entretiens : celui de la gestion du groupe et de l'implication de l'enseignant·e. En effet, plusieurs bibliothécaires soulignent que la réussite d'une animation avec une classe passe nécessairement par la participation active du·de la professeur·e et sa capacité à prendre en charge la dynamique du groupe, laissant ainsi le·la bibliothécaire assurer le volet créatif ou informationnel. Beaucoup de bibliothécaires se sentent démuni·e·s face à l'indiscipline des enfants, et se plaignent parfois que les enseignant·e·s « *surfent sur leur téléphone ou corrigent des copies* » plutôt que de prendre part à l'animation.

Notons que cet exemple n'exclut pas la réciproque ; d'autres témoignages, d'enseignant·e·s cette fois, attestent aussi d'un manque d'entrain, de motivation ou de bienveillance envers les enfants du chef des bibliothécaires. Loin de nous l'idée de prendre fait et cause pour les uns ou les autres dans ces désaccords, nous visons plutôt ici à analyser ces discours et voir en quoi ils témoignent de dysfonctionnements systémiques dans la construction du partenariat. Face à ces constats récurrents, le témoignage d'une enseignante, responsable d'une BCD dans une école primaire en pédagogie Freinet, nous semble éclairant car il permet d'aborder le problème selon une autre perspective. Et si, plutôt que du désintérêt, il fallait voir dans ce comportement l'expression d'un malaise quant au rôle attendu par chacun·e dans cette collaboration (même ponctuelle), ce moment de rencontre ?

L'enseignante nous explique qu'elle estime extrêmement important que le bibliothécaire prenne lui-même du plaisir lors des séances de lecture avec les enfants. Mais que parfois, cela est rendu compliqué par la question de la gestion du groupe. Elle s'interroge : à qui revient cette tâche ? Si les bibliothécaires renvoient cette responsabilité vers l'enseignant·e, celle-ci est parfois mal à l'aise de devoir assurer cette fonction dans un lieu qui n'est pas la classe ou l'école et qui a peut-être aussi ses propres règles qu'elle ne connaît pas nécessairement. Beaucoup d'enseignant·e·s sont soit trop autoritaires (et leur attitude ne correspond pas, alors, à ce souhait de créer un moment de plaisir partagé), soit manifestent leur désinvestissement de l'activité en se tenant en retrait (centrés sur leur téléphone ou parcourant les rayonnages). Par ailleurs, elle a fait le constat que les modes de fonctionnement de chaque enseignant·e sur cette question de la discipline sont tellement divers qu'il est impossible de régler le problème de la même façon avec tout·e·s. Elle a donc mis en place deux stratégies pour répondre à cette problématique.

La première est de recevoir les enfants de maternelle par demi-groupe sans leur enseignant·e. Cela lui permet d'être en tête-à-tête avec les enfants, de leur apprendre ses règles d'utilisation du lieu, de se mettre dans la lecture et le plaisir avec elles-eux sans qu'elles-ils se sentent jugé·e·s par le regard d'un·e adulte qui pourrait donner l'impression de les évaluer. Elle crée ainsi une petite bulle d'enfants et de bibliothécaire plongé·e·s dans les livres. Rendue possible uniquement par la proximité de la BCD avec les locaux de maternelle, cette solution, quand elle est applicable, nous semble porteuse de sens et en accord avec la volonté de proposer un espace-temps en rupture avec le rythme scolaire.

La seconde stratégie consiste à mettre en place une zone « sas » entre le couloir de l'école et la salle de la BCD : un endroit agréable où on s'assied, où on rappelle les règles en vigueur avec bienveillance, où on se met dans l'ambiance (chuchotement, etc.). Cela permet de dissiper l'ambiguïté de la question de l'autorité, puisque l'enseignant·e est ainsi mis·e au courant des règles également et peut donc les faire appliquer dans l'esprit insufflé par la bibliothécaire.

Si ces deux dispositifs ne représentent sans doute pas des solutions clés en main pour répondre à la question de l'organisation

pratique lors des accueils de classes en bibliothèque, elles ont le mérite d'éclairer cette problématique d'un jour nouveau. Cet exemple montre en effet, nous semble-t-il, qu'au-delà de recevoir un groupe d'enfants, il s'agit de préparer une co-animation où les rôles de chacun·e et les règles de fonctionnement au cours de l'activité sont à préciser, sous peine de générer un malaise ou de la frustration chez les deux parties.

Quand chaque partenaire intervient dans un processus de médiation (ce qui est le cas dans une animation scolaire en bibliothèque), il peut être intéressant de porter son attention sur plusieurs points de vigilance décrits par Yves Bodart dans son livret intitulé *La co-animation en médiation* (2018), et ce, avant, pendant et après chaque séance. Nous en retiendrons ici deux éléments qui soutiennent le propos sur le nécessaire travail collaboratif à mettre en place en amont des animations<sup>32</sup>. D'abord, lors d'une première rencontre (entre un·e enseignant·e et un·e bibliothécaire, par exemple), « il s'agit [...] de faire connaissance, de communiquer sur les sentiments liés au fait de travailler ensemble, de parler de ses "réjouissances" et de ses craintes [...] Dans un deuxième temps, il est nécessaire, voire indispensable, de vérifier s'il y a convergence au sujet de la vision de la médiation, de ses objectifs dans le contexte de l'intervention, de la ligne méthodologique générale et des valeurs et attitudes de base » (Bodart, *op cit.*, p. 13). Ensuite, « il [lui] paraît important de prendre un temps de préparation avant chaque séance. [Y. Bodart] pense que l'encombrement des agendas ne dispense personne de ce temps de travail. Ce moment va servir à partager les informations, à échanger les perceptions sur la situation et son évolution, à s'accorder sur les objectifs de la séance, à spécifier s'il y a lieu de définir ou non des rôles et des tâches distincts et, le cas échéant, à préciser lesquels. En outre, un bref échange est intéressant à instaurer juste avant la séance à la fois pour donner et prendre des nouvelles de la disponibilité et de l'état de forme respectif de l'un et de l'autre et pour mettre au point les derniers réglages en termes de timing et de lancement de la séance ». (*Ibid*, pp. 13-14)

Dans un tel cadre collaboratif, on comprend que les phénomènes de déresponsabilisation – qui étaient à l'œuvre dans les discours où l'on se plaint de l'attitude de l'autre, de son manque d'implication ou de son désintérêt – peuvent être atténués, voire disparaître. Le partenariat ainsi mis en place « répartit les responsabilités et

le rôle des uns et des autres dans la poursuite comme dans le partage des résultats attendus ». (Arnoldy, *op. cit.*, p. 13)

## Se/S'y retrouver : le goût de lire

Du point de vue des bibliothécaires interrogé·e·s, les enfants et les enseignant·e·s sont des lecteur·rice·s. Dès lors, chacun·e d'entre elles·eux entretient une relation au livre et à la lecture qui lui est propre. Cette relation des adultes encadrant la lecture (les enseignant·e·s mais aussi les bibliothécaires elles·eux-mêmes) peut être explorée à travers leur enfance, leur formation, leur manière de travailler, leurs pratiques professionnelles, leur entourage mais aussi dans leurs besoins en matière de lecture-plaisir. Ainsi, si l'on veut susciter chez l'enfant une appétence pour le livre, il est parfois nécessaire de modifier la posture de l'adulte lui-même vis-à-vis de la lecture. L'idée selon laquelle ce serait en changeant le rapport de l'enseignant·e à la lecture et à la littérature jeunesse qu'on pourrait donner une autre place au livre et à la bibliothèque dans son travail est une opinion qui a été partagée à quelques reprises lors des entretiens réalisés pour cette enquête :

*« Peut-être serait-ce intéressant que les enseignants effectuent un travail sur eux quant à leur rapport à la lecture, s'ils souhaitent faire passer cette envie de lire aux enfants ? Le rapport aux livres n'est pas si évident pour tout le monde, il peut être lié à des fondements dans l'enfance qui sont parfois compliqués (peur, déplaisir, etc.) ou au contraire positivement chargés. »*

Si les bibliothécaires revendiquaient seulement une fonction de lecture-plaisir d'une manière un peu caricaturale, la « sortie à la bibliothèque » risquerait de devenir accessoire aux yeux de l'enseignant·e et l'animation pourrait passer à la trappe face au « vrai travail scolaire ». Il peut donc être utile, on l'a vu, de montrer à l'enseignant·e comment ce moment de lecture peut rencontrer ses objectifs pédagogiques, en permettant aux enfants d'exercer certaines compétences visées par l'enseignement. Mais à l'inverse, on peut aussi proposer aux enseignant·e·s un autre rapport à la lecture et au lieu culturel qu'est une bibliothèque en faisant en sorte que cet endroit et cette rencontre « apportent quelque chose qui parle à chacun (un livre, un moment, une ambiance...) ». »

*« Il faudrait peut-être aussi démystifier l'approche de la lecture ou de la bibliothèque en passant par la valorisation des centres d'intérêt de l'enseignant et/ou des élèves. La lecture peut être rencontrée à travers d'autres biais, d'autres approches : les mathématiques, les polars, l'illustration, etc. Pas seulement comme de la documentation ou de la littérature. »*

Se rencontrer entre enseignant·e·s et bibliothécaires, autrement dit entre adultes plus ou moins conscient·e·s de ce que la lecture peut apporter, et échanger autour de notre relation personnelle à la lecture mais également à ce que procure la lecture à nos relations, pourrait être une nouvelle façon d'envisager la coopération entre écoles et bibliothèques. Cette notion de lecture-plaisir, déjà évoquée dans ce livret, lorsque nous listions les raisons pour lesquelles il était utile de proposer des accueils de classes en bibliothèque, réapparaît ici à la fois comme un frein et un facilitateur de cette collaboration école/bibliothèque. On se rend compte à quel point manipuler cette notion demande de la finesse : un art de l'oscillation entre pur hédonisme et utilitarisme dans le développement harmonieux de l'enfant... Mais aussi à quel point ce concept de plaisir est lié à de nombreux paramètres, dans le psychisme des différents acteur·rice·s concerné·e·s. Pour transmettre ce plaisir de lire, il importe probablement en effet que les adultes impliqué·e·s se situent elles·eux·mêmes dans le plaisir de la lecture... et dans le plaisir de la rencontre. Comme le dit cette bibliothécaire :

*« Comment être avec les enfants dans la lecture-plaisir ? Il faut soi-même avoir du plaisir à lire des histoires. »*

Peut-être est-ce finalement là le dénominateur commun où pourraient se rencontrer bibliothécaires et enseignant·e·s ? La question du goût est en effet essentielle. On le voit : les bibliothécaires l'expriment intuitivement à travers cette notion de plaisir de l'adulte, gage d'une transmission réussie.

La notion de goût a, elle aussi, fait l'objet de réflexions sociologiques à propos justement de sa transmission dans les contextes scolaire et familial. Et l'on sait ainsi depuis Bourdieu (*La distinction*, 1979) que nos jugements de goûts et nos dégoûts, loin d'être naturels ou innés, résulteraient avant tout d'un héritage familial. La transmission d'un capital culturel s'opèrerait en effet essentiellement dans le cadre de la famille, et l'école s'appuierait sur les dispositions culturelles héritées pour assurer la reproduction des positions sociales. De quelles

manières alors, en tant que médiateur·rice du livre au sein des écoles et des bibliothèques, déjouer ce conditionnement social, alors que « la lecture est considérée aujourd’hui comme la plus légitime des pratiques culturelles, en ce sens qu’elle s’apprend à l’école, lieu traditionnel des savoirs, et qu’elle symbolise le rapport savant à l’écrit » (Reverdy, 2016, p. 3) ?

Des études plus récentes permettent de se rendre conscient·e·s de ce qui se joue d’un point de vue sociologique dans les différents types de familles à propos du goût de lire et des pratiques effectives de lecture : « Du côté de la lecture, on pourrait résumer le rôle du milieu familial ainsi : une sensibilisation à la lecture active et impliquée produit une relative disponibilité des enfants aux œuvres inscrites dans les programmes, un bon climat familial – sans sensibilisation particulière à la lecture – tend à entraîner une soumission à l’ordre scolaire, qui peut ou non permettre l’accès aux œuvres, un désintérêt familial, de mauvaises relations entre parents et enfants ou encore une soumission trop forte aux sociabilités juvéniles (ces différents éléments pouvant bien sûr s’associer) amènent plus facilement à un rejet de la lecture, souvent associé à un rejet de la scolarité. » (Aquatias, 2012, p. 108) Ces constats pourraient sans doute permettre de cerner des points d’attention pour nos pratiques de médiation du livre.

Mais Bourdieu lui-même, « fils de paysan béarnais tombé dans la lecture » (Renard, 2022), renvoyait – malgré toutes ses découvertes – le goût de lire à une mystérieuse et insondable parenthèse : « Le plaisir de la lecture par lui-même, je crois qu’il faut le laisser à son obscurité. Les scientifiques ne prétendent pas expliquer le plaisir des couleurs. Ils expliquent ce que c’est que la structure des couleurs, mais je crois que c’est la même chose pour le plaisir littéraire. » (*Ibid.*) Echanger ensemble sur le plaisir de lire au milieu de ces trajectoires personnelles, familiales et sociales permettrait sans doute de ramener notre sensibilité de lecteur·rice (qu’elle·il soit enfant, enseignant·e ou bibliothécaire) au cœur de nos actions, pour une plus grande implication de chacun·e dans la lecture comme dans l’animation.

## Se ressembler : une volonté démocratique commune

Ce détour par la sociologie pour tenter d'expliquer le goût de lire, nous amène à un dernier point à souligner. Parmi les éléments qui pourraient faciliter ou renforcer cette collaboration entre enseignant·e·s et bibliothécaires, il en est un d'importance : le fait que les deux professions poursuivent fondamentalement un même objectif, celui de donner à tous les enfants un accès égal à la lecture. À travers les données récoltées au cours de notre enquête, cette volonté démocratique transparaît de manière plus ou moins affirmée. La plupart des protagonistes sont conscient·e·s que la bibliothèque participe à créer de l'appétence vis-à-vis de la lecture. Malgré la méconnaissance des missions et moyens dont le partenaire dispose, malgré les incompréhensions mutuelles, les difficultés matérielles, le rapport parfois complexe que chacun·e entretient individuellement ou socialement au livre, toutes et tous expriment, dans cette enquête, l'idée que l'accès à la lecture est un élément essentiel à l'éducation, et manifestent la volonté de partager ce goût ou cette habitude de lire.

L'objectif démocratique se transparaît dans tous les échanges que nous avons eu l'occasion de partager, avec une attention particulière portée aux enfants les moins favorisé·e·s économiquement et socialement :

*« Donner la possibilité d'entrer tôt dans la lecture et le plaisir de lire » ;*

*« Leur donner une chance que je n'ai pas forcément eue enfant » ;*

*« Donner aux enfants la même chance pour tous d'être en contact avec les livres » ;*

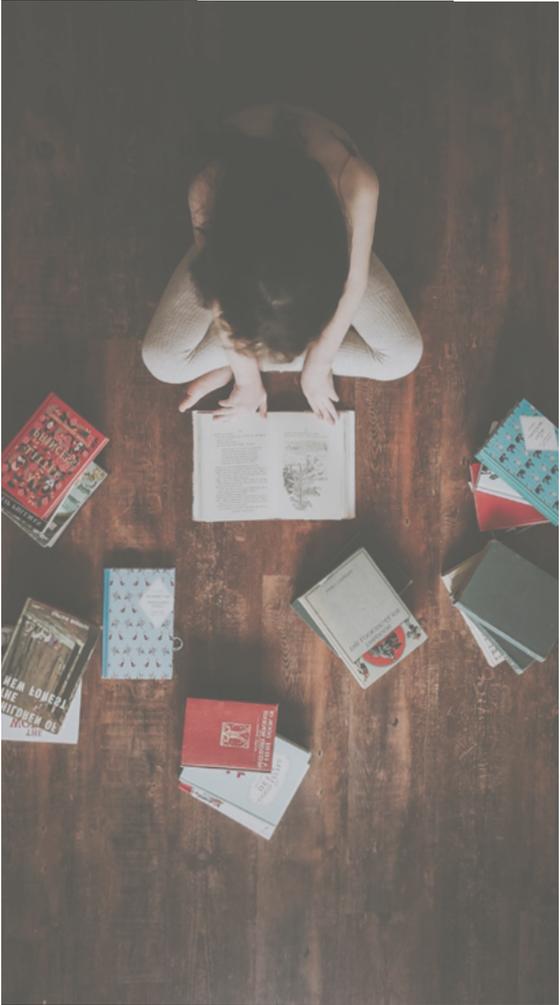
*« À la bibliothèque, les enfants ont l'opportunité d'accrocher à la lecture, d'être en contact avec le livre bien que ça ne soit pas souvent le cas dans leur milieu familial » ;*

*« Pérenniser le lien au livre chez les enfants de cette commune défavorisée... »*

Cette volonté des bibliothécaires, comme des enseignant·e·s, rencontre les conclusions de plusieurs enquêtes menées dans différents pays européens sur l'importance de la lecture dans le développement des compétences scolaires : « tous les

spécialistes s'accordent à souligner la corrélation entre plaisir de lire et performance scolaire. On ajoutera que l'observation des systèmes éducatifs étrangers montre que, comme l'écrit Jean-Pierre Terrail, « les pays les plus performants sont ceux dans lesquels les performances des élèves sont les plus indépendantes des ressources de leurs familles, ceux donc dans lesquels l'école réussit le mieux à assurer par elle-même la transmission des savoirs... » Négliger bibliothèques publiques et bibliothèques scolaires et leurs interactions, reviendrait donc à accentuer encore les inégalités sociales au seul bénéfice des enfants qui ont accès à une bibliothèque familiale. » (Arot, Grognet, *op cit.*, p. 12)

Même si l'on peut parfois nourrir des réserves sur la notion de « public captif » ou des réticences à associer lecture-plaisir avec un système scolaire porteur de contraintes, il n'en reste pas moins qu'accueillir des écoles demeure le moyen privilégié pour les bibliothèques publiques de toucher l'ensemble des enfants, y compris les non-lecteur·rice·s, en tout cas ceux et celles désigné·e·s comme « éloigné·e·s de la lecture »<sup>33</sup>. C'est un constat identique que faisaient, dès les années 1970, les bibliothécaires brestois dont témoigne Jean-Claude Le Dro dans un article publié dans le « Bulletin des bibliothèques de France » en février 1991 : « Nous avons toujours admis l'idée qu'un adulte qui ne lit pas est difficilement récupérable par l'institution bibliothèque, alors qu'au niveau de l'enfant tout est jouable. Celui-ci se trouve nécessairement à l'école et il faut donc composer avec celle-ci. [...] La bibliothèque, si elle agit seule, accueillera essentiellement les enfants lecteurs, ignorera les autres... L'obligation de travailler ensemble apparaît très vite. » (Le Dro, 1991, pp. 129-133)



## 5. En guise de conclusion

On mesure, à l'aune de ces réflexions, les rôles fondamentaux des bibliothécaires et l'importance de favoriser une coopération harmonieuse entre les établissements scolaires et les bibliothèques publiques : « au-delà des affinités personnelles, des opportunités circonstancielles et des frontières administratives, dans l'organisation des réseaux éducatifs et culturels des départements, des villes ou des intercommunalités : les enseignants et leurs élèves doivent disposer d'une place légitime et prévue dans les bibliothèques, les bibliothécaires et leurs services doivent être tout autant légitimes et bienvenus au sein des établissements scolaires. » (Arot, Grognet, *op cit*, pp. 12-13)

Bibliothécaires et enseignant·e·s travaillent ensemble dans tout le territoire qui nous occupe. En mettant leurs compétences spécifiques et communes au service des enfants, ces collaborations favorisent leur rencontre indispensable avec le livre, l'écrit, le plaisir de la lecture. Cette exploration réflexive met en avant certaines difficultés rencontrées au quotidien et entend éclairer ces problématiques sous un autre jour, grâce aux apports de la littérature spécialisée qui s'est penchée sur le sujet.

Les rencontres avec des bibliothécaires et des enseignant·e·s, sur le terrain, dans leur milieu de travail, ont permis de créer des bulles de pause réflexive dans leur quotidien. Le fait d'aborder les choses sous forme de discussions – même très cadrées – a contribué à donner une forme de convivialité à la démarche. Plusieurs interlocuteur·rice·s ont exprimé le fait que cet entretien constituait un moment rare pour penser les accueils de classes qui, s'ils occupent un volume horaire important sur le temps de travail d'une équipe, font trop peu souvent l'objet d'une véritable réflexion qualitative, comme s'ils faisaient partie du paysage ou des routines quotidiennes de la bibliothèque sans pouvoir être reconsidérés. Nous aimerions poursuivre cette démarche conviviale et participative en proposant aux bibliothécaires et aux enseignant·e·s de se saisir des constats présentés ici pour travailler ensemble à des pistes concrètes qui permettraient de dépasser les freins et les difficultés liés à ces partenariats.

Plus largement, ce travail permet, nous semble-t-il, d'évoquer le rôle citoyen des accueils de classes en bibliothèque. Ce qui s'y

joue pour les enfants dépasse évidemment la sortie scolaire ou l'acquisition de « matière ». Ces publics, pour les bibliothèques, ne peuvent pas être considérés comme des groupes captifs, à comptabiliser comme effectifs statistiques simples. Grâce à ces collaborations, on passe de l'acte individuel de lire à une pratique collective ayant une portée citoyenne. On lit ensemble dans un lieu culturel commun. On occupe des locaux, on fait se rencontrer des métiers, on participe à des actions créatives collectives. On fait des choix individuels parmi des livres de qualité, en toute liberté, mais tout de même accompagné·e·s par des professionnel·le·s qui donnent à voir plusieurs représentations du monde. Ensemble, on construit du sens, on croise nos regards sur la société qui nous entoure, en partant des parcours singuliers écrits dans des livres de qualité, mais aussi en échangeant avec ses pairs et avec des tiers (bibliothécaires, enseignant·e·s, auteur·rice·s...) On se pose des questions, on cherche des réponses, on évalue celles-ci, on exerce son esprit critique.

Prenant conscience de tout cela, il nous semble impossible de ne pas percevoir la dimension politique de cette entreprise. À l'image du projet encyclopédique moderne (tel qu'imaginé par Diderot quelques années à peine avant la Révolution française) qui voulait rendre accessibles les formes de savoirs, faciliter leur consultation et le partage du pouvoir qu'ils donnent à ceux et celles qui les étudient, notre souhait de contribuer à enrichir les collaborations entre les écoles et les bibliothèques publiques s'inscrit dans une visée démocratique, ambition déjà exprimée, nous l'avons vu, à travers les témoignages évoqués. Nous espérons que les réflexions réunies dans ce livret puissent favoriser des rencontres enrichissantes entre ces deux univers professionnels, mais peut-être aussi que chacun et chacune, en tant que citoyen·ne, puisse voir dans ces collaborations des moyens essentiels de faire se rencontrer des enfants et des livres, de penser la lecture comme un partage, pour plus de démocratie.

*Merci aux "gardien·ne·s des livres", conservateur·rice·s de temples sacrés où l'on entre – heureusement – comme dans des moulins.*

*Merci aux raconteur·euse·s d'histoires, aux passeur·euse·s de culture, aux cultivateur·rice·s de plaisir.*

*Aux joueurs et aux joueuses, aux arroseur·euse·s d'esprit critique, aux fabricant·e·s de bombes à graines, aux détourneur·euse·s de contes, aux graveur·euse·s de lectures...*

*Ce petit livre leur est dédié.*

*Ma recherche fut riche de rencontres qui ont tracé le chemin de ce livret, faisant bifurquer ma pensée d'un côté puis de l'autre, serpentant vers une destination au départ inconnue. Comme dans certains contes, j'ai glané des idées comme autant d'objets parfois insolites mais dont l'utilité était soudain dévoilée au détour d'une autre conversation. J'ai collecté des pensées qui s'éclairaient plus tard, à la lumière d'autres réflexions.*

*Des bibliothèques, des livres, des paysages, des écoles, tout un territoire...*

# Notes

1. En termes de genre, de classes économiques et sociales, de langue, de couleurs de peau, de handicap, etc.
2. Cette notion de « bibliothèque encyclopédique » est explicitée dans l'encart aux pages 14 à 18 du livret.
3. Lire l'encart consacré au PECA pages 18 à 19 pour en savoir plus sur ce contexte institutionnel.
4. Les bibliothèques encyclopédiques sont reconnues comme telles par la FWB, essentiellement de par le volume et la diversité de leurs collections.
5. Anciennement « bibliothèques centrales », les Opérateurs d'appui sont définis par le décret de 2009 comme un « opérateur du Réseau public de la Lecture qui propose ses services aux opérateurs directs. L'opérateur d'appui exerce ses activités au bénéfice des opérateurs directs reconnus et de l'ensemble du Réseau public de la Lecture. Il intervient en seconde ligne pour aider, en dehors de toute suppléance, les opérateurs directs à rencontrer leurs missions. Il apporte son aide aux pouvoirs organisateurs des bibliothèques qui souhaitent obtenir une reconnaissance comme opérateur direct en vertu du présent décret. » Les Opérateurs directs eux, sont des « opérateur[s] du Réseau public de la Lecture qui propose[nt] des services directement à la population; il[s] peu[ven]t être composé[s] d'une ou plusieurs bibliothèques gérées par un ou plusieurs pouvoirs organisateurs.» Dans cette publication, nous parlerons simplement de « bibliothèques locales ».
6. La reconnaissance est accordée par la Fédération Wallonie-Bruxelles aux bibliothèques qui respectent les critères décrits dans le décret de 2009.
7. Voir la notice « Encyclopédie » dans l'*Universalis* en ligne : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/encyclopedie/> ou la définition d'Encyclopédie dans le *Nouveau Littré* : « gr. *Egkuklios paideia*, instruction complète, lit. Qui embrasse le cercle entier », ou encore le *Dictionnaire historique de la langue française* : « encyclopédie est un emprunt (1522, Budé) au latin savant *encyclopedia* (1508), emprunt au grec *enkuklopaideia*. Le premier élément est une mauvaise lecture d'un manuscrit pour *enkuklios* « instruction circulaire », c'est-à-dire « embrassant le cercle des connaissances » ; *enkuklios* dérive de *kuklos* « cercle » (> cycle). Le second élément correspond à *paideia* « éducation », qui vient de *pais*, *paios* « enfant » (> pédiatre) ».
8. « Il y a tout à parier que les civilisations orales ont eu la tentation encyclopédique ; mais pour accéder au « cercle » évoqué, sans lacune essentielle, et pour en transmettre la totalité, il a fallu donner à la parole un instrument de mémoire, et ce fut l'écriture. » (*Encyclopédie Universalis, op cit.*)
9. « Montrer le lien entre ces différents éléments, rattacher les unes aux autres par leurs affinités naturelles les diverses connaissances humaines—les cataloguer, les diviser en groupes, en genres, en familles, en espèces—telle est la première tâche qui s'impose à ceux qui veulent édifier une encyclopédie. » Préface à *La Grande Encyclopédie : inventaire raisonné, des sciences, des lettres et des arts, par une société de savants et de gens de lettres* à lire sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k246360/f13.item.r=.langFR>

10. Un livre fort intéressant au demeurant, mais présentant une méthodologie très spécifique pour un « voyage-lecture » définissant les rôles respectifs des enseignant·e·s et des bibliothécaires dans le but de faire lire et partager une sélection de livre à des groupes d'élèves : Lombard, Véronique-Marie (2003). *Le voyage-lecture, bibliothèques et écoles associées ou comment vivre avec douze livres une histoire commune de lecture.*

11. Deux autres rapports du genre peuvent aussi éclairer notre propos même s'ils se consacrent au contexte français : le rapport de Dominique Arot et Thierry Grognet (2013), Inspecteurs généraux des bibliothèques, pour le Ministère de la Culture français (*Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires*) et l'enquête consacrée à la coopération entre école et bibliothèques publiques menée par Jean-Marie Privat (1994) à la demande de la Fédération française de coopération entre bibliothèques (« École et bibliothèques publiques : quelle coopération ? » in *Actes de lecture*, n° 47).

12. D'après Amélie Jehan dans sa notice consacrée à Marguerite Gruny, fondatrice de l'Heure Joyeuse (in Antonutti, 2020, p. 129)

13. Il donne au mot « librairie » son vieux sens français de bibliothèque.

14. L'heure Joyeuse Brand Whitlock de Bruxelles fut en effet fondée dès 1920, sous l'impulsion d'E. Carter aidée par C. Griffiths, déléguée en Europe du *Book Committee on Children's Libraries*, faisant ainsi de la Belgique le pays continental pionnier en la matière. Voir : <https://www.brunette.brucity.be/bib/bibp1/historique%20bw.htm>

15. Lire à ce propos l'introduction de Christian Poslaniec (2007) à l'ouvrage *10 animations lecture en bibliothèque jeunesse*, p. 8

16. Lire par exemple les propos que tenait dans ce sens Jean-François Füg (alors directeur du service de la lecture publique de la Fédération Wallonie-Bruxelles) dans un débat qui s'est tenu à la Foire du Livre de Bruxelles (Piriou, Füg, 2012, pp. 25-29)

17. Lire par exemple : L'Agence Quand les livres relient (2012), Bonnafé (2011), Poslaniec, Lagarde, Houyel (2005), Rateau (1998)

18. Puisque le texte lu est porteur de deux temporalités (le temps de la lecture et le temps raconté), il peut en effet aider « l'enfant à mettre en place les mécanismes mentaux d'abstraction et de raisonnement logique nécessaires à son évolution, en construisant sa relation au temps et à l'espace. » (Dheur, 2017)

19. La bibliothèque troisième lieu (ou tiers-lieu) est un concept issu de la notion sociologique du « troisième lieu » (« *third place* ») développée par Ray Oldenburg, au début des années 1980. On trouvera les références utiles à l'étude de ce concept par exemple dans cet article édité par l'ENSSIB en 2015 : <https://www.enssib.fr/le-dictionnaire/bibliotheque-troisieme-lieu>

20. On lira par exemple l'ouvrage de Denis Merklen (2013) *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?* où l'auteur explique que les attaques violentes envers les bibliothèques dans certains quartiers français s'expliquent notamment par leur posture culturelle et leur lien avec l'éducation nationale, elles y apparaissent comme le symbole d'une culture perçue comme érudite et imposée par les « temples du savoir » qui se heurte à la culture populaire, à des cultures ethnosociales et religieuses et à une culture de la rue. La contribution de Thierry Ermakoff à la journée d'étude organisée par

Mediadix le 19 juin 2015 et intitulée « Un temple laïque ? La bibliothèque et le sacré » : *Un retour du sacré ? Bibliothèques et monumentalité architecturale en France depuis la fin du XX<sup>ème</sup> siècle*, démontre quant à elle combien l'architecture des nouvelles bibliothèques est empreinte d'un caractère sacré.

21. C'est particulièrement le cas dans les BCD (lors de cette enquête, nous avons notamment rencontré l'enseignante responsable de la bibliothèque scolaire d'une école communale en pédagogie Freinet) ou les bibliothèques publiques qui partagent les locaux d'une école.

22. L'article de Stéphane Bonnery est intégré au recueil récemment publié par le Ministère de la culture français *Inégalités culturelles : retour en enfance* (Octobre, Sirota, 2021), dont on pourra lire un intéressant compte-rendu dans l'interview de Sylvie Octobre (2022) disponible en ligne, et dont provient l'extrait cité ici.

23. La Classification Décimale Universelle (CDU) est un système de classification de bibliothèque développé par Paul Otlet et Henri La Fontaine, deux juristes belges, fondateurs de l'Institut International de Bibliographie en 1895, à partir de la classification décimale de Dewey (CDD), et employé dans la plupart des bibliothèques publiques en Fédération Wallonie Bruxelles.

24. L'article a été publié par le réseau français Canopé (service public ayant pour objectif de fournir des ressources aux professionnel·le·s de l'enseignement dans les domaines suivant : pédagogie ; numérique éducatif ; éducation et citoyenneté ; arts, culture et patrimoine ; documentation). Depuis ma consultation fin 2021, le site a connu une opération de maintenance rendant inaccessible cette ressource : [https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/cdi\\_outil\\_pedagogique/Apprentissage\\_et\\_construction\\_des\\_savoirs/ArgosXaXX.pdf](https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/Apprentissage_et_construction_des_savoirs/ArgosXaXX.pdf)

25. Marlon Schotel, dans son étude comparative intitulée "*Ordinary from an out-group's perspective: Comparing non-affected teenagers' attitudes towards (cranio)facial anomalies after book reading versus film watching*", a par exemple étudié de près l'effet social et neurologique de la lecture d'un roman par rapport à son adaptation au cinéma. Sa thèse démontre que l'effet de la lecture est plus profond que celui des images. Ainsi, les enfants qui ont lu un livre développent un sentiment d'empathie plus élevé vis-à-vis des personnages discriminés : l'accès aux pensées du personnage lors de la lecture favorise en effet l'identification. L'enfant lecteur est alors capable, même sans avoir subi la même discrimination, de faire fonctionner son esprit critique pour s'imaginer dans une situation similaire d'exclusion. À l'inverse, les enfants ayant découvert le même récit sur un écran via son adaptation cinématographique ont plutôt tendance à s'identifier aux personnages positifs de l'endogroupe.

26. Les découvertes de M. Nikolajeva sont ainsi évoquées dans un article concernant le rôle des livres dans la construction d'une société plus inclusive : *The Power of Reading for Pleasure*, publié sur la plateforme Every effort matters, destinée aux professionnel·le·s du livre afin de les inspirer dans leurs tentatives de construire un monde plus inclusif (<https://www.everyeffortmatters.eu/post/the-power-of-reading-for-pleasure>).

27. L'EMI, pour Éducation aux Médias et à l'Information, en France prend en FWB le nom d'EAM (Éducation Aux Médias). Notre PECA trouve son homologue dans le PEAC français (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle) lancé dès 2018 à la croisée des intérêts du ministère de l'Éducation nationale et de celui de la Culture.

28. Voir par exemple Sidre, (2018), *Faire vivre l'action culturelle et artistique en bibliothèque : du tout-petit au jeune adulte*, ou ce document publié par le Service Livre et Lecture de l'Académie de Marseille sur la construction d'un PEAC avec une bibliothèque : [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/peac\\_bibliotheque.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/peac_bibliotheque.pdf)

29. Notons que sur la question de la distance entre les écoles et les lieux culturels, et à propos de l'optimisation pédagogique des trajets, le consortium PECA de Liège planche d'ores et déjà sur certaines pistes de solutions.

30. L'image d'une bibliothèque peut aussi être déformée par la question des réseaux d'enseignement propres à notre pays. En effet, des institutrices de l'enseignement communal liégeois nous ont par exemple confié qu'elles ne fréquentaient pas le Centre Multimédia Don Bosco, pourtant voisin de l'école, avec leurs classes car elles pensaient qu'il s'agissait d'un établissement catholique réservé aux écoles du réseau libre et auquel les écoles communales n'avaient donc pas accès. Il s'agit pourtant bien d'une bibliothèque publique du réseau liégeois.

31. Conseil de développement de la lecture : selon le *Décret de 2009 relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le réseau public de la lecture et les bibliothèques publiques (FWB)*, « Pour être reconnu et garder le bénéfice de la reconnaissance, les opérateurs du Service public de la Lecture doivent [...] organiser en [leur] sein un conseil de développement de la lecture dont la composition, variable en fonction des divers types d'opérateurs du Service public de la Lecture, est fixée par le Gouvernement. En conformité avec l'objectif du présent décret le conseil de développement de la lecture prévoit les synergies nécessaires avec d'autres opérateurs.» (art. 12, 7°)

32. Cette grille de lecture, bien plus complète, pourrait en outre servir d'outil d'analyse dans la suite de notre démarche participative avec les travailleurs concernés.

33. Selon les conclusions de l'évaluation du décret de 2009 sur le développement des pratiques de lecture et l'organisation des bibliothèques publiques en FWB, effectué en janvier 2022, des efforts sont encore à développer dans ce sens. A ce jour, nous attendons encore le rapport écrit de cette évaluation qui a donné lieu à plusieurs rencontres professionnelles en 2022.



# Bibliographie

## LIVRES

- Arnoldy, Pierre, (2011), *Les partenariats en question*, Seraing, CDGAI (« Culture en mouvement »)
- Bodart, Yves, (2018), *La co-animation en médiation*, Seraing, CDGAI (« L'Agir méthodologique »)
- Bonnery, Stéphane, (2021), *Inégalités sociales, inégalités scolaires et littérature enfantine : lecture implicite et explicite* in Octobre, Sylvie, Sirota, Régine, (2021), *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Paris, Ministère de la Culture–DEPS
- Eloy, Annelore, (2019), *Pour une bibliothèque émancipatrice 1 : Quelques idées pour faire de la bibliothèque publique un outil critique, inclusif et démocratique, au service des citoyen·ne·s*, Seraing, CDGAI (« Culture en mouvement ») : <https://www.cdgai.be/publications/pour-une-bibliotheque-emancipatrice-%C2%B7-1/>
- Jehan, Amélie, (2020), Gruny Marguerite, in Antonutti, Isabelle (dir.), (2020), *Figures de bibliothécaires*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB (« Papiers »)
- Landry, Carol, (1994), *Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord* in Landry Carol, Serre, Fernand, *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Québec, Presses de l'Université du Québec
- Lombard, Véronique-Marie, (2003), *Le voyage-lecture, bibliothèque et écoles associées ou comment vivre avec douze livres une histoire commune de lecture*, Paris, Cercle de la Librairie
- Morel, Eugène, (1908), *Bibliothèques. Essai sur le développement des bibliothèques publiques et de la librairie dans les deux mondes*, Vol. II, Paris, Mercure de France
- Morel, Eugène, (1910), *La Librairie publique*, Paris, Armand Colin
- Poslaniec, Christian, (2007), *10 animations lecture en bibliothèque jeunesse*, Paris, Retz
- Sidre, Colin (dir.), (2018), *Faire vivre l'action culturelle et artistique en bibliothèque : du tout-petit au jeune adulte*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB

## ARTICLES DE REVUES

- Aquatias, Sylvain, (2012), *Se différencier ou se conformer : enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles...*, *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 8, n°1, p. 83-117, Sudbury, Éditions Prise de par le : <https://www.erudit.org/fr/revues/npss/2012-v8-n1-npss0429/1013919ar/>
- Association « Lis avec moi », (2017/2), *Lire avec des bébé ? Plaidoyer pour des pratiques engagées et pensées*, *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n° 82, pp. 174-179, Marcq-en-Barœul, Eres : <https://www.cairn.info/>

- Bruel, Christian, (1988), Dans la forêt qui cache les arbres : entretien, in Causse, Rolande et Collectif, (mars 1988), *L'enfant lecteur : tout pour faire aimer les livres*, Paris, Autrement, n°97
- Dheur, Sonia, (2017), La lecture à voix haute : Entre écriture et oralité, une autorité en jeu, *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 11, pp.168-185, Villeurbanne, ENSSIB : [https://bbf.enssib.fr/matieres-a-penser/la-lecture-a-voix-haute\\_67396](https://bbf.enssib.fr/matieres-a-penser/la-lecture-a-voix-haute_67396)
- Every Effort Matters (Plateforme européenne pour la diversité et l'inclusion des professionnels du livre), (2021), « *The Power of Reading for Pleasure* » : <https://www.everyeffortmatters.eu/post/the-power-of-reading-for-pleasure>
- Le Dro, Jean-Claude, (1991), La bibliothèque municipale et l'école : les pratiques brestoises, *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, pp. 129-133, Villeurbanne, ENSSIB : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-02-0129-007>
- Maroy, Christian, (1997-2), Le partenariat : concept ou objet d'analyse ? *Éducation Permanente*, n° 131, pp. 37-49, Paris, Decitre
- Piriou, Michel, Füeg, Jean-François, (2012), Du plaisir de lire, *Actes de lecture*, n°118, pp. 25-29, Aubervilliers, Association Française pour la Lecture
- Privat, Jean-Marie, (1994), Ecole et bibliothèques publiques : quelle coopération ? *Actes de Lecture*, n° 47, Aubervilliers, Association Française pour la Lecture
- Renaud, Lise, (2020), Modélisation du processus de la recherche participative, *Communiquer, Revue de communication sociale et publique*, n° 30, pp. 89-104, Montréal, UQAM : <https://journals.openedition.org/communiquer/7437>

## TEXTES OFFICIELS

- Arot, Dominique, Grognet, Thierry, (2013), *Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires : Rapport de l'Inspection générale des bibliothèques à Madame la Ministre de la culture et de la communication*, Paris, Ministère de la Culture : [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/62/4/Rapportecoles\\_definitif\\_25-02\\_303624.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/62/4/Rapportecoles_definitif_25-02_303624.pdf)
- (2009) *Décret relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le réseau public de la lecture et les bibliothèques publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles* : [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34791\\_008.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34791_008.pdf)
- (2018) *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant approbation du Programme d'Actions Concerté 2018-2021 institué par le décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, à la promotion et au renforcement des Collaborations entre la Culture et l'Enseignement* : [https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45319\\_000.pdf](https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45319_000.pdf)
- (2022) *Plan Éducation aux Médias de la Fédération Wallonie-Bruxelles : 62 actions pour développer l'esprit critique et l'interactivité avec les médias* :

## RESSOURCES NUMERIQUES

- Beudon, Nicolas, (2020), *Le paradoxe du choix : pourquoi le « prêt surprise fonctionne-t-il si bien en bibliothèque ? »* : <https://nicolas-beudon.com/2020/07/06/le-paradoxe-du-choix-pourquoi-le-pret-surprise-fonctionne-t-il-si-bien-en-bibliotheque/>
- de Leusse-Le Guillou, Sonia, (2017), *Ados & bibliothèques t.1. Questions de formation*, Paris, Lecture Jeunesse, (coll. « LJ+ ») : [http://www.lecturejeunesse.org/wp-content/uploads/LJ3-T1\\_FINAL.compressed.pdf](http://www.lecturejeunesse.org/wp-content/uploads/LJ3-T1_FINAL.compressed.pdf)
- de Leusse-Le Guillou, Sonia, (2019), *Le Partenariat, Bibliothèques & Publics scolaires, T.1*, Lecture Jeunesse (coll. « LJ+ ») : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/bibliotheques-publics-scolaires-tome1/>
- de Leusse-Le Guillou, Sonia, (2020), *Enquête : les accueils de classes « innovants » en bibliothèque, Bibliothèques & Publics scolaires, T.2*, Lecture Jeunesse (coll. « LJ+ ») : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/acueils-de-classes-en-bibliotheque/>
- Haenggeli-Jenni, Béatrice, (2020), *L'Éducation nouvelle, Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*, Paris, Sorbonne Université : <https://ehne.fr/fr/node/12270>
- Melançon, Benoît, (2018), *Les vertus utopiques de l'encyclopédisme, Sens public*, Montréal, Université de Montréal : <http://www.sens-public.org/articles/1323/>
- Bland, Janice, (2016), *Maria Nikolajeva : Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*, in CLELEjournal (Children's Literature in English Language Education), Vol. 4, Issue 2, pp. 89-93, Bodø, Nord University : [https://www.researchgate.net/publication/312593753\\_Maria\\_Nikolajeva\\_Reading\\_for\\_Learning\\_Cognitive\\_approaches\\_to\\_children's\\_literature](https://www.researchgate.net/publication/312593753_Maria_Nikolajeva_Reading_for_Learning_Cognitive_approaches_to_children's_literature)
- Octobre, Sylvie, (2022), *Livre, goût, langue... la construction des inégalités culturelles commence dès l'enfance*, Paris, Ministère de la culture : [https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Livre-gout-langue-la-construction-des-inegalites-culturelles-commence-des-l-enfance?fbclid=IwAR1qJzByCuamf6une-0gAGFY542K\\_Icf9OaXDP4MrzTvwNs-xytk4HLLkgY](https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Livre-gout-langue-la-construction-des-inegalites-culturelles-commence-des-l-enfance?fbclid=IwAR1qJzByCuamf6une-0gAGFY542K_Icf9OaXDP4MrzTvwNs-xytk4HLLkgY)
- Renard, Camille, (2022), *Pierre Bourdieu : d'où viennent nos jugements de goût ?* France Culture, Paris, *Radio France* : <https://www.radiofrance.fr/france-culture/pierre-bourdieu-d-ou-viennent-nos-jugements-de-gout-1767543>
- Reverdy, Catherine, (2016), *La lecture, entre famille et école : comment se développe le goût de lire. Conférence de consensus sur la lecture*, pp. 3-12, Lyon, Institut français de l'Éducation : [https://edueveille.hypotheses.org/files/2016/04/CC-Lecture\\_2016\\_Reverdy\\_Famille-et-e%CC%81cole.pdf](https://edueveille.hypotheses.org/files/2016/04/CC-Lecture_2016_Reverdy_Famille-et-e%CC%81cole.pdf)
- Scarlatos-Brelaz, Huguette, (1979), *Un bibliothécaire : Eugene MOREL (1869-1934). Mémoire*, p. 22, Villeurbanne, ENSSIB : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/62939-bibliothecaire-eugene-morel-1869-1934.pdf>

- Schotel, Marlon, (2019), "Ordinary" from an out-group's perspective : Comparing non-affected teenagers' attitudes towards (cranio)facial anomalies after book reading versus film watching, Tilburg University : [https://www.iedereenleest.be/over-lezen/nieuws/onderzoek/scriptieprijsleesbevordering2020\\_winnaar\\_marlonschotel](https://www.iedereenleest.be/over-lezen/nieuws/onderzoek/scriptieprijsleesbevordering2020_winnaar_marlonschotel)
- Service Livre et Lecture de l'Académie de Marseille, (2020), *Comment construire un PEAC en partenariat avec une bibliothèque*, Marseille, Académie d'Aix-Marseille : [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/peac\\_bibliotheque.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/peac_bibliotheque.pdf)

## Il est aussi fait référence à :

- L'Agence Quand les livres relient, (2012), *Quand les livres relient*, Toulouse, Erès, (« 1001 BB » n° 124)
- Bonnafé, Marie, (2011), *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Pluriel
- Bourdieu, Pierre, (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit
- Eco, Umberto, (2010), *De l'arbre au labyrinthe : études historiques sur le signe et l'interprétation*, Paris, Grasset
- Ermakoff, Thierry, (2015), Un retour du sacré ? Bibliothèques et monumentalité architecturale en France depuis la fin du XXème siècle, in Huchet, Bernard, (2015), *Un temple laïque ? La bibliothèque et le sacré*, Paris, Journée d'étude Médiadix, *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°6, Villeurbanne, ENSSIB : [https://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/un-temple-laique-la-bibliotheque-et-le-sacre\\_65462](https://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/un-temple-laique-la-bibliotheque-et-le-sacre_65462)
- Fouché, Pascal, Péchoin, Daniel, Schuwer, Philippe (dir.) (2002-2011), *Dictionnaire encyclopédique du livre*, Paris, Cercle de la Librairie
- Liddell, Henry George, Scott, Robert, (1843), *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Oxford University Press
- Merklen, Denis, (2013), *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?* Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB (« Papiers »)
- Pennac, Daniel, (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard
- Poslaniec, Christian, Houyel, Christine, Lagarde, Hélène, (2005), *Comment utiliser les albums en classe*, Paris, Retz
- Rateau, Dominique, (1998), *Lire des livres à des bébés*, Toulouse, Erès, (« 1001 BB » n° 16) En termes de genre, de classes économiques et sociales, de langue, de couleurs de peau, de handicap, etc.





**Intéressé·e par :**

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique  
des Groupes et d'Analyse  
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman  
Rue Bois Saint-Jean, 9  
B-4102 Seraing  
Belgique

[www.cdgai.be](http://www.cdgai.be)

+32 (0)4 366 06 63

[info@cdgai.be](mailto:info@cdgai.be)

Toutes nos publications sont en téléchargement gratuit sur notre site.

*Ce livret est une étude d'éducation permanente réalisée  
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

