



**HAL**  
open science

# BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES ET PUBLIQUES, D'HIER À AUJOURD'HUI

Max Butlen

► **To cite this version:**

Max Butlen. BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES ET PUBLIQUES, D'HIER À AUJOURD'HUI. Bibliothèques revue de l'Association des bibliothécaires de France, A paraître, 94-95, pp.158. hal-04386370

**HAL Id: hal-04386370**

**<https://hal.science/hal-04386370v1>**

Submitted on 10 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# **BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES ET PUBLIQUES, D'HIER À AUJOURD'HUI**

PAR MAX BUTLEN

**Les perspectives de coopération École / Bibliothèque ont été successivement modifiées par la création des bibliothèques scolaires, la légitimation de la littérature de jeunesse à l'école, le développement des recherches en didactique de la littérature.**

## **LE DÉVELOPPEMENT DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES**

À l'heure où le ministère de l'Éducation nationale reparle d'une relance des bibliothèques scolaires, il peut être opportun de rappeler à quel point la bibliothèque scolaire française, de l'école au lycée, est d'une certaine manière fille de la section jeunesse de la bibliothèque municipale. La connaissance de l'histoire de cette filiation invite à la prolonger en renforçant les liens et la coopération entre les deux instances de formations des lecteurs.

## **DES CDI POUR TRANSFORMER LA VIE SCOLAIRE**

Au collège et au lycée, les embryons des premiers centres de documentation et d'information (CDI) sont apparus autour des années 1950 impulsés par une inspectrice générale, Mme de Brunshwig, acquise aux principes de l'éducation nouvelle et qui se disait préoccupée par les problèmes posés par la vie en internat. Une des toutes premières bibliothèques qu'elle créa fut implantée à Marseille. Elle la qualifiait de « bibliothèque évasion, une bibliothèque jeunesse » en somme, animée par des personnels formés, et c'est à souligner auprès des « Amis de l'Heure Joyeuse<sup>1</sup> ».

De même, à Paris, l'inspectrice envoya Raymonde Dalimier<sup>2</sup> en stage à l'Heure Joyeuse avant de la nommer au lycée La Fontaine sur un poste de surveillante d'externat pour s'occuper d'une des toutes premières bibliothèques scolaires pour les lycéens et tenter de réunir en un seul espace la documentation pédagogique et la bibliothèque. On mesure l'influence du modèle de la lecture publique quand on sait que l'architecte s'était employé à faire une imitation de

---

<sup>1</sup> La bibliothèque expérimentale de « L'Heure Joyeuse », première bibliothèque pour enfants, fut créée en 1924, à Paris, rue Boutebrie

<sup>2</sup> Raymonde Dalimier sera ultérieurement une des fondatrices du Centre de recherche et d'information sur la littérature de jeunesse (CRILJ).

l'Heure Joyeuse tandis qu'un ébéniste avait reproduit les meubles de la rue Boutebrie<sup>3</sup>.

L'idée était très nouvelle. Dans quelques lieux pilotes, les élèves étaient associés à la gestion, à la décoration, à la formulation du règlement. Ils pouvaient conduire des recherches seuls ou guidés par un adjoint d'enseignement, ils y lisaient à volonté. Toutes choses qui n'existaient nulle part ailleurs. La structure prend forme et s'installe lentement. De 1952 à 1971, elle se généralise sous l'effet de circulaires ministérielles qui définissent peu à peu ses missions. La bibliothèque devient service de documentation, puis service de documentation et d'information (1966) et enfin centre de documentation et d'information (1974). Grâce à la mise en place progressive d'un service unique, toutes les ressources de l'établissement sont en principe offertes à tous les usagers de l'établissement alors qu'auparavant chacun avait un dépôt de livres spécifique. Il importe donc de se souvenir que les CDI ont été créés avec l'espoir que de grands changements se réaliseraient dans la sphère scolaire grâce à cette structure innovante inspirée par la première bibliothèque française pour la jeunesse.

Autonomie des élèves, apprentissage de la responsabilité, expérience du travail en équipe pour les élèves comme pour les professeurs, dynamisation de la vie scolaire jugée trop monotone, ouverture de l'enseignement sur le monde contemporain, « pour tous ces objectifs d'une pédagogie et d'une vie scolaire renouvelées, le centre de documentation est un moyen privilégié sinon indispensable ». Voilà ce qu'affirmait le rapport (1974) qui entraîna leur institutionnalisation<sup>4</sup>

Trois remarques pour clore ce premier chapitre.

- Le professionnel bibliothécaire des lycées puis des collèges se transforma en « bibliothécaire documentaliste », puis en « documentaliste bibliothécaire », ensuite en « documentaliste » avant de « devenir professeur de documentation ». Chacun de ces changements d'appellation donne à réfléchir.
- « Ouvrir le CDI sur la vie » renvoyait notamment à l'idée d'ouverture sur la vie culturelle du quartier et donc sur la bibliothèque municipale. Ce partenariat est-il satisfaisant aujourd'hui ? Sans doute conviendrait-il de le renforcer comme y invite ce dossier de l'ABF.
- Comment ne pas remarquer dans ces évolutions de la bibliothèque scolaire du second degré certains points communs avec ce qu'il advint des bibliothèques

---

<sup>3</sup> Pour toute précision sur cet épisode, voir BUTLEN, Max. Les politiques de lecture et leurs acteurs. INRP, Lyon, 2018, p. 69 et 70

<sup>4</sup> TALLON, Georges. Le centre de documentation et d'information, son rôle, son fonctionnement. Ministère de l'Éducation nationale, Paris, DGPC, 1974.

scolaires dans l'univers des écoles maternelles et élémentaires. Comment aussi ne pas être frappé par certaines singularités de chaque structure.

### **DES BCD POUR CHANGER L'ÉCOLE**

Du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1970, la bibliothèque de l'école primaire se réduisait à l'armoire de bibliothèque qui fut instituée par la circulaire et l'arrêté Rouland (1860 et 1862). Un modèle unique de bibliothèque, très encadré par l'institution a ainsi été créé et s'est imposé dans toutes les écoles de France, jusqu'aux années 1960/1970. Il reste dans les mémoires de tous ceux qui ont été scolarisés avant la création des BCD<sup>5</sup>. Initialement, ces bibliothèques étaient censées accueillir également la population adulte. Quoi qu'il en ait été, elles ont constitué un premier équipement, dont on a pu percevoir l'intérêt, pour l'incitation à la lecture personnelle d'enfants éloignés de la culture littéraire légitime, mais dont on a saisi aussi les limites compte tenu, d'une part des formes encore sommaires de la médiation et compte tenu d'autre part, de la nature d'une offre réduite à un nombre de livres limité par la longueur réglementaire des étagères. En conséquence, des militants pédagogiques ont regardé avec intérêt l'expérimentation novatrice osée par la bibliothèque de La Joie par les livres (1964), ouverte et créée à Clamart, à l'initiative de Geneviève Patte et d'une mécène Anne Gruner Schlumberger. Geneviève Patte avait été, elle aussi stagiaire de l'Heure Joyeuse, elle était ainsi toute désignée pour tenter d'adapter puis de généraliser le modèle de la rue Boutebrie, qui, malgré son excellence et sa créativité, n'avait pas encore réussi à essaimer. La nouvelle génération des bibliothécaires jeunesse réalisa quant à elle cet objectif : à partir des années 1970 : des unités du type *La Joie par les livres* se multiplièrent rapidement dans les communes. Comme leur prototype, elles privilégiaient la promotion de la littérature de jeunesse, la création vivante, la médiation des adultes pour présenter des textes nombreux, attractifs, aptes à aider les enfants à entrer dans les univers littéraires. L'offre de lecture y différait profondément de l'offre scolaire généralement faite à la même époque. Or cette dernière était précisément remise en cause pour son inefficacité dans la formation des lecteurs par des enseignants, par des mouvements pédagogiques (Association française pour la lecture, Mouvement Freinet de l'École Moderne, Groupe français d'Éducation nouvelle...) et par des chercheurs réunis par l'Institut national de la recherche pédagogique. Persuadés de la nécessité de repenser l'offre littéraire en même temps que les termes de l'apprentissage de la lecture, les militants pédagogiques ont été séduits par l'expérience des bibliothécaires jeunesse. Les parcours des uns et des autres se croisèrent ; les équipes se rejoignirent logiquement dans une association l'ADACES<sup>6</sup> au sein de laquelle les bibliothécaires entendaient partager leur expérience, gagner de nouveaux jeunes à la lecture et à la fréquentation des lieux de lecture tandis que les enseignants

<sup>5</sup> Les premières BCD apparaissent au début des années 1970. La circulaire Lang / Chevènement de 1984 a lancé une expérimentation nationale à l'origine de leur généralisation

<sup>6</sup> Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires

cherchaient un levier pour transformer l'école. Ce fut la BCD, bibliothèque centre documentaire, c'est-à-dire un nouveau modèle de bibliothèque scolaire construit à partir des convergences entre les deux institutions qui n'entendaient pas se confondre puisqu'il ne s'agissait « ni de scolariser la bibliothèque enfantine, ni de remplacer l'école ».

**La bibliothèque scolaire souhaitée par pédagogues et bibliothécaires devait être un cadre de vie ouvert, en libre accès, géré avec la participation des enfants.**

Elle devait stimuler le désir, le pouvoir et le plaisir de lire sur des supports diversifiés, présenter des collections appropriées à l'âge des publics dans une ambiance attractive. La lecture était censée s'y exercer aussi dans une ambiance attractive favorisant la recherche d'informations, ce qui appelait le développement de compétences et de savoir-faire nouveaux en pratiques documentaires et traitement de l'information. La bibliothèque devait encore favoriser le passage de la lecture à l'écriture, à la création de textes et documents de tous types. D'une manière générale, elle était conçue pour accompagner et accélérer la transformation des méthodes pédagogiques au sein même de l'école afin d'atteindre les objectifs culturels et éducatifs communs aux bibliothécaires et aux enseignants. Les concepteurs de la BCD, parmi lesquels tout particulièrement l'AFL (Association française pour la lecture), la désiraient en rupture radicale par rapport à la bibliothèque de classe traditionnelle ou par rapport aux bibliothèques scolaires qui l'ont précédée. Militants et théoriciens la voyaient comme un outil indispensable pour des équipes soucieuses de changer rien moins que : le rapport aux apprentissages, le statut de l'élève dans la classe, les relations de l'école à son environnement social et culturel ! En somme, la BCD a été pensée initialement comme devant être le lieu central pour tous les apprentissages tout en étant fortement influencée par le modèle des nouvelles bibliothèques pour enfants.

En quarante ans, des bibliothèques ont été créées dans des milliers d'écoles, généralement sur la base du militantisme ou de la bonne volonté de l'équipe pédagogique. C'est une donnée nouvelle et dont on ne peut sous-estimer l'importance dans le paysage culturel et éducatif français. Pour autant, force est de reconnaître que pour l'essentiel, nombre de ces bibliothèques scolaires sont assez loin de correspondre au projet initial. Conçues comme devant être « l'affaire de tous », elles ont parfois fini par ne plus être l'affaire de personne et se sont alors transformées en simples dépôts de livres plus ou moins utilisés. Certes, il importe beaucoup que désormais il y ait en nombre des livres dans les écoles ; il est indéniable que l'offre s'est améliorée sensiblement et que le concept a donné lieu à de belles expérimentations. Cependant, l'analyse après généralisation des BCD, conduit à considérer que, dans la pratique, les équipements et les usages sont souvent encore trop peu éloignés en quantité et en qualité de ce qui se faisait autour de l'armoire de bibliothèque, du coin lecture. L'heure est sans doute venue de repenser le modèle en relançant la

coopération École/Bibliothèque en conjuguant pragmatisme et ambition d'autant que la légitimation de la littérature de jeunesse à l'école et au collège autorise cette relance et suppose plus que jamais cette coopération.

### **LA LÉGITIMATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE**

Le rapport de l'institution scolaire à la littérature de jeunesse a souvent été compliqué, marqué par une méfiance récurrente et de lentes prises de conscience de l'intérêt du domaine. Dans le second degré, les instructions officielles ont mis quelque temps à s'interroger sur la pertinence de l'offre littéraire et sur son degré d'adaptation aux publics de la massification qui a envahi d'abord les collèges, à partir des années 1960, ensuite les lycées et enfin les universités, au XXI<sup>e</sup> siècle. Alors qu'à l'école, grâce au coin lecture des classes et aux avatars de l'armoire-bibliothèque, la littérature de jeunesse a été assez volontiers intégrée à la vie scolaire, dans le second degré, de timides évolutions ont pu être observées sous l'effet de pressions externes (en premier lieu celles des partenaires professionnels du livre et de la lecture<sup>7</sup>), mais aussi en raison de critiques internes. Ces dernières émanent d'abord de militants pédagogiques et de chercheurs mais aussi de responsables institutionnels au regard des résultats décevants des premières évaluations nationales des compétences des élèves en matière de lecture (1980 -1990). Aussi les textes officiels ont-ils amorcé une évolution en invitant à donner à chaque élève la possibilité de construire « une culture accordée aux exigences de leur temps ». C'est précisément à cette époque que la littérature de jeunesse entre au collège par la porte du CDI, grâce à l'action de documentalistes-bibliothécaires, bien avant donc d'être admise dans les classes. Sur ce point, les textes officiels hésitent longtemps car beaucoup considéraient la littérature de jeunesse comme un genre mineur, dont les textes ne résisteraient pas à l'analyse littéraire. Malgré tout, elle est d'abord acceptée (1985) dans les petites classes des collèges (désormais uniques), mais pour les autres niveaux, il est entendu alors par le prescripteur, qu'il convient de s'en tenir à la littérature, « la vraie », c'est à dire la littérature patrimoniale. En 1995, les programmes officiels en viennent à reconnaître que « la littérature de jeunesse est un domaine qui peut favoriser le goût de lire »<sup>8</sup>. Le professeur de français est invité à devenir un « conseiller en lecture ». Pour mener à bien cette tâche complexe, il peut désormais s'appuyer sur des listes indicatives d'ouvrages établies par une commission qui s'appuie sur les avis de professionnels du livre et de la lecture, et sur les recommandations des revues d'analyse de livres pour enfants. Il s'agit là d'une première consécration de la littérature de jeunesse, ce qui ne signifie pas qu'elle sera définitive, car l'Éducation nationale, dans des mouvements de balancier qui lui sont

---

<sup>7</sup> Cf. Notamment, le très officiel *Rapport PINGAUD-BARREAU*, remis au ministre de la Culture : *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, 1981, dans lequel on peut lire par exemple : « Au lieu de former les jeunes à l'utilisation du livre, du document, au lieu de les initier au plaisir de la lecture, elle (l'école) aurait tendance, dans bien des cas, à les en détourner ».

<sup>8</sup> MEN Texte Accompagnement des Programmes. 1995

coutumiers, la remettra en cause à l'occasion d'autres textes officiels et notamment en 2008. En fait, c'est du côté de l'école primaire que se réalise la grande légitimation du domaine. Elle s'effectue en 2002 dans les textes officiels et leurs documents d'accompagnement qui font entrer la littérature dans les programmes de l'école élémentaire et affirment sans ambiguïté :

**« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes [...] À cet égard, elle (La littérature de jeunesse) constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier <sup>9</sup> »**

De 2002 à 2018, des listes de référence d'œuvres littéraires pour la jeunesse sont successivement proposées pour chaque cycle<sup>10</sup>. Leur lecture, les relectures, les discussions en classe, les activités qui leur sont associées pour mieux se les approprier, sont susceptibles de permettre à chacun de forger des choix esthétiques, d'interroger ses jugements éthiques, de faire évoluer ses pratiques et ses goûts de lecture. Les sélections aident les enseignants à se repérer dans l'océan de la production jeunesse, elles invitent à découvrir les plaisirs de lire la littérature en donnant à voir sa richesse et sa diversité ; elles servent de base pour la construction d'une première culture littéraire commune.

Ces listes de référence, loin de constituer un sanctuaire, sont un portail ouvert sur toutes les lectures. Elles sont établies par une commission spécifique de la DGESCO<sup>11</sup> qui réunit enseignants, chercheurs et bibliothécaires pour les actualiser régulièrement.

Quelle connaissance, les bibliothécaires municipaux ont-ils de ces listes qui sont au cœur des programmes ? Combien de ces ouvrages sont-ils en rayonnage dans les bibliothèques municipales ? À toutes fins utiles, nous renvoyons au site ministériel qui les présente<sup>12</sup>.

Ces évolutions de l'offre scolaire, ces ouvertures des corpus se produisent en relation avec l'émergence de nouveaux supports théoriques. De nouvelles démarches pédagogiques sont le fruit des recherches des didacticiens de la littérature, elles résultent aussi des expérimentations d'enseignants novateurs. Elles interrogent l'enseignement des lettres de l'école au collège, et ouvrent de nouvelles perspectives pour la coopération École/ Bibliothèques.

## **LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE, LEURS CONSÉQUENCES SUR LES ACTIVITÉS D'INCITATION À LA LECTURE**

Ces recherches en didactique ont construit les fondements théoriques susceptibles d'étayer des pratiques de classe soucieuses de renouveler l'offre de lecture et les démarches en réponse à ce qu'il faut bien identifier comme une

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation nationale, DGESCO (2002), Documents d'application des programmes, Littérature, SCEREN, CNDP.

<sup>10</sup> Cycle 3 en 2002, cycle 2 en 2009, cycle 1 en 2013.

<sup>11</sup> Direction Générale de l'Enseignement scolaire

<sup>12</sup> Eduscol : <https://tinyurl.com/eduschol-litt> et <https://tinyurl.com/eduschol-litt-ecole>

crise de l'enseignement de la littérature. Un élève que nous avons interviewé dans le cadre d'une recherche autour des résultats de PISA (Ahr, Butlen : 2012)<sup>13</sup> résume cruellement une situation fréquente

« Ce que nous lisons à l'école, ce ne sont pas les livres les plus intéressants. Les livres de l'école n'ont rien à voir avec moi. ».

Dans ce contexte, il importait de reconfigurer la notion de lecture littéraire et de repenser les pratiques d'enseignement. Des chercheurs comme Annie Rouxel y ont contribué<sup>14</sup> en posant notamment que la lecture littéraire suppose une double posture. L'une résulte de l'adhésion au texte, d'une identification aux personnages, pouvant aller jusqu'à l'expérience fondatrice de l'illusion référentielle. Mais, cette posture reposant sur l'émotion a souvent été oubliée en classe de lettres. En revanche la seconde posture, si souhaitable qu'elle soit pour la lecture littéraire, celle qui appelle distanciation, regard critique sur les œuvres, a pris une position centrale dans l'enseignement. À tel point que, comme a pu le relever T. Todorov : « loin d'être associée au plaisir, l'émotion esthétique n'a guère lieu d'être dans les classes de littérature en raison d'une « conception étriquée », ascétique de la littérature qui conduit à faire en sorte que l'on enseigne plus actuellement les instruments d'analyse que les œuvres elles-mêmes ». Les didacticiens ont été soucieux de réconcilier les deux postures. Ils ont également refondé la didactique de la lecture en promouvant un enseignement de la compréhension, de l'interprétation, des stratégies de lecture, constatant qu'il a été trop souvent absent dans l'action pédagogique<sup>15</sup>. Le dialogue didactique élève/professeur a pu ainsi être profondément renouvelé et enrichi. Après des dizaines d'années de centration exclusive de l'enseignement sur l'étude des relations entre l'auteur, son œuvre, son siècle, et le texte qui est le fruit du croisement de ces paramètres, un temps de focalisation sur le seul texte est advenu, sous l'influence des structuralistes et des formalistes. Passé cet engouement, les travaux récents des didacticiens de la littérature ont invité à prendre en compte la subjectivité du lecteur (Fourtanier, Langlade, Mazauric, 2007, 2011...)<sup>16</sup> c'est-à-dire travailler à partir « du texte du sujet lecteur ». Ce concept de « texte du lecteur » désigne métaphoriquement la contribution du sujet. Elle est le résultat de son activité d'actualisation et de reconfiguration de l'œuvre. De telles recherches, dans le prolongement des travaux sur la réception d'une part, sur l'interprétation d'autre part, conduisent à considérer que « le

<sup>13</sup> AHR, Sylviane, BUTLEN, Max, ELALOUF, Marie-Laure. *L'enseignement des lettres et le numérique*. « Le français aujourd'hui » n°178. BIBLIOTHÈQUE(S) NO 94-95 - DÉCEMBRE 2018

<sup>14</sup> ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 1996

<sup>15</sup> cf. M. REMOND et F. QUET, 1999, *Apprendre à comprendre l'écrit*. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. Repères, 1999, n° 19 ; C. TAVERON, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique à l'école de la Grande section au CM,* Hatier, Pédagogie, Paris 2002 ; R. GOIGOUX, S. CEBE, Lector & Lectrix, 2007...

<sup>16</sup> FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G., MAZAURIC, C. *Le Texte du lecteur*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2011. / ROUXEL, A. et LANGLADE, G. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2004.

texte du lecteur » recompose le texte de l'auteur et se substitue à lui. Ainsi le lecteur est-il promu du statut de simple récepteur au statut d'acteur culturel, de co-auteur coopérant à la mise au jour du texte à lire. Et le médiateur doit donc se montrer plus qu'attentif à la réception des textes par les jeunes lecteurs. Sur ces bases, l'activité pédagogique en classe de littérature a été profondément renouvelée. Nous présentons pour terminer cinq types d'action qui, parmi d'autres, résultent de ces travaux de recherche. Ils intéressent les bibliothécaires dans la mesure où, selon des formes, des démarches et des objectifs évidemment différenciés, la classe, la bibliothèque d'école, la médiathèque du quartier offrent des scènes complémentaires pour leur mise en œuvre ou leur apprentissage.

1-En premier lieu, la lecture à haute voix de l'adulte comme celle de l'élève a été heureusement réhabilitée à l'école. Son effectuation repose sur des modèles, des critères, un entraînement. Il s'agit pour un interprète de révéler sa lecture personnelle d'une œuvre à un groupe et de l'offrir en partage, ce qui suppose de lui prêter sa voix, son corps. Ici encore, les enseignants peuvent s'inspirer de l'heure du conte et des lectures à haute voix pratiquées depuis longtemps dans les médiathèques, pour les adapter aux situations scolaires. Cette modalité de lecture se conjugue évidemment avec des temps de lecture et de relecture silencieuse, décisifs pour l'appropriation et la compréhension personnelles et, avec des temps de lectures collectives pour construire ensemble des significations, faire émerger le(s) sens possible(s) du texte...

2-L'organisation de débats correspond à une seconde proposition didactique susceptible de permettre à la subjectivité des lecteurs d'émerger et de s'exprimer dans la discussion. Différents types de débats sont envisageables, ils appellent des postures, des démarches, des actes de médiations différenciés :

- les débats de réception invitent chacun à réagir au texte, pour dire quelle a été sa réception, quels sentiments ont été éprouvés. La confrontation des ressentis conduit alors à des discussions renvoyant à l'éthique mais aussi à l'esthétique du texte littéraire et des images ;
  - les débats d'éclaircissement et d'interprétation : lorsque le texte est compris ou interprété de façons contrastées, ce type de débat vise à confronter les diverses représentations et manières de comprendre en appréciant collectivement l'intérêt et la pertinence des propositions individuelles;
  - les débats à visée philosophique : la démarche d'un débat à visée philosophique a pour objet d'inciter à réfléchir au sens des actes et postures humaines, à s'interroger sur des questions existentielles et sur ce qui fonde notre rapport aux autres et au monde.

Si la lecture partagée des œuvres n'a pas pour but d'instrumentaliser la littérature de jeunesse pour proposer un cours d'instruction civique, la lecture de la littérature peut cependant conduire à s'interroger sur les valeurs éthiques à partir des comportements des personnages littéraires et des situations qu'ils vivent.

3- La mise en réseaux des œuvres pour la jeunesse. Les théoriciens littéraires ont mis en évidence l'importance de l'intertextualité dans la création littéraire. Dans cette optique, tout texte est la reprise, le prolongement, et aussi la transformation d'autres textes qui l'ont précédé. Une œuvre renvoie toujours à d'autres œuvres, elle s'en nourrit. Ce principe d'intertextualité a conduit les didacticiens à en donner une traduction formative ; c'est celle de « la mise en réseaux », du regroupement de textes et d'images qui se relie, se prolongent, se différencient ou s'opposent. Le rapprochement au sein du réseau permet de mieux apprécier chaque œuvre. Dans cette perspective, les bibliothécaires qui ont une connaissance élargie de la littérature de jeunesse peuvent être d'un grand secours pour les enseignants lors de la constitution de ces réseaux.

Les deux dernières pistes didactiques désormais mieux explorées à l'école sont depuis longtemps familières aux bibliothécaires jeunesse.

4- Il s'agit des activités de création. Notamment grâce au prolongement de la lecture par l'écriture. Dans des ateliers d'écriture, ou encore par la théâtralisation de certains passages, leur mise en voix, leur mime, leur mise en images fixes et/ou animées...

5- Enfin la rencontre avec un auteur, un illustrateur, un graphiste, un éditeur, un conteur représente un enrichissement incomparable pour les jeunes lecteurs. Là encore la médiathèque est un espace de ressources précieux pour peu que ce type de rencontres et les médiations nécessaires soient préparées en partenariat. La construction d'une première culture littéraire ne saurait reposer sur des interventions et médiations isolées, qui s'ignorent l'une l'autre. Elle s'enrichit de la constellation des actions éducatives et culturelles résultant de la coopération des professionnels qui interviennent dans la formation des lecteurs en invitant à varier les plaisirs de la lecture. À savoir : le plaisir de l'immersion dans des univers fictionnels d'œuvres auxquelles les jeunes lecteurs pourront adhérer intensément, le plaisir des émotions ressenties dans le for-privé ou partagées dans des communautés de lecteurs, le plaisir de lire des textes littéraires mais aussi des écrits informatifs, le plaisir de construire des compétences de lecteur réfléchi et critique grâce à des œuvres littéraires qui finalement permettent de mieux connaître et d'interroger le monde, les hommes, soi-même.

Ainsi la coopération École / Bibliothèque peut-elle élargir les représentations du plaisir de lire tout en conjuguant plus subtilement, plus harmonieusement aimer lire et savoir lire.