

Les relations entre l'école et la bibliothèque dans la presse pédagogique (1978-1998)

The Relationship Between the School and the Library as Recorded in Educational Journals (1978-1998)

Las relaciones entre la escuela y la biblioteca en la prensa pedagógica (1978-1998)

Monique Lebrun

Volume 44, Number 4, October–December 1998

La lecture publique au Québec : évolution et discours

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1032827ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1032827ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)

ISSN

0315-2340 (print)

2291-8949 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lebrun, M. (1998). Les relations entre l'école et la bibliothèque dans la presse pédagogique (1978-1998). *Documentation et bibliothèques*, 44(4), 201–210.
<https://doi.org/10.7202/1032827ar>

Article abstract

Reading is not the only objective pursued by schools; the promotion of reading as a lifelong cultural activity is another. This article analyses the perception of the school, the book and the library in three educational journals. The portrayal of reading as something pleasurable is presented firstly, followed by the role of school libraries and lastly, story-telling activities requiring the collaboration of teachers and librarians. Educational journals seem to emphasize the story-telling activities of librarians rather than their information-seeking role. Librarians appear to emphasize the pleasures of reading on younger students in the primary grades.

Les relations entre l'école et la bibliothèque dans la presse pédagogique (1978-1998)

Monique Lebrun

Département de linguistique
Université du Québec à Montréal

L'institution scolaire ne vise pas que les apprentissages formels en lecture : elle veut également promouvoir la lecture comme pratique culturelle afin de créer des lecteurs pour la vie. L'article analyse les discours de trois revues pédagogiques sur les rapports entre l'école, le livre et la bibliothèque. On parlera d'abord de l'image de la lecture de plaisir telle que véhiculée par l'école, puis du rôle des bibliothèques scolaires et enfin, de projets particuliers d'animation du livre favorisant le travail de collaboration entre enseignants et bibliothécaires. Il apparaît que les revues pédagogiques insistent davantage sur le rôle d'animation que sur le rôle d'information des bibliothécaires et qu'elles visent particulièrement le développement du plaisir de lire chez les plus jeunes élèves, soit ceux du primaire.

The Relationship Between the School and the Library as Recorded in Educational Journals (1978-1998)

Reading is not the only objective pursued by schools; the promotion of reading as a lifelong cultural activity is another. This article analyses the perception of the school, the book and the library in three educational journals. The portrayal of reading as something pleasurable is presented firstly, followed by the role of school libraries and lastly, story-telling activities requiring the collaboration of teachers and librarians. Educational journals seem to emphasize the story-telling activities of librarians rather than their information-seeking role. Librarians appear to emphasize the pleasures of reading on younger students in the primary grades.

Las relaciones entre la escuela y la biblioteca en la prensa pedagógica (1978-1998)

La institución escolar no apunta únicamente a los aprendizajes formales de la lectura; quiere también promover esta actividad como práctica cultural para crear lectores que leerán toda su vida. El artículo analiza los discursos de tres revistas pedagógicas sobre las relaciones entre la escuela, el libro y la biblioteca. Se hablará ante todo de la imagen de la lectura placentera tal como se transmite en la escuela, luego de la función de las bibliotecas escolares y, finalmente, de proyectos específicos de animación del libro que favorecen la colaboración entre los maestros y los bibliotecarios. Parecería que las revistas pedagógicas insisten más en la función de animación que en la función de información de los bibliotecarios y que se dirigen especialmente a desarrollar el placer de leer entre los jóvenes estudiantes, los de la escuela primaria.

L'école est le monde du savoir et des livres et, plus récemment, celui de l'information électronique. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'initier l'élève au plaisir de la lecture. Pour ce faire, il devra délaissier les outils traditionnels forcément limités que sont les manuels, pour inviter l'élève à consulter soit les ressources du coin de lecture de la classe, soit la bibliothèque scolaire. L'enseignant de français, plus particulièrement, pourra y trouver une occasion de prolonger les apprentissages réalisés dans son cours.

On a peu écrit sur les relations entre l'école et la bibliothèque au Québec, particulièrement dans le domaine de l'animation pédagogique. Il existe cependant trois documents récents (1998) du minis-

tère de la Culture et des Communications (MCCQ), soit les deux tomes de l'ouvrage *Le temps de lire, un art de vivre*, de même que le rapport statistique *Enquête auprès des bibliothèques scolaires du Québec*, qui font ressortir quelques données. Ainsi, 92 % des écoles québécoises disposent d'une bibliothèque scolaire, même si au primaire, c'est souvent un local polyvalent. En moyenne, ces bibliothèques offrent 12,5 livres par élève au primaire et 14 au secondaire. Alors que le personnel des bibliothèques scolaires du secondaire est spécialisé, celui du primaire est constitué de bénévoles. Le budget d'achat est minime : en moyenne 5,29 \$ par élève annuellement, soit moins que le prix d'un seul ouvrage de littérature de jeunesse en édition québécoise, selon les statistiques du MCCQ (1998). Les divers

rapports de ce ministère reconnaissent à la bibliothèque scolaire deux types de missions : une première, d'information basée sur les systèmes de classification et sur le repérage de la documentation et une deuxième, d'animation proprement dite (ateliers de lecture, rencontres d'auteurs, promotion de la lecture). Dans l'enquête menée auprès des bibliothèques scolaires, les auteurs déplorent que le premier type d'activités dépasse largement le second.

Comme il est écrit dans le rapport *Le temps de lire, un art de vivre. Projet de politique* (Québec. MCCQ. 1998, 20) : « Dans le contexte d'un projet éducatif qui met l'accent sur la maîtrise de la langue écrite et dans lequel la lecture occupe une place de choix, la bibliothèque est un lieu

essentiel au sein de l'école pour assurer la qualité des services éducatifs». La volonté ministérielle de valoriser la bibliothèque se concrétise-t-elle dans les faits ? Il nous a semblé intéressant d'aller vérifier le discours des pédagogues eux-mêmes sur la question cruciale du rôle de la bibliothèque scolaire dans les apprentissages dans trois revues professionnelles. La première, *Vie pédagogique*, est une publication gouvernementale qui s'intéresse à la pédagogie générale. Les deux autres touchent les enseignants de français. Ainsi, *Liaisons* s'est consacrée durant plus de dix ans au soutien didactique des enseignants de français à l'élémentaire. Quant à l'autre, *Québec français*, elle continue depuis trente ans, contre vents et marées, à animer le milieu des enseignants de français de tous les niveaux. Notre développement comportera quatre parties. D'abord, nous ferons état d'une image de la lecture scolaire qui tient également compte du plaisir de lire. Dans un deuxième temps, nous décrirons deux types de bibliothèques : le coin de lecture en classe et la bibliothèque d'établissement. Une troisième et une quatrième parties, étroitement imbriquées, évoqueront les lignes directrices de l'animation du livre à l'école et présenteront des activités concrètement réalisées.

Une certaine image de la lecture à l'école : la lecture de plaisir

L'enseignant de français ne s'intéresse pas qu'aux apprentissages formels en lecture, il cherche également à former des lecteurs pour la vie. En ce sens, il opte souvent pour les « vrais » livres comme complément au manuel et il offre de plus en plus à ses élèves des plages de lecture de loisir, de façon à déscolariser les pratiques de lecture. Voyons-en quelques exemples.

Les « vrais » livres

Nadon (1990) se fait le défenseur des « vrais » livres. Pour apprendre à lire, il faut lire. Les vrais livres sont absents de l'école : ils ne se retrouvent que dans les bibliothèques publiques, ce qui est une aberration, puisque c'est en lisant qu'on apprend à lire. Les manuels de lecture ou les méthodes sont des écrits artificiels, très souvent composés par de prétendus

experts, qui ne conviennent ni aux goûts ni aux besoins des enfants. Cependant, ces ouvrages absorbent une bonne partie de l'argent des écoles, ce qui n'en laisse à peu près pas pour l'achat de nouveaux livres pour la bibliothèque de classe ou la bibliothèque scolaire. Les écoles qui ont des bibliothèques scolaires n'ont pas toujours le personnel spécialisé pour les activités d'animation du livre. Ce sont souvent des enseignants qui doivent conjuguer cette tâche avec leurs activités d'enseignement, ou encore des parents bénévoles qui s'occupent de la bibliothèque scolaire, avec pour conséquence des heures d'ouverture restreintes.

Les activités de lecture en classe devraient permettre aux enfants de lire ce qu'ils ont envie de lire ; elles devaient aussi leur donner la possibilité de se regrouper en petits clans pour discuter d'une lecture qu'ils ont faite ou qu'ils sont en train de faire. Il faut, écrit Nadon (1990, 32) « *redonner aux livres la place qui leur revient. D'abord, en les plaçant au centre du programme scolaire de lecture et ensuite en organisant trois types de bibliothèque* ». Il s'agit de la bibliothèque de classe, de la bibliothèque d'école et de la bibliothèque publique ; chacune ayant son rôle spécifique à jouer. La première, la bibliothèque de classe, pourrait répondre à des besoins de lecture populaire. La bibliothèque d'école pourrait servir à des projets spéciaux (ex. : visite d'écrivains, séances de contes, expositions thématiques). Quant à la bibliothèque publique, poursuit-il, elle « *est là pour confirmer la valeur sociale des livres, répondre aux goûts et aux besoins de la société et offrir aux enfants d'autres expériences littéraires* ». (Nadon 1990, 32)

Goodman (1993) chante les louanges des enseignants qui délaissent les manuels, les techniques et les méthodes traditionnelles pour permettre aux enfants de faire des apprentissages authentiques de lecture et d'écriture. Selon lui, l'aptitude à communiquer oralement se développe tôt chez l'enfant pour répondre à un besoin de communication ; les aptitudes à lire et à écrire ne surviennent que plus tard. « *La clé d'une aptitude à lire et à écrire est la même que pour le développement de l'écoute : elle est d'autant plus facile qu'elle est utile à l'apprenti et que le langage écrit qui se présente à lui est con-*

cret, pertinent et signifiant ». (Goodman 1993, 13)

De plus en plus d'enseignants, dit l'auteur, reprennent le contrôle des apprentissages qu'ils avaient abandonné aux éditeurs de manuels et de cahiers d'exercices. Quelques-uns ont modifié l'usage qu'ils faisaient de ces manuels et de ces cahiers d'exercices, d'autres les ont totalement mis de côté pour s'adapter aux besoins, aux goûts et aux intérêts des enfants. Ces enseignants, précise-t-il, entourent les enfants d'écrits authentiques et signifiants tels « *des livres, des revues, des journaux, des enseignes de rues, des boîtes de céréales, toute chose concrète qui peut capter l'intérêt de leurs élèves. Ils transforment leur classe en un milieu en lequel les enfants sont entourés par le langage écrit signifiant* » (Goodman 1993, 13). De « vrais » livres remplacent les manuels de base, leur langage artificiel et leur approche où tout est planifié. La bibliothèque de classe joue un rôle très important dans une telle pédagogie.

Ces mêmes enseignants n'évaluent pas les habiletés en lecture et en écriture au moyen des exercices et des tests standards, mais au fur et à mesure de leurs observations continues en classe. L'évaluation des habiletés fait partie de chaque interaction de l'élève avec l'enseignant. Elle intervient au cours de conférences régulières de lecture entre l'élève et l'enseignant ou d'activités en petits groupes. L'enfant n'est pas traumatisé par l'évaluation puisque son contact avec l'écrit est authentique

La lecture de loisir en classe ou ailleurs

S'inspirant de Smith et de Goodman, Nadon (1992) témoigne de son expérience en tant qu'enseignant pour parler de la place des livres dans sa classe. Ses élèves choisissent eux-mêmes leurs livres, lisent beaucoup, s'intéressent à différents auteurs et à différents genres, bouquinent, etc. Il aide les plus faibles en leur donnant des stratégies, leur lit des livres avec accompagnement sonore. D'autres lisent un livre en petits groupes, en se donnant un rôle. Les enfants tiennent un journal de lecture. Réécriture, modelage, affiches, couvertures, sketches sont les prolongements de l'activité. Nadon oppose lecture fonctionnelle et lec-

ture esthétique, ou de plaisir. Les méthodes d'apprentissage enlèvent du temps à la vraie lecture. Il faudrait utiliser d'avantage les bibliothèques scolaires et municipales, faire du « *terrorisme livresque* », i.e. obliger les commissions scolaires et les écoles à acheter des livres. Il faudrait également avoir une bibliothèque de classe riche et donner aux enfants du temps pour lire.

À l'instar de Pennac, Tran (1993) propose à l'enseignant de partager son propre plaisir de la lecture et d'instaurer une coopération adulte-enfants en lecture. Afin de déscolariser l'activité, il est préférable que l'enseignant ne soit pas l'animateur. Par exemple, la conseillère pédagogique choisit et achète les livres, planifie l'activité en classe, recherche des adultes participants, prépare des fiches. Donc, si on fait lire cinq livres dans la classe, on forme cinq groupes de discussion. On rappelle aux élèves que l'activité ne sera pas évaluée. L'animateur présente le livre aux adultes et aux enfants; aux premiers, il explique comment intervenir, aux seconds, comment se servir de la fiche de lecture. Chaque élève doit présenter un livre qu'il a lu : il a reçu un encadrement en ce sens. Lors de la rencontre en classe, on échange d'abord en petits groupes, puis on discute en grand groupe; chacun des livres et chaque groupe y passent. Tran mentionne les thèmes choisis et les livres les illustrant. Elle termine en soulignant la merveilleuse complicité des grands et des petits qui s'établit autour du livre et note que pareille méthode encourage l'emprunt de livres de bibliothèque, même chez les moins habiles, qui auront tout de même approvoisé la lecture.

Quant à Blain, dont le témoignage laisse deviner la passion qui l'anime lors de ses activités de lecture, elle écrit :

La seule histoire, moi, que j'ai à raconter, c'est une histoire d'émerveillement, de découverte, de communication réelle [...] C'est la joie de lire ensemble, à deux, à dix ou à vingt. C'est le bonheur de découvrir et d'apprécier le même texte, de vivre la même histoire avec chacun sa vision personnelle du récit. C'est de partager de grandes émotions, les participants collés les uns aux autres ou retranchés dans une magie individuelle, mais enveloppés d'une même atmosphère, d'images

et de mots communs. (Blain 1995, 40-41)

Pour Gervais (1996), la didactique de la littérature de jeunesse est celle de l'utilisation du livre de loisir en classe. Elle énonce cinq règles : faire pressentir le livre comme source de plaisir accessible et les convaincre du plaisir de lire en les accompagnant sur les plans à la fois affectif et cognitif ; les aider à identifier leurs intérêts en lecture ; les aider à ouvrir leurs horizons en lecture ; leur faire découvrir ce qu'ils sont capables de lire en les plaçant devant l'imprimé et en inventoriant avec eux des stratégies ; réinvestir avec eux dans le plaisir de lire en les aidant à faire des liens et en les conviant à parler de leurs lectures. En conclusion, elle souhaite que s'instaure à l'école une véritable didactique de la littérature de jeunesse « *Car, comment l'enfant pourra-t-il faire tous les efforts nécessaires pour apprendre à lire, utiliser ses lectures à des fins variées et, finalement, se doter de solides habitudes de lecture, s'il ne sait pas qu'il peut y trouver du plaisir?* » (Gervais 1996, 50)

Pour sa part, Brossard (1994b) a rencontré quelques jeunes qui avaient déclaré aimer lire lors de l'enquête réalisée par Legault (1994). Certains étaient des mordus de lecture, d'autres, des lecteurs moyens ; cependant, ils étaient tous des lecteurs sélectifs. Plusieurs de ces jeunes ont raconté que le goût de la lecture leur venait d'un parent, d'un membre de la famille ou même d'un grand-parent qui leur lisait des histoires, d'un intérêt qui avait toujours été là. D'autres se rappelaient du « *premier vrai bon livre* » qui les avait accrochés de façon définitive. La lecture était une activité importante dans leur vie, mais certainement pas une activité prioritaire. Un vrai bon livre, ont-ils dit, est celui qui leur permettait de s'évader et d'entrer dans l'histoire, « *de s'identifier au personnage principal et de partager ses émotions* » (Brossard 1994b, 19). Un bon livre pouvait aussi être une source d'inspiration ou de perfectionnement de la langue parlée et écrite.

Comme les moments de lectures sont privilégiés, le choix du livre est important. Il n'y a pas d'interdit, seule la difficulté d'un ouvrage peut représenter un obstacle. Les goûts et les intérêts de ces

jeunes guident leur choix de lecture, la couverture, la jaquette ainsi que l'auteur et la collection d'un livre sont des indications importantes. En général, les conseils des pairs ont plus de poids que ceux des adultes. Les jeunes de la cellule de lecture d'une école lisent les critiques des journaux et discutent de leur choix avec l'animatrice du groupe. Ces jeunes se procurent les livres à différentes sources (bibliothèque scolaire, bibliothèque municipale, librairie, salon du livre, etc.).

Les élèves interrogés par Brossard (1994b) ne considéraient pas les enseignants comme des modèles, puisqu'ils ne les voyaient jamais lire ; ils ne discutaient jamais de lecture ou de livres avec eux, en dehors du contexte obligatoire de la classe de français. Les jeunes ne connaissaient pas la « *personnalité de lecteur* » de leurs enseignants. Ils désiraient que ceux-ci leur donnent plus de temps pour lire en classe, les informe sur la variété des livres et anime des activités à la bibliothèque. Ils ont avoué avoir une aversion pour l'obligation de remplir des fiches, de répondre à des questionnaires, d'être évalués suite à leurs lectures. Le club de lecture libre est une formule qui plaisait à tous. Les discussions animées auxquelles participaient les jeunes de la cellule de lecture leur permettaient de s'exprimer plus librement sur leurs lectures que les autres jeunes.

Dans les revues pédagogiques, nous retrouvons peu de témoignages de bibliothécaires sur la lecture de plaisir. Citons cependant celui de Guindon (1986). L'auteur dit qu'il faut guider les jeunes afin que la lecture devienne pour eux un réel loisir. Elle mise sur la préférence que les jeunes ont pour les collections, qui les aide à faire leur choix et les sécurise en quelque sorte. Elle présente une liste de quatre pages de titres sélectionnés suivant leur appartenance à une collection dans laquelle figurent très peu d'œuvres québécoises. Elle souligne que la présence de traductions d'œuvres de fiction est importante pour enfants.

Une contribution de Karnas et al. (1982), s'apparentant à des conseils de lecture, propose une cinquantaine de titres tirés d'une enquête sur les livres les plus lus par les enfants de six à douze ans dans vingt-trois bibliothèques municipa-

les de la région de Montréal. L'objectif de l'enquête était de créer un guide permettant d'aider les enseignants dans l'utilisation de la littérature de jeunesse à l'intérieur de leur pratique pédagogique. Les auteurs mentionnent des bandes dessinées, des albums, des documentaires et des romans. Quant à l'enquête de Carlos (1982), elle révèle que les enfants se procurent leurs livres principalement à la bibliothèque scolaire et qu'ils sont davantage stimulés à lire par leurs parents que par leurs enseignants, car ils ne voient jamais ceux-ci lire. Cette enquête visait à cerner les pratiques de lecture des douze ans en Abitibi-Témiscamingue.

Des bibliothèques de diverses natures

Legault (1994) a réalisé, en 1993, une méga-enquête auprès de 5 843 élèves du secondaire dans 41 écoles. Il s'en dégage, pour notre propos, que près de 80 % des élèves utilisent les bibliothèques scolaire et familiale, plus de 50 % disent avoir lu, pour leur plaisir, plus de trois livres en six mois et qu'il n'y a guère de différence dans les pratiques d'un niveau à l'autre du secondaire. L'enquête révèle également que 80 % des enseignants font la promotion de la lecture dans leurs classes et que les enseignants de français lisent plus que les autres et beaucoup plus que la population adulte québécoise en général. Les enseignants des autres matières lisent un peu plus que la population adulte québécoise en général.

Les coins lecture en classe

La bibliothèque de classe permet de tenir compte des différences dans les rythmes d'apprentissage et de fournir un appoint précieux à la matière présentée en classe. Chevalier-Poirier, Pépin et Rochon (1980) ont monté un coin de lecture dans leurs classes du primaire; un des objectifs était de développer la lecture en lien avec la communication orale (résumés oraux de lectures).

C'est l'enseignant qui doit assumer l'essentiel du rôle de l'animation du livre auprès de ses élèves. Par conséquent, il est primordial qu'une grande partie de ses outils soient à la portée de sa main et de celle des enfants avec lesquels il travaille [...] Le coin lecture ne doit pas

faire double emploi avec la bibliothèque, mais avoir sa vocation propre. Il appri-voise l'enfant à la présence du livre en le mettant en contact quotidien avec plusieurs livres [...]. Le coin lecture contribue aussi à une plus grande appropriation des livres en donnant à l'enseignant l'occasion de penser avec les enfants à une forme de classification. (Gervais 1989b, 15)

Il est important que le coin de lecture soit isolé à l'intérieur de la classe, ne serait-ce que par une cloison symbolique. L'aménagement de ce coin doit permettre la détente et d'associer la lecture au plaisir. Un nombre restreint de livres peut suffire (environ une centaine au minimum) dans la mesure où ils correspondent aux goûts des enfants. L'enseignant doit intégrer le livre à sa démarche pédagogique. Tout d'abord, il faut prévoir des périodes consacrées à la lecture libre. Il faut aussi planifier l'utilisation du livre comme support à l'enseignement en tant qu'outil de recherche. « *L'expérience montre que bon nombre d'activités, pourvu qu'elles soient variées et bien adaptées aux besoins et aux intérêts des enfants, incitent ces derniers à lire, et cela, avec satisfaction.* » (Gervais 1989b, 16)

Gervais suggère des activités rattachées au coin de lecture : une discussion à laquelle les parents peuvent être invités, la création d'une affiche ou l'exposé tenant lieu de compte rendu. Il revient à l'enseignant de choisir celles qui lui conviennent. Celui-ci doit promouvoir la rencontre la plus intime entre l'enfant et le livre ou le document.

Les bibliothèques scolaires

La bibliothèque d'établissement retient davantage l'attention que le coin de lecture en classe, mais le langage est légèrement différent, puisqu'il faut alors composer avec les impératifs institutionnels. Vézina (1981) traite de l'importance d'une bonne bibliothèque scolaire, même au primaire : cela est précieux pour l'intégration des matières qu'on y enseigne. Même son de cloche chez Hopper (1982) qui y voit une façon de revitaliser les leçons de lecture avec les plus jeunes. Boily et al. (1977) déplorent que la lecture de loisir ne soit pas suffisamment valorisée par les commissions scolaires et mention-

nent que les enseignants ont la responsabilité d'animer la bibliothèque pour la rendre attirante.

Dans un article mi-humoristique, mi-alarmiste, Léveillé (1988) énumère les mauvais usages de la bibliothèque scolaire. Il signale, entre autres, la bibliothèque « *chapeau d'âne* » où l'on punit les récalcitrants, la bibliothèque « *salle d'étude* » où l'on fait ses devoirs en silence, la bibliothèque « *suppléante* » qui prend la relève du maître absent, la bibliothèque « *dépôt de livre* » où règne le désordre, la bibliothèque « *va-et-vient* » réduite à un comptoir de prêt. Léveillé déplore que les enseignants n'amènent pas assez souvent les élèves à la bibliothèque, sous prétexte d'un manque de temps et de programmes contraignants. Il regrette également que les valeurs pédagogiques actuelles favorisent les sorties de toutes sortes au détriment d'un projet de bibliothèque. Le rôle et les services de la bibliothèque sont banalisés et son personnel est isolé des activités de la vie scolaire. Il faut mettre sur pied un partenariat avec les « travailleurs de la scène documentaire » pour analyser la situation et proposer des démarches concrètes de collaboration.

Gervais (1989a et b) présente aux parents bénévoles, aux enseignants et aux non-bibliothécaires des suggestions d'aménagement de bibliothèques pour le primaire afin d'en faire un lieu stimulant. Elle conseille de choisir un aménagement qui incite à la détente, qui éveille la curiosité, qui tient compte autant des aspects cognitifs que des aspects affectifs des besoins de l'enfant ; elle propose la diversité dans la sélection des ouvrages présentés et enfin, elle suggère une animation conjointe de l'enseignant et du bibliothécaire.

En 1991, *Vie pédagogique* consacrait un numéro complet à la bibliothèque scolaire. Nous en présentons ici les commentaires les plus significatifs. Dans une large synthèse, Léveillé (1991a) y relate la prise de conscience face à l'espace sans cesse diminué qu'occupait la bibliothèque scolaire au sein des préoccupations des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation, et comment, à partir de 1985, les choses ont changé.

Il rappelle qu'en 1985, *Vie pédagogique* avait publié un dossier complet sur les centres de documentation dans les écoles qui visait

à ranimer des énergies, éveiller des intérêts, susciter des actions dans un secteur un peu négligé de la vie pédagogique [...] on concluait que la relance ne sera efficace que si les responsables des moyens d'enseignement, les enseignants et les autres agents de l'éducation se concertent et élaborent ensemble des stratégies permettant de renouveler leurs attitudes et leurs actions dans les centres de documentation. Il faut penser et s'organiser en fonction des élèves. En ce sens les liens entre les différents programmes d'études sont essentiels, tant sur le plan de la documentation à acquérir que sur celui des activités d'animation à organiser. (Léveillé 1991a 17)

En 1987, dit Léveillé, le ministère de l'Éducation du Québec publie un document d'orientation et d'organisation intitulé *Les ressources documentaires – Aspects pédagogiques et aspects organisationnels*. On y recommande de placer l'élève au centre des préoccupations de l'organisation documentaire et on y propose « un virage important dans le développement des services de la bibliothèque scolaire. » (Léveillé 1991a, 17)

Dans les années qui suivent, le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil de la langue française ainsi que plusieurs autres organismes font aussi leurs recommandations pour améliorer les bibliothèques scolaires. Cependant, jusqu'à présent, l'argent manque pour faire toutes les modifications qui s'imposent : informatisation des services, amélioration du fonds documentaire, réalisation d'activités d'animation, perfectionnement du personnel, conclusion d'ententes avec les municipalités, etc. Malgré cela, « la réalité de la bibliothèque s'est passablement modifiée [...] ; le dossier de la bibliothèque et des ressources documentaires est de plus en plus vivant et [...] il doit occuper toute la place qui lui revient dans la démarche d'apprentissage des élèves et dans la démarche pédagogique des enseignantes et des enseignants. » (Léveillé 1991a, 18)

De son côté, Gaudet (1991a) traite de la bibliothèque comme outil pédago-

gique pour le primaire. Une des omissions de l'école, selon lui, est qu'elle ne donne pas accès adéquatement aux connaissances, voire à l'érudition, en négligeant de montrer aux enfants comment utiliser une bibliothèque et les ressources documentaires qu'elle contient. Il conviendrait même, de leur apprendre les subtilités du système de classement. Dans un autre article qu'il signe dans le même numéro, Gaudet (1991b) parle d'un groupe de travail régional actif dans la Mauricie qui établit la politique des bibliothèques scolaires, procède à l'élégage, choisit la documentation servant de soutien aux programmes officiels, planifie des activités de promotion de la lecture et diffuse un guide de littérature de jeunesse. Ce dernier article est complété par celui de Marcotte (1991) qui fait valoir la nécessité pour les bibliothécaires de travailler en collaboration avec les enseignants, les conseillers pédagogiques et les responsables de programmes. Il parle, entre autres, de la production et de la diffusion de listes bibliographiques, listes préparées en commun par les différents intervenants.

D'autres articles plus courts font partie de ce numéro de *Vie pédagogique*, dont la contribution de Lavoie (1991) sur la nécessité de faire l'élégage en collaboration avec les enseignants, de même que l'exposé de Héon (1991) sur les façons de choisir les livres pour une bibliothèque scolaire en impliquant un comité multidisciplinaire. Pour clore ce numéro, un article de Gaudet et Léveillé (1991) présente un programme d'initiation à l'organisation matérielle et intellectuelle des bibliothèques pour les élèves du primaire, où l'on retrouve souvent le système de classification Dewey. On expose la nécessité de conserver la même classification dans le coin lecture de la classe et dans la bibliothèque de l'école. En conclusion, Léveillé (1991b) constate le progrès accompli par les bibliothèques scolaires pour se tailler une place significative au sein de l'équipe pédagogique de la commission scolaire et de l'école. L'auteur prévient cependant le personnel des bibliothèques qu'il

[...] lui revient d'assurer un leadership qui fera en sorte que les ressources documentaires conserveront toujours une place au cœur de la vie pédagogique de l'école afin de permettre aux enfants d'avoir accès à une information riche,

actuelle et conforme aux exigences de formation liées aux programmes d'études et capable de soutenir leurs besoins personnels d'apprendre, de connaître et de découvrir. (Léveillé 1991b, 36)

En 1994, Léveillé rend compte d'une réunion avec le personnel des bibliothèques scolaires du Québec afin de définir le rôle des spécialistes en documentation au regard de la lecture à l'école. Comme on l'avait fait auparavant avec les enseignants du primaire et du secondaire, on a demandé aux spécialistes en documentation de dresser le portrait type de l'élève lecteur. Leur approche s'est révélée différente de celle des enseignants : ils établissent une différence entre le lecteur et la personne qui fréquente la bibliothèque scolaire, l'un et l'autre n'étant pas forcément les mêmes. Le lecteur ressemble à tous les élèves à la fois et à aucun en particulier. Il y a cependant certaines caractéristiques qui ne mentent pas : les vrais lecteurs lisent dès qu'ils ont quelques secondes où qu'ils soient, ils délaissent vite les livres faciles pour s'attaquer aux ouvrages plus complexes. Tous les responsables de la documentation, écrit-il, reconnaissent que « le mandat de lecture de la bibliothèque est partie intégrante de sa mission et qu'il ne se dissocie pas de celui de l'école au regard de la promotion et du soutien de la lecture auprès des élèves » (Léveillé 1994, 26). Cependant, dans la réalité, les choses ne sont pas aussi faciles ; tout dépend de la philosophie de la direction et des enseignants de l'école.

L'auteur a demandé aux responsables de la documentation de se définir comme lecteurs. Ils se disent « *gourmands de lecture* », bien qu'ils admettent que le temps consacré aux lectures de plaisir est rare. Ils connaissent bien le fonds documentaire de la bibliothèque pour mieux conseiller les jeunes et les enseignants. Nous en déduisons que la lecture professionnelle occupe une place très importante dans leur vie.

Les responsables rencontrés, en plus d'assurer la promotion habituelle de la lecture, participent à diverses activités d'animation de lecture et à plusieurs projets spéciaux tels des salons du livre en collaboration avec les libraires de leur région, des concours de création littéraire, etc. La tenue régulière de nombreuses

activités d'animation et de promotion du livre et de la lecture a un effet d'entraînement chez les élèves. Cela permet d'intéresser les non-lecteurs, de stimuler ceux qui hésitent et de soutenir l'intérêt des lecteurs convaincus. Les responsables de bibliothèque croient unanimement que la relation d'accompagnement et l'approche personnalisée sont les meilleurs moyens pour inculquer le goût de la lecture aux élèves et l'entretenir.

Les bibliothèques publiques

On retrouve, dans les trois revues constituant notre corpus, peu d'articles relatifs aux bibliothèques publiques. Celui de Lebrun (1986) est une entrevue avec une bibliothécaire du Service des bibliothèques de la Ville de Montréal. Elle discute du choix de livres pour les enfants et elle énumère les différents services offerts par les bibliothèques publiques : clubs de lecture, feuillet promotionnel, spectacles divers, rencontres avec les auteurs.

D'autre part, Guindon (1986), à l'emploi d'une bibliothèque publique, énumère certaines tâches qu'elle remplit en tant que bibliothécaire. Par exemple, elle fournit des informations sur les collections destinées à la jeunesse et, s'il y a lieu, des mises en garde aux enseignants et aux parents. Préalablement au choix de la documentation, les bibliothécaires dépouillent les revues spécialisées et les critiques de journaux. À Montréal, il y a même un comité pour l'évaluation des romans. Quelques rares bibliothèques, dont celle de Charlesbourg, disposent d'une politique écrite de choix de livres et d'acquisition avec critères de sélection, instruments bibliographiques, catégories d'usagers et types de documents.

Activités d'animation du livre à l'école et à la bibliothèque : un travail de collaboration

Nous insisterons ici sur l'importance du rôle de l'enseignant et d'un matériel de qualité dans l'animation. Nous ferons également état de quelques attitudes générales face à l'animation, tant du côté des enseignants que du côté des bibliothécaires. Une évocation du rôle de premier plan de Communication-Jeunesse, organisme de promotion de la lecture, conclura cette

partie et permettra d'enchaîner sur les activités spécifiques d'animation présentées dans la dernière partie de notre analyse.

L'importance du rôle de l'enseignant et de la qualité du matériel

De l'avis de plusieurs auteurs, l'école a tendance à « didactiser » les activités de lecture. Les huit enseignantes du primaire rencontrées par Brossard (1994c) ont cependant une conception de la lecture qui dépasse les cadres scolaires. La majorité d'entre elles disent qu'elles peuvent reconnaître facilement les lecteurs parmi les élèves de leur classe : ce sont ceux qui savent profiter du temps accordé à la lecture, ceux qui sortent un livre dès qu'ils ont quelques minutes. Avant même de savoir lire, en première année, les futurs lecteurs sont ceux qui gravitent autour du coin de lecture, qui regardent les livres, qui en entraînent d'autres avec eux. Ces enseignantes se décrivent comme des lectrices assidues. Certaines ont toujours connu le bonheur de la lecture et elles ont été influencées en ce sens par leurs parents. Elles s'y prennent de différentes manières pour promouvoir le goût de la lecture chez leurs élèves. Elles font toutes de l'animation de lecture en classe et, à l'occasion, à la bibliothèque. « *La plupart des participantes réservent au moins dix minutes par jour à la lecture silencieuse en classe, parfois avec une musique, et recommandent dix minutes de lecture le soir à la maison pour les plus petits et vingt minutes pour les plus grands.* » (Brossard 1994c, 22)

Un bon choix de livres en classe et à la bibliothèque est essentiel pour la promotion de la lecture. Plusieurs moyens sont utilisés pour s'approvisionner en livres correspondant aux goûts des enfants : prêts de livres qui sont la propriété personnelle des enfants, échanges de livres entre enfants, achats directs sur la base de listes constituées par des experts. Les élèves et les enseignantes font à tour de rôle des présentations de livres en petits groupes ou à l'ensemble de la classe. Des ateliers d'activités sont organisés suite à la lecture de certains ouvrages. Toutes les enseignantes lisent et racontent des histoires aux enfants pour soutenir l'intérêt. La plupart des enseignantes organisent des jumelages entre classes de niveaux différents.

Le discours des enseignants

Pour Desroches (1996), également animatrice professionnelle, les approches sont variées au point de s'opposer : heure du conte, rencontre d'auteur, séance de signature, promotion du livre, questionnaire de vérification, leçon de vocabulaire, bricolage, marathon de lecture, etc. Leur point commun : elles visent à augmenter le nombre de lecteurs, à leur inoculer l'amour des livres. Il ne s'agit pas d'enseignement, mais de création de liens entre une matière abstraite et un public grouillant.

N'est-il pas curieux que la notion de lecture comme plaisir soit aussi répandue, suscite un consensus aussi unanime, alors que tous les discours moraux encensent l'effort, se méfiant du plaisir et l'assimilant à la facilité ? Le plaisir est plus subversif qu'il n'y paraît. Si la recherche du plaisir est, selon les psychanalystes, le moteur par excellence de nos vies, la religion le tient pour suspect et la pédagogie, pour accessoire. Pour les deux, le plaisir suprême se trouve à la fin du parcours, au ciel pour l'un, à la remise des diplômes pour l'autre. (Desroches 1996, 87)

Parfois, l'animation tombe dans le piège de la pédagogie, la littérature de jeunesse fournissant aux enseignants une façon d'augmenter les compétences en lecture. Beauchesne, rappelle Desroches, identifie trois formes de plaisir : s'épanouir en tant qu'être humain, apprécier les beautés d'un style, d'une atmosphère, augmenter ses connaissances du monde, tout en affinant son jugement. « *Lire est donc une activité qui trouve en elle-même sa propre justification* » (Desroches, 1996, 88). La première règle de l'animateur est de rendre le texte accessible ; la deuxième est de faciliter le choix des livres pour rendre le lecteur autonome.

Le discours des bibliothécaires

Chez les bibliothécaires scolaires, le discours est légèrement différent bien que complémentaire. Hervé (1980) explique aux enseignants comment animer le livre à la bibliothèque. L'auteure leur recommande de se familiariser avec le contenu de celui-ci pour être plus à l'aise et faire preuve de créativité dans l'élaboration des séquences d'animation. Elle explique

que l'animation peut être reliée à un des sujets à l'étude en classe ou, tout simplement, ne viser que le plaisir de lire un bon livre. Elle recommande de maîtriser parfaitement le contenu d'un livre lorsqu'on veut le présenter, d'en lire des passages, d'en présenter les illustrations, de se servir de supports tels que le tableau de feutrine ou d'ombres. Selon elle, il faut prévoir prolonger le récit par des activités pour permettre à l'enfant d'exprimer les émotions qu'il vient de vivre. Ces activités peuvent lier lecture et écriture par le biais de la création littéraire; ainsi, les enfants peuvent écrire des poésies inspirées par le récit. De telles séances d'animation sont susceptibles de changer l'attitude des enfants face à la lecture.

Le propos de Lavoie (1989) est d'aider les élèves intimidés par la lecture de textes suivis, ceux qui sont plutôt des adeptes de la lecture « mosaïque ». Pendant quatre ans, il a observé les habitudes de lecture des jeunes; il en vient à la conclusion qu'il faut les obliger à apprendre à lire pour le plaisir. D'ailleurs, il compare son projet de lecture à des leçons de natation: une fois que le jeune y a pris goût, il en oublie l'appréhension initiale et prend plaisir à pratiquer cette activité. Il faut cependant prendre garde que l'initiation à cette nouvelle activité ne brûle les étapes.

L'auteur cite Edmond Desrochers, président de la première Association canadienne des bibliothécaires de langue française qui, déjà en 1959, militait en faveur d'un projet de lecture à l'école préparé conjointement par les bibliothécaires et les enseignants. Lavoie s'est inspiré de lui et a mis sur pied un projet de lecture où le jeune serait amené à lire et à rendre compte de ses lectures. Les lectures font partie des activités évaluées dans la classe de français. Les élèves ont accès à une banque de livres intéressants et sont constamment épaulés par le bibliothécaire et l'enseignant.

Parfois les bibliothécaires insistent plutôt sur leur mission d'information. Ainsi, Marcotte (1991) raconte comment il a initié des élèves du primaire à la classification Dewey en utilisant un code de couleurs. Pour ce faire, il lui a fallu quatre rencontres parsemées d'activités diverses et thématiques. Les élèves ont révélé avoir découvert de nouvelles catégories de

livres, de nouvelles collections et avoir amélioré leur intérêt pour la lecture. Pour leur part, Côté et al. (1991) présentent aux enseignants du primaire des façons d'organiser des visites à la bibliothèque de manière à leur faire comprendre l'organisation des documents. Au premier cycle du primaire, ils utilisent, entre autres, l'activité « bibliothèque-ville » pour expliquer l'organisation intellectuelle et matérielle d'une bibliothèque. Au second cycle, ils initient les enfants au système de classification Dewey. Une foule d'autres activités, en accord avec le programme du MEQ, sont proposées aux enfants, tel le passeport de lecture.

Le rôle fondateur de Communication-Jeunesse

Cet organisme à but non lucratif de promotion de la lecture joue un rôle primordial depuis près de trente ans dans les écoles du Québec. Il structure des clubs de lecture: pour les six à douze ans, la Livromagie, pour les douze à quinze ans, la Livromanie. Actuellement, plus de 250 clubs sont actifs dont les deux tiers au primaire. Ils atteignent environ 50 000 jeunes qui lisent en moyenne dix titres chacun dans le cadre des activités des clubs¹. Provost (1986) raconte les quinze premières années de vie de Communication-Jeunesse (1971-1986). L'auteure y parle des activités et des palmarès de la Livromagie et de la Livromanie, des salons du livre, des visites d'auteurs, des animations dans les garderies et les écoles par une équipe d'animateurs. Dans la même foulée, Ammann (1996) raconte la mise sur pied d'un club de lecture se basant sur les principes de la Livromagie pour la 3^e année du primaire. L'auteure mentionne comment elle a tenu compte des élèves en difficulté, en enregistrant les textes de certains livres sur bande audio, en faisant des regroupements thématiques et en prévoyant des formules personnalisées comme des entretiens avec l'enseignante. Elle a présenté à ses élèves des critères de choix de livres et les a incités à développer la lecture autonome. À son dire, la motivation pour la lecture de plaisir s'est beaucoup accrue dans sa classe.

Des projets pédagogiques concrets intégrant l'utilisation de la bibliothèque

Jusqu'ici, nous avons peu parlé de projets concrets sollicitant la collaboration et le rapprochement des enseignants et des bibliothécaires dans la promotion du livre et de la lecture. Nous en ferons maintenant état en divisant notre propos selon la nature des projets: création de livres, activités ponctuelles à la bibliothèque, activités extensives intégrées dans une pédagogie de projet.

La création de livres

Plusieurs enseignants outrepassent les prescriptions ministérielles en faisant écrire les enfants d'une façon non conforme. Nous nous contenterons de faire état de deux projets des plus intéressants. Dupont et Frigon (1991) expliquent comment ils ont créé dix livres géants afin de démystifier le livre auprès des enfants du préscolaire et du primaire. Chaque école primaire d'une commission scolaire donnée a reçu pour mission de créer un livre géant auquel collaborerait toute l'école. Certaines consignes ont été imposées: responsabilité pour chaque classe d'écrire une page, réglementation du format des feuilles, du médium d'écriture, etc. Les enfants de première année ont décidé des paramètres de l'histoire: le sujet du livre, les personnages, le lieu de l'action. Ils devaient écrire ou dessiner sur la page qui leur était destinée. Ensuite, le livre a poursuivi son chemin en classe de deuxième année, où les enfants devaient continuer l'histoire amorcée par les plus petits, et ainsi de suite, jusqu'à la sixième année. Ce sont les grands de l'école qui étaient responsables d'écrire la conclusion. Après cette étape, le livre a été lu par les petits de la maternelle; ces derniers ont été invités à s'exprimer à propos de l'histoire sur un grand carton qui a été ajouté au livre. Le livre est retourné en sixième année; après une lecture finale, le titre a été choisi et on a mis la dernière touche à la couverture. Tous connaissaient, dès lors, les étapes de réalisation d'un livre. Et le grand livre est allé garnir les rayons de la bibliothèque. Ce projet a permis à tous de vivre une intégration

1. Communication personnelle de la directrice, Chantal Vaillancourt, à l'auteure, le 9 avril 1998.

réelle des matières et a suscité un intérêt renouvelé pour la lecture.

Grâce à l'un de ses élèves, Bleau (1985), enseignante en cinquième année, a découvert les livres de la série *Choisis ta propre aventure*, où le lecteur oriente l'histoire au fil de ses choix, relisant ainsi le même livre maintes fois sans jamais vivre la même histoire. L'enseignante a lu ce livre en classe; on votait au moment de prendre une décision pour orienter l'histoire. De fil en aiguille, le projet de réaliser un tel livre a jailli. Les enfants ont travaillé en équipe de deux; pour étoffer leurs histoires, certains ont fait des recherches à la bibliothèque sur divers sujets. Ils ont lu et relu leurs textes à plusieurs reprises pour s'assurer de la cohérence de l'histoire; la collaboration des parents a même été demandée. On a relié les histoires de chaque équipe et un exemplaire de chacune a été déposé dans la bibliothèque de la classe. Les enfants ont ainsi pu lire tous les livres. Les «auteurs» ne se sont pas contentés de cette diffusion limitée: la classe a été transformée en salle de lecture et des gens de l'extérieur ont été invités à venir lire leurs livres.

Les activités ponctuelles à la bibliothèque

Outre l'écriture de livres et leur dépôt à la bibliothèque, on peut imaginer une foule d'activités pédagogiques impliquant à la fois bibliothécaires et enseignants. Blanchard (1991) raconte comment dans une école primaire fréquentée par une population d'élèves en classes régulières et en classes adaptées (la majorité de ces élèves présentaient des difficultés graves d'apprentissage), les enseignants et les responsables de la bibliothèque ont élaboré un projet d'animation de lecture d'une durée de vingt semaines. Ce projet se basait sur quatre éléments principaux: des ressources provenant de l'extérieur de l'école (personnes invitées à venir présenter des activités); du matériel didactique varié; une animation par des enseignants et du matériel de soutien pour l'élève (carnet pour noter ses lectures, macaron). L'auteur considère que l'objectif de faire découvrir la lecture à tous les jeunes a été atteint. On retrouve des projets semblables sous les plumes de Brunelle

(1987) et de Solinas-Digironimo (1988), toujours pour le primaire.

Bien que moins présente dans les écoles secondaires, l'animation du livre existe néanmoins. Cormier (1991) donne une foule de conseils et d'idées d'activités d'animation du livre (quasi publicitaires) mises en pratique dans une école polyvalente. La bibliothèque et son personnel sont chargés de cette animation destinée à toute la population étudiante; elle se déroule quelquefois dans la bibliothèque ou encore sur la place publique. Voici quelques exemples d'activités: palmarès des «mardis bons livres» où chaque mardi de nouveaux livres identifiés par un chiffre représentant leur place au palmarès sont en montre devant la bibliothèque et peuvent être réservés pour la semaine suivante (à l'aide de ce chiffre); titre en charivari où il s'agit de mettre les lettres du titre en désordre et de le faire deviner; détective où l'on doit parcourir les différents outils de référence pour trouver la réponse à la question posée; question-tabou: le tabou s'adresse aux enseignants qui ne peuvent pas aider le jeune à trouver la réponse à une question portant sur un livre donné.

Les activités extensives reliées à un projet

Deux articles de la revue *Vie pédagogique* font état des activités d'un Comité chargé de la littérature enfantine (1987; 1989) d'une école primaire ayant travaillé à un projet nommé «Génie de la bibliothèque». En 1987-1988, cette école se donne comme objectif de promouvoir la lecture. Pour ce faire, un comité élabore un projet dont la réalisation s'est échelonnée tout au long de l'année. Les principales étapes comprenaient des échanges de livres d'une classe à l'autre par l'intermédiaire de la bibliothèque, la participation à un salon du livre, la rédaction d'un passeport de lecture et un rallye de livres dans le quartier. Les enseignants et les parents du Comité de la bibliothèque ont préparé cette fête; ils y ont convié tous les enfants par l'entremise d'un personnage inventé pour les besoins du projet: le «Génie de la bibliothèque». Ce dernier a écrit aux enfants pour leur raconter que les livres s'étaient ennuyés d'eux pendant les vacances d'été et qu'ils avaient hâte de les revoir à la fête de la rentrée. Dans

cette lettre, le Génie leur parlait d'un livre qu'il les conviait à lire avant la fête. À cette fête, le Génie était présent, en chair et en os, ainsi que plusieurs personnages des histoires qu'il leur avait recommandées. Les enfants et le personnel de l'école ont apprécié cette fête et les élèves ont eu envie de recréer cette magie à la bibliothèque. Deux ans plus tard, le Génie est réapparu aux enfants sur bande vidéo pour leur proposer d'autres activités, dont une campagne publicitaire sur des livres aimés, une pièce de théâtre basée sur la lecture et la préparation d'une affiche sur le thème «Lire, c'est voyager». Cette activité a incité les enfants à un travail préparé essentiellement à partir de lectures.

Des écoles primaires consacrent parfois une semaine complète à la lecture. Langlois (1990) explique le déroulement d'une semaine d'activités destinées à promouvoir le français au moyen d'œuvres de la littérature québécoise: la semaine Manie-Livre. Les activités d'écriture se centrent autour d'un concours littéraire dont les œuvres primées sont rassemblées dans un recueil qui est publié. De plus, le comité organisateur formé d'enseignants et de parents bénévoles, en collaboration avec un libraire de la région, organise une vente de livres (environ 15 000 volumes) pour petits et grands. Avec le temps, on a ajouté des activités d'expression orale (débat oratoire, pièce de théâtre, composition et lecture de poésie, etc).

Un autre projet de même nature est celui de la semaine d'Amilivre pour les élèves de première année (Leclair 1990). Le but est de motiver les enfants à lire et de leur offrir un modèle de lecteur: Amilivre, un personnage féminin plein de vie qui adore la lecture. Tout au long de la semaine, à raison de quatre heures par jour, les élèves se consacrent à des activités de lecture. Il s'agit toujours d'une lecture orale suivie d'activités de prolongement telles que discussions, rappels, retours sur la lecture. Également au programme, des visites d'auteurs, des activités de bricolage autour du livre, des visionnements de vidéos, une soirée pyjama, un défilé d'enfants avec leur livre préféré. Amilivre vient voir les enfants à quelques reprises pendant l'année scolaire et elle est présente pour leur parler du plaisir de lire en vacances à la fête de fin d'année. Les pa-

rents sont impliqués à toutes les étapes de l'activité et sont incités à servir de modèles de lecteurs à leurs enfants.

Boudreault et Dalpé (1992) présentent, pour leur part, un projet de « bataille des livres ». Les objectifs de ce projet étaient de promouvoir la lecture de quarante romans québécois auprès des écoliers de 8 à 12 ans de la troisième à la sixième année, à raison de dix romans par groupe d'âge; de faire connaître les auteurs et les illustrateurs québécois; d'établir une structure favorisant l'échange littéraire entre les écoles participantes. L'expérience a duré cinq mois. Préalablement au lancement du projet, les élèves ont été encouragés à améliorer graduellement leurs performances en lecture par l'entremise de graphiques et d'histogrammes qui répertoriaient le nombre de pages et de livres lus. Cette bataille, c'était un défi que se lançaient les écoliers d'une même école et ceux d'écoles différentes. Les livres ont été sélectionnés par un comité d'enseignants chargé d'en faire la lecture et de les commenter. Le comité d'orientation de la commission scolaire fournissait aux enseignants le matériel d'accompagnement nécessaire à la bonne marche du projet: questionnaires sur les romans sélectionnés, activités relatives au projet. Il assurait le suivi du projet, procurait le matériel sur les différents auteurs et illustrateurs et préparait le questionnaire final.

Selon les personnes rencontrées dans le cadre d'une enquête sur les projets de lecture à l'école, voici une liste de conditions pour la réalisation de projets de lecture (Prévost 1994): offrir les bons livres; aider à choisir les livres; montrer le chemin de la recherche aux élèves; rendre les livres accessibles; informatiser la bibliothèque; rationaliser les investissements d'achat de livres; encourager les animations et les démonstrations; établir des liens cohérents entre l'enseignement et la bibliothèque; constituer des comités décisionnels composés de différents intervenants.

Conclusion

Par nos propos, nous avons voulu démontrer le très grand intérêt de la profession enseignante pour le livre de lecture et pour son animation, particulièrement

dans le cadre de la bibliothèque scolaire. Le discours des trois revues analysées est non équivoque: les enseignants souhaitent des bibliothèques bien pourvues et bien animées afin de poursuivre leur mandat d'éducation et d'ouverture culturelle. Depuis plus de vingt ans, ils animent, seuls ou en équipes, des projets de classe et d'école; cela est particulièrement sensible au primaire. Certains bibliothécaires leur prêtent main forte à l'occasion, mais leur présence ne se fait pas sentir de façon très importante dans les revues concernées.

Des relations étroites entre l'école et la bibliothèque sont plus que jamais nécessaires, si l'on vise la vitalité de la lecture comme pratique culturelle. Les pratiques scolaires formelles ne peuvent seules assurer le développement du plaisir de lire. Les liens entre des habitudes de lecture fréquente et la réussite scolaire et professionnelle ne sont plus à démontrer. Les récents rapports du ministère de la Culture et des Communications, s'ils accordent à la lecture une place importante dans le développement intellectuel, utilisent encore un langage trop technique pour avoir de réelles retombées sur les pratiques scolaires de lecture. Certes, il faut des budgets appréciables, et ceux des bibliothèques scolaires frôlent le ridicule: pouvoir d'achat inexistant, embauche réduite de spécialistes qualifiés, entre autres. On peut également déplorer le déplacement d'intérêt des décideurs vers la lecture sur écran et sur tout le cortège des nouvelles technologies. L'attirance qu'on éprouve en haut lieu pour celles-ci ne peut, sur le terrain, masquer le fait que l'on manque de livres et de bibliothécaires, et que l'on privilégie dans nos bibliothèques scolaires, faute de mieux, les activités d'information aux activités d'animation.

Sources consultées

- Ammann, Renée. 1996. Place aux livres. *Vie pédagogique* 101: 10-11.
- Blain, Claudine. 1995. Mes lectures partagées. *Québec français* 98: 40-41.
- Blanchard, Denis. 1991. Un projet de lecture qui a eu de l'effet. *Vie pédagogique* 70: 34.
- Bleau, Francine. 1985. Une aventure à votre façon. *Liaisons* 19 (4): 45-47.
- Boily, Réjean et al. 1977. La littérature au secondaire; 2^e partie: le travail de lecture et d'écriture. *Québec français* 27: 21-23.
- Boudreault, Manon et Denis Dalpé. 1992. La bataille des livres. *Vie pédagogique* 77: 9-10.
- Brossard, Luce. 1994a. Donner le goût de lire dans toutes les matières: table ronde avec des enseignants et des enseignantes du secondaire. *Vie pédagogique* 88: 23-25.
- _____. 1994b. L'important, c'est d'entrer dans l'histoire: entrevue avec des jeunes lecteurs et lectrices. *Vie pédagogique* 88: 19-21.
- _____. 1994c. La lecture est un outil pour le plaisir et pour s'informer. *Vie pédagogique* 88: 21-23.
- Brunelle Lynette. 1987. Une semaine de lecture. *Vie pédagogique* 50: 8-9.
- Chevalier-Poirier, Lucie, Louise Pépin et Ginette Rochon. 1980. Influence de la lecture sur la communication orale. *Liaisons* 14 (5): 43.
- Carlos, Yvonne. 1982. Dis-moi ce que tu lis. *Liaisons* 7 (1): 32-35.
- Comité chargé de la littérature enfantine. 1988. Le Génie de la bibliothèque de l'école Baril s'anime. *Vie pédagogique* 55: 14.
- _____. 1989. Le Génie de la bibliothèque de l'école Baril est revenu et reparti. *Vie pédagogique* 59: 39-40.
- Cormier, Gilles. 1991. La parabibliothèque ou animer la bibliothèque par le parascolaire. *Vie pédagogique* 70: 34-36.
- Côté, Mireille et al. 1991. Des centres de documentation qui s'animent. *Vie pédagogique* 70: 30-31.
- Desroches, Gisèle. 1996. L'animation sauce-tomate ou aigre-douce. *Québec français* 103: 87-89.
- Dupont, Maurice et Diane Frigon. 1991. Créer dix livres géants, une expérience à recommencer. *Vie pédagogique* 70: 31-32.
- Gagnon, Sylvie. 1981. Saisir toutes les occasions de lire. *Vie pédagogique* 14: 27-29.
- Gaudet, Réal. 1991a. La bibliothèque scolaire... un outil pédagogique. *Vie pédagogique* 70: 18-19.
- _____. 1991b. Pour stimuler le développement des bibliothèques scolaires: un groupe de travail régional. *Vie pédagogique* 70: 20.
- Gaudet, Réal et Yves Léveillé. 1991. Initier les élèves du primaire à l'organisation des bibliothèques. *Vie pédagogique* 70: 27-28.
- Gervais, Flore. 1989a. La place du livre à l'école primaire: la bibliothèque. *Vie pédagogique* 61: 6-10.
- _____. 1989b. La place du livre à l'école primaire: la classe. *Vie pédagogique* 62: 15-17.
- _____. 1996. Didactique du plaisir de lire. Didactique de la littérature-jeunesse. *Québec français* 100: 48-50.
- Goodman, Kenneth S. 1993. Détechnologiser l'enseignement de la lecture. *Vie pédagogique* 82: 13-14.
- Guindon, Ginette. 1986. Les collections de romans. Qualité, popularité, accessibilité. *Québec français* 62: 31-37.
- Héon Gérard. 1991. Une façon intéressante de choisir des livres pour la bibliothèque. *Vie pédagogique* 70: 25-26.
- Hervé, Marie-Bénédicte. 1980. Pour une bibliothèque vivante. *Vie Pédagogique* 9: 41-45.

Hopper, Christophe. 1982. S'organiser pour que les élèves s'enseignent à lire. *Québec français* 47: 62-65.

Karnas, Catherine et al. 1982. Les 50 livres les plus lus: rapport d'une enquête dans les bibliothèques de Montréal et des environs sur les cinquante livres ou séries les plus lus par les enfants de 6 à 12 ans. *Liaisons* 6 (2): 12-16.

Langlois, Yves. 1990. La Manie-Livre, une façon originale de promouvoir la lecture et l'écriture. *Vie pédagogique* 66: 9.

Lavoie, Réjean. 1989. La bibliothèque et la lecture: une mécanique à réinventer. *Vie pédagogique* 59: 47-49.

Lavoie, Yolande. 1991. Je jette peu, beaucoup, avec discernement. *Vie pédagogique* 70: 23-25.

Lebrun, Monique. 1986. La bibliothèque publique, une ressource à exploiter. *Québec français* 62: 81-82.

Leclair, Lucie. 1990. La semaine d'Amilivre pour les élèves de première année. *Vie pédagogique* 66: 12-14.

Legault, Guy. 1994. Une réalité à rétablir: les habitudes de lecture des élèves du secondaire. *Vie pédagogique* 88: 16-18.

Léveillé, Yves. 1988. La bibliothèque crie à l'aide. *Vie pédagogique* 55: 35-36.

_____. 1991a. La bibliothèque scolaire: une ressource pédagogique. *Vie pédagogique* 70: 17-18.

_____. 1991b. Un dossier demeuré d'actualité. *Vie pédagogique* 70: 36.

_____. 1994. Accompagner les lectrices et les lecteurs: table ronde avec du personnel des bibliothèques scolaires. *Vie pédagogique* 88: 26-27.

Marcotte, Jean-Guy. 1991. Commencer à animer la bibliothèque. *Vie pédagogique* 70: 29.

Nadon, Yves. 1990. À quand les «vrais» livres dans les écoles? *Vie pédagogique* 64: 30-32.

_____. 1992. En bonne voie vers la lecture. *Québec français* 86: 53-55.

Provost, Michelle. 1986. Communication-Jeunesse. Raconte à ta façon. *Québec français* 62: 68-70.

_____. 1994. Donner le goût de lire aux élèves du primaire et du secondaire: un domaine où l'école a fait de grands progrès. *Vie pédagogique* 88: 35-42.

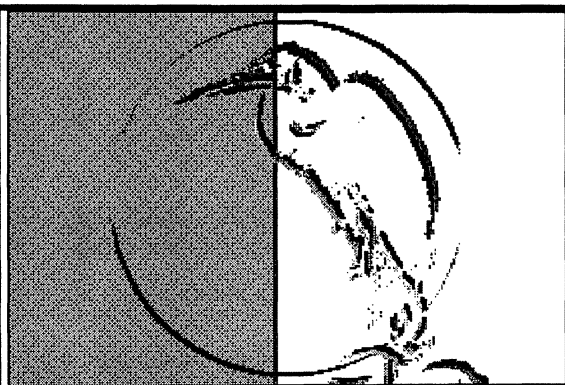
Québec. Ministère de la Culture et des Communications. 1998. *Enquête auprès des bibliothèques scolaires du Québec. Analyse descriptive*. Québec: MCC. 49 p.

Québec. Ministère de la Culture et des Communications. 1998. *Le temps de lire, un art de vivre*. 2 vol. Québec: MCC. 94 et 121 p.

Solinas-Digironimo, Frances. 1988. La semaine «J'aime lire». *Vie pédagogique* 55: 9-11.

Tran, Evelyn. 1993. Une structure coopérative: la communauté de lecture. *Québec français* 88: 41-44.

Vézina, Alain. 1981. Une place à la lecture au 2^e cycle du primaire. *Québec français* 41: 64-66.



Pour l'informatisation des:
bibliothèques / centres de documentation /
documents administratifs / procès-verbaux /
archives historiques / correspondance



Aussi:
diffusion de bases de données documentaires
en Intranet-Internet / création de sites WEB /
formation des usagers / programmation Perl,
Java / infographie / logiciel de recherche
plein-texte

Logiciels documentaires AD HOC

par CIDG Inc.

**Conseillers en Informatique
documentaire et de gestion Inc.**

1300, boul. Henri-Bourassa, Est.
Montréal, (Québec) H2C 1G7
téléphone: (514) 385-5510
télécopieur: (514) 385-3685
<http://www.cidg.com>
adhoc@cidg.com