

LA BCD EN MATERNELLE

YVES PARENT

Ce texte d'Yves PARENT est le deuxième d'une série commencée dans notre numéro précédent et consacrée à l'examen des conditions d'une réelle efficacité de la BCD à l'école maternelle. Comment la BCD peut-elle participer à la mise en place des conditions de la lecture et de son apprentissage ? Reprenant la réflexion de l'AFL et tenant compte de la spécificité de l'école maternelle, Yves PARENT examine les transformations possibles autour des axes déjà soulignés pour l'école élémentaire. C'est pourquoi après la BCD, lieu de mises en réseaux, aborde-t-il la BCD : atelier et service permanent d'utilisation de l'écrit.

L'orientation majeure des animations en BCD (ou dans les bibliothèques publiques) a indiscutablement été dominée par une volonté de promotion : ce que traduit bien l'expression d'animation autour du livre. Dans cette perspective, le point d'ancrage de la réflexion et de l'action est le livre et les efforts consentis s'adressent au lectorat potentiel pour qu'il s'en empare. Faire connaître et faire aimer : donc exercer pression et séduction pour que les livres choisis s'imposent.

Or, les limites de cette perspective, depuis longtemps connues par les éditeurs, sont de mieux en mieux comprises grâce aux apports des analyses publiées depuis peu :

- **pour les éditeurs**, les efforts de publicité consacrés à un ouvrage ou à une série sont efficaces auprès d'une fraction du lectorat potentiel ; au-delà, et même en accroissant sensiblement les budgets publicitaires, on ne dépasse pas un certain seuil (en doublant ce budget on gagnerait 1% du lectorat !)
- **les expériences** menées dans certaines communes où des efforts considérables pour la diffusion et la promotion du livre ont été réalisés conduisent au même constat : au-delà d'un certain seuil, ces efforts sont vains ;
- **des émissions littéraires** telles qu' "Apostrophes" sont efficaces dans une certaine frange déterminée de la population : chez un certain type de lecteurs sans doute. Pour les non-lecteurs, elles n'existent guère.

D'autres facteurs que de coût (achat ou prêt), de proximité ou de méconnaissance (on ne peut choisir que ce qu'on connaît) interviennent pour expliquer les limites des efforts évoqués. Il faut les rechercher dans une prise en compte plus complète du statut de lecteur : si on lit à partir de (et avec) ce qu'on sait et ce qu'on vit, avec les questions qu'on se pose, il faut se demander dans quelle mesure les écrits choisis par des lecteurs pour être proposés aux autres répondent ou non à leurs questions. Autrement dit si les seuls lecteurs - à fortiori quand les enfants constituent le public visé et quand les lecteurs sont les seuls enseignants, agissant à partir de leurs préoccupations éducatives - peuvent définir, et faire la promotion, de ce qui doit permettre aux "exclus" de s'emparer de l'écrit.

La réponse est claire : l'extension quantitative du lectorat s'accompagnera de sa diversification qualitative : si plus d'adultes lisaient, il liraient d'autres livres qu'aujourd'hui. Et autrement.

Alors s'impose un renversement de perspective et une ouverture des conditions de choix : chercher à aller avec les enfants, de leur vie vers l'écrit. Des raisons de lire à la recherche des écrits correspondants. C'est-à-dire rééquilibrer la réflexion (en mettant l'accent sur le statut social de lecteur : sur ce qui, dans la vie, génère ou non des raisons de lire), inverser l'orientation des recherches (pour aider chacun à trouver les écrits dont il a besoin, au lieu des moyens de promouvoir le même écrit à tous) et les banaliser (car c'est à toute occasion qu'il faut apprendre à tisser des liens avec l'écrit).

Dans cette perspective, une BCD devient un atelier, un service permanent d'utilisation d'écrits : offert à tous et placé sous la responsabilité de tous. Un service qu'on utilise, qu'on traverse dans le cadre de projets individuels ou sociaux, et qu'on doit apprendre à équiper et à faire fonctionner pour répondre aux besoins de tous. Des conséquences et des difficultés pratiques s'imposent alors :

a) On utilise la BCD pour répondre aux besoins individuels :

- **des écoliers** : dans le cadre des activités scolaires (les questions qui émergent, les projets qu'on mène, les espaces qu'on découvre ...) ;

- **des enfants dans leur vie quotidienne** (les angoisses, les inquiétudes, les questions liées à l'inscription à l'école, la visite du médecin, la maladie, les animaux familiers, les fêtes, les anniversaires, le choix des vêtements, l'attrait et les inquiétudes liées aux vêtements neufs, la toilette et le bain, les repas, le coucher). En bref tout ce qui, rythmant la vie de tous les enfants est l'occasion de joies, de craintes ou de questions. Et qui, découvert dans la littérature enfantine, permet d'utiles dialogues et mises à distance ;

- **des enfants à propos de thèmes** permanents de préoccupation : la peur (d'un animal, de la nuit, d'être perdu...), les conflits familiaux (le sevrage, la jalousie, la naissance d'un autre enfant), l'identification à certains héros, etc. Ici encore la littérature offre l'occasion de dialogues riches : à propos des héros et des situations, avec l'auteur et avec d'autres enfants... Ce qui, aidant chacun à se situer et à se comprendre, à prendre du pouvoir sur lui-même et sur son action, est réellement lire.

b) On utilise la BCD pour répondre aux besoins de la collectivité BCDaire (adultes et enfants) : pour conduire et gérer les projets individuels ou collectifs, internes ou en liaison avec l'extérieur.

Par exemple pour connaître et comprendre ce qui se passe à l'extérieur de l'école (des événements particuliers, des manifestations culturelles ou sportives...) ; pour agir sur le milieu en l'informant des projets menés à l'école, des observations faites par les enfants, de leurs prises de positions.

Dans tous les cas, on explore la bibliothèque pour rechercher des réponses rendues nécessaires par ailleurs ; cette activité de base étant souvent prolongée par deux types d'efforts orientés vers la collectivité. D'une part, l'établissement de sortes "d'itinéraires" pour des recherches analogues futures : sortes de bibliographies, régulièrement enrichies, qui viendraient constituer le fichier d'accès aux ressources disponibles. D'autre part, le recensement régulier des questions sans réponse, donc des lacunes de l'équipement, pour en faire la base d'une politique régulière d'adaptation des ressources aux besoins.

c) Deux séries de difficultés ne manqueront pas d'accompagner les propositions suggérées : les unes, à propos des aides à apporter à des jeunes enfants aux prises avec des écrits complexes, et les autres d'organisation, consécutives à la mise en place de services permanents.

Les écrits complexes sont le plus souvent les seuls à apporter des réponses précises et fondées aux questions nées des projets sociaux : c'est dire que des enfants jeunes sont démunis pour mener à bien cette négociation complexe entre ce qu'ils savent et ce qu'ils cherchent, ce qu'ils apportent et ce qui se trouve sur le papier. C'est dire qu'à l'école maternelle plus qu'ailleurs il faut travailler avec eux sur leurs questions, sur le potentiel qu'ils peuvent et doivent mobiliser aussi bien à propos du sujet abordé que du fonctionnement de l'écrit. Ce travail difficile et nécessaire devrait être l'objet de réflexions plus approfondies dans les écoles : y échapper c'est rester confiné dans l'actuelle perspective de sensibilisation et d'imprégnation. Une impasse rendue séduisante et mystificatrice par la présence d'un écrit non questionné. L'écrit sans la lecture : le bain d'écrit.

La BCD, avons-nous dit, doit être un service permanent et commun, d'utilisation de l'écrit. Ce service général rassemble les moyens écrits de faire face aux besoins individuels et collectifs. Mais si les fonctions et l'intérêt de ce service général sont clairs, la mise en œuvre de son fonctionnement reste le plus souvent difficile. Avant tout parce qu'il ne peut que s'inscrire dans une école dont la logique aurait profondément été modifiée : la présence d'un service général exige le regroupement des moyens d'assurer des fonctions autrefois dispersées dans chaque classe. Les moyens matériels comme les moyens humains (temps de présence adulte). La logique ainsi induite tend à substituer à des classes isolées où chaque maître est responsable de la satisfaction de tous les besoins de ses élèves, l'organisation de services généraux, permanents ou conjoncturels, mis à la disposition de tous au niveau de l'école.

Et sans doute, la solution actuelle, qui se veut progressive et prudente, et qui consiste à n'introduire qu'un seul service général, à certains moments, est-elle une impasse. Un seul service, surtout s'il concerne l'usage de l'écrit à l'école maternelle, ne peut qu'être marginalisé et dénaturé. C'est donc la présence simultanée de plusieurs services généraux, conjoncturels et liés à des projets importants qui constituent des temps forts de la vie, ou structurels pour faire face à des besoins permanents clairement perçus (par exemple l'enrichissement régulier du cadre de vie, la production d'écrits, la prise en charge de certains aspects de l'alimentation en cours de journée, du repos et des loisirs, de certains aspects de l'hygiène...) qui devrait être posée très vite pour engager des actions de transformation suffisamment larges pour aboutir.

L'école maternelle offre une image caricaturalement claire des données et des enjeux.

Dans chaque classe, en effet, on aménage le plus souvent l'ensemble des ateliers (ou des coins) jugés nécessaires : coins peinture, découpage, lecture... L'exiguïté des espaces, le coût de l'équipement disponible et la nécessité, pour le maître, de s'intéresser à l'ensemble des domaines... conduisent à des ensembles souvent pauvres, peu évolutifs et rarement animés par un adulte suffisamment disponible.

Le regroupement des moyens entre plusieurs classes, qui semble une solution simple, reste exceptionnel. Ceci, pour des raisons de logique interne de l'école et de fonctionnement (conditions d'apprentissage, statut de l'enfant, rôle des médiateurs...) qui, si elles ne sont pas perçues et transformées, interdisent les transformations formelles autres que marginales.

Quand on observera que les ateliers proposés sont à la fois permanents et organisés en vue de l'exercice et non de la production, on mesurera une autre dimension essentielle des obstacles : tant qu'on s'exercera plus qu'on produira à l'école maternelle les ateliers n'évolueront guère.

Il faut que les enfants produisent et partagent la gestion de leurs productions pour qu'ils aient besoin d'ateliers - conjoncturels ou permanents - que nous voulons promouvoir. Et la bibliothèque deviendra alors nécessaire : comme un outil que des mains actives chercheront et construiront.

Yves PARENT