

## Culture de la culture

### La BCD : fabrication et conserve de textes

**Les Bibliothèques Centres Documentaires sont nées dans les années 70 d'une rencontre entre :**

- des bibliothécaires militants de la littérature jeunesse, réunis pour l'essentiel autour de la Joie par les Livres
- et des enseignants des écoles expérimentales engagés par l'Institut National de la Recherche Pédagogique

En ce temps là, le collège venait de s'ouvrir à tous les élèves. Beaucoup d'entre eux étaient désarçonnés par la quantité d'écrits à lire et la complexité des techniques de lecture à mettre en œuvre.

L'école, occupée d'apprendre à lire, les avait étonnamment privé d'écrits, limitant leur expérience à des rudiments techniques, renvoyant à plus tard la possibilité de lire, lire vraiment, autre chose que des histoires, autre part qu'à une table de travail, autrement que par loisir.

Pour beaucoup de collégiens, c'est l'usage de la lecture qu'il fallait réinventer. Or les usages, c'est la vie qui les crée et les soutient.

Une bibliothèque seule ne pouvait donner de raison de lire à ceux qui n'en avaient pas.

**L'école devait donc :**

- développer des projets où il était nécessaire de lire et d'écrire
- s'équiper de livres et documents variés à consulter
- former les élèves à se repérer dans de nombreux écrits, les lire et en produire.

Les premières BCD firent cela et même plus. Librement ouvertes à tous les élèves, seuls ou en classe, elles le restaient pour le quartier après l'école et pendant les vacances. Lieux de travail, dans l'école, au même titre qu'une classe, elles construisaient des partenariats, à l'extérieur, pour conduire les lecteurs scolaires à lire dans la cité.

Au bout de 6 ans, les écoles étaient transformées, les façons d'enseigner avaient

évolué, la littérature jeunesse, enseignée aux enfants, avait ses classiques.

**Quand le ministère imagina, en 1984, de généraliser les BCD, il ne s'en donna pas les moyens :**

- pas de postes pour encadrer les enfants
- pas de budget pour acheter des livres
- pas de formation pour les enseignants

Les BCD foisonnent pourtant, réduites à regrouper des écrits pour des classes accueillies une par une, sur tranches horaires. On lit ou écoute lire, on emprunte, on fait quelques recherches.

Plus question que les BCD œuvrent, avec les collectivités territoriales, à élargir les conditions d'accès à la lecture. L'idée était trop ambitieuse pour les capacités des enseignants disaient les nouveaux reprenneurs du concept, animateurs de revues spécialisées, formateurs et inspecteurs...

Mais la lecture a des racines sociales : on est lecteur quand lire a une valeur dans son milieu, quand, dans sa communauté, on s'initie, entre soi, aux livres : c'est alors que l'école peut remplir sa mission d'élargissement et de consolidation des expériences individualisées.

La question reste posée : que peut faire l'école d'une pratique sociale fragile et incertaine ?

Elle doit faire de la BCD un lieu de travail chargé de produire du savoir lire et penser avec l'écrit et, parmi toutes les fonctions imaginables, il y en a de fondamentales :

**1. Lire, apprendre à lire, c'est rencontrer des écrits de maisons d'édition qui ont des objectifs commerciaux, idéologiques, pédagogiques, artistiques, etc.**

■ sous les histoires, les documents, vivement de regards sur le monde qui forment d'autres regards

■ les livres ressemblent à ceux qui ont les moyens de les produire et s'adressent directement à ceux qui ont les moyens de les lire

■ en faisant croire que ce qui est écrit est universel, on marginalise les visions du monde trop différentes ou minoritaires

■ la lecture est au cœur des rapports sociaux de production : par le divertissement, les premiers livres forment le goût et conforment les consciences.

**Lire et donc apprendre à lire :**

■ c'est comprendre comment est organisée la production, repérer les projets éditoriaux, les univers d'auteur, les liens entre les livres, les frères résistances

■ c'est s'ouvrir des catégories susceptibles d'accueillir les expériences nouvelles.

La BCD est un observatoire des écrits par ceux qui les lisent : les nouveaux lecteurs, qui n'étaient pas destinataires naturels de la production, deviennent précieux parce que plus à même d'interroger la production sur ses angles morts, ses absences, ses redites ou ses tabous.

**2. Écrire, apprendre à écrire, c'est utiliser un langage pour chercher ce que les autres**

langages ne permettent pas de concevoir

■ roman, BD, poème, documentaire... tous ont leur moyens pour exprimer une vision du monde

■ c'est cette palette que les enfants doivent s'approprier pour travailler leur propre regard

■ mais qui se soucie de la vision du monde que construisent les enfants par l'écrit et qui se préoccupe de leur répondre dans le même langage ?

■ l'école, quand elle fait produire en vase clos, avec nulle attente, nulle exigence, nulle mémoire sociale pour recevoir les écrits des enfants, reproduit bien plus qu'elle ne transforme les rapports sociaux.

Écrire et donc apprendre à écrire, c'est :

■ être lecteur, engagé dans la production sociale

■ bâtir des textes en s'appuyant sur les textes antérieurs et les professionnels de l'écriture.

La BCD est un lieu où les productions scolaires sont insérées avec les productions sociales, référencées comme celles avec lesquelles, d'ailleurs, elles entrent en réseau.

Ce sont les rapports sociaux qui font obstacle au rapport des gens avec la culture lettrée : les enfants ne peuvent devenir lecteurs qu'en comprenant ce qui organise l'existence des livres.

La pratique scientifique, toute imprégnée qu'elle est encore des travaux de Descartes - non seulement par la séparation du corps et de l'esprit mais aussi par celle des activités complexes en un ensemble d'activités simples qui n'en seraient que plus aisément observables et compréhensibles - participe aujourd'hui d'un véritable changement de paradigme : elle ne peut plus avoir une vision claire des phénomènes qu'elle étudie que si elle prend en compte la globalité qui les contient.

Dans le domaine de l'étude de l'activité cérébrale, trois grands courants vont dans ce sens de la globalité grâce à l'observation du cerveau, enregistrée par diverses méthodes d'imageries. D'abord, elles nous permettent de saisir l'activité simultanée de nombreuses parties du cerveau face à n'importe quelle tâche, ce qui n'invalide pas l'action d'une zone bien particulière mais la repositionne dans la totalité de l'activité cérébrale. Ensuite la neurologie moderne nous montre que les analyses les plus rationnelles ne peuvent plus être séparées des émotions et des sentiments, ce qui nous éloigne toujours un peu plus des restes de la science du XVII<sup>ème</sup> siècle. Enfin, le cerveau semble être avant-tout une machine à anticiper, par la mise en actions de modèles de la situation vécue et par l'activation des modalités sensorielles les plus à même de les confirmer ou de les infirmer, avec une prise volontaire et ciblée d'informations dans le monde environnant.

En revanche, du côté des recherches psychologiques en lecture, le poids du modèle de Gough ou de ses succédanés reste encore très important, même s'il est de bon ton d'en souligner le caractère simpliste. La lecture serait la résultante

de l'équation *Identification des mots X Compréhension*, ce qui permet bien évidemment de sérier les activités cérébrales en séparant ce qui serait de l'ordre du sensitif plus ou moins automatisé (identification des mots) de l'activité plus noble de compréhension qui ne pourrait se faire que si les soutiers chargés du bas-niveau ont mené à bien leurs tâches. Cette dichotomie conduit à séparer la lecture de la compréhension

qui, elle, relèverait de la cognition. Cette conception, si elle nous instruit sur une façon d'aborder la recherche psychologique, se heurte frontalement à ce qu'on suppose aujourd'hui du fonctionnement cérébral en général : anticipations de la situation, élaborations de modèles concurrents et réalisations des prises d'indices nécessaires à leurs évaluations.

Ces modèles spéculatifs créés par le cerveau sont tributaires de l'ensemble des expériences passées, qu'elles soient de natures linguistiques, émotives, sensitives ou rationnelles (...) et, en ce sens, participent de la nature référentielle de la lecture. Ils permettent également de resituer les opérations de traitement du matériau écrit non plus comme un préalable à la compréhension mais comme étant indissociables de l'activité de lecture puisque la prise d'informations dans le texte est tributaire de la compréhension et qu'elle modifie les modèles que le cerveau établit. Le cercle ainsi constitué, s'il ne simplifie pas l'explicitation des phénomènes,

n'en est que plus proche de la réalité de notre fonctionnement, ou du moins de ce que nos moyens scientifiques actuels - théoriques et expérimentaux - nous permettent d'en dire.

**L'Hommage**  
*« La lecture est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature et, dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne son sens et produise un effet littéraire. »*

## Culture de la culture

Dans l'immense réservoir de mots, d'images, de sensations, de rythmes qu'est notre mémoire, tel un océan bouillonnant, des îlots rocheux émergent sans cesse. À l'occasion d'un mot entendu ou lu, d'une image rencontrée, d'une musique entendue, ils jaillissent, se mettent à vibrer, apparaissent, s'imposent à moins qu'on ne les convoque. Ce sont les livres que nous avons lus ou qu'on nous a lus depuis notre plus jeune âge, ils sont restés là, gravés, ancrés, et répondent toujours présent quand on les appelle, quand on les sollicite. Ils nous redonnent leurs lots d'images, de sensations, d'émotions engrangées, de questions en suspens... Mais ils se manifestent aussi quand on ne les y attend pas spécialement, présences inattendues, silencieuses mais vivaces, tenaces... Comme éclairés et réveillés par le livre qu'on est en train de lire, ils interviennent, ont leur mot à dire, leur contribution à apporter, leur place à préserver, voire imposer.

D'un îlot à l'autre, un lecteur averti peut percevoir un incessant bruissement, c'est l'écho de leurs innombrables interventions. C'est qu'ils ne cessent de dialoguer entre eux, ils s'interpellent, se questionnent, se répondent, s'approuvent ou se contredisent, se querellent ou s'entraident, se plagient ou se parodient dans une interminable et inépuisable conversation, voire polyphonie.

Car ils se connaissent bien, se fréquentent intimement et, depuis très longtemps, ils s'exercent en permanence à la conversation. Ils constituent un socle immense, très ancien, profond et immuable en dépit des disparités des traits de surface. Lorsqu'il y a plus de 35 siècles (plusieurs siècles avant l'Iliade et le Mâhâbhârata) naissait, en Mésopotamie, en caractères cunéiformes sur des tablettes d'argile, l'épopée de Gilgamesh, la plus vieille œuvre littéraire connue à ce jour, le motif universel se constituait : il y était question de l'homme et de sa condition, de sa destinée, de ses angoisses, de ses amours, de ses amitiés... Depuis, le motif n'a cessé de s'accroître, de développer ses racines pour se fixer, se consolider. Il est si

vaste maintenant qu'on peut le décomposer en continents innombrables : les sujets, les héros, les thèmes, les genres, les écritures, les tons, les mythes et légendes, les symboles, les intentions des auteurs...

Mais pour nombre de lecteurs, les discussions entre les livres ne sont pas toujours évidentes, pas toujours claires, pas toujours explicites, c'est que les livres fourmillent de références, de connivences, de symboles qui échappent au lecteur non averti. Ne les repérant pas, ne les comprenant pas, il ne peut pas prendre part à la conversation et il ne peut

que s'en écarter, s'en exclure.

Du côté du récepteur, il y a donc nécessité de savoir reconnaître et écouter les échos produits par les textes, de savoir les convoquer et s'en nourrir pour accroître ses capacités d'interprétation et son plaisir de lire.

Du côté de l'émetteur le même dialogue s'établit entre les textes. Pour écrire, on se nourrit de ses lectures, on les prolonge, les approfondit, les conteste, on en amplifie des passages, on fait des variations, on répond à des questions, on s'approprie des tournures spécifiques de l'écrit... « *Au cours de l'élaboration de l'œuvre, il y a un*

*double dialogue : celui entre ce texte et tous les autres textes écrits auparavant (on ne fait des livres que sur d'autres livres et autour d'autres livres) et celui entre l'auteur et son lecteur modèle.* »<sup>1</sup>

Le pédagogue aura compris tout l'intérêt de savoir que les textes ne sont pas indépendants les uns des autres mais font partie d'un système, de reconnaître, d'apprécier, d'utiliser les conversations entre les livres. Il veillera à ce que chacun se situe comme une partie du motif universel et se sente engagé dans le dialogue. Il aura à cœur d'œuvrer pour que ces îlots puissent émerger chez chacun de ses élèves au cours de leur odyssée sur l'océan des livres, et pour que ces îlots rencontrés ne soient pas pour eux des écueils mais plutôt des terres d'accueil.

Jo MOUREY

<sup>1</sup> Umberto ECO, *Lector in fabula*, Grasset



ill : Cl. Ponti, Les masques, L'école des loisirs

## Claude Ponti

L'œuvre grouille, foisonne, inclassable, mêlant avec le même sérieux de petits albums cartonnés sans aucun mot et de grands formats à l'italienne aux longs textes déposés sous de grandes images.

Les titres étonnent par leurs jeux de mots, leur aspect phonétique, leur bizarrerie. Leur classicisme soudain inquiète.

Les histoires, comme les enfants, vivent au temps présent sur le mode de l'évidence.

Elles disent le dynamisme de chaque vie même si, ici et maintenant, ça ne va pas très fort avec les autres ou avec soi. Chez Ponti, on avance en marchant, en sautant, en

courant, en plongeant jamais en reculant... et, quand on s'arrête, c'est pour regarder, discuter, lire, penser, faire une mémoire à son histoire.

Chaque jour est un départ pour le bout du monde mais jusqu'au seuil, celui qu'un jour on franchira ou celui qui n'aurait jamais dû être franchi.

Contre les premières violences et pour les premières amours la langue dit le besoin de mots. Car, sans histoires, le monde est muet, aveugle, abandonné et dérégulé. Car sans histoires, les enfants sont livrés sur le monde en friches, orphelins, vagabonds et sans destinée.

Ponti écrit avec une langue jeune, instinctive et soignée, excessive et précise, généreuse et rebelle.

Les mots, découpés, partagent le sens.

Collés, ils l'augmentent.

Mis les uns derrière les autres, ils récitent l'existant et inventent les possibles.

L'oral devient une matière dont l'écrit s'empare.

Les images font voir les vibrations du monde, ses fêlures, ses décalages, ses dérapages.

Lorsqu'elles procèdent par références, elles inscrivent l'enfant dans les conversations du monde, elles en font un interlocuteur capable de tutoyer l'univers.

Lorsqu'elles prennent les expressions au pied de la lettre, elles l'installent au plus près de lui pour qu'il s'écoute et se parle, s'entende avec lui-même

et devienne citoyen de ses propres frontières.

Le tendre, l'aimant, le caressant sont omniprésents mais ils n'excluent ni la violence, ni la mort.

La vie, comme chaque histoire, a une fin.

Et pourtant qu'est-ce qu'on rit, qu'est-ce qu'on rigole, pouffe, glousse, s'esclaffe, se marre, se bidonne, se gondole, qu'est-ce qu'on tombe à la renverse sous les chatouilles !

Pour ces héros, c'est jamais trop quand c'est bien.