

BCD

Les Bibliothèques Centres Documentaires... « Dès les premières heures de leur reconnaissance par le ministère de l'éducation, en 1982-83, il a été clair qu'on retenait l'objet mais pas l'analyse dont il provenait » note Jean Foucambert qui, à l'occasion d'un plan ministériel annoncé de leur relance - signe que le bilan n'est guère satisfaisant - rappelle quels étaient les objectifs du projet qui les avait fait naître. La recherche-action actuellement menée à l'INRP avec 80 enseignants confrontés à la pédagogie de la voie directe lui permet en outre de préciser à quelles conditions on peut espérer des BCD autre chose que « la cerise qu'on agite pour suggérer que le gâteau a changé. »

UN PLAN DE RELANCE DES BCD ?

Jean FOUCAMBERT

Lorsqu'en 1975-76, à l'INRP, le concept de BCD a vécu ses premiers passages à l'acte, d'autres chantiers s'ouvraient simultanément, et pour les mêmes raisons, et le plus souvent dans les mêmes établissements scolaires. L'ensemble rendait possible une large réflexion sur l'organisation générale de la maternelle et de l'élémentaire dont sortiront également les cycles afin de créer une continuité de démarche supérieure à l'année traditionnelle sous la responsabilité d'un seul instituteur. Un regard sur l'école définie non comme un empilement de classes mais comme une entité divisible, de manière flexible, en groupes, de taille, de fonction, d'encadrement, de projet, de durée variables selon les activités. Une sorte d'atelier contribuant à « produire » de la conscience, des savoirs et des savoir-faire avec des enfants impliqués comme acteurs et agissant dans leur environnement sans attendre d'avoir achevé leurs humanités. Comment cet organisme, pour vivre dans et avec son milieu, constitue-t-il le réseau de ses échanges internes et externes ? Quel rôle y tient l'écrit ? La BCD apparaît alors comme une bibliothèque d'entreprise, l'outil d'un processus de production immergé dans le corps social.

Ne pas trop savoir quoi faire d'elle, comme on l'observe encore aujourd'hui, est donc l'aboutissement d'une autre logique, non pas celle, initiale, organisant un collectif autour de ses diverses productions mais celle de classes isolées ayant accès à un service commun dont l'expérience a pourtant montré que sa prise en charge reste peu compatible avec le maintien d'une organisation traditionnelle et qu'elle ouvre, dans ce cas, peu de perspectives nouvelles entre le coin lecture de chaque classe et la fréquentation individuelle de la bibliothèque municipale. BCD qui se voulaient politiques et qu'une généralisation délibérée a transformées en BCD de droit commun pour ne pas mettre en cause une école où les maîtres étaient invités à penser que les élèves n'ont pas besoin d'écrits à lire mais d'écrits pour apprendre à lire et que les textes que les élèves écrivent n'ont pas de meilleurs destinataires que les maîtres qui les corrigent. Quel besoin d'aller chercher ailleurs ce que chacun garde soigneusement dans sa classe ?

La logique initiale de la BCD témoignait d'un autre intérêt pour la lecture à travers l'intégration des rapports à l'écrit dans la vie de l'entreprise école ; elle préfigurait un fonctionnement civique et un rapport au travail et à la production

dans lesquels la spécificité de l'exercice de la raison graphique¹ est exigée de tous au quotidien plutôt qu'elle ne réalise un refuge individuel contre les agitations du monde et ses souffrances. Cette conception, traditionnellement « cultivée » de la lecture, trouve effectivement mieux à s'exercer, pour l'écolier, dans d'autres institutions que la BCD, même s'il n'y a rien de répréhensible à ce que celle-ci assure également le prêt individuel ou la consultation sur place, une fois qu'il est clair pour tous, enseignants, enfants et parents, que ce n'est pas sa raison d'être.

C'est ce rapport à l'écrit comme outil de pensée organiquement intégré au pouvoir que l'individu partage dans un groupe qui permet de poser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans des termes nouveaux, dès le cycle 1. Il s'agit d'apprendre à lire à l'intérieur d'un statut de lecteur, socialement fort mal réparti, sans lequel on ne sera jamais qu'alphabétisé. Si l'école n'impose pas ce rapport à l'écrit comme condition de l'apprentissage pour tous les enfants, elle en laisse la reproduction aux familles. C'est dire combien elle n'a pas le choix : elle doit mettre en œuvre une politique de lecturisation en remplaçant, de manière volontariste, l'apprentissage individuel au cœur d'une démarche collective pour établir un rapport responsable avec son environnement. Tous ces atermoiements vis-à-vis des BCD montrent combien l'institution continue de penser le rapport à l'écrit dans des termes traditionnels. La BCD n'a pourtant jamais été conçue comme un supplément d'âme ou une commodité élégante mais comme l'outil sans lequel il est impossible de s'approprier, par l'école, un langage nouveau pour transformer le rapport de chacun au monde, y compris de ceux qui aujourd'hui, sans la BCD, parviennent, apparemment sans difficulté, à devenir lecteurs.

Cette politique de lecturisation a été maintes fois décrite à partir des 7 propositions.² Elle revient toujours à poser la BCD comme un service général par lequel l'école utilise l'écrit pour son fonctionnement interne et dans son rapport à l'environnement. Sur l'extérieur, observer cette formidable production sociale d'écrits dans tous les domaines, littéraire, documentaire, journalistique, informatique, municipal, scolaire, associatif, etc., et en comprendre les enjeux, les intentions, les réseaux, les fonctionnements, les effets. Sur l'intérieur, se concevoir comme la bibliothèque d'une entreprise qui, ayant à produire du savoir-utiliser-l'écrit, organise la mémoire et l'accès de cette production afin qu'elle serve de matériau aux apprentissages en cours, aussi bien en lecture qu'en production de textes. Entre les deux, faire fonctionner le rapport intérieur/extérieur en activant de nouvelles sociabilités autour de l'écrit et en impliquant les

élèves dans des projets de production à destination et à la demande d'entités multiples dans l'environnement. Ce qui s'apprend alors à l'école, c'est une pratique sociale, c'est une démarche d'intervention sur le monde à travers un langage qui permet de le penser. La BCD est l'outil de cette pratique, n'est rien d'autre que l'outil de cette pratique.

La recherche-action menée actuellement à l'INRP avec plus de 80 enseignants confrontés à la pédagogie de la voie directe au cycle 2 rencontre par de multiples entrées la question de la BCD. Quelles relations entre les incontestables déplacements techniques qui se sont opérés en un peu plus de deux ans et une redéfinition des enjeux de l'écrit et du statut de lecteur ? Cette question a été au centre de plusieurs moments de travail, particulièrement lors d'un stage en octobre dernier, à partir d'un examen des pratiques effectives. Bilan modeste, semble-t-il, dont il paraît assez facile de trouver l'explication. La BCD est l'affaire de l'école entière, de son projet et de sa capacité à constituer une équipe ; l'engagement dans la recherche-action est l'affaire d'un ou de plusieurs enseignants de cycle 2 dont l'énergie a été concentrée sur le développement d'une technique initiale de lecture qui dispense de rencontrer l'écrit comme un système de notation de l'oral. Bien rares sont les écoles de ce dispositif expérimental qui, ayant le sentiment d'avoir déjà transformé le rapport à l'écrit de leurs élèves, notamment à travers une BCD largement ouverte sur le quartier, ont estimé que les conditions étaient désormais réunies pour aborder l'apprentissage initial par une entrée technique autre que celle de l'alphabétisation et ont mandaté dans ce but leurs collègues de cycle 2. Bien rares sont les écoles qui, voyant le cycle 2 poser l'entrée technique de la lecture comme celle de n'importe quel autre apprentissage linguistique, se sont simultanément mises au travail avec lui pour offrir à l'ensemble des cycles les conditions fonctionnelles et sociales de cette rencontre de l'écrit.

D'où le repli des enseignants du dispositif expérimental sur l'espace et le temps de leur classe comme seul véritable niveau de responsabilité, au risque de promouvoir une technique sans fonction. Repli douloureux qui aggrave la conscience de la nécessité de fournir des réponses en actes à la question « pourquoi faudrait-il lire et écrire » posée par ceux qui ne peuvent voir dans l'écrit qu'une « matière » scolaire. Réponses qui ne peuvent être que collectives et

¹ GOODY. J., *La raison graphique*, Minuit.

² Cf. « Les B.C.D. », dossier AFL n°3 regroupant l'ensemble des textes sur les BCD parus dans Les Actes de Lecture.

qui s'élaborent parfois plus facilement dans des structures plus petites, lorsque les classes expérimentales ont associé étroitement la BCD à leur fonctionnement et s'en occupent elles-mêmes. Ainsi, au moment où le ministère parle d'un plan de relance des BCD, leur observation privilégiée à travers la réalité d'un dispositif de recherche-action invite à souligner l'hypocrisie du discours qui a soutenu leur généralisation. Dès les premières heures de leur reconnaissance par le ministère de l'éducation, en 1982-83, il a été clair en effet qu'on retenait l'objet mais pas l'analyse dont il provenait.

Il est vrai que cet objet avait de quoi flatter : dans chaque école, un lieu où se mutualiseraient les écrits pour enrichir l'offre de lecture, un lieu emblématique de la capacité à coopérer des enseignants, un lieu d'association avec les parents au moins par leur participation à son équipement, un lieu de relative autonomie et de responsabilité bien tempérée des élèves. De quoi donner quelques couleurs à une école qui devait « changer la vie » sans en transformer les bases. L'amour du livre et de la lecture n'a guère besoin de justifications. Largement partagé par les enseignants, les représentants de parents, les élus des collectivités locales, il appelle aisément à une nouvelle croisade, une de ces pastorales comme le dénonce Jean-Claude Passeron,³ pour porter la bonne nouvelle que le plaisir de lire est, à sa source, désormais offert à tous. Afin qu'aucun soupçon ne puisse affaiblir une telle aubaine, c'est délibérément que les groupes de bibliothécaires, d'enseignants et de chercheurs qui avaient conduit jusqu'ici l'expérimentation seront écartés du dispositif d'incitation, de formation et de suivi pour la généralisation des BCD. Celle-ci sera sciemment confiée à des innocents afin qu'il y projettent ce que le sens commun fait de plus consensuel en matière de lecture, de pédagogie et, bien sûr, de pédagogie de la lecture.

Conçue expressément comme un levier de transformation de l'école, comme ce qui questionne le fonctionnement de classes successives et juxtaposées, comme ce qui fait travailler la cohérence de grandes fonctions transversales, comme ce qui ouvre des projets de production avec l'extérieur, comme ce qui implique les élèves dans la responsabilité de leur lieu de vie et d'apprentissage, la BCD est proposée à une école qu'on a jusqu'ici, pour le moins, vigoureusement préservée de telles orientations, en se gardant bien cette fois encore de les évoquer. Ainsi, loin d'être ce levier de transformation, la BCD apparaît comme ce qui manquerait encore pour que le travail de chaque enseignant dans sa classe trouve enfin sa pleine efficacité. Le discours officiel, rapidement porté par une association

créée à cet effet, stigmatise ceux qui, plaçant « la barre trop haut », freinent l'élan créateur. La BCD doit être ce complément qui permet de mieux faire ce qu'on fait, la cerise qu'on agite pour suggérer que le gâteau a changé. Afin qu'il ne change pas. Quand, quelques années plus tard, l'outil, malgré toutes ces précautions, facilite l'émergence de nouvelles relations à l'écrit, l'inspection générale dans un rapport (1995) au ministre sur l'enseignement de la lecture au C.P., se demande si l'habitude de fréquenter la BCD n'éloignerait pas quelque peu certains maîtres, illusionnés par « l'accès au sens », de la maîtrise préalable du code alphabétique. On ne sait jamais !

Alors que faut-il espérer de la relance annoncée ? Au moins la reconnaissance que si une relance est nécessaire, c'est qu'un processus antérieur a échoué. Ce processus concerne l'articulation entre un service général et les classes ensemble. Qu'est-ce qui ferait qu'une école, pour « produire » la conscience, les savoirs et les savoir-faire dont elle a la responsabilité sur la continuité de ses 3 cycles, se dote, en complémentarité avec son environnement, d'outils pris en charge collectivement pour exercer les fonctions qui permettent à un groupe d'exister comme acteur social et à ses membres de se former à travers cette participation ? Le fractionnement ultérieur du collectif pour conduire les projets et pour procéder aux nécessaires investissements techniques donnerait alors naissance, pour partie du temps de travail, à des sous groupes qui peuvent ressembler à la classe mais sans son caractère hégémonique, permanent ou autarcique. On est là en pleine politique pédagogique au sens de la conduite globale des affaires de l'école. Hors de cette perspective, la BCD est une charge, bien peu conciliable avec celle qui échoit à chaque maître dans sa classe. Sans la présence des aides éducateurs ou l'acharnement d'un enseignant, elle aurait été déjà massivement abandonnée. Pour autant, les fonctions qu'on lui connaît ne sont pas inutiles. Aller à la BCD selon un planning complémentaire de celui de la piscine, du gymnase et de l'équipement informatique pour y suivre une « séance », aller à la BCD en libre-service pour y emprunter des livres, aller à la BCD pour une recherche documentaire, aller à la BCD pour participer à un rallye lecture organisée par la BCD, aller à la BCD pour renouveler le stock de livres du coin-lecture de la classe, tout cela et encore d'autres choses pourraient exister pour chaque enfant sans une BCD dans l'école, existaient

³ dossier *Les BCD*, déjà cité, p.143.

pour partie avant la BCD, existeront autrement après sa fermeture.

Ce qui est énervant dans cette histoire, c'est que la conduite globale des affaires d'une école ne suppose pas une révolution pédagogique à inventer de toute pièce. Cette conduite est une réalité de fait : isoler chaque enseignant dans la seule responsabilité de sa classe est une manière de conduire globalement les affaires de l'école. Manière ni explicitée, ni théorisée. La relance des BCD ne porte pas sur une redéfinition d'une innovation mais sur la conscientisation de l'existant. La perspective de la BCD oblige simplement à se demander si l'uniforme pédagogique que chaque enseignant endosse le matin dans sa classe sans l'avoir jamais choisi et avec la complicité des collègues, des parents, des enfants et de l'administration est une fatalité et si la juxtaposition de ces démarches individuelles imposées par la force des choses permet d'atteindre collectivement ce qu'on dit vouloir atteindre. À travers cette considération des moyens et des fins, apparaissent les distorsions nécessaires entre le travail prescrit et le travail réel, distorsions où se révèlent les contradictions dont chacun s'accommode au détriment du projet annoncé. Mais cet accommodement ne parvient pas à faire disparaître le contraire qu'il opprime. Il vient un moment où l'essentiel de l'énergie disponible est consommée par la nécessité de cette oppression ; ce qui est le signe que les solutions sont présentes, bien que niées, dans ce qui est aujourd'hui la réalité de l'école. Pour autant, elles ne s'imposeront pas d'elles-mêmes comme une prime au bon sens.

La BCD peut ne pas être une bonne réponse. La question de la BCD est un bon levier.

Jean FOUCAMBERT

D'un côté, une critique savante qui emploie des techniques d'analyse de plus en plus sophistiquées sur des oeuvres que personne ne lit plus ; de l'autre, une littérature contemporaine dont l'évaluation est de plus en plus soumise à des juges dont les seules références sont celles de la mode et de l'air du temps. Une culture de laboratoire et une inculture conquérante.

Pierre LEPAPE

*Le topographe et l'apiculteur
(Le Monde des Livres - 24.11.00)*