

# LA BCD EN MATERNELLE

Yves PARENT

*"Les seules avancées possibles à l'école maternelle doivent s'organiser autour des axes déjà soulignés pour l'école élémentaire :*

- *la BCD, lieu de mises en réseaux*
- *la BCD atelier : un service permanent d'utilisation de l'écrit*
- *la BCD, observatoire de l'écrit et de la lecture*
- *la production d'écrit"*

écrit Yves PARENT.

C'est dire que le texte ci-dessous, premier d'une série et qui traite des mises en réseaux, s'inscrit dans la même problématique que ceux déjà parus dans cette rubrique <sup>1</sup>.

L'histoire des BCD, à l'école maternelle a donné lieu à la même évolution qu'à l'école primaire : une extension rapide, sous l'influence plus pressante qu'ailleurs sans doute des formateurs proches du "terrain", suivie d'une période de doutes et de difficultés... Aboutissant aujourd'hui à des abandons masqués et à des interrogations de plus en plus nombreuses sur l'efficacité des aménagements réalisés.

Cette situation confirme les mises en gardes exprimées dès l'origine par les auteurs du projet : en particulier à propos de la nécessité de situer chaque BCD dans une politique de lecture dont elle serait un outil parmi d'autres. La nécessité, plus exactement, d'inventer simultanément l'outil et la politique : c'est-à-dire, pour chaque école, accepter de se placer dans une perspective de recherche, pour des transformations dont l'occasion est la mise en oeuvre d'une bibliothèque, mais qui visent avant tout à modifier les conditions de la lecture et de son apprentissage ainsi que les images sociales associées. Par conséquent, on le sait bien maintenant, le fonctionnement général de l'école et ses rapports au milieu (en particulier à ceux qu'on peut appeler co-éducateurs: parents, bibliothécaires, animateurs du secteur associatif).

Des analyses approfondies ont été faites à propos de l'école élémentaire : nous n'y reviendrons pas directement, nous bornant à apporter l'éclairage constitué par les évolutions observées en maternelle et par les résistances qui s'y manifestent. Pour signaler ensuite les avancées possibles. Sous des abords avenants et ouverts, l'école maternelle a un fonctionnement qui la met en phase avec l'ensemble du système éducatif français : c'est un lieu **d'exercisation permanente**, où les enfants **exécutent** des tâches dont ils ne connaissent le plus souvent ni les raisons d'être ni les modalités. C'est aussi un lieu de **consommation** : de matériels et de jeux éducatifs dans des "coins" rituels et statiques. La "richesse" du matériel palliant "l'absence" des maîtres très souvent en retrait.

On pense encore trop souvent l'école maternelle sur un fonds épistémologique vague dont les éléments principaux restent : les **pré-requis et les stades** (et par conséquent, en termes d'objectifs

<sup>1</sup> Voir A.L n°20 (déc. 87) p.54 et n°22 (juin 88) p.22.

statiques privilégiant l'équipement sensoriel et moteur de l'enfant - du futur écolier de cours préparatoire), **l'égoцентризм** (conduisant au respect d'une spontanéité qui serait capable de tous les miracles), **l'imprégnation** (qui assurerait la dynamique du développement... ce qu'exprime la "théorie des bains" : de langage, d'écrits, de matériel ou d'écoute...

Ces conditions générales expliquent l'engouement de beaucoup d'écoles maternelles pour les BCD : équipements nouveaux et prestigieux, elles répondaient aux besoins de consommation tout en apportant la couleur gratifiante du modernisme et une contribution à des actions par ailleurs présentées comme indispensables. Elles s'inscrivaient aisément dans l'idéologie de l'imprégnation et dans la perspective des pré-requis à qui elles apportaient une dimension nouvelle aux **pré-requis sensoriels** (les éléments de l'équipement sensoriel de base considérés comme les conditions des apprentissages futurs...) s'ajoutaient ainsi des **pré-requis affectifs** (le plaisir anticipé devenant le levier privilégié de... ce dont il n'est sans doute que la conséquence... s'il n'est pas vécu par identification...) et des **pré-requis fonctionnels** (le comportement de lecteur lui aussi vécu par anticipation dans une sorte d'imprégnation ou de simulation lexicale).

Mais l'observateur attentif comprend que, de même qu'on a par ailleurs pu introduire de l'écrit dans les classes sans que les enfants aient eu la possibilité ou vécu la nécessité de lire, on a cédé à des pressions bien accueillies qui ont renforcé un enfermement douillet dans une problématique inchangée. Et en impasse <sup>2</sup>.

Ce que les bibliothèques peuvent et doivent donc contribuer à démasquer, c'est à la fois les séductions d'un monde mystificateur et les conséquences du statut octroyé aux enfants.

Elles le peuvent : en prenant appui sur le courant psychologique actuellement exprimé par VIGOTSKY, BRUNER ou WALLON, et sur les initiatives ambitieuses prises pour aider les enfants de moins de six ans à s'approprier l'écrit complexe qui peut répondre à leurs besoins les plus profonds.

On ne résume pas en quelques mots les orientations actuelles de la psychologie : tout juste peut-on en souligner une dimension essentielle relative au statut de celui qui apprend. La maîtrise du langage, celle d'imaginer ou de percevoir l'espace, la perception du schéma corporel... sont construites. Dans l'action, dans les interactions et dans l'implication. Elles sont conquises : par ceux qui sont assez engagés dans des projets suffisamment ambitieux et exigeants pour devoir actualiser des compétences et dans des conditions assez favorables pour trouver les aides dont ils ont besoin.

Quand on saura l'importance attribuée par les mêmes auteurs aux efforts d'explication et de conscientisation et aux rapports qui s'établissent entre l'enfant et son projet (en particulier à la nécessité d'anticiper un produit et une démarche), on comprendra à quel point la convergence est grande avec les thèses de l'AFL.

---

<sup>2</sup> Le visiteur de l'école maternelle doit faire effort pour ne pas y être aveuglé par les couleurs et les objets, et par l'image idyllique de l'enfant qu'il porte et dont il trouve l'écho et le déclencheur dans toutes les classes. Les jeunes enfants nous enferment souvent dans le confort d'un passé idéalisé... et perdu : faisant ainsi perdre les capacités de recul nécessaires à l'examen critique de ce qui se vit réellement. Le même mouvement enferme les enfants : dans un monde ouaté et dans le statut mineur d'individus disposant de domaines spécifiques et privilégiés (l'imaginaire et le jeu en particulier...) et de conditions « favorables » (richesse du cadre, protection discrète, climat affectif sans excès...) pour exprimer des besoins qui ne demanderaient qu'à s'épanouir.

C'est dire encore que les seules avancées possibles à l'école maternelle doivent s'organiser autour des axes déjà soulignés pour l'école primaire :

1. LA BCD LIEU DE MISES EN RÉSEAUX
2. LA BCD ATELIER : SERVICE PERMANENT d'utilisation de l'écrit
3. LA BCD OBSERVATOIRE de l'écrit et de la lecture
4. LA PRODUCTION D'ÉCRITS

## LA BCD LIEU DE MISES EN RÉSEAUX

### Études comparées, culture littéraire

L'école maternelle hypertrophie, sous l'effet de la psychologie qui l'inspire, la tendance du système éducatif français à concevoir son action avant tout sous la forme de la communication progressive, d'éléments simples et isolés à des élèves censés être capables de les accumuler et de les organiser pour reconstituer l'échafaudage dont ils ont été extraits.

L'idée de simplicité et d'élément est présente aussi bien à la base des "progressions" qui vont des mots aux phrases, aux textes, que dans l'usage de certains textes <sup>3</sup>, dans leur choix et dans les exploitations pédagogiques qui sont envisagées.

On accumule la présentation de mots qu'on cherche à faire mémoriser : vainement, parce qu'on ne tente pas de faire comprendre comment ils se différencient et comment ils s'organisent dans une syntaxe. On multiplie la présentation de contes, d'histoires ou de poèmes qui tombent ensuite dans l'oubli et ne s'organisent pas en une culture faite d'avoir été mis en relations ou confrontés. Ainsi domine une certaine impuissance – les rares explications fournies restant isolées et étroites, fragiles surtout par manque d'effort véritables pour abstraire, derrière les circonstances et les contenus isolés, ce qui les mettrait en relation. On croit respecter les jeunes enfants : on les enferme on réalité dans une conjoncture des présentations successives alors qu'il doivent, eux aussi, construire et faire évoluer un système théorique d'explication. C'est-à-dire, ici, une véritable culture littéraire.

Mais il faut bien comprendre la nature de ce qui ferait émerger et évoluer les mises en relations et en système dont nous soulignons l'importance. Il ne s'agit pas d'un choix pédagogique parmi d'autres - et qui serait meilleur que d'autres ! -, c'est l'action pour comprendre qui les impose : pour comprendre son environnement et se comprendre soi-même en comprenant les représentations proposées par l'écrit.

On retrouve une nouvelle fois l'essentiel : AIDER À CONSTRUIRE UNE DYNAMIQUE DU QUESTIONNEMENT ET DE LA COMPRÉHENSION DANS UNE DYNAMIQUE DE L'ACTION ET CONSTRUIRE LES OUTILS INTELLECTUELS NÉCESSAIRES !

<sup>3</sup> Ainsi, face aux "illustrations" de certains imagiers ou albums, nous avons vu envisager la progression suivante: EN PETITE SECTION, on observe, on désigne et on énumère; EN MOYENNE SECTION, on cherche à mettre en relation, on réagit, on argumente; EN GRANDE SECTION, on anticipe, on formule des hypothèses.

Soit, concrètement, par exemple :

## I. À PROPOS DES QUESTIONS

Se méfier du factuel dans lequel on confine volontiers les enfants : un peu sur le modèle déplorable de certains jeux radiophoniques qui induisent une idée superficielle et mystificatrice - de la culture. Au contraire, **travailler les questions** pour les comprendre et les organiser dans le système qui les justifie. Vérifier dans quelle recherche<sup>4</sup> elles s'inscrivent, susciter l'expression du système de connaissance dans lequel la réponse s'intègrera en le modifiant éventuellement.

Peut-être aussi, avec des enfants plus âgés, réfléchir aux relations qui existent entre le type de questions étudiées et le statut social de celui qui les exprime. **Élucider les rapports entre actions, questions, pouvoir et savoir.**

## II. LES MOTS QU'ON RECLASSE, DOSSIERS QU'ON RÉORGANISE

Les textes explorés ont fait découvrir la fréquence de certains mots et l'importance du **répertoire organisé** qui permettra de les retrouver en cas de besoin. **La nécessité donc de les classer pour les rendre aisément accessibles.** Et plus largement, de les observer régulièrement pour adapter les critères de classements à des conditions nouvelles et à des besoins en évolution (nombre et caractéristiques des mots classés, types de recours réalisés).

La classe établit des **dossiers thématiques** pour constituer une sorte de mémoire collective mise à la disposition de tous. On observera vite la même nécessité de reconsidérer régulièrement des organisations qui se sont construites conjonctuellement ; c'est-à-dire pour faire face à des besoins particuliers, en mobilisant ou en créant un système lui-même particulier.

Suffisant dans une circonstance donnée mais que d'autres circonstances rendront caduc.

On notera l'importance des "survol", et des décentrations exigés pour comprendre les raisons de faire évoluer ce qu'on a établi à un moment donné : "En quoi ce que j'ai appris depuis la confestion de tel dossier, ce dont j'ai besoin de nouveau aujourd'hui m'amènent à vouloir le réorganiser ? En quoi ma façon de lire aujourd'hui un texte découvert il y a quelque temps est-elle modifiée ou enrichie par ce que j'ai appris depuis ?"

## III. L'HEURE DU CONTE

L'OBJECTIF EST SIMPLE : multiplier les présentations, faciliter les comparaisons et la confrontation des réactions pour que s'organisent et s'expriment des réseaux d'une culture littéraire de base vivante.

Comment ? En prévoyant par exemple des séances au cours desquelles plusieurs textes seront présentés et comparés ; en recherchant régulièrement parmi les textes déjà rencontrés ceux qui

<sup>4</sup> Ainsi, avec un enfant qui demande ce qu'est un SOUK, cherche à comprendre et à lui faire comprendre d'où vient sa question, ce qu'il sait et ce qu'il cherche pour que la forme d'échanges commerciaux qui lui sera décrite vienne prendre place parmi d'autres formes qu'elle précisera, relativisera ou modifiera.

ont des analogies (personnages, situations, déroulement...) avec un texte nouveau ; en organisant des expositions ou des "joutes " sur un type particulier d'histoires.

En bref, en cherchant à certaines occasions, à sortir les textes d'un isolement générateur d'appauvrissement et d'oublis. Face à l'histoire qui lui est présentée un enfant isolé peut vivre une émotion riche mais il est très démuné pour dépasser des réactions affectives globales d'adhésion ou de refus; dans un groupe, d'utiles prises de conscience peuvent s'opérer en liaison avec la diversité des réactions individuelles. Face à plusieurs textes bien choisis, et dans un groupe, les réactions peuvent encore s'enrichir et s'approfondir grâce à la multiplication des comparaisons rendues possibles.

C'est dire l'importance des tâches nouvelles pour les éducateurs : **choisir les textes** ainsi mis en relations (leur " taille " en relation avec la durée d'une séance, leur choix en fonction de la plus ou moins grande netteté des éléments de comparaison) ; **établir un équilibre vivant entre les séances** (celles qui visent légitimement et essentiellement la satisfaction silencieuse et intime de besoins individuels d'évasion et d'identification et celles qui visent des efforts d'organisation et de thésorisation). Ces tâches nouvelles, soulignons-le, sont génératrices pour les éducateurs eux-mêmes de cette culture littéraire dont nous cherchons aujourd'hui à établir les bases dès l'école maternelle.

#### IV. LA PRESSE ENFANTINE

Elle offre des possibilités aujourd'hui trop peu connues. Signalons seulement, ici, à propos de ce qui nous occupe, les possibilités d'organisation qu'elle offre : ou qu'elle devrait offrir et imposer si on avait le souci de la connaître et d'en faire connaître les ressources.

Par exemple, découvrir avec des enfants le contenu de chaque numéro, réfléchir aux moyens d'identifier puis de classer les différents articles : comment les rassembler en dossiers ? comment choisir ces dossiers non seulement en fonction des rubriques suggérées par les journaux, mais en tenant compte des utilisations présentes et futures ? comment classer ces dossiers pour qu'on les retrouve aisément ?

Observer, étudier régulièrement cet ensemble d'écrits différents pour le classer en fonction des usages présents et d'usages futurs dont la définition oblige à réexaminer le présent.

Organiser, situer, prévoir pour et en intégrant ces écrits à la vie : et reconsidérer les organisations devenues non fonctionnelles ou ambiguës.

#### A. LE PRÊT

La tenue régulière des ressources et la gestion des activités. On mesure encore mal la richesse des activités possibles en ces domaines à l'école maternelle où la réflexion des enfants est plus qu'ailleurs liée, sinon intégrée, à l'action.

Remettre un album à sa place, c'est agir, mais c'est aussi l'identifier et le situer dans un système de classement plus ou moins complexe. De même pour le chercher puisqu'il faut anticiper ses caractéristiques pour les "projeter" sur l'organisation où il se trouve. Ce qui justifie souvent le recours à des indices choisis en commun (ou clairement expliqués) tels que couleurs, mots-clés, fichiers...

Pratiquement, ces activités peuvent être individuelles et occasionnelles, effectuées sous la forme d'exercices (on travaillera ainsi, systématiquement, sur des espaces - tel bac, tel rayonnage - ou sur des genres - tels albums, tels documentaires...) ou, en groupes hétérogènes dans le cadre de services réguliers d'une certaine durée (des enfants, aidés d'un adulte, ont la responsabilité du prêt, de la remise en ordre de la bibliothèque pendant une semaine, à raison d'une heure chaque jour par exemple).

## B. DES ÉTUDES "TRAVERSANT" LE FONDS DISPONIBLE

Pour "connaître" un auteur, un illustrateur, un genre ou une collection; pour comprendre la signification de personnages particuliers (le loup, l'ours, l'ogre, la fée...) ou pour en suivre l'évolution (Mickey).

Il s'agit de découvrir des spécificités et des différences, la thématique, le langage, les obsessions d'un auteur ou d'un illustrateur. Le livre comme intention et comme écriture marquées par les caractéristiques et les choix de l'auteur et de l'éditeur.

Découvrir aussi, et faire employer, en exigeant précision et rigueur, le vocabulaire correspondant: car on peut parler de genres, de séries et de collections à l'école maternelle. On peut connaître des auteurs et des illustrateurs et on peut employer les termes techniques nécessaires à la désignation de cet ensemble de ressources diverses et organisées qu'est une bibliothèque et de cet objet complexe qu'est un livre : pour peu qu'on agisse réellement et qu'on reçoive des aides suffisamment attentives et exigeantes.

## C. DES PROJETS MULTI-MÉDIAS

C'est-à-dire des projets qui sortent l'écrit de "l'enfermement littéraire" " en associant différents moyens d'information.

Par exemple :

- à propos de préoccupations économiques ou sociales, rechercher et présenter les écrits susceptibles d'être utiles (lors d'une promotion commerciale, par exemple, relative au jardinage - associer aux objets et aux produits vendus des revues et des articles spécialisés, des documentaires pour adultes et pour enfants, des ouvrages sur les évolutions techniques, esthétiques, sociologiques sensibles dans le domaine...), compléter les apports de l'écrit par l'exposition d'objets anciens, de photographies ;
- à propos de thèmes plus "littéraires", tels que les rapports à la nuit ou à l'obscurité, l'histoire d'une fête..., associer aux recherches dans l'écrit (la presse, la fiction...) des témoignages oraux

qui permettent, en ancrant la réflexion dans la réalité locale et dans la vie quotidienne, de lui donner une perspective historique susceptible d'enrichir le regard porté sur l'écrit et sur le présent. Notons enfin, un peu en annexe, une exigence et une observation. La première porte sur la qualité fonctionnelle d'une exposition : on néglige trop souvent les moyens de lui donner une ambiance et une dynamique fondées sur l'adéquation entre le fond et la forme, les objectifs et les moyens. Une exposition doit être mise en scène, à partir d'une architecture claire choisie par s'adresser à un public donné.

La remarque souligne seulement combien une école s'enrichirait si les maîtres s'engageaient à conduire, à tour de rôle, l'un de ces projets sociaux qui feraient de l'école un prestataire de service apprécié dans le milieu.

Yves PARENT