

## Qu'est-ce qu'on a fait des BCD...

La BCD est une des toutes premières propositions de l'AFL. Elle est issue du dispositif expérimental de l'INRP voulu par Louis Legrand et qui visait à transformer l'organisation générale de l'école maternelle et élémentaire pour lui permettre de préparer désormais tous les élèves à suivre l'enseignement secondaire. Expérimentées à la demande conjointe des ministères de l'Éducation et de la Culture entre 1975 et 1981, les BCD ont été intronisées en 1982. Explicitement, dès cette époque, la question de leur nature était posée.

Pour l'AFL et les écoles expérimentales de l'INRP, l'appropriation d'un rapport savant à l'écrit, condition de la réussite au collège, appelait une approche différente de celle réussie jusqu'ici par une école alphabétisant l'énorme majorité des élèves qui n'auraient pas, socialement ou professionnellement, à devenir des lecteurs performants. Les BCD se veulent alors un levier de transformation de la pédagogie, intégrant l'élève, pour qu'il apprenne à lire, dans les usages sociaux de l'écrit au contact de ce qu'un langage singulier produit, dont l'intérêt et l'importance tiennent justement dans le fait qu'il n'est pas d'abord un double ou une transcription de l'oral mais l'outil d'opérations intellectuelles spécifiques. La lecture se donne comme l'opération qui va chercher ce qui s'est passé au moment de l'écriture, au moment où la pensée s'éprouve au contact d'un matériau particulier pour donner naissance à ce qui ne saurait exister sans cette résistance. La lecture est alors le symétrique de l'écriture, la rencontre de ce qui se conçoit avec de l'écrit. D'où l'importance de la littérature de jeunesse.

Pour le ministère, les différents corps d'inspection et les formateurs à qui échoit la responsabilité de la généralisation annoncée des BCD, on n'en était pas à admettre que les objectifs d'une lecturisation générale nécessitent d'autres cheminements que le renforcement de l'alphabétisation traditionnelle, ce qui aurait obligé tous les échelons de la hiérarchie à réexaminer ce qu'ils professaient jusque là et à se mettre eux-mêmes en position de recherche. La BCD n'apparaît pas alors comme un levier de transformation mais comme un complément des démarches existantes, comme un lieu commode de réinvestissement des techniques enseignées, surtout pour les enfants dont l'environnement familial plonge peu dans le monde de l'écrit. Le cours préparatoire témoigne bien de cette approche : qu'est-ce que pourrait faire un élève d'une BCD, disent les enseignants, tant qu'il ne sait pas lire ? Laissez-nous le temps de lui apprendre et ensuite il ira (il lira). Une BCD avant le CP pour prendre envie d'apprendre, une BCD après le CP pour mettre en œuvre et tirer profit de cette richesse ; mais pour apprendre, rien ne vaut le manuel. L'AFL est accusée de placer trop haut la barre pédagogique. En réalité, ailleurs.

Vingt ans après, la question réapparaît dans son double aspect : d'un côté, l'existence fantomatique des BCD qui n'a d'égale que celle des cycles, expérimentés dès 1975 par les mêmes écoles et pour les mêmes raisons que les BCD et, comme elles, expurgés lors de leur généralisation ; de l'autre, le constat du piétinement des résultats en lecture qui conduit à préconiser l'alourdissement de ce qui se fait déjà (rencontrer techniquement l'écrit dans son intersection avec l'oral) en y ajoutant la fréquentation d'œuvres littéraires pour « gagner » de la compréhension dont certains des prescripteurs d'aujourd'hui n'hésitent pourtant pas encore à la présenter comme une prime au traitement de l'écrit, certes bienvenue, mais non constitutive. On n'est toujours pas sorti de cette juxtaposition entre des processus de lecture qui porteraient sur le passage d'un code à un autre et la compréhension de l'écrit qui relèverait d'une sorte de faculté générale indépendante du code dans lequel se conçoit le message, comme si les processus de lecture n'étaient pas les processus de compréhension de l'écrit. Dirait-on de l'incompréhension en mathématique qu'elle est autre chose que l'incompréhension de ce qui se conçoit dans et par le langage mathématique et qu'elle témoigne simplement de la faiblesse générale d'une capacité générale à comprendre observable à propos de tous les langages ? Qu'en penseraient les agrégés de lettres ?

La BCD et, à travers elle, la littérature de jeunesse comme application ou comme objet de l'apprentissage, a donc été un point sensible d'observation du dispositif de la dernière recherche-action menée depuis 1998 à l'INRP sur la possibilité de déplacer les pratiques pédagogiques en lecture afin de contribuer, au regard de l'écrit, à renforcer les conditions d'un apprentissage linguistique. Les enseignants engagés dans la recherche ont élaboré des outils d'observation du fonctionnement de la BCD dans leur école et du rapport que leur classe (élèves et maître) entretiennent avec elle au quotidien. Nous en évoquons ici les principaux items dans l'espoir, avouons-le, que des équipes de circonscription et de formation continue s'en saisissent et les travaillent à leur tour afin de se doter des moyens d'une objectivation des pratiques sans laquelle il n'est pas de théorisation possible. Nous en commenterons aussi les résultats dans la mesure où ils contribuent à dresser un portrait type de ce qu'il serait possible de poser comme un objectif minimum.

## 1. Du côté de l'école

### ● 1.1. Espace, ouverture, agencement et fonds

Par définition, la BCD est installée au niveau d'une école ; dans notre cas de 7 à 9 classes. En moyenne, elle dispose de 50 à 80 m<sup>2</sup> en une ou deux salles spécialisées. Dans tous les cas, la BCD est accessible pendant la totalité du temps scolaire ; dans la moitié des cas, elle est également accessible

pendant l'interclasse de midi et dans un cas sur trois après la classe.

Dans 2 écoles sur 3, la BCD n'est pas accessible à d'autres personnes que les élèves pendant ou en dehors des temps scolaires ; autrement dit, dans un tiers des cas seulement, elle joue un rôle dans son environnement pendant 3 à 4 heures par semaine en moyenne.

Les coins spécialisés les plus fréquents à l'intérieur de la BCD sont consacrés au travail, à l'affichage et à l'exposition ; les moins fréquents à l'audiovisuel (diapos, auditorium). En moyenne, une BCD a réussi à se doter de 3 à 4 espaces spécialisés. Le 1/3 des BCD disposent d'Internet, le 1/6 d'un prêt informatisé et près de la moitié d'une gestion informatisée du fonds.

En moyenne, les écoles de ce dispositif déclarent consacrer 20% de leurs ressources à la BCD, soit un peu plus de 8€ par élève et par an ; ce financement est pour moitié d'origine communale, pour 1/5 d'État et pour les 30% restants lié aux ressources de la coopérative. La moitié des écoles a recours à des dépôts extérieurs, par exemple de la BDP. Au total des albums, romans, documentaires, recueils de poèmes, productions de l'école, théâtre, usuels, abonnement, K7, cédéroms, diapos et autres, on trouve environ 2 000 produits en rayons par BCD.

Au vu de ces données, on peut considérer que cela va plutôt bien du côté de l'implantation et de l'équipement des BCD au sein des écoles. Qu'en est-il du côté de leur fonctionnement ?

### ● 1.2. Les activités

#### 1.2.1. Le renouvellement du fonds

Pour rester encore un instant sur le fonds à travers son renouvellement, il semblerait que l'existence d'un comité de sélection soit présent dans moins du ¼ des écoles. Ce sont majoritairement les enseignants qui proposent et décident des achats, épaulés dans la moitié des cas par des élèves. En revanche, le rôle des parents, des personnels de service, des bibliothécaires extérieurs ou des libraires est à l'état de traces.

#### 1.2.2. L'accueil

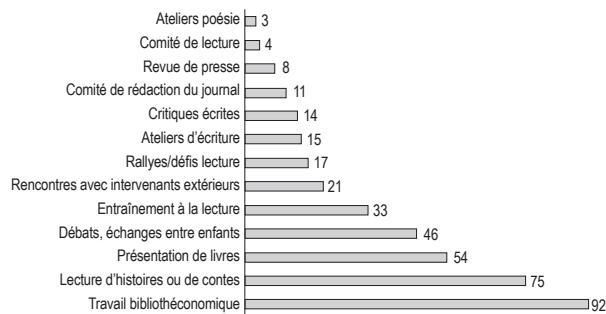
Il y a partout une intervention (même minime) des aides-éducateurs et en moyenne, ils sont présents pendant 50 % du temps d'ouverture. Se joignent à eux des enseignants détachés en permanence ou non à la BCD ainsi que des enseignants d'autres classes, mais en moyenne cette participation atteint à peine le ¼ de celle des aides-éducateurs. Sauf pour une école dont la BCD est considérée comme une antenne de la bibliothèque municipale, il n'y a pas d'accueil assuré par des bibliothécaires extérieurs ; pas davantage par des parents. Quant aux élèves, ils participent eux-mêmes à l'accueil de manière

très homéopathique (moins de 2% du temps). Enfin, en moyenne, la BCD est ouverte mais sans accueil assuré pendant plus du tiers du temps.

En bref, il est clair que l'accueil dans les BCD repose sur la présence des aides-éducateurs et il est loin d'être suffisant pour permettre des activités simultanées et concurrentes à celles de la classe, ce qui était au principe de leur création initiale en 1975.

### 1.2.3. Les animations

En généralisant à partir d'une quantification opérée sur un mois, on peut estimer qu'en moyenne, il y a une heure quotidienne par école pendant laquelle « quelque chose se passe » à la BCD. Le graphique suivant donne la répartition de ces animations :



### 1.2.4. Relations avec d'autres lieux de lecture

Ces relations, lorsqu'elles ont lieu, concernent essentiellement une bibliothèque municipale, plus rarement une librairie ou la BDP, quasiment jamais une bibliothèque associative, une structure de ZEP ou un interlocuteur par Internet et jamais une autre BCD ou un CDI.

## ● 1.3. L'école et la BCD à travers des analyses factorielles

Il s'agit là d'utiliser la diversité des implantations et des fonctionnements pour dégager quelques axes qui permettraient à des écoles de se questionner et de se situer.

### Première question autour de l'espace et de l'aménagement de la BCD et des temps d'accès.

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ pas d'accès élève hors temps scolaire ou/ni pendant l'interclasse</li> <li>♦ pas d'espace d'affichage</li> </ul>	➔	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ une BCD de grande superficie</li> <li>♦ avec des accès élèves en dehors du temps scolaire</li> <li>♦ avec des accès adultes pendant et en dehors des temps scolaires</li> <li>♦ ouverte le soir et pendant l'interclasse</li> <li>♦ avec un auditorium</li> </ul>
---	---	--

Cet axe pose essentiellement la question du degré d'ouverture de la BCD et donc en second lieu des conditions matérielles de cette ouverture : du côté droit de l'axe, une BCD plutôt bien installée, ouverte aux élèves au delà des stricts horaires scolaires et à des adultes extérieurs ; du côté négatif, une BCD plutôt réduite au minimum. En quelque sorte, une BCD conçue comme un lieu ressource au service de la classe et ouvert pour autant que les classes le soient ; ou une BCD ayant des objectifs propres et un fonctionnement auquel les classes participent, et non l'inverse.

### Deuxième question autour de la dotation et du budget de fonctionnement

<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ en position faiblement significative, le budget par enfant pour la BCD (plus il est élevé...)</li> </ul>	➔	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ un fonds de BCD assez complet y compris et d'abord à travers des abonnements, des poèmes, des romans, du théâtre, etc.</li> <li>♦ en position faiblement significative, la part de la commune dans le budget de la BCD (plus elle est forte...)</li> </ul>
---	---	---

Cet axe oppose à droite des BCD bien dotées avec un fonds riche et diversifié, ce qui correspond en fait (puisque c'est fondé sur le nombre d'ouvrages) à des écoles assez importantes. À noter qu'au pôle gauche, on trouve, mais faiblement significatif, le budget par enfant pour la BCD dont on constate qu'il est plus élevé dans les petites écoles que dans les grandes mais cette différence ne compense pas l'effet du nombre d'élèves qui globalement permet un meilleur équipement (à droite). À droite également mais faiblement significatif, la participation de la commune qui est la source principale d'équipements des grosses BCD alors que les autres sources (amicales, kermesse, etc.) semblent plus liées au financement des BCD dans les petites écoles. La question que pose cet axe est un peu celle d'un seuil minimum, de taille et de ressources, en dessous duquel il peut exister un environnement, certes fourni, d'écrits pour la classe mais sans qu'on puisse parler de BCD, différente dans sa nature et ses finalités d'un super coin-lecture. Il semblerait que la frontière se situe dans la possibilité d'une politique d'achat qui dépasse la satisfaction du besoin immédiat et tente de constituer de manière plus systématique un fonds un peu équilibré échantillonnant la production existante et sur lequel un travail spécifique d'observation peut s'instaurer (la BCD comme observatoire des écrits).

**Troisième question autour du fonctionnement interne**

♦ importance du temps sans accueil à la BCD	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ existence de débats, échanges entre enfants</li> <li>♦ présentation de livres</li> <li>♦ rallyes, défis lecture</li> <li>♦ critiques écrites</li> <li>♦ rencontres avec des intervenants extérieurs</li> <li>♦ accueil assuré par des bibliothécaires extérieurs</li> </ul>
---	---	--

Ce facteur décrit l'importance d'activités centrées autour du livre, de la littérature ; aussi ne faut-il pas s'étonner qu'y soit associée la présence d'intervenants, voire de bibliothécaires, extérieurs et que le pôle opposé se caractérise par l'absence d'accueil organisé, la BCD est accessible mais personne n'est là pour y organiser des activités spécifiques. Ce qui est sans doute mis en question à travers cet axe, c'est l'organisation d'espace de sociabilité autour de l'écrit, le fait que grâce à la BCD, les rapports de chacun avec la chose écrite peuvent devenir un matériau qui se travaillent collectivement. Ce qui suppose au minimum l'existence d'un accueil organisé.

**Quatrième question autour du rôle de la BCD dans l'école**

♦ importance du temps sans accueil à la BCD	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ existence de revues de presse</li> <li>♦ de comités de rédaction (journal)</li> <li>♦ de comités de lecture</li> <li>♦ accueil par des aides-éducateurs</li> </ul>
---	---	---

Voici encore des animations mais d'une autre nature, comme s'il s'agissait, cette fois, d'un service général dans l'école, d'où la présence des aides-éducateurs qui ne sont pas au départ des spécialistes de la littérature jeunesse. La BCD joue ici un rôle, non par rapport aux livres mais par rapport à la mise en œuvre de l'écrit dans le fonctionnement général de l'école, comme si, lorsqu'un groupe prend conscience de lui-même et s'organise, des fonctionnements apparaissent indispensables qui rendent nécessaire le recours à l'écrit. Comme précédemment, une condition *sine qua non* est bien dans l'existence d'un accueil organisé à la BCD qui devient un lieu fonctionnel, en parallèle des classes, afin de mettre en œuvre une politique générale dont celles-ci ont besoin mais qui ne peut exister sans leur participation.

**● 1.4. En bref**

L'analyse factorielle permet de passer de la description successive des données prises une à une à la recherche de la

manière dont elles s'organisent en dégageant des axes indépendants. Ainsi, par exemple, les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> questions ne s'opposent pas mais interrogent sur 2 implications de la BCD dans une politique de lecture : une école peut à la fois faire un travail important du côté de la littérature jeunesse et un travail du côté de l'écrit comme outil de fonctionnement d'un groupe ayant à prendre en charge les moyens de son existence en tant que groupe. Mais ces deux modes d'implication supposent tous deux qu'une structure d'accueil existe avec ses missions propres, ce qui est tout à fait autre chose que la présence dans l'école d'une BCD comme espace équipé où les classes peuvent se rendre par rapport à leurs objectifs de classe.

Voici donc des pistes pour observer le fonctionnement de la BCD par rapport à l'école. Que voit-on maintenant lorsqu'on regarde la BCD depuis la classe ?

**2. Du côté de la classe**

Cette seconde partie s'appuie sur les réponses des enseignants participant à la recherche-action sur l'apprentissage de la lecture, donc émane d'un dispositif expérimental alors que les réponses précédentes provenaient des directeurs des écoles où travaillent ces enseignants, écoles qui dans leur grande majorité n'ont aucune vocation à développer un projet innovant.

**● 2.1. Possibilités et raisons d'accéder à la BCD**

Pour 72 % des classes, l'accès à la BCD est possible à l'intérieur de créneaux horaires décidés au niveau de l'école ; donc pour 28 %, l'accès par la classe entière n'est soumis à aucune limitation. Dans un peu moins de 20 % des classes, les élèves peuvent aller librement seuls et/ou en groupe à la BCD sans être tenus par aucun créneau et sans qu'il s'agisse d'une activité de la classe, ce qui correspond à la définition initiale du libre accès individuel.

Dans la moitié des classes, outre les raisons individuelles ou collectives de fréquenter la BCD, des élèves peuvent s'y rendre mandatés par le groupe pour s'y livrer à une activité particulière. Dans 28% des classes, un élève peut quitter sa classe pour se rendre à la BCD afin de participer à une activité organisée par la BCD ou organisée par l'école à la BCD.

**● 2.2. L'utilisation de la BCD par l'enseignant**

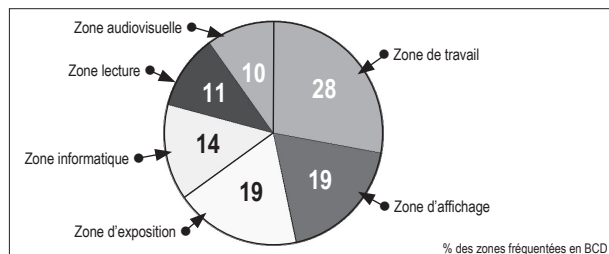
La question est ici de savoir si un enseignant conduit une activité à la BCD avec une classe, sa classe ou des groupes, en bref est-ce que la BCD est pour lui un lieu de travail au même titre que sa classe.

40 % des enseignants ne mènent aucune activité à la BCD. Ceux qui y travaillent consacrent en moyenne un peu plus

de deux heures et demie par semaine dans près de 3 activités différentes. Celles-ci se déroulent pour 40% dans l'espace « général » de la BCD, pour 20% dans un coin informatique, le reste se partageant entre espace affichage, espace exposition, espace audiovisuel, coin-lecture, etc.

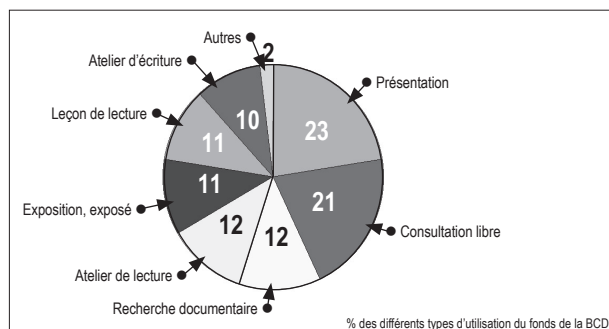
### 2.3. la fréquentation de la BCD par les élèves

Sur 100 venues, voici un graphique donnant, sans prise en compte de la durée, la fréquence des zones de la BCD utilisées :



### 2.4. L'utilisation du fonds

Sur 100 recours et en dehors du prêt, le fonds d'ouvrages est utilisé sur place ou dans la classe :



Les albums et les documentaires constituent 52% de ces utilisations ; viennent ensuite la presse (13%), les usuels (10%), poèmes, BD, romans (chacun 8%), etc. Il est certain que la ventilation de ces usages est marquée par l'appartenance des répondants au cycle 2.

### 2.5. Autour du prêt

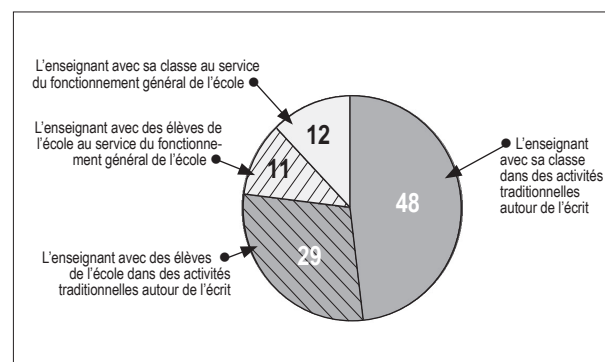
Dans 50% des classes, le rythme du prêt individuel est libre. Lorsque les élèves sont impliqués dans le fonctionnement de la BCD, c'est au niveau du prêt (gestion, présentation de livres, rangement) que se situent 54% de leurs interventions. Enfin, plus de 80% des classes mettent en œuvre systématiquement des pratiques de sociabilité autour de l'écrit, notamment en offrant une aide au moment du choix et en organisant ensuite des échanges autour des livres lus.

### 2.6. L'engagement de l'enseignant à la BCD

Comme pour les autres rubriques, c'est moins une information quantitative qui est donnée qu'une description qualitative, ici de l'endroit où se situe l'engagement.

Les points d'implication recensés sont au nombre de 22. Six correspondent aux activités traditionnelles au service de l'écrit, telles qu'on les rencontre dans une bibliothèque ou un centre documentaire. Il s'agit de présentation de livres, de recherche documentaire, d'ateliers de lecture, de lecture de livres par l'adulte, d'accompagnement des lectures individuelles et d'ateliers d'écriture. Ces 6 types d'interventions constituent 77% de l'implication des enseignants. Les 16 autres types en constituent alors 23% ; il s'agit notamment de préparation d'exposition, d'organisation de débats, de jeux de lecture, d'organisation du tutorat, de conseil de gestion, de comité de rédaction, de revue de presse, de radio, etc., bref d'activités qui ont certes un rapport avec l'existence de l'écrit mais qui sont orientés vers un fonctionnement collectif de l'école, vers une BCD conçue comme un atelier général qui se donne pour mission de « produire » au niveau de l'école et du quartier.

Ce déséquilibre est encore renforcé par les conditions de réalisation des activités par l'enseignant. Pour 61% d'entre elles, l'enseignant travaille exclusivement avec les seuls élèves de sa classe et donc dans 39% des cas avec des élèves de l'école, éventuellement quelques-uns des siens. L'examen du graphique suivant laisse peu de doutes sur le fait que la BCD est rarement un lieu géré par l'équipe éducative et plus souvent un espace utilisé par des classes pour un travail « de classe ».



### 2.7. les difficultés éprouvées dans le fonctionnement actuel de la BCD

Le questionnaire cherchait à comparer la perception des difficultés au début de l'engagement de ces enseignants dans une recherche-action et trois ans après. De manière générale, l'implantation matérielle de la BCD a progressé. De ce fait, les difficultés se trouvent liées davantage aujourd'hui à des questions de fonctionnement d'équipes d'école et de

pédagogie. La hiérarchisation des difficultés perçues pourrait à elle seule servir de conclusion :

1. Problèmes de gestion collective et d'accès, de relation entre utilisateurs, d'animations et de productions insuffisantes,
2. Médiocrité du fonds, manque de diversité, de moyens,
3. Absence de compréhension du rôle de la BCD comme outil au service de l'apprentissage, incompréhension de la BCD comme service général,
4. Manque d'intérêt de l'équipe pour participer aux projets, repliement sur la sécurité de la classe, délé-gation des responsabilités aux aides-éducateurs,
5. Manque d'ouverture sur l'extérieur, exclusion des parents, méfiance envers les intervenants extérieurs,
6. Manque de vigilance dans le suivi de ce que les enfants vivent en BCD, ce qu'ils font, ce qu'ils empruntent,
7. Difficulté de sélection des ouvrages et de renouvellement,
8. Manque de formation des enseignants.

### 2.8. Les axes sensibles

Dans une perspective de description sur laquelle appuyer une réflexion et des pistes de travail, et sans exposer ici le détail des analyses factorielles, il semble que, depuis la vie d'une classe, des grands axes d'observation des relations entre classe et BCD tournent autour de ces questions :

- ♦ l'importance des recours et de l'implication des élèves dans la BCD,
- ♦ le type d'implication des élèves dans la BCD selon qu'ils y viennent pour « consommer » de l'activité autour des écrits ou pour « produire » de l'animation dans un service général menant une politique au niveau de l'école et du quartier,
- ♦ l'importance du rôle de l'enseignant dans le fonctionnement de la BCD,
- ♦ le type d'implication de l'enseignement selon qu'il vient à la BCD pour travailler avec les élèves de sa classe ou avec des élèves de l'école,
- ♦ le type d'implication de l'enseignant selon qu'il vient à la BCD pour des activités centrées sur les besoins fonctionnels de l'école ou liées à des approches disciplinaires à l'œuvre dans la ou les classes,
- ♦ l'importance de l'utilisation du fonds de la BCD dans les activités scolaires, donc en dehors du prêt

- ♦ le type d'utilisation du fonds selon qu'il sert d'appui aux objectifs et démarches habituelles de l'enseignement de l'écrit ou qu'il introduit des objectifs nouveaux autour de l'observation de la production littéraire et de ses modes d'appropriation.

On voit que le questionnement posé depuis la classe, qu'il s'agisse du recours des élèves à la BCD ou de l'implication de l'enseignant dans le fonctionnement d'un service général, rejoint par un autre chemin les options déjà visibles au niveau de l'école. On ne saurait évidemment s'en étonner. Cette convergence fait ressentir combien est forte la cohérence entre l'organisation générale de l'école et le fonctionnement des classes. Ce n'est pas un hasard si le dispositif de l'INRP qui a expérimenté les BCD est aussi celui, nous l'avons dit, qui, avec les cycles, avec les écoles ouvertes, avec les écoles à aire ouverte, avec la pédagogie de projet, etc., a tenté de briser cet enfermement de la classe sur elle-même réduisant une école à leur juxtaposition, afin de proposer d'autres conditions aux apprentissages scolaires.

### 3. Quel bilan ?

Chacun appréciera l'inévitable décalage de ces résultats avec la réalité des BCD qu'il connaît. Le témoignage de ces enseignants, engagés dans une recherche-action sur l'apprentissage initial de la lecture, et de ces écoles qui, pour la plupart, sont restées à l'extérieur de cet engagement (tout en le connaissant et en s'en accommodant) aboutit-il à une description optimiste ou fidèle d'un existant qu'on sait par ailleurs fluctuant et menacé, si on en juge au rôle des aides-éducateurs, en voie annoncée d'extinction ? Là n'est pas l'intérêt de cette étude.

L'analyse factorielle permet, on l'a vu, de porter un autre regard sur des données en recherchant comment elles s'organisent à la fois autour de ce qui les rapproche et de ce qui les oppose. Il semble bien ici, pour aller à l'essentiel, que tout se structure autour de 2 modèles qui ne sont jamais explicitement posés aux acteurs comme les termes absolus d'une alternative. D'un côté, une BCD conçue comme la mise en commun de **ressources** jusque là dispersées et qui aurait désormais les moyens d'en rationaliser la gestion et l'accès, d'en accroître la dotation, d'en assurer l'animation sur un mode à mi-chemin du CDI et de la bibliothèque jeunesse, le tout dans un espace adapté, équipé, avec des aires de travail, de consultation, d'affichage, d'exposition, une planification des accès pour la venue des classes, des moments d'initiation à la bibliothéconomie, des activités telles que l'heure du conte dans le cadre des ateliers décloisonnés de l'après-midi, etc. De l'autre côté, une BCD conçue comme la mise en commun de **fonctions** jusque là mal (ou pas) prises en charge par les classes isolément, lesquelles s'organiseraient

désormais pour produire ensemble ce nouvel environnement au niveau de l'école et du quartier dont l'enseignant a besoin dans sa classe pour transformer l'apprentissage de l'écrit ; par exemple, en mettant en place un dispositif systématique d'observation de la production écrite auquel s'associent les familles et les autres professionnels, en utilisant l'écrit au niveau d'un grand groupe pour explorer dans l'hétérogénéité le métier d'élève et ce que c'est qu'apprendre, en s'impliquant dans des productions collectives pour transformer les représentations et les usages de l'écrit dans l'environnement social et familial, etc. D'un côté, la BCD comme appui logistique au niveau de l'école pour renforcer le fonctionnement de chaque classe ; de l'autre côté, la BCD comme atelier général réunissant les classes pour conduire une politique commune qui, en travaillant au présent le statut d'utilisateur d'écrit des élèves, aide à modifier la pédagogie de chacune d'elles.

Les différents facteurs qui structurent les données recueillies aujourd'hui tournent visiblement autour des conséquences de cette alternative qui étaient déjà celle sur laquelle s'affrontaient les projets il y a 25 ans. Que peut-on dès lors en penser ? Incontestablement, ne serait-ce qu'en considérant les résultats quantitatifs (et non leur traitement qualitatif), un modèle a nettement pris le pas sur l'autre... On ne saurait trop s'en étonner ! En 1982, au début donc de l'officialisation et de la généralisation des BCD, le ministre, en la personne du Directeur des écoles, nous avait fait entendre qu'il convenait de reprendre l'objet en le distinguant du projet qui avait été expérimenté, lequel relevait de conceptions éducatives qu'il n'était pas ni en son pouvoir ni en sa volonté d'imposer. On retrouvera d'ailleurs la même position avec la loi d'orientation de 1989 qui officialise les cycles et que le ministre de l'époque présentait dans une cassette adressée à toutes les inspections et les lieux de formation en rappelant d'abord (surtout) que leur introduction ne doit rien changer à ce qui se fait déjà. On est là devant des choix que les politiques font, moins à partir de leur propre analyse ou conviction (serait-ce pire ?) qu'en fonction de leur perception de ce qui est attendu (acceptable) par les acteurs eux-mêmes. D'où leur formidable pouvoir qu'ils feignent d'ignorer de faire aller l'école comme ils la font. Or, l'époque n'est pas, depuis longtemps, aux utopies éducatives. La classe dominante orchestre habilement la critique de sa propre école afin que ceux qui en sont les victimes ne voient d'autres issues que dans le renforcement de ce qu'elle fait déjà et qu'aucune force sociale ne puisse encore soupçonner qu'il existe d'autres conditions et manières pour apprendre que celles qui reproduisent et légitiment l'inégalité au niveau social et individuel.

Et pourtant, au vu du traitement de cette enquête, il est certain que les deux termes de l'alternative initiale restent actifs. La généralisation, sous l'effet du rapport de forces, d'un des deux modèles n'a pas réglé la question et fait disparaître les raisons pour lesquelles il en existait un autre. Celles-ci continuent de travailler le réel. À l'intérieur de chaque école, dans chaque classe, les conséquences de cette contradiction se vivent concrètement et épuisent (découragent) les acteurs qui ne comprennent pas que ce qu'ils font ne provoquent pas les résultats qu'ils attendent. Non seulement ils auraient le moyen de faire autrement mais cet autrement est au moins à l'état de germe dans leur pratique car chacun doit bien tenir compte, même à son insu, de tous les termes d'une situation contradictoire. L'ensemble tient grâce aux « biais du gars », comme disent les ergonomes, et aux décalages inlassablement niés entre le travail réel et le modèle prescrit. C'est sur ces contraires dominés qu'il est possible de travailler.

On en verra une illustration dans une tonalité nouvelle du discours officiel qui tend à minorer la responsabilité des « méthodes » dans les échecs en lecture<sup>1</sup> et qui souligne l'importance des composantes culturelles dans l'apprentissage d'un rapport réussi à l'écrit. L'école peut-elle attendre l'arme au pied que la société ait achevé le partage harmonieux des « bonnes » conditions culturelles pour enseigner enfin avec succès ? Va-t-elle s'engager elle-même dans les conditions réelles de ce partage ? Tentera-t-elle d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre à lire en s'impliquant dans l'invention de nouveaux rapports communautaires à l'écrit et d'acquérir les outils de la formation intellectuelle déjà dans une situation de production ? Ou va-t-elle manquer cette nouvelle (et sans doute ultime) occasion de se transformer ?

*Jean FOUCAMBERT*

<sup>1</sup> Force est bien d'exonérer les méthodes puisque la pensée pédagogique unique a au moins justifié qu'il n'y en ait qu'une et qu'il est dès lors difficile de lui attribuer une responsabilité sans proposer d'en changer.