

LE RETOUR, PAS LE RECOMMENCEMENT

Yvanne Chenouf

Les Bibliothèques Centres Documentaires ont vécu des destins divers mais la ligne générale est plutôt descendante. Plusieurs fois, dans cette revue, nous avons tenté de reparler de leur fonctionnement, de remobiliser autour de leur évidence sans grand succès. Au temps du réaménagement du temps scolaire, elles nous semblent pouvoir jouer un rôle de lien et de transactions entre les diverses activités des enfants. À Compiègne, dans un groupe scolaire de 14 classes, la BCD rouvre après plusieurs années de sommeil. Le groupe local de l'AFL se mobilise pour donner un coup de main et rendra compte, dans ces colonnes, des avancées, des freins, du choc entre une théorie et une certaine réalité.

Les enfants, on les connaît ; ils n'aiment pas lire ou lisent des choses faciles (textes courts, écrits gros), ils se contentent de comprendre ce qu'ils déchiffrent sans vraiment chercher plus loin, ils lisent souvent la même chose, des BD ou des Mangas, ils préfèrent les jeux vidéo et quand on leur demande ce qu'ils pensent d'un livre, ils répondent, laconiques : *c'est bien* ou *j'aime pas*. Évidemment, pas tous mais quand même... Les enfants, ils nous connaissent. Ils nous disent qu'ils aiment les livres colorés, neufs, ceux qui sont de leur âge et qui *sont bien*, les livres de poésie (*c'est bien*), les documentaires (*c'est intéressant*), les atlas, les dictionnaires (pour apprendre des mots). Ils n'osent pas dire que l'effort les rebute mais ils évoquent les ca-

ractères trop gros ou trop petits, l'excès de texte. Dans ce jeu de déclarations parallèles, la convenance répond à l'impuissance : du côté des enfants, on a bien enregistré les codes de la bonne lecture et on finit par les prendre *pour siens* ; du côté des adultes, on a entériné la défaite de la lecture et on ne voit plus quoi faire pour qu'ils lisent. Et pourtant, ils lisent...¹

¹► Titre d'un livre de Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, Seuil, coll. L'épreuve des faits, 1999

Ce que lisent les enfants

Dans une école de 14 classes, la BCD est fermée depuis plusieurs années. La plupart des livres ont été répartis dans les classes mais un nombre non négligeable est resté là. À l'occasion de la réouverture du lieu et avant d'y rapatrier quelques livres des bibliothèques de classe, l'équipe a pensé examiner ce fonds, statuer sur son sort (trier, jeter, réparer, mettre à part) afin que les livres réintégrés le soient dans un environnement choisi, classé, (re) connu. Évidemment, les enfants ont été associés. À partir de malles contenant un échantillon représentatif de ce fonds, ils ont donné leur avis. Les éléments suivants (travail de 8 élèves de CP et 8 de CM1) révèlent une pratique spontanée, structurée et ouverte.

En CM, on aime ce qui est *visuel* : livres attirants, colorés, illustrés, en bon état, aux caractères agréables (ni trop gros, ni trop petits), à la mise en page aérée (pas trop de blanc). On aime ce qui est *plaisant, intéressant* sans autre détail. On jette ce qui est *nul* ou pour les petits, les mamies,

les enseignants. À la notion d'âge correspond la notion de *genre* (c'est là qu'on croit reconnaître le *discours de circonstance*) : on garde la poésie, les documentaires, les atlas, les dictionnaires, tout ce qui comble la curiosité (Histoire, animaux, étoiles) ou l'excite (poésie). On ne dit rien des albums (hors sujet à cet âge) et peu de choses des romans présents sinon qu'ils semblent ennuyeux (*Le Petit Chose, Oliver Twist*). Quant aux BD et aux « livres qu'on aime depuis qu'on est petit », on les garde, même vieux : l'*attachement* est inconditionnel. On tient aussi pour sienne cette conquête scolaire : on garde les livres « qui nous font penser à un autre livre » (*La Guerre rappelle Flon-Flon et Musette*)².

EN CP, on jette ce qui n'est pas *nouveau* (« *Les loups, les insectes, on sait tout, on a travaillé dessus toute la maternelle* »), ce qui n'est ni *actuel* (« *Il y a des trucs de Noël et c'est plus Noël !* »), *utile* (« *Il n'y a pas de choses à lire.* ») ou *mesuré* (« *Il y a trop de pages, trop d'insectes, trop de lecture.* », « *Le Larousse mini : trop long, trop gros.* »). On sait l'année vouée à l'apprentissage de la lecture alors on saisit tous les moyens de *satisfaire sa curiosité* : oui aux animaux (« *j'aime bien* »), à l'évasion (« *on va apprendre beaucoup de pays, beaucoup de mondes* »), à l'Histoire (comment vivaient

les Egyptiens), à l'intime (« *ça explique le corps* »), à l'*amusement* (« *J'aime bien ce livre parce que dedans il y a des bêtises.* », « *C'est rigolo, ça me donne envie de le lire.* »). Au début d'un processus (apprendre à lire), les rejets sont rarement définitifs : « *C'est pas grave s'il y a trop de lecture : quand on sera grand on pourra le lire.* ». Pareil pour les saisons : « *Noël reviendra.* ».

L'avis des enfants, Bernard Friot³ s'y intéresse pour *échapper à la forme routinière des rencontres auteur/lecteurs*. Il propose aux élèves (ici des CM) d'apporter un écrit auquel ils sont liés, positivement ou négativement. Il en fait autant⁴. Autour de ces *pièces à conviction*, on se parle. Récit d'une série de rencontres :

► les choix des enfants (une centaine d'écrits) sont divers en genre et ne respectent pas toujours le niveau d'âge généralement *conseillés*. Beaucoup ont apporté des livres qu'on leur a offerts *quand ils étaient petits*, quelques-uns, des romans pour grands adolescents et l'un, passionné d'Harry Potter, est venu avec une étude sur cette série, clairement destinée à un public adulte.

► ces livres n'appartiennent pas vraiment à la production *restreinte* (Bourdieu). La plupart ne serait admis ni en bibliothèque ni à l'école. Cependant, un élève a présenté un livre conseillé par la bibliothécaire, un autre, *Le Journal du chat assassin* (Anne Fine, L'école des loisirs), offert par son instituteur venu lui rendre visite alors qu'il était hospitalisé, une autre, *La Troisième vengeance de Robert Poutifard* (Jean-Claude Mourlevat, Gallimard) hérité de sa sœur aînée.

► chaque livre est associé à une histoire, des émotions, des souvenirs, des relations. Cadeaux d'anniversaire ou de Noël (provenant souvent des grands-parents, plus exactement des grands-mères mais aussi de tantes, d'autres adultes). Livres achetés avec l'argent de poche en grandes surfaces, rarement en librairie. Livres compagnons, sur la table de nuit ou le bureau. Livres *transmis* par un frère, une sœur aînée ou les parents (*Alice*, de mère en fille, *Tintin* de père en fils). Livres liés à un loisir (documentaire sur le football présenté par une fille). Livres *identitaires*. Un livre, c'est un bout de vie, une expérience, un événement, une part de soi.

► ces pratiques culturelles naissent et se développent au sein du milieu familial. Certains enfants ont dans leur chambre un lieu où ranger leurs livres, d'autres les stockent dans un endroit commun où chacun se sert librement. Les livres transmis sont *intemporels* (*Tintin*, *Alice*, *Club des 5*) : les parents les lisaient, enfants, les grands-parents les conservent. Une élève dit avoir été initiée aux albums de *Lucky Luke* par son père, un garçon collectionne avec son frère aîné les albums de *Picou* (plus de 300), une lycéenne stocke ses livres chez sa sœur cadette sans céder son droit de propriété ! Un prêt. Enfant, il semble important d'avoir un *lecteur référent* plus âgé, lecteur modèle auquel on s'identifie et qui fait la lecture à haute voix.

Dans ces dialogues (entrecoupés de lectures à haute voix), poursuit Bernard Friot, les enfants parlent d'eux-mêmes, partagent des savoirs, enrichissent leurs représentations, créent des liens *par* les livres, donnent sens à la lecture.

2 ► Le premier album est d'Anaïs Vaugelade à L'école des loisirs (2004), le second d'Elzbieta chez Pastel (1998). 3 ► Parmi les derniers livres parus : *Peintures pressées* (Milan), *Le Livre de mes records nuls* (Flammarion). 4 ► Un livre d'enfance (*L'Enfant et les sortilèges*, Colette), un album qu'il a traduit (*Histoire du renard qui n'avait plus toute sa tête*, Martin Baltscheid, Rue du monde) et des nouvelles (*Le Rêve de l'escalier*, Dino Buzzati) très lues avec ses élèves quand il enseignait. 5 ► Sylvie Octobre (dir.), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, La Documentation Française, coll. Questions de culture, 2010. 6 ► Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, Fayard, coll. 10/18, 1987. 7 ► Voir aussi Robert Caron, « Désordre et profusion pour aborder la littérature », A.L. n°124, déc. 2013, pp.20-26.

Ils se conseillent (« *Aux garçons, les romans d'action* », dit une fille) et argumentent, parfois vivement. Les livres échangés (et lus !) ne sont pas conformes aux pratiques de l'École et des bibliothèques, ce qui interroge les pratiques de médiation où la transmission se fait souvent verticalement⁵, du plus âgé au plus jeune. Une politique de promotion de la lecture, conclut Bernard Friot, devrait favoriser les interactions entre lecteurs, impliquer les familles non pour dicter des *normes* mais pour établir des passerelles entre pratiques *populaires* et pratiques *savantes*, lectures privées et lectures scolaires, soutenir des évolutions réciproques, sans exclusion ni exclusivité.

La BCD existe pour la liberté de ces transactions, pour qu'en égaux⁶ les lecteurs fassent évoluer, grâce aux autres, leurs goûts, leurs représentations, leurs savoirs. La BCD existe pour ces paroles auxquelles personne ne peut répondre en tant qu'élève ou en tant que maître mais en tant qu'humain doté de sa propre expérience. La BCD existe pour que l'écrit soit un recours et vienne au secours des projets (confort de réalisation, respect des engagements) et des relations (avec d'autres, avec soi-même). Devant les malles qu'on leur a proposées⁷, quelle importance

attribuent les enfants à ce qu'ils sont en train d'accomplir ? Si on oublie le fait que, pendant qu'ils sont là ils « n'ont ni maths ni orthographe », qu'ont-ils le sentiment d'apprendre ? À quoi, à qui sert leur action ? Si une BCD a fermé c'est que le courant ne passait pas entre le travail, les lecteurs et les écrits. La rouvrir c'est ranimer le courant.

L'écrit : une familiarité sans promiscuité

Il ne viendrait à personne l'idée de transmettre le goût de la nourriture. On a besoin de manger alors on mange et, ce faisant, il y a des choses qu'on préfère mais aussi d'autres qu'on déteste, certaines qu'on découvre, d'autres qu'on délaisse. Au fil du temps. Si, dans l'entourage, quelqu'un met un brin de passion dans cette affaire, s'il installe des rituels (frites le samedi) ou des surprises (ce soir, plat intersidéral), s'il parle de sa préparation (origine, ingrédients, subtilités), on fera bien davantage que manger : on nourrira le sens de la vie. C'est le besoin de lire qu'il faut rendre nécessaire et le goût viendra pendant, avec l'aversion, l'indifférence, la curiosité. Au fil du temps.

Les éducateurs (parents, professionnels) savent l'importance de l'exemple (faire devant et avec) et la nécessaire articulation de trois interventions pour installer une pratique : apporter des informations, reparler de l'expérience (concrète ou abstraite) et engager les enfants à reproduire certains événements (geste, observation, discussion). Dans l'exemple présent, qui n'est ni exceptionnel ni exemplaire (c'est la réouverture de la BCD, ça pourrait être la création d'un journal scolaire, la réflexion sur les modes d'intervention des parents à l'école ou un atelier de réparation des objets du quartier), l'avis des enfants est sollicité, oralement. Les productions ont le désordre de la spontanéité et la fugacité propre au médium. Dans des comptes-rendus, on cherche à réunir, organiser les informations pour les conserver, les clarifier. Cette action porte atteinte à l'intégrité de l'événement malgré toute l'honnêteté du scripteur : il n'a pas tout noté (propos, gestes, regards si influents sur les interventions ou les inhibitions), il a fait des regroupements, des séparations, des hiérarchisations, rompu la chronologie de l'événement et habillé certains passages de formes typographiques, d'illustrations, de titres... Par tout une somme d'interventions, il a structuré son point de vue. C'est ce

genre de situations qu'une BCD devrait favoriser pour former à l'écrit : la confrontation à la page, dans les livres et les journaux, mais aussi dans ces textes de proximité où l'écart entre la parole et le texte sera palpable.

Confrontés au texte, les enfants réalisent l'écart entre la situation orale (où ils étaient présents) et la situation écrite (œuvre d'un seul). Certains se réjouissent de retrouver leurs propos (davantage si une intervention typographique les met en valeur), d'autres sont contrariés de leur absence, de leur détournement ou de leur minoration (en bas, résumés, sans valorisation) ; en voyant l'échange noir sur blanc, beaucoup ont l'impression de le redécouvrir et veulent le modifier ou le développer. Dans cette situation, tous apprennent à se fixer moins sur le contenu (ils le connaissent, ils y étaient) que sur sa traduction et la manière dont elle reflète la réalité des propos, la qualité des silences ou des mimiques, les tensions (écriture, mise en page, format)⁸.

⁸ Voir aussi « Madani ira-t-il à Paris », Jean Foucambert, A.L.n°17, p.26.

Un exemple : pendant l'opération de tri, deux enfants tombent sur *La Guerre* (Anaïs Vaugelade). Ils sont d'accord pour garder l'album mais leurs raisons divergent. En voyant la couverture, le garçon se redresse, ses yeux brillent, il parle le premier, vivement : « *La guerre, j'aime bien !* ». Calme, appliquée, repliée sur le livre qu'elle tient, la fille dit doucement : « *C'est comme Flon-Flon et Musette, c'est bien présenté.* ». Avec la même ardeur, le garçon : « *J'aime bien quand i's'battent.* » Silence. La maîtresse relance, la fille précise : « *C'est pour dire d'arrêter la guerre, c'est comme Flon-Flon et Musette.* ». Et le garçon, vivement : « *Et quand ils se battent !* », comme pour compléter ce qu'a dit la fille qui retient une moue. Comment faire un compte-rendu ? Consensus (l'un aime cet album parce qu'il condamne la guerre, l'autre parce qu'il la sublime) ? Dissensus ? Si Elzbieta est contre la guerre (la fille le pense, le garçon n'en dit rien), comment Vaugelade s'y prend-elle pour plaire à la pacifiste et au martial ? Hors des pressions de l'oral (enthousiasme du garçon, retenue de la fille, questions inductrices de la maîtresse, quelqu'un, dans l'auditoire,

qui interpelle le goût douteux du garçon pour la bagarre), l'écriture doit restituer l'énergie contrastée d'un groupe de lecteurs : l'authenticité de son fonctionnement est à ce prix.

La BCD un lieu de coéducation

Tout cela relève d'une bonne pédagogie qui pourrait relever d'une classe ordinaire. Quelle est la plus-value de la BCD ? Chaque classe (que nombre d'enseignants s'approprient souvent comme un lieu personnel – on parle de climat familial) possède des codes imperceptibles qu'en quelques jours les enfants repèrent, intègrent ou reprennent, parfois refusent. Des liens se tissent entre l'enseignant et ses élèves, entre les élèves eux-mêmes (une même longueur d'onde s'installe). Appelés naturels parce qu'invisibles, ces rapports organisent la circulation de la parole, son flux, sa nature, sa liberté. Le ton donné supporte mal les discordances (au nom du pacte social) et des avis similaires s'imposent, les mêmes questions interrompent le discours du maître en étouffant ce qui ne peut, n'ose se dire. Contre cet ordre externe régissant insidieusement l'ordre interne de la classe (on parle de valeurs dominantes), les pédagogies dites nouvelles ont libéré la parole des enfants,

encouragé leur autonomie, leur créativité. Un autre implicite (le même ?) s'est imposé, un autre ordre exigeant d'autres codes, moins autoritaires, en apparence. Exemple : quand il trie les livres, le garçon à qui la guerre plaît, dit ne pas aimer la peinture de Miro et préférer les dessins « comme les gens » ; à la moue que lui procure l'ouvrage, la fille semble d'accord avec lui. Les relances de l'adulte (c'est un peintre connu) finissent par convaincre les deux enfants de garder un livre qui parle d'art. Aux savoirs définis (par les programmes), se substituent des valeurs (esthétiques, morales) respectables dans leur fondement (c'est aussi à l'école de faire connaître Miro) mais discutables quant à leur transmission : alors que les enfants pensent qu'on peut négligemment constituer un fond de livres, un filtre invisible s'oppose à leurs toquades, un guidage sans nom (ton de l'adulte – regardez bien le nom de la collection – questions insistantes – vous êtes sûrs ?). On choisit en *connaissance de causes*. Lesquelles ?

La BCD, parce qu'elle accueille des groupes hétérogènes (enfants/adultes, personnel scolaire/non scolaire), est l'occasion de révéler, discuter ces causes. Dans ce lieu ouvert, le contrat de parole change, les confinements



intellectuels s'éprouvent, les carcans relationnels se desserrent : le produit de l'action (verbale ou matérielle) n'intéresse pas seulement le maître (dont on finit par connaître les attentes) mais des lecteurs, des auditeurs, des spectateurs venus de toute l'école (et parfois du quartier) à qui il faut s'adapter, en affûtant ses arguments, en interrogeant ses positions, en découvrant d'autres points de vue. Si le groupe qui a trié le « vieux fonds » de la BCD expose ses choix publiquement aux bibliothécaires, aux parents, aux habitants, aux plus petits ou aux plus grands... qu'est-ce que procurera le rejet de Miro ? Comment va réagir le professionnel de la lecture publique, le parent espagnol, l'habitant qui ne conçoit pas qu'on jette des livres, le jeune enfant qui aime bien les couleurs ? Chaque choix de livre, on le découvrira, est pris dans un réseau de pratiques sociales (conserver tous les ouvrages ou créer un fonds complémentaire à celui des autres équipements du quartier – CDI du collège, annexe de la médiathèque) et les usages scolaires gagneront en spécificité (de quel fonds de livres

faut-il disposer pour accéder à la diversité des représentations du monde, produire en disposant d'une large gamme de sources ?). Les choses se diront clairement, passionnément et chaque conscience (subjective, collective) devrait profiter de cette médiation sociale pour élucider les raisons d'apprendre, analyser les supports d'apprentissage, mettre du sens sur le puissant ineffable.

En échangeant avec les enfants, on découvre qu'ils en savent un brin : les plus grands, qui lisent, disent la familiarité acquise avec un langage graphique, une esthétique éditoriale ; ils s'attachent au visuel (mise en pages, typographie, choix de police et gamme chromatique). Les plus petits, qui découvrent la lecture, se centrent (sont centrés) sur le texte en tant que source d'informations, ils revendiquent l'originalité des savoirs et leur accroissement tout en gardant un œil sur le volume écrit, leur capacité à le traiter jusqu'au bout. Ils valorisent l'instant, le plaisir immédiat (s'amuser, envie de le lire) tandis que les plus grands sont déjà en train d'engranger l'expérience (les livres qu'on aime depuis qu'on est petit), la mémoire, matière principale de la compréhension. Est-ce que le parcours (du contenu à la forme) est inéluctable ? Les questions surgissent

là où on ne les attendait pas. La BCD, doucement actionne le levier de transformation. On a vu, entendu. Qu'est-ce qu'on en pense ? Qu'est-ce qu'on en fait ? Si jusque-là on a agi au petit bonheur la chance, recommençons avec méthode. Quelle clé pour rouvrir la BCD ? Un auteur (Pef) va venir dans l'école. Pif, Paf... Pef est-il le comique qu'on croit ? Que peut apporter au groupe élargi de lecteurs la lecture de ses livres, de son Prince de Motordu à son grand-père mort au cinquième jour de la guerre de 14 et à qui il dédie un livre ?⁹ Et lui, Miro, qu'est-ce qu'il en ferait ? ●

9 ► *Ma guerre de cent ans*, Gallimard, avril 2014

illustration page ci-contre : Joan Miró, « Le bel oiseau déchiffrant l'inconnu au couple d'amoureux » (1941)



EN SAVOIR +
SUR LES NOTES
DES ARTICLES
[www.lecture.org/
notes126.html](http://www.lecture.org/notes126.html)