

BCD :

QUESTIONS DE FONDS

par Hélène Weis

Parallèlement à l'évolution du monde des BCD, le secteur pédagogique de l'édition poursuit sa mobilisation dans ce domaine. Hélène Weis, documentaliste à l'IUFM de Versailles, prolongeant la réflexion amorcée dans un numéro précédent de la Revue¹, analyse ici quelques ouvrages récents destinés aux enseignants.

Pour les promoteurs des BCD et pour les enseignants, il s'agit, en termes pratiques de savoir composer le fonds minimal de leurs bibliothèques et de leurs coins lectures en classe. En terme de mise en œuvre pédagogique, le même public s'avère demandeur de corpus constitués sur lesquels asseoir les apprentissages disciplinaires et composer des séquences fiables.

Présence/absence de la littérature de jeunesse

Nous avons précédemment constaté que très curieusement, la majorité des publications concernant la BCD, anciennes et nouvelles,

traitent la littérature de jeunesse de façon implicite, comme d'un objet peut-être à ce point connu qu'il ne serait même pas besoin de l'évoquer plus amplement. La plupart de ces textes renvoient en fait à des outils d'utilisation de cette littérature : listes de sélection, de revues ou d'organismes spécialisés, bibliographies d'ouvrages de référence, listes de périodiques pour la jeunesse. Les séquences pédagogiques évoquent parfois pour certaines de ces publications et plus systématiquement pour d'autres comme celui de C. Garcia-Debanc², des exemples précis d'ouvrages sur lesquels le travail peut s'appuyer. Dans l'ouvrage de chez Magnard³ qui totalise le plus de titres, apparaissent les

1. *La Revue des livres pour enfants*, n°157 : « Bibliothèque et écoles : notes concernant les publications des trois dernières années ».

2. C. Garcia-Debanc : *50 séquences pour animer le livre*, Tarbes, CDDP, 1994. Ouvrage très pragmatique, où les séquences ont été effectivement expérimentées et évaluées et sont décrites avec réalisme. Très utile.

3. Christian Madrenes : *BCD, ce qu'il faut découvrir*, Magnard, 1994.

couvertures des ouvrages, choisis d'ailleurs dans l'actualité de la production avec un certain éclectisme. L'ouvrage d'Armand Colin sur la maternelle va jusqu'à proposer une bibliographie de documentaires. La littérature de jeunesse apparaît ainsi comme une sorte de fantôme dont la présence vous hante mais qui reste insaisissable.

Parallèlement, un autre constat impose son évidence : la littérature de jeunesse est plus présente dans les textes relatifs à l'enseignement du français que dans les ouvrages touchant aux BCD. Elle est entrée à l'école il y a quelques dizaines d'années, par l'intermédiaire des manuels scolaires qui en publient de larges extraits, textes de fiction comme désormais textes documentaires. Elle prend la grande porte aujourd'hui avec des textes prescriptifs comme *La Maîtrise de la langue* ou des traités de pédagogie pratique comme *Enseigner le français à l'école* de C. Tisset et R. Léon. Toute la première partie de ce dernier ouvrage, publié dans la classique collection Pédagogies pour demain chez Hachette, s'intitule « Entrer dans les livres » et constitue un guide plus raisonné et plus explicite que bien d'autres pour la pédagogie en BCD⁴. D'autres textes, comme les ouvrages de Bernard Devanne *Lire et Écrire, des apprentissages culturels* ou bien ceux de B. Gromer et M. Weiss, en particulier *Lire, être lecteur* participent de la même démarche, qui suppose le recours systématique à des textes de qualité. En réalité, le décentrage observé n'a guère d'importance, puisque le maître a autant de

responsabilité dans la mise en place des apprentissages que dans l'incitation à la lecture. On sait et on a déjà souligné combien le discours sur la lecture est gagné depuis maintenant dix ans par une tonalité unanime remarquable⁵.

Premières réponses

On pouvait procéder par simples sélections. Composer des listes pour les écoles constitue un travail spécifique, différent de celui des bibliothèques municipales. Il est clair, quoique ce ne soit jamais évoqué dans les textes actuels, que les financements ne sont pas les mêmes et que les renouvellements de fonds sont beaucoup plus lents au sein de l'école. D'autre part, comme le dit A. M. Chartier, le rôle de l'école est de familiariser l'enfant avec le livre et non de le perdre dans les labyrinthes angoissants de la consommation culturelle⁶. Enfin, la proximité de la pédagogie impose des choix particuliers, puisque les textes seront souvent -toujours- objets/sujets d'exploitations pédagogiques.

Il y eut de récentes propositions, en particulier du CRDP de Grenoble et de la Bibliothèque Départementale des Yvelines. La Direction des Écoles prépare un répertoire analytique de 1000 ouvrages, contenant les 850 titres déjà proposés par les dotations et assortis d'entrées pédagogiques par âge, thèmes, mots-clés. On peut reprocher à ce type de travail de n'être pas suffisamment

4. Cf. aussi l'ouvrage qui vient de paraître (mars 95) de C. Tisset : *Apprendre à lire au cycle 2*, dans la même collection, sa partie « La Joie par les livres » (lecture dans les albums) ainsi que sur les « activités en BCD ».

5. Cf. l'article de Jean Hébrard : « Évolution contemporaine des modalités de la lecture scolaire en France » dans *Premesse metodologica per una storicizzazione della pedagogia e della educazione*, Pise, 1988.

Cf. également A.M. Chartier : « De nouvelles définitions du lire » in *Histoire des bibliothèques françaises : les bibliothèques au XXe siècle : 1914-1990*, Cercle de la Librairie, 1992. p.p. 510-525. Thème rappelé également ci-dessous.

6. A.M. Chartier ; C. Clesse ; J. Hébrard : *Lire écrire : T.1 Entrer dans le monde de l'écrit*, Hatier, 1991. On remarque que la récente enquête de C. Poslaniec (INRP) dit l'inverse.

argumenté (pourquoi ces ouvrages plutôt que d'autres ?) et surtout de risquer très vite l'obsolescence⁷. Quelques expériences de bases de données s'avèrent également intéressantes pour l'examen de la production.⁸

La didactique du français, largement renouvelée, a elle aussi conduit à des propositions très ouvertes et variées. La reconnaissance de la littérature de jeunesse est comme celle des BCD, un fait acquis, au moins superficiellement. Les formateurs dont les textes ont été cités plus haut suivent, avec de larges différences naturellement, le même procédé qui tient de l'évidence méthodologique : il s'agit pour eux de montrer comment l'apprentissage pourra se mener, à propos de compétences clairement définies, à partir de textes qui pourront aider à les construire. Le corpus sur lequel ils s'appuient dépend à la fois des objectifs poursuivis et des expériences décrites. Il serait fabuleusement intéressant d'en obtenir des listes comparatives, mais cette enquête reste à mener. L'écueil - et il sera plus apparent dans les pratiques mises en œuvre à partir de l'observation des consignes données dans ces ouvrages - est évidemment le texte-prétexte, dont la qualité importe moins que le projet auquel il donne lieu. Les entrées thématiques, très favorisées par les manuels scolaires comme par les rituels de l'école élémentaire, peuvent dériver vers le même type d'inconvénients. Ainsi des recueils d'ouvrages par « situation » dont pourtant l'ouvrage de Stoecklé apparaît comme un classique incontournable⁹. Sa

dernière production¹⁰, sans renouveler complètement le discours, met d'ailleurs en garde contre le questionnement abusif des textes qui tuerait l'aptitude littéraire.

Quoi qu'il en soit, ces ouvrages didactiques n'ont point l'objet - et ce n'est donc pas un procès à leur faire - d'offrir un panorama de la littérature de jeunesse utilisable dans les classes.

Propositions récentes

Le livre de Renée Léon *La Littérature de jeunesse à l'école* paru aussi dans la collection Pédagogies pour demain chez Hachette mérite une mention particulière en raison de la place qu'il occupe, d'emblée, par son titre. Il présente quelques mérites évidents. Il évite quelques points de crispation pédagogiques qui semblent désormais dépassés. Ainsi de la lecture dans les manuels scolaires, résolument remplacée par la lecture dans de vrais livres, qu'il s'agisse d'histoire, de géographie ou d'apprentissages premiers qui peuvent se conduire dans les albums. Tous les moyens sont bons pour lire, sans *a priori* dogmatique : lecture à voix haute comme partage entre les élèves d'une lecture préparée, lecture silencieuse, etc.... Parallèlement, l'approvisionnement en livres passe par tous les lieux-ressources possibles, sans exclusive : coin-lecture aménagé de façon à servir les projets de l'année, bibliobus, BCD ou bibliothèque municipale. Enfin, la nécessité d'une initiation culturelle large est rap-

7. *500 albums et romans pour le plaisir de lire en s'instruisant*, CRDP de Grenoble, 1993 et *BCD guide pratique*, Bibliothèque départementale des Yvelines, 1994. Enfin la sélection du ministère actuellement disponible est composée d'une très nette majorité d'albums (autour de la moitié).

8. Voir en particulier LIVRJEUN, mise en œuvre par le CRILJ Yvelines, accessible en 3615 et diffusé par Les Francas.

9. Rémy Stoecklé : *Des albums pour une situation*, Armand Colin, 1986.

10. Rémy Stoecklé : *Activités à partir de l'album de fiction*, L'École des loisirs, juin 1994. Produit également une base de données sur les albums Educalsace, en 3616.

pelée, littéraire ou scientifique, pour un ancrage clair dans le monde d'aujourd'hui. Le panorama obtenu peut ainsi frapper par son impression d'exhaustivité, puisque des tableaux par collections et des bibliographies commentées viennent régulièrement interrompre le propos, complétés par des fiches pédagogiques d'activités visiblement expérimentées en classe. Les paradoxes provoqués par la rencontre du monde scolaire et de la lecture comme activité privée sont largement pris en compte dans une pédagogie qui se veut motivante et diversifiée.

On est donc au premier abord séduit par un ouvrage qui laisse derrière lui bien des pratiques figées. On aurait tendance à pardonner à l'auteur les deux pages mordantes concernant une critique de la littérature de jeunesse qui ne chercherait pas à sortir de son ghetto...! Le doute s'installe devant des bibliographies incomplètes, ou devant certaines analyses bien superficielles : peut-on réellement parler des « deux adorables petites souris » de *Quoi ?* de Lionni sans plonger à son tour dans la critique affective des magazines du dimanche? Concernant la structure même de l'ouvrage, la typologie adoptée semble vouloir briser des catégories artificielles, comme celles des genres ou des thèmes : les documentaires viennent nourrir l'imaginaire et la réflexion philosophique, tandis que les albums et les textes de fiction permettent de poser des repères dans l'espace et le temps. Cependant, l'entrée devient exclusivement fonctionnelle puisqu'elle présente à la suite : « des livres pour se situer dans l'espace et le temps, des livres pour connaître les autres et se connaître soi-même, des livres pour rire et rêver ». Le projet global s'avère donc piégeant, dans la mesure où

il nous place à nouveau devant des questions que l'on croyait évacuées depuis quelques lustres : la littérature de jeunesse est-elle restreinte au livre dédié, au livre pour, et même pour enfants¹¹ ? Cette approche est bien la même que celles des textes dont l'objectif principal est la pédagogie de la langue ; elle finirait par s'accommoder, si elle est suivie systématiquement, de textes médiocres. On remarquera au passage l'absence de relation entre une grille d'analyse assez pertinente pour le documentaire et son application systématique, sinon à l'ensemble des collections présentées, du moins à un exemple que l'on aurait choisi. Le choix des livres n'est jamais commenté, alors que la production actuelle, pléthorique et commerciale, impose à la critique des exigences évidentes... sans doute trop professionnelles ! Implicite, ce choix ne renvoie d'ailleurs à aucun passé connu. Privée d'épaisseur culturelle, la littérature de jeunesse perd à l'école de sa créativité... et de son insolence¹².

Le parti de l'équipe du CDDP du Val d'Oise s'est voulu radicalement différent, en publiant une brochure au titre provocateur *Les indiscutables, 99 livres pour bâtir une BCD*, sous une maquette au format à l'italienne. Il est vrai que le corpus proposé ne tient pas compte des documentaires, l'entrée en littérature ayant été jugée de l'ordre de l'urgence pour des enfants que la fiction forme et informe au monde. La présentation montre que l'analyse part des textes et non pas le contraire : une première lecture de ce petit livre peut d'abord s'attacher aux titres choisis, dont la couverture est reproduite, ce qui suscite l'appétit ou rappelle des délectations anciennes. L'entrée choisie, indiquée discrètement dans les titres de haut de page, ne

11. Cf. Henriette Bichonnier : « Polar et Pourenfant », *La Revue des livres pour enfants*, n°128, été 1989.

12. Une analyse détaillée, communicable sur demande, des choix bibliographiques a été menée par un groupe de documentalistes, de bibliothécaires et d'enseignants des Yvelines et de l'IUFM de Versailles.

s'appesantit pas sur les choix didactiques. De façon générale, la brièveté des commentaires, comme celle des activités suggérées soulage par sa modestie : il est rare qu'un ouvrage pédagogique évite la pesanteur¹³ ! Enfin, la volonté de privilégier la circulation entre les textes, qui d'une lecture mène à d'autres titres¹⁴, sans exclusive, puisqu'il arrive de les retrouver en première ligne pour une analyse sous une autre entrée, rend compte de la richesse et de la complexité d'une littérature qu'il ne viendrait pas ici -ouf!- à l'idée de suspecter !

Cette suspicion est radicalement éliminée par la première partie où « les critères du choix... sont ceux que propose la narratologie, c'est-à-dire l'analyse des composantes et des mécanismes du récit. » Les auteurs rappellent à juste titre l'enjeu fondamental de ce type d'approche dès l'école élémentaire, autant pour les choix d'ouvrages par les enseignants, que pour un décryptage de l'implicite des récits pour les enfants, surtout les moins familiarisés avec cette « lecture derrière l'œil ». Certes, on peut affirmer que le message est semblable à peu de choses près dans le texte de R. Léon ou *a fortiori* dans ceux de B. Devanne. La démonstration *in vivo*, c'est-à-dire dans la chair même des textes choisis, convainc avec une grande sûreté.

La dernière partie de l'ouvrage répond à un besoin évident, à savoir l'analyse de l'image et l'apport fondamental des illustrateurs dans la gestation textuelle. L'apprentissage culturel prend son sens dans l'analyse fine des références multiples de l'image et du texte dans les créations récentes. Seule la seconde partie, qui a voulu renouveler l'approche par

thèmes et par genres, semble parfois s'enliser dans des classifications complexes décevantes, comme dans le texte de Pérec cité explicitement, « à peine plus efficaces que l'anarchie initiale ». Le discours présente au moins l'avantage de montrer la difficulté d'une réflexion dans un domaine qui touche étroitement aux comparatismes.

Cette courte brochure renouvelle en un mouvement simple et efficace un problème latent et que l'on n'osait plus vraiment poser : que sont les classiques pour l'école d'aujourd'hui? Sans donner des réponses toutes faites, les auteurs aménagent « des progressions s'appuyant en partie sur des textes canoniques illustrant telle ou telle prise de sens [qui] pourraient utilement offrir à l'enfant-lecteur des points de repère constituant en fin de compte une véritable culture des textes. »

L'intérêt de l'école pour la littérature de jeunesse semble désormais ne pas devoir se tarir et l'édition en donnera prochainement d'autres preuves. Il faut avouer que le discours pédagogique se présente par décalages successifs, d'une période à l'autre, et non par palliers qualitatifs, d'un auteur à l'autre, tous traduisant par un bel ensemble la tendance institutionnelle. Pourquoi ne pas émettre un vœu pour l'avenir ? Il est regrettable qu'aucun des ouvrages présentés ne tienne compte de l'histoire de la littérature de jeunesse. Comment parler de *topoï* qu'exploite la part commerciale de l'édition jeunesse, si on méconnaît cette dimension historique et comparatiste ? Cela ne va pas toujours de soi pour des enseignants en formation, auxquels s'adressent tous ces ouvrages de vulgarisation.... ■

13. On pourra simplement regretter un langage parfois jargonnant, très proche de la critique littéraire, dans les commentaires.

14. On passe de 99 titres à 300 titres évoqués. Le choix des « autres » est parfois discutable ; mais là réside l'intérêt... chacun peut à nouveau proposer d'autres titres qui illustreraient mieux le propos ou qui mèneraient plus loin l'analyse.