

# FORMATION D'ADULTES EN CLASSE-LECTURE

Robert CARON

Le secteur formation de l'AFL s'est engagé depuis deux ans dans une transformation des pratiques de formation d'adultes. Les pistes explorées cette année, notamment le stage "Analyse de pratiques" et le stage national FAS, permettent de faire avancer la réflexion.

L'autre expérience, les Classes Lecture, apporte de nouveaux éléments susceptibles d'intéresser les personnes engagées dans ce secteur. On verra plus loin dans ce présent numéro, par le texte de présentation des classes-lecture de cette nouvelle année scolaire, que l'aspect formation d'adultes à une politique de lecture, par volonté délibérée des organisateurs et du fait des possibilités offertes par leur nouveau lieu de déroulement (Bessèges), prend une importance primordiale et devient un objectif prioritaire.

Cela rend d'autant plus d'actualité ce que Robert CARON dit de l'expérience de cette année.

## I. LE FONCTIONNEMENT DES CLASSES LECTURE

Deux classes de CM, deux instituteurs, quatre personnes (animateurs, bibliothécaires, etc.) sont chargés de réaliser pour l'extérieur un certain nombre de productions (pages de presse, émissions de radio, exposition, débats). Ces réalisations doivent posséder les caractéristiques suivantes :

1. **Sur la forme** : se plier aux exigences techniques des professionnels des différents secteurs de production (journalistes, responsables de radio locale, maquettistes...).

2. **Sur le fond** : exposer un point de vue structuré qui dépasse la simple énumération ou l'anecdote. Tisser des liens explicatifs entre les différents éléments relatés, argumenter le pourquoi élaboré, éviter la déclaration de bons sentiments. Autrement dit : exposer un structurel (recherché par le groupe) derrière le conjoncturel recueilli.

3. **Imposer un rythme de travail** proche de la réalité sociale. Le système scolaire basé sur l'enseignement (et non l'apprentissage), le programme, les activités morcelées, permet à tous moments à l'enfant de "décrocher", de se désinvestir. Si un régime de "tension" existe dans ce cadre c'est bien plus dans le fonctionnement de l'enseignant que dans celui de l'enfant. D'où l'importance, pour nous, de mettre l'enfant dans une situation, non de constante sollicitation, mais de production intense. L'exigence de la date limite, admise par le groupe, légitime la mise en place d'une "discipline", de contraintes de fonctionnement nécessaires à la réalisation du produit.

Afin d'éviter tout malentendu, précisons que les caractéristiques énoncées ci-dessus ne sont pas pour nous un cahier des charges minimum et nécessaire à toute activité de projet avec des enfants. Le choix a été fait ici de privilégier les productions de groupe susceptibles de s'inscrire dans le social. L'objectif, certes ambitieux, est que les productions soient considérées comme telles par les destinataires et donc discutées, contestées, renforcées et non qu'elles soient regardées d'un œil bienveillant parce qu'émanant d'enfants.

Dernière remarque : exposer les objectifs d'un projet ne signifie nullement faire état d'une réussite. Comme pour chaque tentative d'innovation, les obstacles et les échecs n'ont pas manqué. La barre est placée haut, elle l'est par volonté délibérée et les résultats obtenus tombent dans le "domaine public", appartiennent à tous.

Sur le plan purement pédagogique, l'intérêt d'une telle organisation devient plus évident lorsqu'on la compare au modèle scolaire.

- **Face à la discipline** conçue comme valeur morale, privilégier les contraintes nécessitées par la réalisation des projets.

- **En réponse au "par cœur"**, la recherche du pourquoi qui se cache derrière les faits et la théorisation de la démarche qui a permis au groupe d'établir son analyse.

- **Le mérite** établissant la hiérarchie et la sélection au sein du groupe se trouve vidé de son sens par la quasi-disparition des critères qui l'établissaient (la réussite ou l'échec scolaire).

- **Le faire semblant** est remplacé par la réelle utilité sociale des productions envisagées, la place prise par Classes Lecture dans son environnement.

- **L'approche des problèmes** dans leur globalité, le choix de ceux-ci, non en fonction d'acquisitions scolaires futures, mais plutôt sur l'impact qu'ils ont sur le groupe répond au synthétisme pratiqué à l'école.

Les Classes Lecture comme alternative au fonctionnement de l'école façon Jules Ferry ne peuvent être considérées comme une découverte : les écoles expérimentales ont déjà apporté des réponses de ce type. Cette innovation se débarrasse facilement, diront certains, des contraintes liées au système scolaire telles que programme, parents, habitat, sous-équipement, etc. La démarche n'en reste pas moins intéressante : supposons ces problèmes réglés, qu'est-ce qui peut se mettre en place ? Quelle politique globale ? Comment se font les apprentissages ? Quelle efficacité dans les acquisitions ?

Pour plus de clarté nous préférons insister sur l'intérêt de cette structure dans la formation d'adultes plus que sur les profits et apprentissages réels que les enfants peuvent en tirer. Les Classes Lecture sont d'abord et avant tout un lieu de formation d'adultes. Toute provocation mise à part, les enfants en sont à la fois acteurs et "prétexte", apprenants et objets d'apprentissages. De toute façon, les bénéfices qu'ils en tirent sont indéniables.

## II. LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE D'ADULTES

Chaque matin, de 8 h 30 à 12 h, chaque adulte travaillait sur un groupe de projet (presse, radio, BCD, manifestation) et en était tout à la fois le garant, l'organisateur et la personne ressource. L'après-midi et en soirée, soit en moyenne de 4 à 5 heures par jour, le travail de l'équipe adulte consistait à :

- régler les problèmes matériels (déplacements, équipements utilisés, matériel nécessaire);
- retransmettre et théoriser l'état d'avancement des différents projets ;
- proposer des solutions aux problèmes soulevés.

Les deux derniers points étant, vous l'avez deviné, ce qui occupait le plus nos réunions de travail.

Les questions soulevées portaient sur :

- **Les actions** que l'adulte devait effectuer sur les enfants. C'était le cas lorsque chacun avait une idée claire de ce qu'il avait à faire et se demandait comment s'y prendre pour que le groupe aboutisse à la réalisation. Par exemple, la rédaction d'un article qui tienne compte des contraintes journalistiques est hors de portée d'enfants de CM. Comment, dans un premier temps, amener le groupe au maximum de ses possibilités et, dans un deuxième temps, faire que le relais soit pris par l'adulte pour en arriver à une production satisfaisante. Les scrupules que les adultes peuvent avoir à retravailler une production enfantine ne peuvent trouver leur place ici, compte tenu du rôle imposé à la production (intérêt en soi, théorisation, large

diffusion...) L'expression et la liberté de l'enfant sont, par la clarté et la transparence de la situation, totalement préservées. Et ce, d'autant plus, que ce travail sur l'écrit est un moment d'apprentissage. L'analyse avec le groupe du décalage entre la production du départ et le texte « retravaillé » par l'adulte donne lieu à discussion sur le pourquoi des transformations, le glissement ou le renforcement de l'idée de départ, les outils ou techniques utilisés (vocabulaire et syntaxe).

L'apprentissage se fait sur l'analyse et la théorisation de l'écart entre ces deux productions. L'enfant face à sa production première ne peut mesurer qu'un degré de satisfaction ou d'insatisfaction. Ce travail sur l'écart lui permet d'appréhender ses pistes d'apprentissages.

- **Les actions** que l'on menait avec eux, vers l'extérieur. Par exemple, comment présenter, argumenter en fonction du support (radio, presse, expo...) l'analyse que le groupe a construite autour d'un sujet vers un public plus ou moins ciblé.

### III. LA FORMATION D'ADULTES EN CLASSE LECTURE

La principale caractéristique de ce stage est que nous nous trouvons devant (ou dans) une situation d'apprentissage et non d'enseignement. L'obligation dans laquelle se trouve chaque adulte du groupe d'entrer dans une pratique la plus proche possible de la théorie que l'on souhaite lui apporter, le rend plus apte à tester la validité de celle-ci. La théorie n'est pas déversée mais sert de grille d'analyse, de fil conducteur. Le décalage existe, et les séances de discussion servent à comprendre pour réduire l'écart entre théorie et pratique. Ce constant va-et-vient ne se fait pas sans résistance, recul, doute. Mais peut-il y avoir apprentissage sans cela ?

La situation mise en œuvre est totalement nouvelle, et personne ne peut se prévaloir d'en connaître les moindres détails. Cette nouveauté implique, pour chacun, une préparation minutieuse et nécessairement collective.

Les contenus abordés de cette manière font une large place à l'analyse des notions de projets, de statut et de pouvoir. Dans une telle dynamique les apports théoriques effectués peuvent être discutés. La pratique commune du groupe alimente en arguments et contre-arguments.

Le centre des préoccupations tourne beaucoup moins autour d'outils, de recettes, pour s'attacher à définir, cerner les situations qui permettent à l'enfant de s'attribuer du pouvoir. Le travail personnel des adultes sur ELMO, la BCD, la recherche de documents, l'exploitation des outils présents se font à des moments informels. Il s'agit de récolter des références, des informations qui seront exploitées après le séjour.

Les statuts sont bousculés, l'enseignant n'a plus sa classe, le chercheur n'a pas nécessairement toutes les réponses, l'encadrement cherche, l'animateur de quartier se sent autorisé à faire des propositions. Les rôles ne sont jamais figés, mais le groupe avance.

La préparation des Classes Lecture de BESSÈGES pour 1988-1989 envisage l'adjonction d'un stage de quinze adultes (animateurs, enseignants, bibliothécaires...) en parallèle avec les classes. Le fonctionnement de ce groupe sera sans doute très différent. Actions et apports théoriques s'articuleront autrement. Le contenu et la forme de ce type de formation sont en cours d'élaboration.

"*On apprend en faisant*", ce slogan bien connu trouve dans les Classes Lecture une illustration qui, bien qu'imparfaite et limitée, rend terriblement optimiste quant à la validité de ce que l'AFL soutient à propos de l'apprentissage et de la formation d'adultes.

Robert CARON