

Que sont les classes-lecture devenues ?

Les classes-lecture sont une des innovations que l'AFL, après les avoir expérimentées et en avoir mesuré les effets, a proposées à qui voulait bien s'y intéresser. Inscrits dans un projet plus large, celui des villes-lecture, ces stages intensifs avaient deux objectifs : une plus grande efficacité des pratiques pédagogiques concernant la maîtrise de l'écrit et une formation des futurs acteurs de politiques de lecture communales. (Les centres de classes-lecture. Le cahier des charges. A.L. n°32, décembre 1990)

Le dispositif a rencontré un écho favorable et a été repris ici ou là, sous des formes variées et bien souvent éphémères parce que trop éloignées dans leur fonctionnement et leurs objectifs du modèle expérimenté.

Les classes lecture-écriture dans les Alpes Maritimes, qui se déroulent « sur site », c'est-à-dire dans l'école même et non pas en classe transplantée (dans un centre de lecture tel que ceux de Nanterre, Paris ou Brioude) existent depuis 1990. Nous avons demandé à Françoise Laurent et Alain Déchamps, leurs animateurs, de faire le point sur leur expérience de plus de 12 ans.

Les classes-lecture/ écriture dans les Alpes- Maritimes

Principe n°1 : les classes lecture-écriture (CLÉ) sont, pour des adultes venant d'horizons différents et qui n'ont pas l'habitude, l'occasion de travailler ensemble. À cette fin, ils travaillent quotidiennement quatre heures avec les enfants et quatre heures entre eux.

Principe n°2 : les CLÉ doivent permettre une réflexion sur une politique globale de lecture qui se « *distingue nettement des opérations en faveur de la lecture : une politique globale ne cherche pas à animer des actions ponctuelles pour réduire les inégalités sociales, culturelles et économiques, causes et conséquences de l'illettrisme pour une minorité, mais veut agir directement sur les raisons du faible recours à l'écrit de la majorité. La développer, c'est voir, dans le nombre de lecteurs et l'intensification du recours aux écrits comme outil personnel d'émancipation et comme outil collectif de participation aux responsabilités, un investissement d'intérêt général pris en charge au plus près de la vie des gens dans la commune* ».

Principe n°3 : les CLÉ doivent s'efforcer de mettre en place pour une période de trois semaines et dans l'école qui les accueille « *l'essentiel des conditions qui permettent à un enfant d'utiliser réellement l'écrit dans ses spécificités* » c'est-à-dire :

- un perfectionnement des techniques de lecture avec un accompagnement théorique (utilisation des logiciels ELMO International et/ou ELSA si les enseignants peuvent ensuite continuer les entraînements ou séance de lecture)
- une appropriation des techniques de documentation et de gestion d'une BCD ;
- des présentations de livres quotidiennes ;
- la production d'écrits en particulier le circuit-court ;¹
- des projets d'action (agir sur l'environnement pour le comprendre).

● Enfin, ils lisent, ils écrivent

La plupart des enseignants que nous rencontrons considèrent, sans tenir compte des données de la recherche pédagogique et des différences sociales et culturelles, que l'acte d'écrire est au service de la communication et de la mémoire ou lié à une inspiration, à une imagination créatrice présente en chacun de nous. Ils oublient que « *si la pensée existe authentiquement au niveau de l'action et prend son autonomie à travers le langage oral, elle change de nature grâce au langage écrit : pour la première fois, elle existe sous la forme d'un objet permanent que la pensée peut prendre à nouveau comme sujet d'investigation. Dès lors, elle peut être examinée, parce qu'elle n'est plus en train de se faire, sous l'angle de sa cohésion, de sa cohérence, de son unité, de son fonctionnement, de son pouvoir de systématisation, de sa fonction idéologique.* »²

Le circuit-court est toujours l'épine dorsale de chaque séjour. C'est lui qui permet aux membres du groupe de se confronter à l'écrit du côté de sa lecture et de sa production ; il est à la fois un outil d'analyse et d'aide à la transformation du réel et un outil de penser un écrit en action.

Il permet de démonter **des représentations de l'écrit, représentations liées au spectacle de la production littéraire**, à cette idée que l'écrit appartient à ceux qui auraient une sorte de pouvoir quasi divin à le manier et auquel il faudrait tendre mais qui s'éloigne au fur et à mesure qu'on essaie de s'en approcher. Le circuit-court permet alors de montrer que l'écrit, outil d'une production solitaire, a besoin de se nourrir des premières lectures des membres du groupe.

Le circuit court en CLÉ fixe les limites d'une lecture solitaire, bornée à l'explicite des textes et à une interprétation subjective et littérale. Il est écrit et lu par des enfants et des adultes qui ont un vécu et des projets communs, il est donc individuel et communautaire dans sa production et communautaire et

individuel dans son interprétation et donnera lieu à différents traitements. (voir annexe 1)

Sa lecture quotidienne en grand groupe permet à chacun d'observer différents niveaux de lectures (recherche du point de vue de l'auteur - échanges devant les auteurs qui peuvent réagir aux diverses interprétations - lecture qui fait écho aux présentations de livres, etc.).

Le changement d'animateur du groupe de lecture est garant de la liberté de parole. Nous pouvons d'ailleurs affirmer que plus les adultes échangent sur les textes des enfants, plus les enfants prennent la parole et s'autorisent à approuver ou contredire n'importe quel membre du groupe et à donner leurs interprétations des textes.

● Enfin ils lisent, ils écrivent, ils agissent

Le deuxième point fort des CLÉ est le projet. Il est la raison du travail commun pendant ces trois semaines et va donner sa cohérence au groupe. « Pour commencer, il me semble que nous devons réfléchir sur quatre notions essentielles que l'on a fini par comprendre grâce aux efforts d'An Brown.

La première de ces idées concerne l'aptitude à agir : il s'agit de mieux contrôler notre propre activité mentale. La seconde est la réflexion : on ne peut se contenter d'apprendre « à nu » ; il faut faire en sorte que ce que l'on apprend ait du sens, que nous le comprenions. La troisième est la collaboration : il faut parvenir à partager les ressources de cet ensemble d'êtres humains qu'est une classe ; l'esprit a son siège dans le cerveau, mais il est aussi parmi les autres. La quatrième est la culture, le mode de vie et de pensée que nous construisons, que nous négocions et institutionnalisons...»³

Au fil des jours et des projets s'élaborent alors, ce qu'on pourrait appeler, une « culture de classe » ! Les types de projets autres que d'action tels qu'ils ont pu être définis par le groupe de recherche d'Écouen⁴ (les projets concernant la vie quotidienne, les projets-entreprises, les projets d'apprentissages...) participent eux aussi à la construction de l'individu et de son rapport au groupe et au monde. Mais, en CLÉ, nous développons le premier que l'on pourrait aussi définir à la manière de Michel Huber : « Les définitions du projet-élèves oscillent entre deux pôles : un pôle pédagogue et un pôle émancipationniste, en rapport souvent avec le lieu de pratique, mais aussi d'engagement idéologique de leur auteur. »⁵

Le projet d'action est de ce fait un processus de production de savoirs, de prise de pouvoir et de changement de statut dans l'environnement social. Des activités de décrochement sont mises en place pour théoriser et entraîner ces nouveaux savoirs.

Annexe 1 : Le circuit-court et son écriture

En cycle 2 :

- la prise de notes et la commande à l'adulte que nous pratiquons depuis quelques années. Dans un premier temps, nous demandons aux enfants ce qu'ils pensent de ce que les futurs lecteurs (les autres enfants et les adultes de la classe-lecture) savent ou pensent du sujet à traiter, puis ce qu'ils ont envie de leur dire sur ce sujet. Après relecture des notes, les enfants envisagent un type de texte (une histoire, une lettre, une poésie, « un simple texte », etc.) et sa forme : pour une histoire, par exemple, ils imaginent le ou les personnages principaux, leur physique et leur caractère, comment cette histoire peut commencer et l'éventuelle fin avec un va-et-vient constant entre les propositions et les notes prises pour assurer le maximum de cohérence. Nous leur demandons quels sont les mots ou expressions (toujours en relation avec les notes) qu'ils souhaiteraient absolument lire dans le texte ;

- le retour des enfants sur les textes produits par les adultes répondant ou non à ces commandes : les enfants comparent leur commande avec le texte produit : les personnages, les caractères, les mots souhaités, etc. ; ils font des hypothèses sur la manière dont l'adulte a procédé.

En cycle 3 :

1. au cours d'un cours comité de rédaction, les enfants se répartissent les sujets à traiter et décident quel texte sera réécrit (il est à noter que tous les enfants souhaitent que leur texte soit réécrit). Après un rapide tour de table pendant lequel l'adulte aide les enfants à redéfinir ce que l'on pense que les lecteurs savent ou disent sur les différents sujets, chacun se met au travail ? L'adulte a précisé auparavant qu'ils pouvaient utiliser tous les documents qu'ils souhaitaient et qu'ils géraient leur temps comme ils l'entendaient ;

- pour ceux dont le texte ne sera pas réécrit : au cours de l'écriture, l'adulte qui travaille avec eux, premier lecteur de leur texte, réagit devant eux et à partir de son interprétation, il les aide ainsi à mener leur réflexion un peu plus loin, à préciser ce qu'ils ont envie de dire, et à donner de la cohérence au texte ;

- celui dont le texte sera réécrit travaille le plus souvent possible sous *Genèse du texte* ; il sait qu'il n'aura aucune aide autre que technique de la part de l'adulte, sachant qu'il peut utiliser n'importe quel document et gérer son temps.

2. la mise en forme : tous les textes écrits par les enfants sont mis en forme l'après-midi. Très rapidement enfants et adultes apprécient le caractère non-sacré de l'écrit et le fait que celui-ci peut être valorisé à la fois dans sa structure et sa mise en page ;

3. la réécriture par un adulte peut s'appuyer sur le cheminement de l'écriture dévoilé par *Genèse du texte* (on observera par exemple que l'enfant a effacé une partie de ce qu'il avait écrit pour prendre une autre direction ; on pourra alors repartir du premier chemin pour mener le texte ailleurs ; on pourra s'appuyer aussi sur un moment d'attente : qu'aurait-on écrit si on avait continué d'écrire. Les possibilités sont multiples et dépendent de chaque genèse). La réécriture peut se faire à partir du texte définitif. L'adulte écrit son propre texte à partir d'un élément déclencheur dans celui de l'enfant, élément qui aurait pu amener ce dernier à écrire un autre texte. On se garantit contre le texte modèle en faisant en sorte que tous les adultes s'essaient à réécrire un texte.

¹ Lire *Le circuit-court, sa spécificité et ses usages*, Nathalie Bois, A.L. n°62, juin 1998, p.35 et l'annexe 1

² Jean Foucambert, *L'enfant, le maître et la lecture*, Nathan, p.49

³ Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, p.112

⁴ Groupe d'Écouen, *Former des enfants lecteurs*, Hachette, pp.17-19

⁵ Michel Huber, *Apprendre en projets*, éd. Chronique sociale, p.17 et 19

Les projets sont le plus souvent proposés par les CLÉ après discussion avec les enseignants, le quartier ou suite à des rencontres fortuites. L'idée de parcourir les rues de la cité avec un tel objectif de projet ouvre les portes d'un monde humain et physique que nous côtoyons quotidiennement sans le voir ni le maîtriser. Ils peuvent aussi être provoqués et deviennent alors des pseudo-commandes sociales que nous induisons souvent.

Certains enseignants proposent de véritables projets (le journal scolaire ou l'aménagement de la BCD) mais sans intention d'intervention dans le milieu environnant. D'autres font des propositions d'activités qu'ils ont l'habitude de mener : une exposition, l'écriture d'une histoire, etc. Il s'agit dans ce cas, pour nous, de transformer l'activité en véritable projet : l'exposition sur... deviendra une exposition pour... par exemple.

La commande est faite ensuite au groupe enfants / adultes de la CLÉ qui se dote d'outils pour sa gestion : une fiche définissant le projet, les premières tâches à accomplir, les personnes à contacter, etc., une fiche plan de travail du séjour de manière à fixer les échéances et une fiche bilan qui est, elle-aussi, complétée quotidiennement d'une manière collective.

Comme l'écrit Cécile Guibert « *J'aime bien établir des listes, dénombrer, classer. Constaté me semble parfois plus prudent qu'avoir une idée* ».

La fin d'un projet devrait être le début du projet suivant en tenant compte de l'analyse que font les enfants, de son impact immédiat et des réactions enregistrées, de l'organisation du travail que l'on a choisi, de la manière dont on a articulé les moments d'action et les moments de réflexion, les moments de lassitude et d'incertitude, des réussites et des échecs, de ce que l'on a appris.

(Voir dans l'annexe 2 jointe, une sélection parmi les 250 projets menés à leur terme et classés selon trois axes)

● Cohérence dans les apprentissages

Il est nécessaire, à chaque séjour, de montrer qu'un lien existe entre tout ce que nous accomplissons chaque jour et qui participe à la réflexion sur l'écrit : des textes d'auteurs feront écho aux textes des enfants, des articles approfondissent les réflexions sur les séances lecture, sur les présentations de livres et le projet se nourrit de toutes ces activités.

Vient alors l'éternelle question sur le « comment intégrer tout ceci dans les activités habituelles de la classe alors que c'est l'activité de la classe qui est à repenser. »

4. *l'analyse de cette réécriture* à partir d'une comparaison avec le texte initial, ce qui engendre une nouvelle réécriture du texte de l'adulte par les enfants.

Cette non-hiérarchisation de la production d'où il ressort que l'écrit ne peut travailler l'expérience que s'il est lui-même travaillé est très vite adoptée par les enfants. Ils ne considèrent pas ces différents traitements comme des modèles auxquels il faudrait qu'ils accèdent mais comme autant d'aides possibles pour une autonomie dans l'écriture. En revanche, les adultes ont beaucoup plus de mal à se situer : peur de mal faire mais surtout peur du regard des futurs lecteurs, élèves ou enfants.

Annexe 2 : les projets

◆ Les enfants et la ville :

Parmi de nombreuses plaquettes :

- celles à destination des habitants sur la pollution : l'état des faits, les gestes à avoir, les livres et les émissions de télévision évoquant la pollution, des conseils, etc. (maternelle)
- une première plaquette s'adressant à tous les enfants de la ville pour présenter le *Théâtre de la photographie* et une deuxième proposant des jeux pour les aider lors de leur visite. (CP)
- plaquettes à destination d'enfants venant en vacances dans la ville : ce que l'on peut faire, ce que l'on peut voir, ce que l'on peut lire (CP) ou venant en vacances dans le village : les meilleurs lieux de baignade dans la rivière et les parcours VTT les plus intéressants, les lieux pour jouer, lire et surtout se rencontrer ; la présentation du village, etc. (CM)
- plaquette jeu pour la visite d'un château : une énigme qui amène les enfants à visiter les différents lieux et à demander à leurs parents de les aider grâce à la plaquette-adulte déjà existante (CM).

des expositions chez les commerçants, des animations de rues

- analyse de revues pour 7-9 ans à la mairie ou les tout-petits à la crèche ; albums de fiction avec points de vue dans les vitrines des magasins d'une rue de la ville en tenant compte pour le choix des livres et leur mise en valeur dans les vitrines des différents types de commerce (bijoutier, chausseur, coiffeur, supérette, opticien, magasin de sport, libraires, etc.) (CP / CE1) - livres sur le corps humain et la santé dans les salles d'attente des médecins, dentistes (CP) ; exposition sur les droits de l'enfant dans un super-marché (CP).
- animations-lecture de rue : expositions de livres, test lecture (ELMO), jeux de lecture (tous niveaux).
- lecture de poèmes dans un club du troisième âge.

des journaux, des livrets, des photos-romans

- premiers numéros de journaux sur les écrits, leurs natures et les enjeux mis à disposition gratuitement chez les commerçants (et certains continuent d'exister !), journaux pris en charge par les enfants et les adultes s'adressant aux enfants et aux adultes du quartier ou du village (CP / CE1) ; le quotidien sur trois jours du festival du livre de Cagnes / Mer (CM).
- livrets sur un habitant, un métier ou un lieu.
- photos-romans dans lesquels les enfants donnent leur point de vue sur le quartier et ses habitants (certains ont été mis à la disposition des habitants chez les commerçants) : le mystère Nadja mettant en scène toute la famille Soltareff-Lecaye un quartier de la ville (CM), celui de Saint-Laurent du Var, suite de...

radio, multimédias

- émissions sur la littérature jeunesse sur une radio locale.
- volet d'un site Internet.

● Et l'angoisse apparaît

Il arrive un moment où la nécessité d'une remise en question de sa pédagogie devient si évidente que la personnalité de chacun se dévoile : il y a ceux qui acceptent tranquillement, sereinement, ceux qui sont inquiets, ceux qui se retranchent derrière le programme, ceux qui refusent en bloc, etc.. En fait, ce n'est pas tant les activités et leur organisation qui dérangent que la remise en cause du pouvoir du maître du fait de la séparation des apprentissages et de la parcellarisation des tâches des enfants, toujours effectives dans la plupart des classes avec les conséquences qu'on connaît sur l'enfant..

● La solitude du maître ?

L'isolement des adultes est bien présent et au fond ne dérange que peu de monde. Le fait que les demandes de CLÉ ne soient jamais l'occasion d'une réflexion au niveau de l'école n'est qu'un épiphénomène. En effet, cette parcellarisation (à laquelle les cycles pouvaient être l'occasion de s'attaquer) maintient la séparation entre les individus d'une pseudo communauté éducative.

Avec les CLÉ une autre conception du rôle de l'individu et des apprentissages dans l'école est mise en place dès le premier jour. Des enfants et des adultes vont élaborer et faire vivre un projet commun, les enfants vont voir des adultes qui leur sont proches apprendre avec lui, le pouvoir ne sera pas donné mais chacun aura celui de son rôle.

Françoise LAURENT, Alain DECHAMPS

Pamphlet est le nom que porte l'histoire dès qu'elle s'écarte des bienséances et des mensonges reçus.

Henri GUILLEMIN
L'avènement de M. Thiers et
Réflexions sur la
Commune

♦ Les enfants et les parents :

- *kermesses-livres* : véritables jeux proposés et animés par les enfants permettant aux parents de découvrir différents aspects de la littérature jeunesse (de la maternelle au CM).
- expos-vente de livres : les enfants conseillent les parents dans l'achat de livres littérature jeunesse (CM).
- expositions : que faire avec vos enfants dans le quartier (CP) ; comment aider vos enfants dans leur travail scolaire (CM).
- lectures publiques (CE) ; présentations de livres (de la maternelle aux CM) ; réécriture et mise en scène du petit Chaperon rouge se déroulant dans le quartier (CE).
- réécritures sous forme de recueils de textes et mise en spectacle des 300 petits bonheurs d'adultes : préalablement à la classe-lecture, nous avons demandé à tous les parents de l'école de nous écrire leurs petits bonheurs d'enfance, leurs petits bonheurs d'adultes et quelques mots évoquant le bonheur (CM).

♦ Les enfants et l'école : des pistes pour une autre école

Pour l'école

- aménager, organiser, gérer, utiliser la BCD.
- expositions BCD : observer les écrits, les écrits et la vie (ce que l'on ressent et ce que l'on fait, ce qui se passe autour de nous dans le quartier, dans le monde) (de la maternelle aux CM).
- dossiers BCD pour les mairies : état des lieux, ce que la BCD pourrait être à partir de l'analyse d'autres BCD et de bibliothèques municipales, ce que l'on pourrait faire d'une BCD, le coût de ce que l'on demande (maternelle, CP/CE1).
- des animations en BCD pour les autres classes : jeux, présentations de livres, lectures d'histoires (de la maternelle aux CM).
- écriture d'histoires pour les maternelles à partir d'une commande des enfants de maternelle et découpage en feuillets (CM).

Journaux scolaires et journaux muraux : à partir de l'analyse d'autres journaux scolaires et journaux locaux ou nationaux, d'enquêtes sur les futurs lecteurs et leurs attentes, création de numéros 0. De nombreux journaux de qualité continuent d'exister (du CP aux CM).

Pour d'autres écoles

- revue du *Festival du Livre et de la Parole* proposant des comptes-rendus de visites, des pistes de préparation de visites et d'accueil des artistes, des idées de ce qui pourrait être fait après les visites, des propositions d'organisation pour la sélection des artistes pour les années suivantes, le résultat d'une enquête sur les goûts des lecteurs, etc. : préalablement à la classe-lecture, nous avons demandé aux classes de la ville de nous faire parvenir un compte-rendu de leurs rencontres avec les artistes (auteurs, illustrateurs, scénaristes ou conteurs) (CM)
- analyses de livres scolaires (CM).
- organisation d'un concours-lecture (CE).

Certains de ces projets, en particulier certaines plaquettes pour les mairies, ont été, en fin de compte, des projets vitrines des CLÉ. Ce sont des projets qui permettent aux personnes qui les conçoivent d'acquérir une certaine reconnaissance, si ce n'est une certaine notoriété. Même s'ils démontrent que l'école (élèves et enseignants) peut être un partenaire performant pour mener certaines actions, ils ne permettent pas réellement aux enfants d'en posséder la maîtrise complète puisque le champ d'action étant par trop éloigné de leur milieu de vie, le « retour » ne vient que des commanditaires et non pas du milieu auquel ils s'adressaient.