

## ⑥ Le concept de classe-lecture

### Les classes-lecture dans les Alpes-Maritimes

Après le Centre National de Classes Lecture, toutes les conditions étaient réunies dans les Alpes-Maritimes pour que les Classes-lecture y voient le jour, conditions qui ont été créées par la rencontre d'individus vivant une même réalité tout en étant engagés différemment.

Tout d'abord, un groupe local de l'AFL dans lequel l'implication d'un grand nombre de ses adhérents était forte et pour lesquels les préoccupations sociales et politiques étaient aussi importantes que les préoccupations pédagogiques. Ces adhérents ont non seulement participé à l'élaboration du cahier des charges mais ont aussi pris en charge les classes-lecture secondant ainsi, pendant de nombreuses années, les deux enseignants qui en étaient responsables.

Ensuite, une inspectrice pour qui l'engagement dans une pédagogie différente n'était pas de circonstance et qui a imposé le dispositif dans le cadre de la formation académique.

Enfin, la rencontre avec des élus et des personnes œuvrant au sein des municipalités pour l'école et les enfants dans des communes et des villes qui n'ont pourtant pas comme image d'être progressistes.

Ce qui a caractérisé pendant toutes ces années les classes-lectures sur site (dans les écoles qui en faisaient la demande) des Alpes-Maritimes, c'est :

- ♦ d'avoir été au plus près des lieux de vie des enfants et des adultes mobilisant ainsi le plus grand nombre de partenaires de l'école autour de projets globaux ;
- ♦ d'avoir pu toucher un maximum de parents (dont certains participaient d'ailleurs aux séjours) qui étaient destinataires d'écrits quotidiens

*et qui participaient dans leur grande majorité aux trois réunions publiques que nous organisons par séjour ;*

- ♦ d'avoir permis aux enfants d'agir sur leur quotidien et leur environnement proche (et en particulier les parents et le quartier) par des actions dont ils étaient les « producteurs » ;
- ♦ d'avoir produit des outils de réflexion, en particulier un circuit-court quotidien, pour les enfants et les adultes participant aux séjours, ce qui nous a permis ainsi de mener différents travaux sur la réécriture et la commande à l'adulte ; certains de ses travaux ont été menés avec l'AFL (en particulier sur les circuits-courts), d'autres parallèlement ;
- ♦ d'avoir mené une réflexion, là aussi en parallèle avec celle de l'AFL, sur l'entrée dans l'écrit à partir de fictions mais aussi de documentaires, ce qui a donné lieu à différentes publications<sup>1</sup> ;
- ♦ d'avoir été à l'initiative ou d'avoir participé à des actions menées dans le département : dans le cadre de l'Education Nationale (concours départemental lecture, festival de l'écrit, formation, etc.), avec différentes municipalités (participation à l'élaboration de projets municipaux, production de quotidiens, de festivals de littérature jeunesse, formation d'animateurs municipaux, etc.), avec des associations (formation d'animateurs de quartier).

Un projet de Centre Départemental de ressources Lecture/Écriture a même été élaboré durant deux années avec l'Inspection Académique, la sous-préfecture, la médiathèque départementale, Jeunesse et Sport et cinq des plus importantes communes du département. Malheureusement, un nouvel Inspecteur d'Académie a enterré ce projet l'année dernière en invoquant que la lecture, ce n'est que l'affaire de l'école (sic).

<sup>1</sup> La littérature jeunesse : une entrée dans l'écrit (18€) ; Une entrée dans l'écrit à partir de documentaires (20€) ACLAM : 1864, chemin de l'Escure, 06620, Le Bar/Loup ; [cllecture@wanadoo.fr](mailto:cllecture@wanadoo.fr)

Après huit années de fonctionnement, l'ensemble des conditions qui ont permis aux Classes Lecture de fonctionner avait disparu.

Tout d'abord, suite à des problèmes locaux, une association a dû être créée pour permettre aux Classes-Lecture de fonctionner sereinement. Mais si l'engagement pédagogique était toujours présent, l'engagement social et politique avait laissé un goût amer chez de nombreux militants de l'AFL.

Puis, suite au départ de l'inspectrice, l'Inspection Académique a laissé fonctionner les classes-lecture tout en supprimant petit à petit les moyens de ce fonctionnement (un exemple : les deux postes à profil des enseignants Classes-Lecture ont été « déprofilés »).

Par contre, la majorité des municipalités a toujours été prête (après, bien sûr, de nombreuses rencontres pour certaines) à permettre leur fonctionnement (re-sic).

Les quatre années suivantes, nous avons tenu le projet en sachant que nous ne pourrions pas plus longtemps continuer sans l'aide d'un groupe impliqué dans une optique de changement et sans volonté de l'institution.

Aujourd'hui, les deux conditions qui avaient disparu semblent réapparaître sous de nouvelles formes :

♦ *un groupe d'une dizaine de personnes ayant participé récemment à des Classes-Lecture, dont certaines sont engagées socialement, a été mis en place pour travailler sur les productions réalisées pendant ces douze ans de classes-lecture en lien avec le groupe local de l'AFL.*

♦ *ce groupe a répondu à une demande de mise en place d'un nouveau cahier des charges Classes-Lecture, demande faite par l'institution. En effet, un nouvel Inspecteur d'Académie a émis l'idée de relancer les Classes-Lecture dans le cadre d'une redynamisation des BCD. Mais, à ce jour, nous n'avons pas de réaction.*

Les Classes-Lecture des Alpes-Maritimes ont été pendant douze années, non seulement une exemple réfléchi de pédagogie de la lecture et de l'écriture, mais aussi l'illustration de la manière de mettre en pratique les 7 propositions de l'AFL, c'est-à-dire « la manière dont l'AFL s'efforce d'insérer chaque action qu'elle préconise dans ce qu'elle a coutume d'appeler une politique générale de lecture. »<sup>2</sup> Ceci explique sûrement cela.

**Alain DÉCHAMPS** ■■■■■

## Nantes : la continuité d'un centre de ressources municipal

C'est depuis 1989 qu'une politique lecture a été implantée à Nantes sous l'impulsion de Suzy Garnier conseillère municipale jusqu'en 1995 et membre de l'AFL<sup>3</sup>. Cette politique s'est inspirée de la charte des Villes-lecture - suggérant la création d'un Centre de Ressources - et de ses sept propositions<sup>4</sup>. Voici, de façon partielle, quelques points importants qui mettent en évidence la continuité, depuis quinze ans de travail, du Centre de Ressources Ville et de ses animateurs lecture-écriture.

**1.** Notre travail se fait dans le cadre des actions de la Direction de l'Éducation en direction des 120 écoles primaires et d'une convention lecture-écriture entre la Ville et l'Inspection Académique. Les différents projets se construisent en commun avec les différents services municipaux intéressés, les circonscriptions de l'Éducation nationale et les autres partenaires possibles.

**2.** Nous organisons trois classes écriture-lecture par an avec les équipes de circonscription. Ce sont des actions de formation pour les équipes enseignantes (cinq remplaçants pendant quinze jours) mais aussi pour des partenaires non scolaires (bibliothécaires municipaux, parents, centres socio-culturels, associations, bénévoles...), soit à chaque fois, une dizaine d'adultes.

**3.** Outre les journaux d'opinion, les présentations de livres en réseau, l'entraînement sur ELSA, la lecture-feuilleton..., un projet d'écriture portant sur le quartier de l'école permet de produire et d'éditer (entre 500 et 1 000 exemplaires) un écrit qui donne à voir à hauteur d'enfant la vie dans la ville. À ce jour, la collection « Une école, un quartier, des écrits » compte une vingtaine de titres<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Michel Violet, A.L. n°55, sept. 1996

<sup>3</sup> Suzy Garnier, *Réalité des villes lecture - Des réalisations concrètes* (pages 58 à 64) et Jean-Luc Bourgoin, *Mise en réseau des équipements de lecture*, A.L. n°53, mars 1996 (pp. 29 à 31) et partie suivante de ce dossier.

<sup>4</sup> *Charte des villes-lecture*, A.L. n°53, mars 1996 (pp. 133 à 136)

<sup>5</sup> Voir par exemple : V. Escolano et H. Moëlo, *L'écriture est dans l'escalier*, A.L. n°74, juin 2001

4. Une action autour des cahiers de lecteurs a été lancée il y a trois ans, notamment à partir d'une intervention AFL d'Yvonne Chenouf dans un stage Ville-Inspection Académique. L'action se développe dans les écoles de la ville de manière progressive et dynamique<sup>6</sup>.

5. Notre travail sur la littérature de jeunesse passe par une politique d'accueil d'auteurs qui défendent une production éditoriale exigeante et différente. Ont été invités au CRV et dans les écoles depuis cinq ans : Christian Bruel, Yvan Pommaux, Rascal, Catherine Zambon, Anne Brouillard, Elzbieta, Claudine Desmarteau, Thierry Lenain, Jeanne Benameur...

6. En complément se développe le travail de réflexion lié au rôle de la lecture, de l'écriture, de la littérature de jeunesse dans les écoles et les différents espaces de la ville qui peuvent lui être associés. Libraire, éditeur, militant associatif, critique, chercheur, universitaire..., chaque année, des intervenants sont invités à animer des « rencontres-débats » permettant de s'interroger sur les pratiques autour de l'écrit, leur arrière-plan théorique et leur répercussions économiques et sociales.

7. Quelques années après, l'impact principal d'une structure telle que le CRV apparaît aujourd'hui avec évidence : c'est la continuité et la permanence d'un lieu municipal et de personnes ressources qui maintiennent les mêmes axes de travail sur le territoire de la ville, c'est permettre de créer de réseaux de travail et de réflexion avec les écoles et leurs partenaires. C'est ce qui se passe ici année après année.

Hervé MOËLO, responsable du  
Centre de Ressources Ville ■■■■■

<sup>6</sup> Pour un compte-rendu et une analyse détaillés, voir Jean-Luc Bourgoïn et Hervé Moëlo, *Les cahiers de lecteur - des lectures enfantines à l'épreuve du réel*, numéros 88, 89 et 90 décembre 2004, mars 2005 et juin 2005

Les enseignements tirés de l'expérimentation et de l'évaluation des effets des classes-lecture dans le Centre National des Classes-Lecture de Bessèges dans le Gard, ont permis d'établir un cahier des charges des centres de classes-lecture à destination des élus, enseignants et acteurs socio-culturels que le projet pouvait intéresser. Une dizaine de centres sont alors nés en France.

Nous reproduisons ci-dessous une partie de ce **Cahier des charges** paru dans **Les Actes de lecture n°32** à laquelle nous ajoutons **Formation d'adultes en classe-lecture (A.L. n°23)**

## CENTRES DE CLASSES-LECTURE. LE CAHIER DES CHARGES (A.L. n°32)

### Historique

En février 1988, l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.) a, sur le principe des classes transplantées, fait fonctionner dans un centre de la F.O.L. du Calvados une première classe-lecture pour des enfants des cours moyens de Nanterre. En septembre 1988, elle créait, à Bessèges dans le Gard, le Centre National des Classes-Lecture afin d'expérimenter et d'évaluer, en liaison avec l'I.N.R.P., l'impact d'un tel dispositif auprès des élèves et des institutions. En janvier 1989, le Recteur MIGEON reprend le principe des classes-lecture dans ses propositions au Ministre de l'Éducation Nationale.

À ce jour (décembre 1990), quatre centres fonctionnent sous cette appellation de classes-lecture. Ils ont, fort heureusement, leur autonomie vis-à-vis des pré-supposés qui ont guidé l'A.F.L. dans cette entreprise. Mais c'est une chose de forger sa spécificité en connaissance de cause ; c'en est une autre d'agir en méconnaissance de la réalité. Dans le premier cas, on est assuré de faire progresser l'innovation première, dans le second, on a bien peu de chances de s'en approcher jamais...

À un moment où nécessités et possibilités conduisent à l'implantation de ces centres de classes-lecture au plus près des collectivités locales, l'AFL souhaite dresser un bilan opérationnel de ces 3 années d'expérimentation afin de contribuer à cette « connaissance de cause » dont dépend le développement original de ces entreprises qui se multiplient.

### Intentions initiales

Les premières classes-lecture avaient la volonté de regrouper dans un même lieu, l'essentiel des conditions qui permettent à un enfant de devenir lecteur :

■ **développer** avec la famille et les autres milieux de vie de **l'enfant des relations d'information et d'aide** pour que l'écrit accompagne tout besoin d'agir, de comprendre, de

ressentir, de penser, de communiquer et que la lecture cesse d'être présentée, enseignée et vécue comme une activité distincte, culturelle ou scolaire, relevant du goût ou de la distraction.

■ permettre aux enfants d'être eux-mêmes, dans leurs différents lieux de vie, **acteurs** avec les adultes **d'une politique générale de développement** agissant sur les pratiques sociales de lecture dans l'environnement. Donc insérer l'école dans un réseau communautaire qui permet aux enfants d'être à la fois producteurs et destinataires d'actions impliquant le recours à l'écrit.

■ faciliter le **fonctionnement et l'utilisation** d'un équipement tel que la **Bibliothèque Centre Documentaire** (BCD) en relation avec d'autres pôles de lecture (bibliothèque municipale, librairie, etc.) pour animer, avec les enfants, des lieux de découverte et d'observation de la littérature, de la documentation et de la presse pour la jeunesse.

■ travailler de manière intensive au **perfectionnement des stratégies de lecture et d'écriture** en utilisant les ressources technologiques de l'informatique afin de dépasser les savoirs alphabétiques actuels et faire entrer tous les élèves dans des pratiques de lecturisation.

La qualité des résultats de ces stages proposés aux élèves a mis en évidence l'urgence de développer ces conditions sur les lieux-mêmes de l'école et du quartier plutôt que d'en faire un moment exceptionnel d'une classe transplantée. D'où, dès mars 1989, l'évolution du dispositif pour qu'il accueille **des équipes** (adultes et enfants) issues d'une commune ou d'un quartier et participe à leur formation autant pour le perfectionnement personnel de leurs membres que pour les aider à devenir **acteurs dans une politique de lecture** au sein de la collectivité.

## Perspectives actuelles

La venue en stage est désormais celle d'un groupe hétérogène émanant d'un quartier et prenant appui sur l'existence d'une école, d'un collège ou d'une instance de formation d'adultes.

Autour du noyau d'individus en formation directe (élèves de cours moyen, de sixième, de L.E.P., jeunes en insertion, chômeurs...), se trouvent réunis des coéducateurs du quartier (enseignants, formateurs, animateurs, bibliothécaires, parents, travailleurs sociaux,...) qui vont se former ensemble à l'occasion du travail avec le groupe-classe et de ses interventions dans le milieu autour du centre de classes-lecture.

**La classe-lecture, c'est donc une formation de formateurs** à propos d'une formation directe dans un endroit où le maximum de conditions (internes au centre et liées à son environnement) se trouvent réunies pour que se mène une politique de lecture. Une classe-lecture se déroule donc

dans un centre qui doit offrir de nombreuses fonctionnalités et c'est l'objet du présent document que de les établir. Mais une classe-lecture implique surtout, en amont et en aval du stage proprement dit, une collectivité que la recherche de mesures globales, cohérentes et inter-institutionnelles en faveur de l'écrit préoccupe suffisamment pour engager une formation commune de ses acteurs.

**D'où l'idée de Ville-Lecture**, c'est-à-dire de communes qui posent les problèmes de telle manière que l'organisation d'un séjour d'un groupe dans un centre de classes-lecture apparaisse comme une étape dans un déroulement de longue haleine.



## 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 la structure 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 peu-

vent être considérées comme une découverte : les écoles expérimentales ont déjà apporté des réponses de ce type. Cette innovation se débarasse 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.

### 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 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.

### 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 BESÈGES 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, A.L. n°23, sept. 1988