

3. POUR UNE POLITIQUE DE LECTURISATION À L'ÉCHELLE DU CORPS SOCIAL

...Du projet d'alphabétisation à celui de la lecturisation : pour faire du rapport à l'écrit de chaque individu le fruit d'un apprentissage social et non le résultat d'un enseignement scolaire... (La déscolarisation, M. Violet / A.L. n°40 / 1992).

Que dit-on aujourd'hui à l'AFL de l'apprentissage, de la déscolarisation, du statut de lecteur, de la lecture efficace, des BCD, de la production d'écrits, d'une politique globale de lecture... ? À peu près ce que nous disions en 1982 à la parution du 1^{er} numéro des Actes de Lecture.

Lorsque des équipes des écoles expérimentales de l'INRP ont créé l'AFL, elles ont choisi le langage écrit pour approfondir leur compréhension des conditions nécessaires à tout apprentissage linguistique par la voie directe, c'est-à-dire directement par des opérations intellectuelles spécifiques que ce langage permet, directement en situation sociale et hétérogène de fonctionnement, donc, sans recours à un transcodage qui commencerait par le vider de sa spécificité d'outil intellectuel en le réduisant d'abord aux fonctions propres à un autre langage. Au cours de ces dernières années, le contenu des journées d'étude, Universités d'Été,

congrès, publications de l'AFL etc. s'est élargi des conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages dont le développement complémentaire constitue, au contact du réel dans sa complexité, à tout âge et de manière continue, l'outil fonctionnel de la formation intellectuelle. Cette école où s'exerce le recours simultané aux langages comme outils de théorisation des productions interagissant avec son environnement est partie prenante de la vie sociale ; elle n'y prépare pas sur le mode d'un monde clos, protégé, innocent ; elle n'est éducatrice que parce qu'elle est de plain-pied dans le siècle, dans la réalité et la complexité de l'ensemble des rapports sociaux.

●●● Extrait de « Questions de cohérence », A.L. 115 / 2011 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL115/AL115_p56.pdf

L'apprentissage est une modification d'ensemble du sujet.

Apprendre est le fait du sujet lorsque, à l'intérieur d'une situation, il tente d'adapter sa réponse ou d'adopter une nouvelle réponse. L'apprentissage est un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement. L'apprentissage, c'est donc ce processus qui transforme peu à peu les conduites qu'un individu développe dans une situation. Ce développement résulte de l'interaction entre l'enfant et son environnement, y compris social, interaction dans laquelle les structures existantes sont continuellement modifiées et réorganisées par ses expériences. Les apprentissages sont des processus qui n'ont pas d'origine précise dans le temps... ni d'autres termes que la mort même. Ils évoluent dans des situations et au cours d'activités de même nature que celles où seront mis en œuvre des comportements ultérieurs. Les apprentissages ne peuvent s'exercer isolément : il n'y a donc pas d'apprentissages premiers, il n'y a pas d'apprentissages fondamentaux. Ce sont des processus originaux, individuels : il s'agit, de recenser les conditions des situations de vie nécessaires pour que l'apprentissage puisse évoluer et de proposer une explication générale cohérente de cette évolution.

●●● (La manière d'être lecteur, 1976)

L'enseignement, c'est l'ensemble des interventions qui se proposent d'agir sur les conditions d'apprentissages... et qui se donne pour but de l'aider et faciliter leurs évolutions.

Ces conditions sont de 3 types :

1) un apport d'informations : on donne un élément qui semble faire défaut, qui aide à surmonter une difficulté, à mettre en relief des relations qui permettent de passer à un niveau de synthèse plus grand... **2) des activités de systématisation** : lorsqu'un aspect du comportement du lecteur apparaît et qu'on le juge souhaitable ou pour le faire apparaître, ou pour l'améliorer par l'exercice, on procède à un entraînement, une répétition afin que cette séquence puisse se dérouler sans mobiliser entièrement le champ de conscience... **3) les sollicitations d'activation de conduite** : il s'agit de toutes les situations où l'on demande à l'enfant d'avoir une activité sur sa propre action, de prendre du recul par rapport à elle, de la considérer comme un objet et de l'étudier comme telle.

●●● (La manière d'être lecteur)

La transmission de savoirs s'accorde avec la reproduction de l'état des choses, de l'ordre établi et en particulier de la hiérarchie des statuts. L'accès au Savoir s'opère dans la transformation de l'état des choses, dans la mise en cause de l'ordre établi et, de ce fait, dans un déséquilibre formateur.

●●● Extrait de « Pouvoir, savoir et promotion collective », A.L. n°20, 1987 → www.lecture.org/ressources/pdf/promotion_collective.pdf

Construire ou transmettre un savoir : la construction des savoirs s'entend chez le novice, non comme la production d'un nouveau savoir (pour l'humanité) mais comme l'acquisition d'un savoir préexistant chez l'expert. On le dit néanmoins « nouveau » à deux titres : il l'est objectivement pour celui qui l'apprend et il diffère nécessairement de celui que possède celui qui l'enseigne dans la mesure où il se construit dans des conditions nouvelles (de contexte, de statut, de technique, de rapports sociaux, de fonctionnalité, etc.) par rapport à celles qu'il a connues. Nécessairement et heureusement (sinon on serait toujours à apprendre à lire et à écrire sur des tablettes de cire), le rapport social (et de manière différenciée selon les classes sociales) à l'écrit dans lequel s'acquièrent aujourd'hui les techniques pour un enfant singulier n'est plus celui qu'a connu son homologue, 40 ans auparavant. Transmettre un savoir tel qu'on

le possède (en supposant que ce soit possible), ce serait le figer sur des formes anciennes en laissant à chacun le pari et le soin de l'actualiser ; le faire construire, c'est permettre qu'il tienne compte de la réalité des rapports nouveaux qu'il autorise et qu'il contribue également à inventer [...]. *À chaque fois qu'un nouvel enfant apprend à lire, il participe à la construction d'un nouvel état du savoir lire. En ce sens, il y a une marge inévitable de « non répétition » de l'existant et c'est bien là l'enjeu politique de toute pédagogie, cette marge permanente que l'enseignant utilise ou refuse et qui fera jouer l'éducation vers un peu plus de reproduction ou d'invention...*

●●● Extrait de « Les 5 derniers, une recherche action », A.L. 115 / 2011 → www.lecture.org/resources/pdf/5derniersA4.pdf

« Apprentissage et enseignement n'ont pas valeur de synonymes »

Il faut insister

sur la nécessaire déscolarisation de la lecture. L'école joue un rôle difficile dans cette médiation vers un usage qui, pour beaucoup d'enfants, se découvre en classe mais n'a de réalité et de développement qu'en dehors d'elle. Le professeur travaille dans et depuis l'école à intégrer ses élèves dans un milieu extérieur qui a recours à l'écrit afin de se penser. Aussi y a-t-il intérêt à s'assurer que ce recours a bien lieu, sinon l'école ne préparera qu'à une lecture scolaire... La meilleure garantie est alors non de développer un savoir académique en espérant qu'il se mute en pratique sociale à l'issue de la scolarité, mais d'associer, dès le début et de manière organique, l'apprentissage scolaire au développement de la lecture sociale : ne pas séparer la formation individuelle de l'implication dans le social...

L'apport professionnel de l'enseignant vise à aider les élèves dans l'appropriation et, avec la participation extérieure, dans la transformation du rapport à l'écrit que nous faisons exister ensemble, dans son pouvoir d'exclusion et d'intégration...

L'enseignant a la double responsabilité de construire ses interventions pédagogiques en classe et de travailler avec les élèves eux-mêmes au développement des conditions externes qui en permettent la réussite.

●●● Extrait de « L'enfant, le maître et la lecture », 1994

L'entreprise de transformation suppose l'existence d'un Pouvoir. Nous faisons l'hypothèse que ce Pouvoir découle, pour partie, de l'exercice de pouvoirs dans le plus grand champ possible – condition nécessaire –, mais qu'il réside principalement dans l'analyse dynamique des situations et dans l'intention de les changer. C'est cet accès au Pouvoir qui génère la transformation des statuts. En cela réside, sans doute, la « promotion collective ».

●●● Extrait de « Pouvoir, savoir et promotion collective », A.L. n°20, 1987 → www.lecture.org/resources/pdf/promotion_collective.pdf

Le statut de

lecteur est une composante d'un statut plus général. Si l'écrit est bien un outil pour travailler l'expérience, ce passage de l'exception à une règle marque la conquête d'un pouvoir que l'individu se sent obligé de prendre parce qu'on le reconnaît responsable. En d'autres termes, l'organisation du milieu scolaire joue un rôle déterminant pour l'apprentissage de la lecture dans le pouvoir qu'il contraint l'enfant à exercer, autant par la maîtrise du fonctionnement des groupes auxquels il participe que par la prise en charge de son propre processus d'apprentissage... Cette éducation de l'autonomie par l'implication de l'individu dans le fonctionnement du collectif est une condition première dans une pédagogie de la lecture : on ne peut pas espérer une recherche de sens par l'écrit dans un milieu scolaire qui n'aurait pas cette exigence dans tous les autres domaines et qui n'associerait pas les enfants à la réflexion sur l'ensemble de ce qui les implique...

●●● Extrait de « L'enfant, le maître et la lecture »

La promotion

collective se comprend mieux si on l'oppose à la réussite individuelle...

Si la réussite individuelle réside dans l'accession aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie sociale... la promotion collective réclame, elle, la réduction de l'inégalité sociale, la diminution des différences entre les statuts, une autre conception de la responsabilité qui remplace la hiérarchie. Cette approche permet de poser autrement la question du Savoir et des savoirs... La promotion collective, à l'inverse de la réussite individuelle, invite à poser le problème de la manière suivante : plutôt que de chercher de quels savoirs un individu doit être doté pour s'insérer le plus haut possible dans une société inégalitaire, demandons-nous quels savoirs sont nécessaires pour réduire les aspects inégalitaires de la société et dans quelles circonstances ils peuvent se développer [...]. Pour la promotion collective, ce qui est à développer, c'est ce qui met en question l'ordre des choses, ce qui se construit dans la transformation réciproque de la situation

et de celui qui travaille à en déplacer les limites. *Qu'il s'agisse de l'enfant, de l'adulte ou de la société, il n'y a d'apprentissage que dans la tentative de surmonter l'état présent d'un déséquilibre [...].* Faire en sorte que l'individu apprenne dans et pour le déplacement des limites de son statut, dans et par la modification de ce qui fait que les choses et la relation qu'il a avec elles sont ce qu'elles sont, c'est être dans la promotion collective par opposition à la réussite individuelle. Ce qui se construit alors, c'est **du Savoir en tant que Pouvoir de transformer**, permettant ainsi au plus grand nombre de s'impliquer dans l'élargissement des bases sociales de sa production. Ce qui est en question, c'est bien *la transformation générale des rapports de production, et le Savoir n'échappe pas à la règle.*

●●● Extrait de « Pouvoir, savoir et promotion collective », A.L. n°20, 1987

L'hétérogénéité

entre dans la définition d'une nouvelle organisation scolaire, cohérente avec une autre façon d'enseigner.

Une classe multi-âges (GS/CP/CE1), ce n'est pas une classe à plusieurs cours. On ne dirige pas, parallèlement, plusieurs niveaux, on se « sert » des différences pour favoriser des échanges, construire des savoirs au cœur d'interactions. Un cycle offre sur 3 ans la garantie de la continuité et de la cohérence pour un apprentissage. La manière la plus facile d'en être assuré consiste, chaque année, à renouveler par tiers l'effectif de sa classe.

Le principe le plus fondateur de l'organisation en cycles (la première raison de les mettre en place) repose sur la nécessaire hétérogénéité du groupe comme lieu d'apprentissage, dès lors qu'il s'agit non pas d'acquérir ou de se faire transmettre des connaissances mais de développer des conduites complexes impliquées dans des rapports sociaux. Les apprentissages de langage (oral, écrit, mathématique), d'intervention dans le monde social et physique, relèvent de ce *compagnonnage* qui suppose une diversité des manières d'être, des performances

et des engagements à partir de quoi l'enseignement peut devenir ce qu'il doit être, un type d'interventions très spécialisées pour travailler sur l'expérience, pour la décontextualiser, la théoriser, en construire progressivement les invariants que sont les concepts, les outils d'analyse et les formes de pensée. *C'est l'hétérogénéité du groupe qui fait exister cette zone proximale de développement dans laquelle ce qui se réussit aujourd'hui avec l'aide des autres prépare ce qu'on saura faire demain tout seul.*

On parle toujours, et bien plus qu'on ne la réalise, de l'individualisation nécessaire de l'enseignement. Celle-ci ne peut exister qu'à partir d'une socialisation de l'apprentissage. L'hétérogénéité du groupe en est la condition, le cycle, sa forme scolaire de réalisation.

Si on rapproche cette condition d'hétérogénéité de la condition précédente de cohérence et de continuité, on voit qu'une forme de constitution du groupe-classe l'emporte en commodité sur les autres, celle où le groupe se renouvelle par tiers tous les ans. C'est le mode de fonctionnement

où les savoirs se mutualisent, où il ne peut y avoir que coopération et mise en commun et non individualisme et compétition. (...) Dès lors, le maintien du groupe-classe correspondant à un seul cours, à un niveau d'élèves et un programme d'enseignement annuel constitue l'option la plus difficile, voire la plus hasardeuse, pour réunir les conditions de cette réussite. (...) En bref, le cycle n'est pas la juxtaposition de 3 cours au cours desquels on ne redoublerait pas mais une nouvelle unité reposant sur des principes pédagogiques profondément différents ; ou comment passer à une école articulant apprentissage et enseignement.

●●● Extrait de « Questions de cohérence », A.L. 115 / 2011 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL67/sommaire67.html

À la fin des années 70, les toutes premières équipes de l'AFL étaient en majorité issues des écoles expérimentales de l'INRP qui, dans l'esprit de Louis Legrand, directeur de la recherche, devaient explorer comment transformer radicalement les premières années de la scolarité afin de préparer l'entrée de tous les élèves en 6^e. Ces équipes se lançèrent dans la recherche radicale d'autres principes de fonctionnement dès les premières années de la scolarité. C'est, de ces écoles, que viendront quelques propositions, reprises dans des textes officiels juste le temps d'être vidées de tout contenu et de toute cohérence entre elles : ● remplacer le découpage en étapes annuelles (GS, CP, CE1) par des **cycles** de 3 ans, établis autour d'objectifs d'apprentissage ; ● provoquer l'**hétérogénéité** des groupes associant dans une tâche des niveaux différents d'expertise, renouant ainsi avec l'esprit de l'apprentissage mutuel ; ● favoriser un fonctionnement en espaces ouverts, sur l'extérieur et sur l'intérieur, s'efforçant de permettre des productions prises en compte dans l'environnement, espaces conçus comme des **ateliers** dont le plus connu aura été la BCD, présentée à ses origines comme un puissant « levier de transformation » de l'école...

●●● Extrait de « Questions de cohérence », A.L. 115 / 2011

L'apprenti lecteur est d'abord un lecteur qui apprend en faisant ce que fait un lecteur devant un texte.

Il ne peut y avoir d'apprentissage linguistique sans confrontation immédiate et permanente avec l'usage du langage auquel doit recourir un groupe (y compris d'apprentissage) pour exister et développer, dans son environnement, ici et maintenant, ses propres contributions. Il s'agit bien de se confronter collectivement à l'usage expert de l'écrit tel que les adultes se chargent de l'introduire et de le faire fonctionner dans la classe afin de répondre aux besoins de tout collectif en prise sur son milieu, ses ressources et ses langages.

Conduire régulièrement une Leçon de lecture vient didactiser l'activité « naturelle » de tout apprenti linguiste en tentant, par une mise en commun du groupe, de rendre explicites, « exemplaires », les processus à l'œuvre individuellement : ● parmi les écrits qui circulent (et sur lesquels on apprend parce qu'on s'en sert), on en choisit régulièrement un pour en faire un ob-

jet d'enseignement. ● on revient sur l'horizon d'attente lié à la lecture de ce texte, on formule explicitement des questions de recherche, on mobilise ses connaissances, on explore les points d'appui qui permettent de traiter le message. Ces points d'appui sont pris dans le texte et dans le comportement des lecteurs qui s'entraident. Ces explorations sont matérialisées à l'écrit, c'est une phase de prise de notes qui aboutit à des réponses à la question posée.

● on reprend et réorganise les notes pour découvrir ce qui a permis l'avancée en lecture. Parmi les points d'appui, on repère des constantes, des séries, on constitue des hypothèses sur le fonctionnement du système linguistique, on aboutit à des généralisations linguistiques (décontextualisations, systématisations), tant sur le fonctionnement des textes que sur la morphologie des mots ou la grammaire de la phrase. Ce faisant, on veille toujours à maintenir la relation du sens et de l'outil linguistique, à entrevoir ce que leur connaissance implique dans le développement de stratégies de lecture efficaces, et à éviter (ou abandonner s'ils sont construits) des comportements alphabétiques, ce qui sera entraîné grâce à des outils pertinents. C'est la phase de théorisation. Ces points de fonctionnement ainsi découverts ou précisés feront l'objet d'un entraînement.

●●● Extrait de « Les principes de la voie directe », A.L. n°100, 2007 → www.lecture.org/revues/livres/actes_lectures/AL/AL100/al100p049.pdf

Le circuit-court n'est pas un de ces nombreux journaux de classe ou d'école qui, eux, portent bien ce nom : ils donnent des nouvelles, relatent des événements d'actualité. Lieux d'information, d'expression et de communication, ils recourent à l'écrit comme vecteur. Ils pourraient, sans altérer leurs objectifs, opter pour d'autres modes de transmission (audio-visuels par exemple). Le circuit-court ne partage ni ces objectifs ni cette conception de l'écrit. Mais, sur ces deux aspects fondamentaux, il se rapproche à la fois des écrits de proximité et d'un grand quotidien national. Qu'y a-t-il de commun entre *Le Monde*, la plaquette qui nous est distribuée lors d'un séminaire ou le tract syndical et ce circuit-court que des élèves d'une classe retrouvent chaque semaine ? Tous trois s'appuient sur une réalité **partagée** par les auteurs et les lecteurs. Tous requièrent de l'écrit qu'il nous aide à comprendre, analyser et transformer cette réalité commune. Tous choisissent de recourir à l'écrit parce qu'il est outil de pensée et de transformation de l'auteur, du lecteur, du monde tel que l'un et l'autre se le représentent.

●●● Extrait de « Le circuit-court : sa spécificité et ses langages », A.L. n°62, 1998 → www.lecture.org/revues/livres/actes_lectures/AL/AL62/AL62P35.html

Le circuit-court

♦ **n.m.** *Production régulière d'écrits qu'un groupe de vie élabore pour lui-même comme instrument de compréhension et d'analyse de ce qu'il vit. Sa diffusion, strictement limitée au groupe, est systématiquement accompagnée d'un temps de réflexion commune.*

Le circuit-court n'existe et ne répond à ses objectifs qu'à condition que lecteurs et auteurs potentiels soient les mêmes ; les situations vécues qu'on porte à l'éclairage de l'écrit sont connues de ceux-là. On pourrait s'étonner de cette position du circuit-court en marge des courants et discours actuels sur la communication. Loin des exhortations à la communication fraternelle et élargie, des mouvements d'ouverture, des prises de parole de tous sur tout, le circuit-court laisse aux autres supports ces développements et souhaite qu'ils existent à ses côtés. Il affirme simplement qu'il sert d'autres objectifs qui rendent nécessaires les limites de sa diffusion et de son réseau d'auteurs/lecteurs.

●●● **Extrait de** « Le circuit-court : sa spécificité et ses langages », **A.L. n°62, 1998**

L'intérêt que

nous jugeons primordial dans la pratique régulière du circuit-court tient au fait qu'il permet une prise de conscience de la construction du réel, de la production du savoir, de l'évolution des comportements. En effet, la mise à distance par l'écriture de l'expérience immédiate est pour chacun une occasion d'abstraction, de théorisation de la réalité vécue. Mais encore faut-il provoquer ou favoriser cette conscientisation ! C'est ce qui se fait au moment de l'écriture et de la réécriture (intervention de l'adulte), mais aussi au cours du débat du groupe où les enfants sont conduits à des temps de réflexion sur les divers écrits et les points de vue qu'ils renferment. Cet écrit autorise ainsi l'accès au niveau logique supérieur qui concerne le champ de la métacognition et également celui de la métacommunication puisque cette production quotidienne permet de glisser du champ cognitif et opératoire à un niveau latent : celui des expressions affectives, qui trouvent ainsi un moyen de s'extérioriser. Relevons le rôle de médiation que joue le circuit-court qui permet, dans une perspective sys-

témique, de saisir les troubles de la communication dans le groupe-classe afin de provoquer un changement dans les modes de communication des partenaires. La situation personnelle de chaque individu, une fois analysée et donc mieux comprise, doit lui permettre de disposer de moyens pour la transformer.

Le circuit-court permet donc tout à la fois d'extérioriser les conflits, de rétroagir, d'analyser la situation telle qu'elle est vécue, de réguler et donc de transformer les conduites éducatives. Ainsi, aboutit-on à une modification de l'interdépendance des rôles, le rôle complémentaire de l'enfant par rapport à l'enseignant se trouvant profondément affecté. Changement dans le rapport au pouvoir, qui détermine un autre rapport au savoir.

●●● **Extrait de** « Court circuit et circuit court », **A.L. n°62, 1998** ➔ www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL62/AL62P40.html

Le recours aux possibilités techniques offertes par l'informatique est, à notre époque, constitutif d'une politique globale d'appropriation par le plus grand nombre des opérations intellectuelles que permet le langage écrit. Dans cette direction, l'AFL, depuis 20 ans, a donné le jour à quatre familles de logiciels qui se révèlent être des concepts nouveaux avec tout ce que cette ambition représente de difficultés pour l'appropriation pédagogique par les différents types d'acteurs concernés...

●●● Extrait de « Dossier Exographix »,
A.L. n°86, 2004

L'un des objectifs

de l'introduction de logiciels a été porté successivement par les logiciels ELMO puis ELSA. L'idée générale vise à aider les élèves à se débarrasser des habitudes acquises lors de l'apprentissage initial, quelle que soit par ailleurs l'opinion portée sur les principes qui président à l'enseignement donné lors des premières années. Dans tous les cas, il faut gagner de l'autonomie et de l'efficacité du côté de la voie orthographique (directe), sachant que la quasi totalité des élèves sont formés au fonctionnement de la voie indirecte. On sait un peu mieux chaque jour comment procède le lecteur expert mais l'école a du mal, pour de multiples raisons, à aborder l'enseignement initial sur des principes en cohérence avec ce à quoi il est censé préparer. Heureusement, il est toujours possible, donc absolument nécessaire, partant de là où en est l'élève à l'issue de l'apprentissage initial, de l'aider à se débarrasser des effets collatéraux de la démarche suivie jusqu'ici. Ces logiciels ont été les premiers en France à utiliser les possibilités de l'informatique dans l'écoute fine des comportements techniques

de l'apprenti afin d'ajuster (individualiser) en permanence la progression en fonction de l'analyse des réponses...

Un autre objectif a vu le jour avec ELMO 0, s'est développé dans Elmo International et aboutit aujourd'hui à l'imbrication d'Idéographix et d'Exographix. Il se construit autour de l'idée que lire est un verbe transitif : l'enseignement de la lecture ne vise pas l'acquisition d'un mécanisme général abstrait mais l'apprentissage de la lecture de textes... La séparation entre mécanisme et compréhension est de plus en plus insoutenable : il ne peut s'agir en effet que des « mécanismes » de la compréhension, donc de ce qu'il faut faire pour tirer le plus directement possible de l'écrit ce qui est nécessaire à la compréhension d'un texte. Le maître enseigne la lecture à partir de sa propre compréhension du langage écrit sur lequel il travaille avec ses élèves. Comment l'aider à travailler sur des textes à lire et non sur des prétextes à découvrir la correspondance grapho-phonologique ?

De quatre manières : ● en l'aidant à choisir des textes résultant d'un vrai et complexe travail d'écriture, textes suffisamment longs, à les explorer, à les comparer entre eux, à découvrir de quoi ils se composent et comment ils fonctionnent. ● en lui permettant de produire les différents matériels nécessaires au travail avec les groupes d'enfants. ● en offrant à l'élève un environnement favorisant l'autonomie dans la relecture des textes étudiés. ● en produisant une très grande diversité de supports d'entraînement (exercices à l'écran ou papier) travaillant aux trois niveaux du texte, de la phrase et du mot et générés à la demande à partir des différents processus cognitifs qui ont rendu la lecture possible au cours de la leçon.

En bref, il s'agit là d'offrir à l'enseignant un ensemble d'outils linguistiques et pédagogiques lui permettant de travailler comme il l'entend sur n'importe quel texte à un niveau de techniques diversifiées et individualisées qu'aucun manuel ne saurait atteindre.

Ce qui caractérise ces logiciels, c'est à la fois qu'ils sont issus de

recherches très centrées sur la connaissance de l'acte lexique (*c'est-à-dire sur l'ensemble des comportements nécessaires constitutifs de l'acte de lire*), sur la spécificité du langage écrit comme outil de pensée, sur l'étude de la littérature jeunesse, sur les conditions fonctionnelles, sociales et techniques, qui permettent à l'individu de conquérir un statut d'utilisateur d'écrit...

Ces outils sont là pour contribuer à l'accroissement de l'efficacité de la pratique de tous les acteurs, quels qu'en soient les présupposés. Il faut impérativement cesser de croire que les pratiques peuvent évoluer sous l'effet de discours théoriques. Aussi bien chez les adultes que chez les enfants. La théorie *active* chez chacun des acteurs ne résulte jamais que de la théorisation qu'il peut avoir de sa propre pratique. Cette théorisation peut être influencée par la rencontre d'une autre théorie pour peu que celle-ci semble rendre compte de son expérience personnelle. Mais c'est l'évolution de la pratique qui va rendre possible un déplacement

théorique de l'acteur lui-même et dans le respect des bases qui sont les siennes. Les outils jouent un rôle important dans l'évolution de toute pratique et, par voie de conséquence, des déplacements théoriques. Ceci à deux conditions : ● qu'ils permettent de satisfaire de meilleure façon tous les volets du problème tel qu'il se pose à un moment donné.

● qu'ils ouvrent techniquement de nouvelles perspectives permettant au praticien de s'aventurer dans un territoire élargi, mettant en relation ce qui était jusqu'ici séparé, distinguant ce qui était jusqu'alors confondu, entrant ainsi lui-même en situation de recherche.

C'est prioritairement en cela que les outils de l'AFL relèvent de ses engagements de politique éducative générale qu'elle met en œuvre dans le domaine particulier du langage écrit : permettre à chacun de mieux faire ce qu'il croit devoir faire pour oser en faire davantage.

Le concept de BCD

a été approfondi depuis quelques années par des écoles animées par l'ADACES, association regroupant des enseignants liés à l'INRP, des chercheurs et des bibliothécaires de la Joie par les Livres ou en relation avec elle (l'ADACES a fusionné avec l'AFL au début de l'année 1983 et la revue « BCD » qu'elle publiait est remplacée par les A.L.). Dans l'École française, les occasions de rencontres avec l'écrit non scolaire étaient rares, sinon inexistantes et, le plus souvent, réservées à ceux qui lisaient le mieux. Les premiers efforts qui ont été faits pour porter remède à cette situation ont porté sur les bibliothèques de classe et le développement de coins-lecture. Dès l'origine, le projet de BCD a cherché à rompre avec cette perspective : ● La BCD est une bibliothèque centrale dans l'école, où sont rassemblés les écrits les plus variés : fiction, documentaires, bandes dessinées, albums,

journaux, productions écrites de l'école, du quartier... ● Tous les enfants de l'école peuvent choisir librement d'y accéder pour se détendre, se distraire, y lire ou y travailler, pour y rencontrer d'autres enfants ou d'autres adultes... Les seules limites à ce libre accès sont les impératifs de la vie en commun et les conditions nécessaires au bon fonctionnement de la BCD elle-même. ● De nombreuses activités s'y déroulent pendant le temps scolaire. D'une certaine manière, dans des conditions qui sont à définir en commun, ces activités sont ouvertes à tous et concurrentes de celles qui ont lieu au même moment dans les classes.

C'est le cas du prêt, de la consultation sur place, de la gestion des activités, du choix des ouvrages, mais aussi des animations (heure du conte, présentation de livres, club lecture...) et des projets liés à la connaissance de l'écrit. La gestion de la bibliothèque relève de l'école entière, adultes et enfants. Dans la mesure du possible, un ou des adultes assurent un accueil permanent et participent à l'organisation et à la réalisation des différentes activités.

La BCD est donc un lieu de travail et de détente, de plaisir et de découverte, de rencontres et d'échanges, de production et d'exposition. Un lieu de vie différent, ouvert, où la diversité des intervenants (enseignants, parents, bibliothécaires...) et des rencontres (d'enfants d'âges différents) permet des activités nouvelles, dégagées du contexte des classes.

La BCD est une sorte de foyer permanent d'animation et de production autour de l'écrit : elle prend en charge, en les enrichissant, des activités autrefois dévolues aux classes et elle propose des activités nouvelles autrefois négligées...

En cela, elle est l'affirmation d'une politique commune. Elle est l'occasion pour une équipe éducative de se constituer et d'évoluer dans la mise en œuvre d'un projet qui concerne chacun. Ce qu'on pourrait encore traduire autrement, en affirmant qu'une école, qui s'équipe d'une BCD, ne devrait pas rester la même école (qui serait enrichie de ressources nouvelles ou renforcée dans son fonctionnement) mais tendre à devenir une autre école. C'est-à-dire une école où seraient

Pour ses « inventeurs », et dès le début de son expérimentation, la Bibliothèque Centre Documentaire contribue, avec l'organisation en cycles des scolarités maternelle et élémentaire et la pédagogie de la voie directe, à créer les conditions d'un véritable apprentissage linguistique, en même temps qu'elle est l'instrument de l'ouverture de l'école et d'une politique de lecture au sein de l'école et de son environnement.

En effet, un apprentissage linguistique a besoin de temps et de continuité que les cycles de 3 ans et les classes multi-âges peuvent assurer. La BCD, quant à elle, lieu d'usage, d'observation et de production, permet que se mutualisent les écrits, s'enrichisse l'offre de lecture et se modifie le rapport à l'écrit en conférant dès le début de l'apprentissage un statut de lecteur à l'apprenant.

●●● Extrait de « Introduction au dossier BCD », A.L. n°96, 2006 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL96/page52.PDF

progressivement mais profondément transformées les conditions de vie et d'apprentissage des enfants et, en conséquence, la nature et les conditions des actes d'enseignement. Une école qui transformerait aussi ses rapports avec son milieu et qui tendrait à s'inscrire dans une politique communautaire en faveur de la lecture conduite avec ceux que la sélection actuelle dessaisit trop souvent de leurs responsabilités (parents, élus, responsables du livre et de la lecture...).

Tels étaient les caractères du projet initial de l'ADACES.

Les enjeux restent les mêmes aujourd'hui. Ils se sont seulement enrichi des acquis d'une expérience de plusieurs années... La bibliothèque d'école ne marque pas toujours un progrès par rapport aux bibliothèques de classes et aux coins-lecture. Elle n'a d'intérêt - mais alors cet intérêt est considérable - que si elle ne reproduit pas le modèle en usage dans les CDI de beaucoup de collèges et de lycées, que si elle devient un lieu pour des activités concurrentes ; un lieu facilement accessible à tous et sur le fonctionnement et l'équipement duquel chacun a réellement prise.

Cette bibliothèque-là questionne l'école et interpelle le corps social... En faisant émerger des questions fondamentales sur le statut de la lecture et de son apprentissage, sur le statut de l'enfant, elle contribue à engager la réflexion de tous les co-éducateurs vers l'essentiel.

C'est là, aujourd'hui, un autre acquis d'importance capitale. L'ouverture d'une BCD à d'autres utilisateurs et aux interventions de non enseignants et son insertion dans le réseau des autres sources d'écrit social n'est pas une possibilité, parmi d'autres, pour enrichir son fonctionnement. C'est une condition de la réussite ; au même titre que la présence permanente de personnes chargées d'assurer l'accueil des enfants et la conduite des différentes activités.

Un autre facteur de réussite est, sans aucun doute, la recherche des moyens d'assurer la formation permanente de tous ceux qui en assurent l'animation.

●●● Extrait de « Le concept de BCD », Dossier des A.L. N°3 : Les BCD, 1983

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est le cheminement nécessaire pour participer aux usages de l'écrit. Certains n'y accèdent pas. Dans nos contrées à scolarité obligatoire, on parle d'illettrisme. Question de statut, d'implication, de pédagogie, bien sûr... les causes et les conséquences du phénomène sont connues. Inutile d'insister. Sinon pour dire qu'on a des raisons de penser qu'on peut y remédier en imaginant des stratagèmes qui tiennent compte de tous les facteurs associés à la non-lecture. Stratagème, terme que nous utilisons à dessein tant, pour être efficace, une politique de lecture doit, quel que soit le lieu où elle s'exerce – une classe, un établissement scolaire, un stage, un quartier – instaurer pour le public auquel elle est destinée des conditions qu'il ne connaît habituellement pas dans le milieu social ambiant. Faire vivre, par exemple, des situations où le pouvoir de décision, la prise de responsabilité et la liberté des échanges et d'expression des points de vue conduiront au recours à l'écrit et à son apprentissage.

Appelons ces stratagèmes, « politiques globales de lecture », parce qu'ils vont tenter de réunir les conditions qui font qu'on devient lecteur. Les classes-lecture étaient un élément de ces stratagèmes.

●●● Extrait de « Rappels inutiles ? », A.L. n°114, 2011 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL114/al114_p11.pdf

En février 1988,

l'AFL a, sur le modèle des classes transplantées, fait fonctionner dans un Centre de la FOL (*Fédération des Œuvres Laïques*) du Calvados, une première **classe-lecture** pour des enfants d'un cours moyen de Nanterre. En septembre 1988, elle créait, à Bessèges, le Centre National de Classes-Lecture afin d'expérimenter et d'évaluer, en liaison avec l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), l'impact d'un tel dispositif auprès des élèves et des institutions.

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 lecture-écriture.

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. 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.

Le dispositif a rencontré un écho favorable et a été repris ici ou là, sous des formes variées... Certaines classes ont été organisées « sur site », c'est-à-dire dans l'école même et non pas en classe transplantée...

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.

●●● Extrait de « Centres des classes-lecture : le cahier des charges », A.L. n°32, 1990 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL32/AL32P103.pdf

Comment concevoir une politique de lecture si elle ne s'attaque pas d'abord à la seule cause de la non-lecture : l'état d'impuissance, d'irresponsabilité, de résignation, d'exclusion de toutes situations d'analyse, de réflexion et de décision ? La commune apparaît, à cet égard, comme le lieu privilégié où se réunissent les conditions de l'évolution rapide d'un statut de lecteur : l'individu y est impliqué dans les réseaux croisés de la famille, du quartier, de la citoyenneté, de l'éducation, de la santé, du loisir, de l'information, de la consommation, de la vie associative, parfois du travail et de l'activité militante. La commune est la meilleure instance capable de coordonner tous les acteurs dans la recherche d'une politique cohérente parce qu'elle les connaît et qu'elle les aide tous. Elle est le seul lieu où peut s'exercer réellement une responsabilité publique et collective, où chacun peut être à la fois destinataire et acteur d'une politique de lecture, bénéficiaire et relais de l'élaboration de pratiques nouvelles.

Dans tous les domaines de la vie citoyenne, l'accent est, dans une commune, à mettre sur les conditions qui permettent un véritable exercice du recours à l'écrit : à la crèche, à l'école, dans les activités périscolaires, à la bibliothèque, dans les entreprises, dans l'animation et la formation des adultes, dans les activités socioculturelles et sportives, dans les radios et la presse, locales, dans les services collectifs (santé, logement, urbanisme, etc.)... Ces actions sont à mettre en cohérence dans une politique qui impose la simultanéité de plusieurs objectifs : information large et permanente sur la nature et les enjeux de la lecture, formation commune des coéducateurs pour des actions communes, complémentarité des institutions et des équipements mis en réseau, nouveau regard sur les écrits existants et éclosion de modes nouveaux de lecture, multiplication de circuits courts de production diffusant de nouveaux écrits, réimplication de chacun dans la responsabilité et le pouvoir sur les différents aspects de sa vie, recours aux technologies modernes pour le perfectionnement des techniques de lecture...

Les collectivités territoriales, des lieux politiques d'implication de tous et de formation par et pour tous !