

DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (1)

LES 5 / 8 ANS : TECHNIQUES ET PASSIONS

Yvanne CHENOUF

FAIRE ENCORE MIEUX CE QU'ON NE SAIT PAS FAIRE

Le groupe de recherche "5/8 ans" a conclu ses travaux¹ en affirmant que les résultats des enfants, quand ils étaient décevants, provenaient d'une insuffisante application des principes pédagogiques de l'AFL, non du contraire, et qu'il ne s'agissait pas de renoncer mais de redoubler d'efforts pour réunir les conditions de l'apprentissage qu'on souhaitait voir se développer². Parmi ces principes décrits ailleurs³ il en est un qui portent sur la nature de l'écrit : *"C'est le texte qui constitue l'élément simple de la communication écrite puisque c'est son organisation d'ensemble qui est, seule porteuse de signification ; et la communication écrite, la culture de l'écrit porte sur la mise en relation des textes. C'est donc à des textes complets, fonctionnant en tant que textes et se renvoyant les uns aux autres, que l'apprenti lecteur doit se confronter parce que le texte est l'unité minimale d'écrit et l'entrée la plus facile au niveau du sens à partir du contexte dans lequel il fonctionne. Dès le début l'apprenti est mis en présence des textes qu'il rencontrerait et devrait utiliser par rapport à ses préoccupations et son implication actuelles dans le groupe s'il savait déjà lire. Les textes sont présents du fait de leur nécessité (leur "fonctionnalité") et non du niveau des possibilités actuelles de les utiliser."*

TEXTES ET LECTEURS

Deux fois au cours de la même année (1^{er} et 3^{ème} trimestres), nous avons recueilli les textes qui servaient de supports à l'apprentissage de la lecture dans des classes de cycle 2. Si le sujet des textes correspondait bien aux intérêts de la classe (description d'une péniche pour une classe-péniche, recette de cuisine, article de presse relatif à un congrès sur la parasitologie etc.), certains ne semblaient pas se préoccuper du niveau de lecture des enfants. Bruts, sans adaptation visible ni dans la forme ni dans le fond, sans liens apparents, ils étaient livrés à la perspicacité des apprentis lecteurs qui, tels des enquêteurs désireux de partir en péniche, de manger un gâteau ou d'en finir avec leurs poux, finiraient par venir à bout de tous les obstacles techniques solvables dans le sens. C'est sans doute pour la même raison qu'on a vu des classes de CP démarrer certaines journées avec un journal de 4 pages, à l'écriture resserrée, truffée de jeux de mots et de citations d'auteurs souvent inaccessibles au peloton des élèves et de leurs parents. Si des enfants parvenaient largement à mettre en relation leur compréhension de la situation (connaissances antérieures, hypothèses sur la suite, propriétés de la lecture en cette circonstance, etc.) avec quelques éléments du texte, d'autres se débattaient entre de vagues suppositions liées à leur approximative conscience du contexte et des ponctions plus ou moins pertinentes dans le texte.

¹ Cf. entre autres : *L'apprentissage de la lecture au cycle 2. Recherche AFL/INRP*. AL n°33, mars 91, p.49 et n°34, juin 91, p.53. *Les pratiques d'enseignement de la langue écrite au cycle 2*. Y. Chenouf, J. Foucambert, R. Goigoux. AL n°37, mars 92, p.77. *L'enseignement de la lecture au cycle 2 en débat*. R.Goigoux. AL n°43, sept.93, p.56.

² *Précisions*. J. Foucambert. AL n°43, sept.93, p.63. *Une thèse troublante sur l'apprentissage de la lecture*. F. Richaudeau. AL n°44, déc.93, p.44 et les articles de R. Millot et G. Mondémé dans ce présent numéro.

³ AL n° 19, sept.87, pp.67 à 70

LE CHOIX DES TEXTES

Comment, sans couper l'enseignement de la lecture des raisons de lire, choisir des textes qui maintiennent l'intérêt des jeunes enfants et augmentent à la fois leurs connaissances générales sur le monde et sur l'écrit ? Comment un lecteur débutant (qui n'est pas un lecteur confirmé et qui a peu d'expériences de lecteurs en action autour de lui) peut-il s'acharner sur un texte quand les textes précédents ne l'aident pas à aborder le nouveau ? Comment espérer qu'un enfant entre une nouvelle fois dans une expérience qui lui résiste régulièrement et le livre à la merci des toujours plus confirmés qui, gentiment, lui font le récit d'expéditions de plus en plus mystérieuses, de moins en moins convoitées ? La passion de comprendre peut-elle seule venir à bout des difficultés techniques ou se nourrit-elle aussi de l'augmentation de ses moyens personnels d'investigation ? Que suggère le texte suscité quand il plaide pour "*des textes cohérents, structurés, nécessaires, permettant des entrées multiples, des écrits de référence dans lesquels à chaque utilisation, on pénétrera plus profondément.*" À quoi sert la multiplicité des entrées si ce n'est à ménager des passages ? Qu'est-ce que ces écrits de référence dont il est question si la référence n'est pas une prise supplémentaire pour franchir une étape jugée complexe ? Et peut-on faire comme si seules les stratégies de lecture évoluaient, pas la nature des textes dans un apprentissage dont le développement est décrit comme une progression au moyen de termes comme "à chaque fois", "plus profondément" et d'un verbe au futur ?

TEXTES ET LECTURES

Il y a au moins trois sortes de textes sur lesquels nous travaillons avec les enfants de cycle 2 :

- **textes utiles aux projets quotidiens.** Ces textes (pour agir, pour s'informer, pour s'organiser etc.) accompagnent l'action. Ils sont "*lus chaque fois qu'on a besoin de les questionner pour y trouver une information supplémentaire*".

- **textes pour s'entraîner à lire.** Ces textes, parmi lesquels se situe **La grande histoire**⁴ ou la lecture feuilleton⁵, entraînent spécifiquement "*l'activité réflexive sur les stratégies mises en oeuvre lors des activités lexiques proprement dites.*" Ils permettent de concentrer l'attention du groupe sur les moyens de "*prélever des informations nouvelles en projetant du connu sur de l'inconnu*" de passer de la question "*comment je m'y prends pour trouver du sens dans l'écrit*" à "*comment l'écrit s'y prend pour me donner du sens à trouver ?*"

- **textes en circuits-courts.** Ces textes produits régulièrement par le groupe "*pour son propre fonctionnement*" favorisent "*une activité qui se situe toujours entre deux expériences et n'a de raisons d'être que dans la mise en relation de ces deux expériences : la première à partir de laquelle on questionne l'écrit ; la seconde, dans laquelle les apports se réinvestissent. Il s'agit toujours de voir autrement, de sentir autrement, de comprendre autrement.*" Leur mise en place ainsi que leur utilisation ont été détaillés dans un article intitulé **Madani ira-t-il à Paris** ?⁶ dont l'important extrait qui suit n'a d'autres raisons que de recadrer la nécessité d'une production régulière (sinon quotidienne) de textes dans un cycle 2. Ici, l'expérience se situe dans un stage d'alphabétisation où la formatrice "*qui est seule à pouvoir écrire... prend, au long de la journée, les notes que prendrait le secrétaire d'un groupe de lecteurs au travail... Dès le premier jour, c'est ainsi plusieurs pages qui sont écrites, ne serait-ce qu'à partir de la présentation que chacun des participants peut faire de son identité, de son histoire, de ses motivations, de ses projets ; ou encore des formes et des contraintes du stage lui-même, de ce qui est incontournable dans l'esprit des formateurs, de la manière de travailler, des relations avec l'extérieur, de l'analyse des représentations que les formés ont de la lecture, de la*

⁴ Comment explorer une grande histoire quand on ne sait pas lire ?" Ed. AFL et La jeune histoire des grandes histoires. A.Sousbie. A.L. n°35, sept.91, p.38

⁵ L'ours d'Elodie. Lecture Feuilleton. Regards

⁶ Madani ira-t-il à Paris ? J.Foucambert. A.L. n°17, mars 87, p.26

manière d'apprendre etc.

Le lendemain, chaque stagiaire est destinataire de ce texte volumineux, bien structuré, dans lequel une mise en page soignée permet des entrées à différents niveaux. Et, bien sûr, qu'il est totalement incapable de lire... Le sens des différentes parties en sera précisé en même temps que ces dernières seront localisées dans les pages. La référence constante à ce qui s'est dit ou fait la veille permettra à chacun, non pas de lire le texte, mais de savoir ce qu'il contient et auquel on peut se référer. Selon le degré inévitable d'hétérogénéité dans l'alphabétisation, les uns pourront déjà retrouver leur nom, aider quelqu'un à repérer le sien, d'autres se sentiront plus à l'aise dans le calendrier, dans des adresses à l'extérieur mais tous projettent sur cet écrit illisible la somme de "connu" venu de leur implication dans un groupe commun.

Le jour suivant, c'est un nouveau compte-rendu qui sera proposé. Mais déjà avec un statut différent : d'une part, parce que sa fonction comme référentiel et théorisation de la vie du groupe et son mode d'emploi auront été éclairés par le travail de la veille ; d'autre part, parce que des analogies vont apparaître dans sa mise en pages, dans la répétition de mots ou de formules, ne serait-ce, au plus rudimentaire, que l'emplacement de la date, la signature du secrétaire ou des éléments constants dans des tableaux à double entrée, etc. enfin et surtout, parce que ce compte-rendu ne reprendra pas des éléments présents dans la journée et figurant déjà dans le rapport de la veille mais qu'il y sera simplement fait des renvois. Si bien que, de jour en jour, il ne produit pas une accumulation de textes mais une organisation imposant une circulation dans un volume d'écrits de référence de plus en plus importants, donc nécessitant des stratégies de consultation et de classement." Et plus loin, après avoir évoqué la possibilité de faire écrire tout ou partie de ces textes par des individus isolés ou en groupes, est spécifiée la nécessité "d'introduire progressivement des textes de même nature sur des sujets voisins ou de nature différente sur le même sujet mais dont, cette fois-ci, les auteurs seront étrangers au groupe." Enfin, pour importante qu'elle soit cette situation n'est pas suffisante puisque "des investissements techniques pour faire évoluer le système d'indices auquel on a recours dans l'écrit doivent, en situation distincte être conduits à travers une activité réflexive sur les stratégies réellement mises en œuvre."

FONCTION DU CIRCUIT-COURT

Sans développer ici ce qui l'a été dans un texte intitulé *Savoir, pouvoir et promotion collective*⁷ on peut rappeler qu'une des fonctions essentielles de la lecture c'est cette capacité à prendre de la distance avec les événements, de ne pas être roulés par eux, de maintenir vivant cet espoir de comprendre ce qu'on vit et de pouvoir le transformer.

Le texte en circuit-court entre dans cette logique de rencontre pour chaque lecteur avec une **"interprétation de son monde, qui l'implique, d'une manière ou d'une autre, dans cette mise en perspective... C'est parce que le décalage est perceptible entre la chose telle qu'on l'a vue et ce qu'en révèle le texte que le lecteur peut s'intéresser, moins à ce qui est montré (et qu'il connaît à sa manière) qu'à la manière de le montrer... Mais si la distance est trop grande, la fonction de l'écrit est difficilement perceptible... Lire c'est alors découvrir et comparer les traitements de la réalité par le langage écrit, en apprécier les raisons et les moyens : la lecture est dès le début savante et d'autant plus aisément que des textes différents vont être produits d'abord sur une expérience connue de tous puis mis en réseau avec d'autres, ayant des fonctionnements similaires mais sur des expériences différentes."**⁸

⁷ Jean Foucambert. AL n°20, déc.87, p.65

⁸ *Un journal, pourquoi et comment évaluer ?* J. Foucambert. Y. Chenouf. AL n°29, mars 90, p.32.

FONCTION DE LA LECTURE

Dans les textes produits au cours d'une semaine de cycle 2, quatre situations ont été traitées par l'écrit :

- **premier texte.**

B l e u h a m s t e r

Jimmy est un drôle de petit garçon. Il est habillé tout en bleu : pantalon bleu, chemise bleue, chaussettes bleues. Même ses yeux sont bleus. Le bleu, c'est une couleur froide. C'est Didier, le maître de peinture qui l'a dit. Dans la cour, les enfants disent : "Jimmy, c'est pas un garçon, c'est un glaçon !" Jimmy est un drôle de petit garçon. Il ne parle pas. Il écoute. Il regarde. Hier, il est arrivé à l'école avec une toute petite boule orange dans ses mains posées sur son ventre. Il a juste dit : "c'est un cadeau pour la classe." "Un hamster !" ont crié les enfants. Moi, cette boule orange, chaude, ça m'a fait penser à un soleil dans un ciel bleu. Et si on l'appelait Léo, le hamster, à cause de Léo Lionni qui a écrit "PETIT BLEU, PETIT JAUNE" ?

Deux thèmes se croisent ici : l'exclusion et le choix.

Point de vue : c'est une personne extérieure à la classe qui écrit et qui, participant comme tout le monde au choix du prénom d'un hamster, livre en même temps que sa proposition ses raisons et son regard sur un aspect du fonctionnement de la classe : la marginalisation d'un enfant.

Nous vivons tous, dès l'enfance, dans des groupes qui excluent. La présence d'un enfant repérable par son silence, son habillement est souvent vécue comme une menace pour l'identité d'une communauté qui évince d'autant plus qu'elle n'a pas appris à gérer les différences. La vie collective exige ce difficile apprentissage. Mais comment faire réfléchir de jeunes enfants à ce sujet sans les apitoyer (ce que ce premier texte, écrit dans l'urgence, n'évite pas) ou sans personnaliser un problème qui, pour être vécu individuellement, n'en est pas moins la conséquence d'un fonctionnement général ? Comment écrire à ce sujet dans la foulée d'une littérature jeunesse qui, majoritairement, traite ces problèmes un par un et sur le mode de la charité ?

Quant au choix d'un prénom, il fait partie de ces infinies décisions qui nous incombent : sélectionner un bon livre ou la meilleure bicyclette, donner son avis, prendre parti pour telle ou telle cause, élire un président... Se pose-t-on fréquemment la question de ce qui régit nos moindres préférences, les raisons et les réseaux de leur existence ?

- **deuxième texte.**

Mais d'où viennent nos violences, que recouvrent-elles et comment se recouvrent-elles ?

Point de vue : c'est le hamster qui écrit, de sa cage, à propos de la manifestation des emportements

humains, leur enfermement à eux.

"Moi, cette boule orange, chaude, ça m'a fait penser à un soleil dans un ciel bleu."

Yvonne

O r a g e

- Eh, bien moi je crois que le ciel est à l'orage en ce moment. Hier, je dormais tranquillement quand une petite fille est venue me caresser. J'aime qu'on me caresse. Puis, un petit garçon est venu : "hmm !!!" Puis, deux autres petites filles et encore trois petits garçons. Bon! ça va! J'aime qu'on me caresse mais pas toujours! J'ai sommeil moi! Je veux dormir. Alors quand Marco a approché sa main, j'ai crié comme ça : "hiii !!! hiii !!!"

Bleu comme un éclair, il a bondi.
Il a donné un coup de poing à Marco.
Marco lui a donné un coup de pied.
Jimmy lui a tiré les cheveux.
Marco lui a mis les doigts dans les yeux.

Bleus. Bleus partout, sur les bras, sur les jambes, sur le dos. Marco a crié: "je vais le dire à la maîtresse et ton hamster on va le crever!" C'est les yeux de Jimmy qui se sont crevés. Comme un nuage. Plein de larmes sont tombées. Comme la pluie. Si j'avais eu des mains j'aurais caressé mon Jimmy. Alors, j'ai approché mes moustaches de ses yeux et j'ai caressé ses paupières. Jimmy a souri. C'est beau aussi le soleil dans un ciel de pluie. Ça fait des arcs-en-ciel.

Leo.

Y a-t-il moyen de prévenir les brutalités en soi et chez les autres ? En comprenant ce qui les a provoquées ? Y a-t-il un dynamisme sous de telles manifestations ou seulement de la dynamite ? Là aussi, comment la littérature traite-t-elle de la nature et la fonction de nos turbulences et portons-nous, en germe dans nos crises, les convulsions du monde ? Les désespoirs individuels peuvent-ils se résoudre dans la tendresse et la misère du monde dans la compassion ?

• troisième texte.

Madame Marco
Rue Bleue
75010 PARIS

Paris, le 27 septembre 1992

Madame,

J'ai lu le texte de Leo et je vous écris car je ne suis pas d'accord avec vous sur trois points :

- 1/ Pourquoi faire croire aux enfants qu'un animal écrit alors que les bêtes ne savent même pas parler ?
- 2/ Pourquoi accepter que les enfants se battent dans la classe. Ils sont là pour travailler pas pour se disputer.
- 3/ Pourquoi laissez-vous le hamster s'approcher du visage de Jimmy. Ca peut-être dangereux. Enfin, j'espère que Jimmy sera puni car ce n'est pas la faute de Marco s'il était le dernier à caresser Leo.

Je vous prie, madame, de bien vouloir cesser ces disputes.
Je vous adresse mes salutations distinguées.

Aucune étanchéité entre la famille et l'école même si l'écoulement n'est pas fluide.

Point de vue : c'est une mère (destinataire des circuits-courts ce qui confère à ces textes une portée de réflexion dépassant le cadre de l'école) qui écrit, ramenant en classe un discours extérieur.

Les enfants entendent fréquemment le monde familial évaluer le monde scolaire et tout, dans le monde scolaire, participe à l'estimation du monde familial. L'école peut-elle être un lieu de mise en commun de ces différents discours ? Ici, la question interpelle les choix éducatifs. A quoi sert la fiction et que véhiculent les textes sensés apprendre à lire ? A quoi sert l'école et l'apprentissage est-il indépendant des rapports sociaux ? Quelle responsabilité confère-t-on aux enseignants ? Ont-ils les pleins pouvoirs et sinon, comment les parents peuvent-ils devenir co-éducateurs ? Les enfants ne sont-ils pas soumis à des enjeux d'autant plus vrillés que l'avenir scolaire n'est pas garanti ?

• **quatrième texte.**

Madame Maitresse
Ecole PEF
75010 PARIS

Madame,

"Les animaux ne parlent pas ?"
Ah ! bon ! Et pourtant le loup parle au petit chaperon rouge, le cochon parle aux autres petits cochons et l'ours parle à la petite fille. Donc, Leo parle et il écrit. Nous sommes dans la littérature car nous sommes en train d'apprendre à lire. Leo parle, il écrit et nous allons lui répondre.

"Les enfants ne doivent pas se battre à l'école".
Ah ! bon ! Et depuis quand ? Les enfants se battent dans "Les récré du Petit Nicolas", les enfants se battent dans l'école d'à côté et les enfants se battent à la maison, non ? Les enfants se battent donc en classe aussi. Nous allons en parler pour comprendre ce qui s'est passé et s'expliquer avec des mots. On apprend à vivre en vivant.

"Les hamsters sont dangereux".
Ah ! bon ! Et depuis quand ? Ça fait 20 ans que je suis maitresse et jamais un hamster n'a fait mal à un enfant. Mais des caresses, oui, beaucoup. J'en ai vu beaucoup entre les enfants et les animaux et je pense que ça aide à apprendre beaucoup de choses.

"J'espère que Jimmy sera puni."
Pourquoi ? Pourquoi toujours punir les enfants ? Je préfère qu'ils comprennent, qu'ils se parlent.
D'abord, ça développe l'intelligence.
Ensuite, ça développe l'amitié.
Deux choses indispensables pour que les hommes arrêtent de se battre sur la terre.

Je vous invite, madame, à venir dans la classe pour m'aider dans ce travail et je peux vous dire que Jimmy et Marco sont aujourd'hui deux grands amis.

Madame maitresse.

La parole est à l'enseignant qui précise la fonction de la littérature, de l'école, la nature des différents apprentissages qui se développent dans un cadre scolaire. Mais comment se concrétisera l'échange ?

De texte en texte, à partir d'une situation banale (l'arrivée d'un animal en classe), nous avons essayé de poursuivre une réflexion selon plusieurs points de vue sans négliger, à chaque production, le confort, le développement ou la présentation de notions techniques nécessaires aux enfants en train d'apprendre à lire.

FONCTIONNEMENT DE L'ÉCRIT

L'écriture de ces textes tient compte d'un certain nombre d'éléments qui se répèteront de manière identique ou avec des variations ou alors qui seront introduits :

• **organisation de la page.** Si le premier texte est écrit pleine page, le deuxième propose une rupture dans une structure identique, le troisième aborde, dans la forme de la lettre, un découpage en

paragraphes tandis que le quatrième renforce cette dernière proposition. De texte en texte, l'organisation de la page devient source d'indices.

- **variation de typographies.** Le choix typographique a essayé de tenir compte de trois facteurs :
 - la grosseur des lettres
 - la mise en valeur de titre, sous-titre, date, adresse, signature etc.
 - la mise en valeur de certains mots : les interjections, les mots soumis à répétitions ou à variations dans le même texte... Ce dernier choix qui ne nous a pas semblé pertinent a été abandonné au troisième texte.
- **punctuation, majuscules.** La punctuation est utilisée dans sa variété : guillemets pour les dialogues mais aussi pour les citations, dialogues avec des guillemets mais aussi avec des tirets, etc. Majuscules en début de phrases mais aussi en milieu pour les prénoms etc.
- **type de texte.** Récits, correspondances se succèdent sans se ressembler tout à fait. Au fur et à mesure de l'année, ce sera ainsi plusieurs types de textes qui reviendront et seront ainsi identifiés pour mieux être lus mais aussi produits.
- **phrases.** Phrases déclaratives, négatives, interrogatives se succèdent sans pour autant se ressembler. Leur classement, leur comparaison inviteront à leur repérage et au choix d'utilisation. Il y a aussi des phrases sans verbe, des phrases qui renvoient implicitement à la précédente, etc.
- **mots.** Les mots sont présentés selon les modèles précédents c'est-à-dire de manière identique, avec des variations ou pour la première fois.

C'est ainsi que dans le premier texte, on a utilisé les mots déjà dans la classe : les prénoms, les couleurs du coin peinture, les mots du corps identifiés pour la visite médicale, etc.

Un même mot est proposé avec des variations : c'est le cas de bleu (bleu, bleue, bleues). La quatrième forme apparaîtra dans le texte suivant. Mais il y a aussi "*dit, disent*" dans le premier texte alors qu'il existe "*caresse, caresser*" dans le suivant. La lecture du dictionnaire⁹ permettra de visualiser ces variations et de se poser des questions sur les règles qui les régissent. C'est ainsi qu'aux quatre formes du mot bleu vont être rapprochées les possibilités pour le mot orange lui aussi présent dans les deux textes, ainsi que jaune qui n'est que dans un texte mais qui est une couleur.

D'ailleurs au sujet du terme orange, on voit que le deuxième texte s'appelle orange, mot qui va s'insérer au-dessus de orange dans le dictionnaire invitant les enfants à des discriminations fines et à ne pas sauter sur le sens d'un mot avec juste quelques indices en poche. C'est la même chose pour *glaçon* et *garçon*.

Au fil des jours, les enfants vont pouvoir conforter leurs savoirs, en mettre d'autres en question à cause de l'apparition d'éléments déstabilisants, en construire de nouveau par le jeu des remarques, des comparaisons, des classements successifs.

FONCTIONNEMENT DE LA LITTÉRATURE

La lecture littéraire étant une activité référentielle¹⁰ comment matérialiser ce "pacte littéraire" dont parle Jean-Claude Passeron : "*L'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante non pas de textes épars mais d'un système de la littérature.*"

⁹ Cf. ELMO International. Utilisations. A.L. n°43, sept.93, p.97

¹⁰ La notion de pacte. J.C.Passeron. A.L. n°17, mars 87, p.55.

Divers renvois relient ces textes qui "s'appellent et se répondent" :

- citations entre les quatre textes

- Le deuxième texte commence par une phrase extraite du premier : "Moi, cette boule orange, chaude, ça m'a fait penser à un soleil dans un ciel bleu", indiquant clairement que l'écrit suivant va s'appuyer sur le précédent pour exister.
- Le troisième texte fait référence au précédent sans extrait précis : "Pourquoi faire croire aux enfants qu'un animal écrit ? Pourquoi accepter que les enfants se battent dans la classe ? Pourquoi laissez-vous le hamster s'approcher du visage de Jimmy ?"
- Le dernier texte reprend intégralement les affirmations de la lettre précédente "J'espère que Jimmy sera puni" ou les résumant : "Les animaux ne parlent pas."

- reprises implicites

Le premier texte associait fortement Jimmy à la couleur bleue. Dans le second texte quand il est écrit "Bleu comme un éclair" le prénom de Jimmy s'admet naturellement. Même si l'exemple est simple ici, on aura tendance à mettre en scène ce qui se suggère de plus en plus dans la succession des textes et qui ne se perçoit que parce qu'on a déjà lu, c'est-à-dire participé à la création de ce qui va devenir implicite.

- références à la littérature jeunesse

Le premier texte fait explicitement référence à Léo Lionni et *Petit bleu, petit jaune*, indirectement à Pef et *Le dictionnaire des mots tordus* avec la phrase entre guillemets : "*Jimmy c'est pas un garçon, c'est un glaçon !*", à Yvan Pommaux aussi avec le titre "**Bleu hamster**" qui fait allusion au livre *Le monde est bleu comme une orange, Lola* d'Yvan Pommaux.

Le dernier texte fait explicitement référence au *Petit Chaperon Rouge*, aux *Trois Petits Cochons*, à *Boucle d'Or*, aux *Récres du petit Nicolas*.

Et bien sûr, après chaque séance de lecture, on apportera dans la classe :

- le premier jour des livres, revues sur le hamster ou sur l'arrivée d'un animal dans la classe. Livres de Pef, Léo Lionni et Yvan Pommaux.
- le deuxième jour des livres ou articles de revues sur la violence
- le troisième jour sur la fonction de l'école
- le quatrième, sur l'apprentissage sans oublier tous les livres cités dans le texte.

Ainsi espère-t-on aider les enfants :

- à rencontrer régulièrement la fonction de la lecture dans ce décalage perceptible entre la chose telle qu'on l'a vécue et ce qu'en révèle le texte
- à affiner des repères de plus en plus précis qui permettront d'appréhender de plus en plus rapidement les éléments du texte
- à se construire une culture de l'écrit par la mise en réseau des divers textes : ceux qu'on produit en circuit interne avec les mots, les structures que l'on connaît ou que l'on découvre petit à petit, une certaine manière de voir le monde et ceux qui, produits ailleurs ou autrefois, traitent autrement de sujets qui nous sont proches parce que la variété de notre vie nous les a fait rencontrer.

Mais ce ne sont là que des hypothèses qu'il faudra vérifier. C'est là l'un des objets de ce groupe de travail qui vous tiendra régulièrement au courant de sa progression dans les obstacles....

Yvonne CHENOUF