

Dans le cadre de la formation continue des personnels des établissements français à l'étranger, des membres de l'AFL ayant participé à l'écriture collective du livre *La leçon de lecture (rendant compte de la recherche AFL/INRP sur l'apprentissage de la lecture chez les 5/8 ans)* ont été sollicités pour animer des stages locaux. L'objectif de ces stages est d'entraîner à la pratique d'une pédagogie de la lecture par la voie directe, mettant l'accent sur la fréquentation de textes entiers et fonctionnels. Il en découle nécessairement une découverte de la littérature jeunesse mais aussi une réflexion autour de l'organisation matérielle et de la programmation qu'une telle pédagogie sous-tend. (voir à ce sujet : *La formation des enseignants : Zigomar parle à chacun de nous... A.L. n°75, septembre 2001, pp.56-58*).

Christiane Berruto et Mireille Teppa rendent compte ici du stage intitulé : *Apprendre à lire avec des albums qu'elles ont animé, du 8 au 12 avril, dans les classes primaires du lycée français René Cassin d'Oslo.*

Flix et Idéographix chez les vikings

Ce stage s'adressait aux enseignants des cycles I et II. Il a cependant débuté par une journée pédagogique à laquelle a participé l'ensemble de l'école et s'est clôturé par une présentation d'Idéographix pour tous. Se sont joints à nous trois étudiants de l'IUFM de Toulouse le Mirail qui étaient en stage dans l'école ainsi que les aides maternelles.

Sur la première demi-journée, après une rapide présentation de l'Association, nous avons ensemble redéfini langue orale et langue écrite puis le système graphique. Nous avons insisté sur la coexistence de deux langues, une orale, l'autre écrite, aux spécificités différentes reprenant en exergue Jean-Paul Sartre : « *Je parle dans ma langue maternelle, j'écris dans une langue étrangère* ». Langue orale et langue écrite sont deux entités qui ne se confondent pas, ne se dominent pas. L'unité de l'oral, c'est le temps. L'unité de l'écrit, c'est l'espace. Ce sont les conditions de production qui déterminent la production orale ou écrite. L'oral existe par un échange, un dialogue, se régule en fonction des réactions des interlocuteurs. Le discours se forme et se déforme puis disparaît. Il n'existe plus qu'à l'état de souvenir. Il se produit dans des conditions où personne ne sait ce que sera la fin de l'échange. L'oral puise son efficacité dans le provisoire et le

conjoncturel. L'écrit est de l'ordre de la permanence et du structurel. Il est livré comme un tout sur lequel on peut revenir mais qui engage pleinement son auteur. Le texte écrit est le produit d'un dialogue interne même si l'auteur a prévu un lecteur modèle, anticipe son fonctionnement, ses réactions...

La différence entre ces deux langues n'est pas dans un niveau de langue, de vocabulaire, de bon usage des formes de la phrase... mais dans la matérialité de l'acte de production. Pour l'oral, cette matérialité réside dans la volatilité, la disparition immédiate, l'impossibilité de revenir en arrière. À l'inverse, l'écrit est permanent car l'ensemble du matériau émis est présent dans l'espace. Cette permanence permet de travailler la trace écrite, de faire disparaître les étapes utiles à sa production mais nuisibles au résultat final. Ce travail solitaire de production, c'est l'écriture. Le dur métier de lire sera d'en retrouver l'aventure.¹

À partir de ce postulat « l'écrit n'est pas une notation de l'oral » même si l'on peut toujours oraliser de l'écrit ou noter de l'oral, deux conséquences s'imposent :

1. L'écrit relève d'un apprentissage linguistique. C'est directement à l'écrit, à partir de la compréhension des messages qu'on accède progressivement au fonctionnement du code graphique dans lequel ils sont élaborés.

Le code graphique concerne aussi bien l'organisation de la page que la typographie, la nature des paragraphes, la composition des phrases, la place des mots, le rôle particulier de certaines lettres... Tous les éléments qui constituent le texte...

2. Il est nécessaire de confronter les élèves à des textes « écrits » où l'auteur s'est livré à un véritable travail d'écriture, des textes longs, complexes, avec présence d'implicite. La langue des manuels est une langue morte dont le seul but est d'apprendre à déchiffrer.

L'apprentissage de l'écrit est une entrée dans un système, le système graphique, géré par un code graphique. Comme tout système, il s'agit d'éléments reliés entre eux par un certain nombre de relations. Modifier un seul d'entre eux va modifier l'ensemble, donc l'écrit.

Au-delà de l'accumulation primitive de mots, ce qui est important de mettre à jour ce sont les relations qui relient les mots entre eux. Dans les pédagogies traditionnelles, on

¹ Pour faire la différence entre langue orale et langue écrite, nous nous sommes largement inspiré de l'interview de Jean Foucambert, *Et si l'enseignement de la lecture était actuellement celui d'une langue morte ?* paru dans *La leçon de lecture, lecture de leçons de lecture au cycle 2*, Collectif A.F.L., 2000, p 28-29.

travaille sur de courtes phrases dont on extrait rapidement des mots qu'on devra apprendre par cœur. Dans la pédagogie par la voie directe, l'accumulation de mots n'a d'intérêt que pour tenter de découvrir des règles du système graphique. On reste à l'intérieur du texte. C'est l'expérience du fonctionnement du texte qui permet d'apprendre des mots. En les décontextualisant on peut dégager puis généraliser des règles de fonctionnement.

Pour illustrer notre propos nous avons déroulé une leçon de lecture dans son intégralité à partir d'*Une histoire à quatre voix*.²

L'après-midi a été consacrée à la lecture experte de *Flix*,³ album que nous avons choisi pour travailler dans les classes. Même réaction qu'à Londres du côté des enseignants du cycle III, le texte paraissait inintéressant, trop simple, enfantin... et pourtant ! Réticences vite oubliées pour se lancer dans la lecture experte, difficile de laisser sa casquette d'enseignant au vestiaire et de recevoir le texte, d'en faire sa propre lecture. Qui se jettera à l'eau le premier ou la première pour dire ce qu'il perçoit ? Puis, comme à chaque fois, les langues se délient, on ose, on échange, on renchérit, on nuance et... on s'oppose. On réalise que l'on s'appuie sur

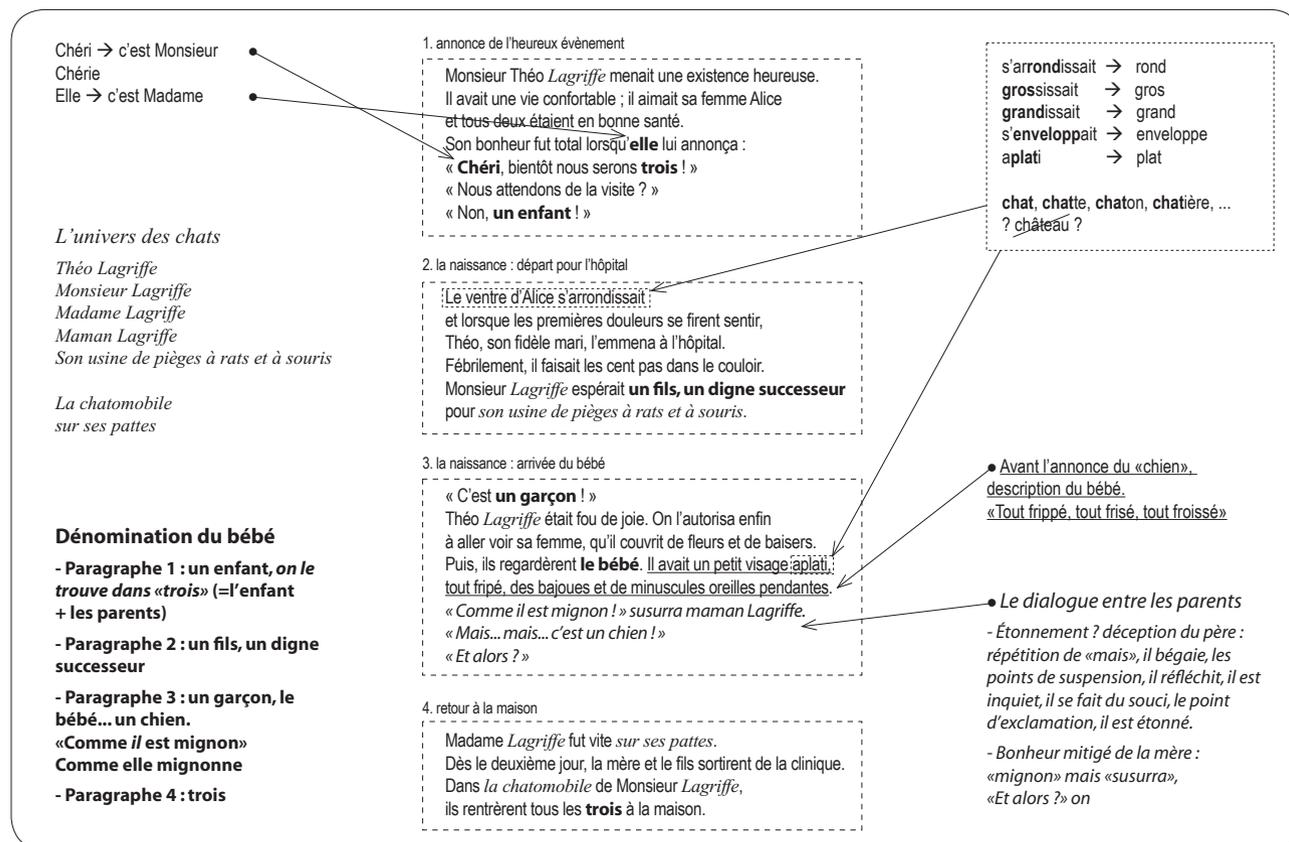
son expérience personnelle forcément différente de celle des autres, *que l'on ne voyait pas ça comme ça, pas du tout ça comme ça...* et que, finalement, pour bien connaître un texte, il faut le triturer, faire des plongées successives, aller dans les moindres recoins... À plus de quinze, on rédige une lecture experte.

Si nous ne sommes pas du tout intervenues en cycle III, les enseignants se sont tous pris au jeu et ont conduit une leçon de lecture dans leur classe. Ils ont très vite réalisé que derrière un propos, c'était surtout une écriture qu'on découvrait et que l'intérêt du texte résidait plus dans le parti-pris d'écriture que dans le contenu.

FLIX (Tomi Ungerer, 1997), *Extrait*

Monsieur Théo Lagriffe menait une existence heureuse. Il avait une vie confortable ; il aimait sa femme Alice et tous deux étaient en bonne santé. Son bonheur fut total lorsqu'elle lui annonça : « Chéri, bientôt nous serons trois ! » « Nous attendons de la visite ? » « Non, un enfant ! »

Le ventre d'Alice s'arrondissait et lorsque les premières douleurs se firent sentir, Théo, son fidèle mari, l'emmena à l'hôpital. Fébrilement, il faisait les cent pas dans le couloir.



Monsieur Lagriffé espérait un fils, un digne successeur pour son usine de pièges à rats et à souris.

« C'est un garçon ! »

Théo Lagriffé était fou de joie. On l'autorisa enfin à aller voir sa femme, qu'il couvrit de fleurs et de baisers. Puis, ils regardèrent le bébé. Il avait un petit visage aplati, tout fripé, des bajoues et de minuscules oreilles pendantes.

« Comme il est mignon ! » susurra maman Lagriffé.

« Mais... mais... c'est un chien ! »

« Et alors ? »

Madame Lagriffé fut vite sur ses pattes.

Dès le deuxième jour, la mère et le fils sortirent de la clinique.

Dans la chatomobile de Monsieur Lagriffé, ils rentrèrent tous les trois à la maison.

Pressés par le temps, nous décidons de travailler sur le début de l'histoire soit sur 4 paragraphes, 25 lignes ou encore 191 mots. IDEOGRAPHIX, mais a-t-on besoin de le dire, est une aide précieuse à la préparation. Le texte avait été entré au préalable dans le logiciel, taille des caractères, police et mise en page choisies. Pour plus d'informations, on demande *Statistiques*.

Statistiques sur la sélection du texte : FLIX

- Nombre de signes de ponctuation :	51
- % de signes de ponctuation :	26,70
- Nombre de lettres et apostrophes :	871
- Nombre de mots :	191
- Longueur moyenne des mots :	4,56
- Nombre de vocables (mots différents) :	126
- Nombre moyen d'occurrences de chaque vocable :	1,52
- Taux de répétition :	0,22
- Nombre de mots de base :	104
dont mots certains :	97
- Nombre de vocables de base :	50
dont vocables certains :	47
- % des mots de base pour le nombre total de mots :	54,45
- % des vocables de base / nombre de vocables :	39,68
- Nombre d'expressions et de mots composés :	0
- Nombre de phrases :	27
- Nombre de mots en moyenne par phrase :	7,07

Cela nous permettra de montrer, comme à Londres, que, quel que soit l'âge des enfants, la démarche de lecteur face à un texte est toujours la même et nous renvoyons une nouvelle fois à J. Bruner⁴ : « *L'objet de l'instruction est moins affaire d'extension que d'approfondissement... Un programme doit ressembler à une spirale : on commence par la description intuitive d'un domaine de connaissances, avant de l'approfondir par des plongées sans cesse plus profondes...* »

Mais, après lecture de l'article de J. Foucambert,⁵ *Idéographix au pays des albums*, paru dans les derniers Actes de Lecture, nous avons voulu insister sur le fait que « *le système tente de se découvrir à l'intérieur de l'écrit lui-même* » et qu'il faut « *faire exister les textes de manière durable comme des*

objets qui, sous la forme d'affiche, permettent de vivre avec, de s'y repérer, de garder des traces des parcours, d'en réutiliser des éléments, de les relier et de les comparer. »

Pour cela, il fallait conduire la leçon au-delà de la mobilisation des connaissances, aborder question de recherche, théorisation, montrer comment le système se construit à l'intérieur de l'écrit lui-même, décontextualiser et généraliser des savoirs. Par exemple, les élèves, relisant le deuxième paragraphe, remplacent naturellement *s'arrondissait* par *grossissait*, *s'agrandissait*, plus joli encore *s'enveloppait*. On précise alors le sens pour montrer que le choix du mot n'est pas anodin. Autour du texte, on écrit tous les synonymes proposés, on renvoie aux mots souche, en l'occurrence aux adjectifs rond, gros, grand, enveloppé et aux différents vocables.

Ce début d'histoire nous paraît particulièrement intéressant car il déstabilise le lecteur, pose des problèmes de compréhension. Les premières lignes nous installent dans une situation confortable, pour le moins habituelle : M. et Mme Lagriffé attendent un enfant. Monsieur espère un fils, un digne successeur pour son usine... à pièges à rats et à souris. Tout, dans cet univers bourgeois, se passe bien jusqu'à la naissance. L'enfant, le fils, le digne successeur est un chien. Et voilà le lecteur dans l'obligation de relire à la lumière de cette dernière information le début du texte. À quel moment a-t-il été roulé dans la farine ? Bien sûr, il y a quelques éléments qui auraient dû nous alerter, le nom des personnages, l'usine à rats et à souris... et la description du bébé. Plus de doute dans les lignes suivantes, Monsieur et Madame ne sont pas des êtres humains. Madame est vite sur ses pattes et Monsieur conduit une chatomobile.

Se pose alors la question de la mise en scène pédagogique : de quel artifice pédagogique allons-nous user ? Quelle situation proposer pour installer les lecteurs dans la quasi-certitude qu'ils ont tout compris du texte, pour faire naître le doute ensuite et « *laisser travailler cette part obscure du lecteur qui ajuste et réélabore ses formats de réception* » ?⁶

Premier choix : on ne travaillera que sur le texte, les illustrations nous permettront dans un second temps de conforter nos premiers doutes. Les illustrations mettront en évidence

² A.BROWNE, *Une Histoire à quatre voix*, 1998, L'école des loisirs qui reprend *Une promenade au parc* publiée en 1977, chez Duculot et qui malheureusement n'a jamais été rééditée.

³ T.UNGERER, *Flix*, 1997, L'école des loisirs.

⁴ J.BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1991.

⁵ J.FOUCAMBERT, *Ideographix au pays des albums*, A.L n°77, mars 2002, p. 60-66.

⁶ P. SEVE, *Enseigner la lecture. Prévoir l'endurance des élèves*, A.L n° 73, mars 2001, p.71-77

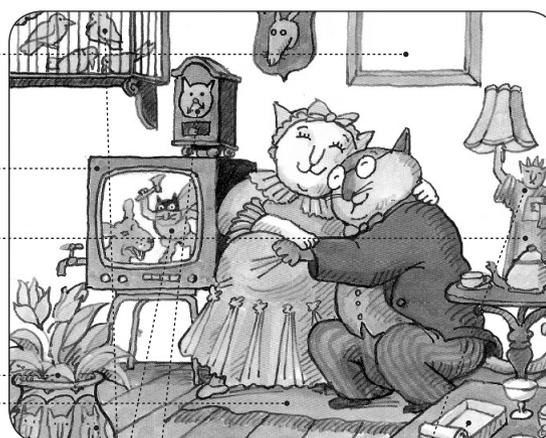
que texte et images s'infèrent. S'ils évoquent les mêmes événements, l'un complète l'autre, rajoute de l'information. Ce sont d'autres éléments sur les illustrations qui traduisent que nous sommes bien dans un univers de chats. Le salon des Lagriffé montre qu'il ne s'agit pas seulement d'une « histoire de chiens et de chats "anthropomorphisés" ». La présence d'objets incongrus comme les robinets assume le côté métaphorique. Le côté « enfantin », traduit par des détails amusants, n'échappe à personne.

Second choix : en cycle I, on ne lira que les trois premiers paragraphes soigneusement amputés des deux dernières lignes pour mieux berner le lecteur et pour l'aider à se remettre en question. Et, coup de théâtre, les six lignes suivantes feront que nous revisiterons le texte car il y a décalage, paradoxe. Mille tonnerres de mille tonnerres, on ne comprend plus rien. Un homme et une femme peuvent-ils enfanter un chien ? « Et pourquoi pas ? » diront les cycle I. Après tout, c'est une histoire et, dans les histoires, tout peut arriver. Les ogres deviennent gentils, les chapeaux volent, Jean de la Lune s'ennuie et un ours en peluche écrit son « Ottobiographie ».

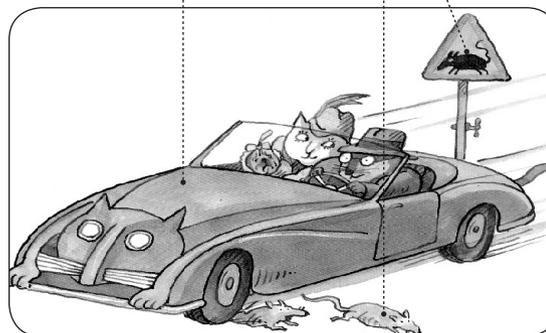
Troisième choix : il faudra assurer la maîtrise du message mais aussi réaliser un travail approfondi sur le matériau linguistique de ce texte, aller du message au code. On prendra le temps pour que les plus jeunes lecteurs s'approprient l'histoire. On l'« usera jusqu'à la corde ». L'enseignant lit, relit. Il faut s'en imprégner. Et, comme Sahra avec *Ma culotte* ou Ibrahim avec *Flix*, à l'issue de trois séances, des trois ans sont capables de restituer des phrases ou paragraphes, de les localiser. Mais on veillera à ce que le travail ne se fasse pas seulement à l'oral. Le texte affiché sera présent en permanence, on s'y référera sans cesse, obligeant les enfants à reformuler, à n'avoir pas seulement le sens mais le ton. La prise de notes autour du texte fixera cet oral pour permettre ensuite de se livrer à des théorisations, à imaginer des systématisations. On retrouve, dans le texte, ce qui a permis aux élèves de réagir. Ces portions d'écrits, localisées et repérées sont reprises et notées autour du texte.

Pour l'ensemble des quatre classes dans lesquelles nous intervenons, un cycle I, une GS, un CP et un CE1, nous commençons par ouvrir un horizon d'attente.

En cycle I, nous n'irons guère plus loin. Nous nous sommes attachées sur la première séance à comprendre ce que dit le texte à la fois explicitement mais aussi implicitement. Et l'on « rame » un peu. Le premier jour, c'est surtout la description du bébé qui intrigue



Un univers de chat



Monsieur *Théo Lagriffé* menait une existence heureuse.

Il avait une vie confortable ; il aimait sa femme Alice et tous deux étaient en bonne santé.

Son bonheur fut total lorsqu'elle lui annonça :

« Chéri, bientôt nous serons trois ! »

« Nous attendons de la visite ? »

« Non, un enfant ! »

Le ventre d'Alice s'arrondissait et lorsque les premières douleurs se firent sentir, Théo, son fidèle mari, l'emmena à l'hôpital. Fébrilement, il faisait les cent pas dans le couloir. Monsieur Lagriffé espérait un fils, un digne successeur pour son usine de pièges à rats et à souris.

« C'est un garçon ! »

Théo Lagriffé était fou de joie. On l'autorisa enfin à aller voir sa femme, qu'il couvrit de fleurs et de baisers.

Puis, ils regardèrent le bébé. **Il avait un petit visage aplati, tout fripé, des bajoues et de minuscules oreilles pendantes.**

« Comme il est mignon ! » susurra maman Lagriffé.

« Mais... mais... c'est un chien ! »

« Et alors ? »

Madame Lagriffé fut vite sur ses pattes. Dès le deuxième jour, la mère et le fils sortirent de la clinique.

Dans la *chatomobile* de Monsieur Lagriffé, ils rentrèrent tous les trois à la maison.

• description du bébé : il avait un petit visage aplati, tout fripé, des bajoues et de minuscules oreilles pendantes.

• Le père est content et... pas content.

les petits, les « joues bas » comme aime à le répéter Ayméric. Alors, on mime tout en récitant le texte : *un petit visage aplati, tout fripé, des bajoues et de minuscules oreilles pendantes*. Tout fripé ou tout frisé ? On écrit les deux expressions mais surtout on leur donne réalité, on construit les références culturelles qui font défaut aux élèves. On froisse, fripe puis frise du papier. Le deuxième jour, les illustrations se sont révélées une aide efficace. Elles ont permis d'asseoir ce qu'on avait compris, cette étrange naissance, et d'aller au-delà. C'est dans un univers de chats que nous nous trouvons. Nous passons plus de vingt minutes sur la première image. Tous les détails sont passés en revue. Comment Ungerer s'y prend-il pour camper un univers de chats ? Nos découvertes, nos réponses sont rapprochées du texte. Que se cache-t-il derrière *une existence confortable* ? Quels sont les éléments qui montrent que cet intérieur ressemble à celui des hommes ? Comment Ungerer les détourne-t-il ? Clothilde (3 ans) propose de dessiner un chat sur le tableau vide, fixé au mur, puisqu'on est chez des chats. À l'issue de la troisième séance, les quatre illustrations ont été rapprochées du texte et quasiment tous les enfants ont compris que quelque chose ne tournait pas « rond », que Monsieur Lagriffe est déçu, que Madame le trouve mignon car c'est son fils. Les mamans aiment forcément leur bébés. Le « *et alors ?* » final, dans l'échange entre les deux parents, a la valeur d'un « ça ne fait rien » ou d'un « qu'importe ».

En GS, dès le premier jour, c'est sur l'ensemble du texte que nous travaillons. Même entrée que chez les plus jeunes, zoom sur la naissance : les cent pas (que l'on ne se prive pas de mimer en arpentant la classe), la description du bébé et les réactions des parents. Pour mieux être comprises, ces réactions ont nécessité que l'on s'appuie sur l'ensemble du texte. Très vite, les éléments qui permettent d'affirmer que M. et Mme Lagriffe sont deux chats sont repérés et isolés. Les élèves témoignent d'un intérêt certain pour l'architecture de surface, pour la construction du récit : ils commentent par repérer et titrer les paragraphes. Reste à asseoir le vocabulaire de métier, les mots « paragraphe, titre, ligne »... On garde toujours les 25 paires d'yeux rivés sur le texte, on ne se prive pas d'utiliser le fluo, de surligner, d'isoler des éléments signifiants, de renvoyer à des notes autour du texte, autant d'éléments qui vont nous permettre d'aller vers le code. Ungerer brosse un univers de chats. Or, le mot n'est jamais écrit : seule référence directe, un jeu de mots, la *chatomobile*. Alors pour bien s'assurer que le mot n'apparaît jamais, on l'écrit (nos 25 paires d'yeux balaient le texte, en vain !), on le « décline » : *chat, chatte, chats, chattes, chaton, chatomobile, chatière, château* ? Pour ce dernier, on explique que, si les quatre lettres C.H.A.T. s'y trouvent, la présence de l'accent circonflexe, le sens renvoie à une autre

famille de mots que l'on donne : châtelain, châtelaine, châteltenie. Ces deux mots viennent du latin, le premier d'un mot apparu tardivement *cattus*, l'autre de *castrum* puis *castellum* qui désignait le camp puis le château-fort. Tout cela prend sens par comparaison et par opposition.

En CP, même démarche, mêmes entrées mais les choses s'accélérent. Une seule séance suffit pour comprendre le texte. Dès le mercredi, individuellement puis collectivement, nous organisons les notes prises la veille. Point de difficulté à isoler et catégoriser les éléments du texte sur lesquels on s'appuie pour camper l'univers des chats. Même démarche qu'en GS, la famille de mots « chat » prend forme et même étonnement, il n'est jamais dit explicitement que les Lagriffe sont des chats. On relève les différentes dénominations des personnages. Kristian, un norvégien scolarisé dans l'école pour la seconde année et qui, souligne Marie l'enseignante de cette classe, ne parlait pas notre langue à son arrivée, propose *Chéri* pour désigner Théo Lagriffe car « *Chéri sans e renvoie à un homme, à l'oral, rajoute-t-il, c'est pareil, on ne sait pas qui est Chéri... Ah ! si car devant il y a elle lui annonça.* » Deuxième temps, nous reprenons les paragraphes, titrés dès le premier jour. Proposition est faite aux élèves de revenir sur l'heureux événement, de retrouver, dans l'écriture, comment est traité cet événement et d'analyser les impressions dégagées par ce texte. Comment passe-t-on de la liesse à la déception ? Retour sur le *s'arrondissait*, comparaison avec *devenait rond* ou *grossissait*, mise en évidence des valeurs différentes. L'auteur ne choisit pas les mots indifféremment. Il veut produire des effets. « *S'arrondissait, c'est plus doux, plus joli que grossissait ou devenait gros, s'enveloppait c'est plus marrant* » disent les enfants. Apprécier un mot, une expression ou une phrase, c'est entrer en écriture donc en lecture, c'est exercer sa sensibilité au langage.⁷

En CE1, les élèves prennent, individuellement, connaissance du texte, puis, collectivement, organisent ce qui a été compris. Première hypothèse : un couple attend un enfant. Premier coup de théâtre, c'est un chien ! Lecture trop superficielle ? Alors, on relit, et focalisant sur l'expression *sur ses pattes* on opte pour une famille de canidés. Mais, nouveau coup de théâtre, l'organisation de la phrase *mais... mais... c'est un chien !* pose problème. La présence des points de suspension et du point d'exclamation, la répétition de la conjonction de coordination incitent les lecteurs à penser que l'heureux géniteur est étonné voire déçu et en bégaiement. Sentiment renforcé par les deux répliques de la mère encadrant celle du père et un verbe de parole. Nouvelle lecture, nouvelle exploration : on s'arrête sur le lexique. Le choix du nom propre n'est pas neutre. S'il permet de distinguer et nommer les personnages, il est connoté. Derrière *Lagriffe* se cache de

l'implicite renforcé par *l'usine de pièges à rats et à souris, la chatomobile*. On décrypte des références culturelles et tout un univers prend forme et sens. Côté théorisation, c'est surtout le dialogue entre les parents que l'on analysera, revenant comme l'avait fait Y. Chenouf sur « ceux qu'on n'entend pas... ». Il s'agit de prendre la langue écrite comme objet d'étude avec ce qui la caractérise et la différencie de l'oral : la ponctuation, signes muets mais tellement signifiants et la construction du texte qui n'énonce pas directement les choses mais tente de faire entrer le lecteur dans une attitude active, comptant sur la combinaison de ses réminiscences et de ses attentes pour qu'il s'engage dans l'élaboration d'un sens que l'écriture travaille.⁸

Le stage s'est terminé par une demi-journée consacrée à IDÉOGRAPHIX : une heure et demie de présentation générale suivie d'une manipulation individuelle. Nous nous sommes largement appuyées sur le dossier Idéographix présenté dans les Actes de Lecture⁹ ainsi que sur la présentation proposée dans la rubrique « Aides » du logiciel. Tout d'abord, en recourant à l'expérience commune des jours précédents, aux notes prises autour des textes, nous avons tenté d'explicitier le cahier des charges d'Idéographix, prévu pour aider l'enseignant et les élèves dans la manipulation d'un référentiel commun de textes nombreux et dans l'organisation de l'environnement pédagogique. Nous avons rappelé que le logiciel « invite à regarder du côté d'une construction lexicale chez l'apprenti, construction qui renvoie à de la morphologie et de la syntaxe, qu'il ne s'agit pas d'une accumulation primitive de mots et de formes dérivées, que c'est l'entrée dans un système. Apprendre une langue, c'est inventer progressivement les moyens d'isoler de plus en plus d'éléments dont aucun d'eux ne signifie d'abord par lui-même. Tous ne deviennent porteurs de sens que par opposition et différence. »¹⁰

Puis, à l'écran, nous avons passé en revue un certain nombre de fonctions.

Comme à l'école française de Londres, l'année dernière, nous avons pu mettre à jour l'intérêt pour les élèves et les enseignants de reprendre un même texte à des niveaux différents. Encore une fois, force est de constater que l'investigation des textes par tout lecteur, qu'il soit performant ou débutant, répond à une certaine logique, dictée en grande partie par le texte lui-même. Ce sont bien la lecture experte de l'adulte et une bonne maîtrise du niveau des apprentis lecteurs qui permettent à l'adulte d'apporter l'aide la mieux appropriée à la démarche des élèves.

La réussite de ce stage, la satisfaction des enseignants d'Oslo sont certainement dues, pour l'essentiel, au fait que cette semaine faisait suite à un autre stage lecture animé, l'année

précédente, par G. Mondémé. Les stagiaires étaient dans l'attente d'un approfondissement de leurs acquis et de tentatives de réponses aux nouveaux questionnements. G. Mondémé avait insisté sur la partie Théorisation, sur la démarche mise en place pour considérer des éléments décontextualisés, les classer, les étudier en tant que « faits d'écrits et plus seulement comme faits de textes. »¹¹ De notre côté, nous nous sommes attachées à relier les séances de mobilisation de connaissances à celles de théorisation. Nous avons insisté sur les prises de notes, réalisées pendant les nombreuses lectures du texte et sur la réorganisation de celles-ci lorsqu'il s'agit de basculer du côté de l'étude de la langue. Aux enseignants d'Oslo de poursuivre leurs leçons de lecture et d'organiser leurs séances suivantes de théorisation !

Christiane BERRUTO, Mireille TEPPA



⁷ Ces dernières remarques renvoient à un quatre pages que Y. Chenouf donne aux parents suite à des échanges. Y. CHENOUF, *Aider son enfant à faire entrer la lecture dans l'ensemble de sa vie*.

⁸ Y. CHENOUF, *Prise de notes et théorisation, ceux qu'on entend pas*, in *La leçon de lecture, lecture de leçons de lecture au cycle 2*, Collectif A.F.L., 2000, p. 114.

⁹ A.L n°77, mars 2002, pp. 60-87.

¹⁰ J. FOUCAMBERT, *Idéographix au pays des albums*, A.L n°77, mars 2002, p. 60-66.

¹¹ J. FOUCAMBERT, *Idéographix au pays des albums*, A.L n°77, mars 2002, p. 60-66.