

La Leçon de lecture avec un appui numérique pour lire des albums : des expériences au Brésil en classe et dans la formation d'enseignants

Andréa Sousa dos Santos

▶ **To cite this version:**

Andréa Sousa dos Santos. La Leçon de lecture avec un appui numérique pour lire des albums : des expériences au Brésil en classe et dans la formation d'enseignants. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01438194

HAL Id: dumas-01438194

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01438194

Submitted on 17 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La Leçon de lecture avec un appui numérique pour lire des albums : des expériences au Brésil en classe et dans la formation d'enseignants

SOUSA DOS SANTOS
Andréa

Sous la direction de
Christian DEGACHE, Professeur des Universités,
LIDILEM, Université Grenoble 3
et
Lucia Peixoto Cherem , DELEM, Universidade Federal do Paraná
UFR LLASIC – Dép. Sciences du langage & DILIPEM – Université Stendhal – Grenoble 3
Setor de Ciências Humanas – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Mémoire du double diplôme de Master (30 crédits)
Dissertação do duplo Mestrado (30 créditos)
Master 2 Sciences du langage, spécialité DILIPEM Recherche- parcours international Grenoble-Curitiba
Mestrado em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, percurso internacional Grenoble-Curitiba

Année universitaire 2014-2015

La Leçon de lecture avec un appui numérique pour lire des albums : des expériences au Brésil en classe et dans la formation d'enseignants

SOUSA DOS SANTOS
Andréa

Sous la direction de
Christian DEGACHE, Professeur des Universités,
LIDILEM, Université Grenoble 3
et
Lucia Peixoto Cherem , DELEM, Universidade Federal do Paraná
UFR LLASIC – Dép. Sciences du langage & DILIPEM – Université Stendhal – Grenoble 3
Setor de Ciências Humanas – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Mémoire du double diplôme de Master (30 crédits)
Dissertação do duplo Mestrado (30 créditos)
Master 2 Sciences du langage, spécialité DILIPEM Recherche- parcours international Grenoble-Curitiba
Mestrado em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, percurso internacional Grenoble-Curitiba

Année universitaire 2014-2015

Mots-clés : Idéographix, logiciel, littératie, alphabétisme, illettrisme, Brésil, Curitiba, action-recherche, nouvelles technologies.

RÉSUMÉ :

Ce mémoire de recherche porte sur logiciel Idéographix à service de la littératie au Brésil. Il s'agit, grâce à des actions recherche menée par Association Française pour Lecture et le professeur des Universités Lucia Cherem. Proposer de pistes d'intégration de ce logiciel français au contexte brésilien à la Mairie de Curitiba. Mon travail se construit en trois parties majeures. Dans la première partie, je présente la notion de littératie et les processus auxquels elle est liée. Dans la seconde partie, je tenterai aussi de trouver des liens entre ce qu'on entend par la littératie numérique et j'étudierai les apports des nouvelles technologies. Puis, je présente mon outil et support de travail : le logiciel Idéographix. Pour finir, je présente le projet recherche- action fait au Brésil à Curitiba.

RESUMO

Palavras-chaves : Idéographix, software, alfabetização, letramento, illetrado, Brasil, Curitiba, pesquisa-ação, novas tecnologias.

Este projeto de pesquisa apresenta um software chamado Idéographix para um possível trabalho na área pesquisa de letramento no Brasil. É através da pesquisa-ação da Associação Francesa para à Leitura e da professora Lucia Cherem que tento encontrar pistas para a integração desse software françês no contexto brasileiro, nas escolas públicas da cidade de Curitiba. Este trabalho é construído em três partes principais. Primeira parte, apresento o conceito de Letramento e os processos a qual ele está vinculado. Na segunda parte, tento encontrar ligações entre o que entendemos por cultura digital e as contribuições das novas tecnologias. Em seguida, apresento a minha ferramenta de trabalho e apoio: software Idéographix. Finalmente, eu apresento o projeto de pesquisa-ação feito no Brasil em Curitiba.

Table des matières

Table des matières 5

Remerciements 9

Introduction 10

PARTIE 1 - PANORAMA THEORIQUE ET ETAT DE L'ART 17

CHAPITRE 1. FONDEMENTS NOTIONNELS SPECIFIQUES A LA RECHERCHE 18

1.1. La littératie dans le monde 18

1.1.1. Notion de littératie 19

1.1.2. Définition 21

1.2. La littératie en France 24

1.3. L'illettrisme 26

1.4. La littératie au Brésil 29

1.4.1. Le « letramento » au Brésil 30

1.4.2. La classe d'alphabétisation 33

1.5. La lecturisation 34

1.6. Définitions pour notre étude 37

CHAPITRE 2. LA LITTERATIE NUMERIQUE 42

2.1. Définitions 42

2.2. Inclusion digitale 45

CHAPITRE 3. LE DEFI C'EST LA LECTURE : LES METHODES DE LECTURE, DE QUOI PARLE-T-ON ? 48

3.1. Les méthodes selon le choix de la méthode pour Goigoux 50

3.2. Les différentes méthodes de l'apprentissage de la lecture 53

3.2.1.Méthode syllabique (méthode synthétique) 54

3.2.2.Méthode globale (méthode analytique) 56

3.2.3. Méthode idéovisuelle 61

3.3. Lecture par la voie directe : plus qu'une voie, une action 63

3.3.1. Les engagements 63

3.3.2. La voie indirecte 63

3.3.3. La voie directe 64

3.3.4. La leçon de lecture 65

PARTIE 2 - UNE RECHERCHE-ACTION : CONTEXTE, METHODOLOGIE ET ANALYSE ET DISCUSSION 67

CHAPITRE 4. CONTEXTE D'ETUDE 68

4.1. Présentation du logiciel Idéographix 68

4.1.1. Ses caractéristiques principales 68

4.1.2. Public concerné 70

4.1.3. Du point de vue didactique 71
4.2. Présentation du domaine de l'étude 72
4.3. Présentation du public 73
4.3.1. Les enseignants de la formation à distance 73
4.3.2. Les élèves en classe d'alphabétisation 73
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 76
5.1. Question de recherche 76
5.2. Protocole de recueil de données 77
5.2.1. Questionnaire 77
5.2.2.Notre démarche de recherche action 79
5.2.2.1.La recherche de partenaire 79
5.2.2.2.Recherche action en classe d'alphabétisation (le stage) 80
5.2.2.3. La « leçon de lecture » l'expérimentation au stage 81
5.3. Traitement de données 82
5.3.1. Questionnaire 83
5.3.2. La leçon de lecture 83
5.3.3. Déroulement de la séance 85
5.3.4. Séance type temporalisée 85
CHAPITRE 6. RESULTATS ET DISCUSSION 86
6.1. Questionnaire : résultats obtenus et discussion – analyse du contexte 86
6.1.1. Profils des enseignants 86
6.1.2. Profils des élèves de l'enseignant 87
6.1.3. Sur la pratique en classe avec la lecture 88
6.1.4. Sur Idéographix, technologies et appuis numériques 89
6.1.5. Sur la méthode par la voie directe 91
6.2. Leçon de lecture : résultats obtenus et discussion – trames didactiques de séance en continues 91
6.2.1. Première étape : apprivoiser la leçon de lecture 92
6.2.2. Deuxième étape : découvrir l'histoire 94
6.2.3. Troisième étape : sortir de l'album 95
6.2.4. Quatrième étape : les activités abordées (supports crées) 95
6.2.5. Travail sur les étiquettes 95
6.2.6. Travail sur le visuel 96
Conclusion 98
Bibliographie 101
Annexes 107

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à l'élaboration de ce mémoire.

Merci au professeur Lucia P. Cherem coordinatrice du projet : lecturisation par la voie directe et professeur de l'Université Fédérale du Paraná de Letramento. Merci de m'avoir fait confiance, de m'avoir accueillie chaleureusement à Curitiba et de m'avoir fait vivre pleinement la recherche-action. Merci également pour votre disponibilité et vos conseils fournis lors des différentes étapes de mon travail. Merci de m'avoir encadré dans ce mémoire, et enfin d'accepter de faire partie de mon jury et d'en être la directrice.

Merci à M. Christian Degache, professeur à UFR LLASIC , laboratoire LIDILEM -, dép. Sciences du langage & FLE à Grenoble, qui a encadré ce mémoire avec une grande disponibilité en fournissant à toutes les étapes des conseils et corrections me permettant de creuser toujours plus ma réflexion en ne laissant rien au hasard. Merci également de faire partie de mon jury et d'en être le directeur.

Merci infiniment Lucia P. Cherem et M. Christian Degache vous formez une super équipe Brésil-France dans ce double diplôme. Merci pour votre esprit chercheur très humain.

Merci à Eglantine Costa Guély, de l'UTFPR d'accepter de faire partie de mon jury.

Merci à Françoise Boch, Maître de conférences de l'Université Sthendal Grenoble 3, d'accepter de faire partie de mon jury.

Merci à Institutrice Charlene Andrade de l'école Municipal São Mateus du Sul pour votre accueil et de m'avoir permis de travailler dans votre classe. Merci également, d'avoir organisé à chacune de mes visites un covoiturage pour que je n'aie pas besoin d'attendre le bus dont on ne savait pas s'il passerait un jour.

Merci à Ayumi N. Shibayama et Juliana Bueno du module Idéographix de m'avoir permis de donner mon questionnaire à vos étudiants et d'avoir analysé le questionnaire avec moi. Un merci particulier à Ayumi, pour tes réponses à mes nombreuses questions sur le logiciel Idéographix et pour ton amitié.

Un grand remercie aussi à mon amie Chani Pinaud pour ta générosité dans la lecture de ce mémoire et Céline Meurger pour ton aide avec la mise en page. Merci à Noreen Le Page pour ta lecture et tes conseils.

Merci enfin à tous ceux qui m'ont supportée et soutenue au fur et à mesure de l'élaboration de ce mémoire. Merci à ma petite famille qui me soutient toujours dans les choix que je prends. Merci à mes amis : Tine, Sidonie, Diana il n'y a que vous qui savez ce que cette phase représente pour moi. Esther pour ces petits repas pour la maman à Curitiba.

Introduction

Dans les analyses du présent mémoire, je me suis intéressée à la littératie, dans le cas du Brésil, plus précisément le cas de la ville de Curitiba dans l'état du Paraná. Pour ce faire, j'ai dû comprendre la notion de littératie qui est un champ très difficile à délimiter puisque la littératie n'est pas seulement un processus d'acquisition des compétences cognitives de base ; c'est aussi l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique.

Si la littératie englobe les diverses situations dans lesquelles une personne peut se trouver dans la société moderne, elle englobe également les nouvelles technologies dont beaucoup d'entre nous deviennent dépendants dans la vie de tous les jours. Les citoyens doivent donc être capables d'interpréter ces nouveaux codes. Par ailleurs, les innovations que ces nouvelles technologies apportent, peuvent aider à dépasser les problèmes en littératie, mais aussi être une contrainte pour vivre en société.

La littératie est indispensable pour construire une vie de citoyen, que ce soit en lecture ou utilisant les technologies numériques. C'est pourquoi, nous nous posons la question suivante : comment pouvons-nous développer des stratégies en classe d'alphabétisation au Brésil et faire avancer la littératie à l'école ?

Ce questionnement nous a amené, en Master 1, à étudier le logiciel Idéographix, pour comprendre sa méthode. Ce logiciel, qui a été créé en France en 2002, aide à mettre en œuvre une démarche pédagogique autour de textes, phrases et mots. Il est aussi connu pour sa méthode de lecture par la voie directe. L'Association Française pour la Lecture le définit comme « l'apprentissage linguistique d'un langage écrit en tant que système fonctionnant de manière particulière et autonome accessible à la compréhension du lecteur sans aucune nécessité de décodage » Collectif AFL (2007, p. 49).

Au Brésil, cette approche est utilisée depuis 2008 par la professeure Lucia Cherem de l'Université Fédérale du Paraná pour sa recherche-action. Elle organise, avec son équipe, des formations pour enseigner les processus de lecture et d'écriture par la voie directe à des instituteurs et les mettre en place dans les salles de classe.

Ce mémoire vient compléter et clore notre parcours scolaire du double master qui fait suite à la collaboration internationale entre l'Université Stendhal (Grenoble) et l'Université Fédérale du Paraná (Brésil). En effet, lors de mon Master 2, nous nous

sommes rendues à Curitiba afin de mieux nous former dans le cadre d'un échange entre la recherche au Brésil et en France. Nous avons ainsi travaillé sur un projet de « recherche-action » qui consistait à expérimenter la méthode par la voie directe en classe d'alphabétisation et à participer comme tutrice à une formation d'enseignants sur le même projet.

Comment faire pour que l'école brésilienne conduise à former des lecteurs et des producteurs de textes efficaces ; à lire et comprendre pour pouvoir utiliser la lecture et l'écriture dans leur vie quotidienne ? Comment faire pour que les élèves, en devenant adultes, continuent à utiliser les livres ?

Ce ne sont pas des questions nouvelles en didactique, ni même dans l'éducation en général. Pourtant, elles méritent d'être posées dans le contexte de la présente recherche : la lecture est encore un défi à surmonter dans la société brésilienne où la télévision a une grande influence sur la population.

Préconisant l'intérêt de l'enseignement et l'apprentissage dans les conditions politiques, sociales et scolaires du pays, ce mémoire porte une attention particulière sur le potentiel de la méthode par la voie directe en classe et la formation d'enseignants. C'est au sein de ce projet de lecture à Curitiba que nous avons mené différentes missions dont il est question dans ce mémoire.

Nous avons eu l'opportunité d'accompagner de très près le projet Action intégrée pour la lecturisation, dans l'école João Gueno de la périphérie de Curitiba. Dans cette école a été développé un projet de lecturisation qui a été reconnu comme l'une des meilleures initiatives du pays pour favoriser la lecture. L'école a reçu le prix national : VivaLeitura[1]. C'est le résultat de plusieurs années de travail pour promouvoir la lecture et de la volonté des enseignants d'améliorer leur méthodologie dans les salles de classe, avec un seul objectif, former des lecteurs.

[1] C'est un prix national au Brésil qui vise à stimuler, promouvoir et reconnaître les meilleures expériences qui favorisent la lecture. C'est également une initiative du ministère de la Culture (Ministère de la Culture), le ministère de l'Éducation (MEC) et l'Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI), avec le soutien du Conseil national des secrétaires éducation (CONSED), l'Union des directeurs municipaux de l'éducation (UNDIME) et la Fondation Santillana. Le Prix Vivaleitura, une partie des actions du Livre nationale et du plan de lecture (PNLL) (Prêmio Vivaleitura 2014, s. d.).

L'incitation à la lecture est, en général, difficilement mise en place dans les programmes scolaires. Ces élèves trouvent, non seulement, le plaisir de la lecture et de l'écriture, mais forment aussi des lecteurs dans leurs quartiers. Il y a la nécessité de promouvoir la lecture très tôt, non pas comme une compétence de base, mais en tant qu'activité élémentaire dans une société envahie par l'écrit. La lecture est mal orientée dans les programmes scolaires et, pourtant, nous savons que pour améliorer les compétences en lecture, il faut pratiquer. Et c'est à travers des projets comme celui-ci que nous avons pu observer que les enfants et adolescents prennent rapidement le goût de la lecture.

Grâce au même projet Action intégrée pour la lecturisation, nous avons eu l'occasion de travailler pour une formation d'enseignants organisée par la mairie de Curitiba et l'UFPR. Souhaitant travailler avec un logiciel pour la lecture, nous avons choisi le logiciel Idéographix, car sa méthode nous paraissait la plus pertinente. Le choix d'un public d'enseignants qui travaille avec la lecture s'est rapidement imposé et une expérimentation de la méthode en salle classe nous a parue intéressante pour entreprendre notre recherche.

Notre terrain de recherche se situe donc dans le cadre d'une formation hybride : le cours est composé d'une modalité de travail à distance sur une plateforme Moodle et d'un cours présentiel une fois par mois. La plateforme propose un espace dédié au cours avec plusieurs modules et des échanges à travers des forums. Chaque module a son forum spécifique. Nous nous consacrerons au module Idéographix et à notre travail dans l'école auprès des élèves en classe d'alphabétisation. S'intéresser à la fois aux enseignants et aux élèves dans le même projet de lecture nous semblait être une orientation cohérente vis-à-vis de ce mémoire. Puisque les élèves doivent sortir de la classe d'alphabétisation avec un statut de lecteur, les professeurs doivent leur enseigner à lire et à comprendre. Cela suscite un certain intérêt pour la didactique de la lecture, afin de savoir si les enfants arrivent à atteindre un statut de lecteur. C'est dans ce contexte, qui est celui où nous envisageons notre future pratique professionnelle, qu'est née la motivation pour ce travail de recherche.

Démarche méthodologique : recherche-action

Notre projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Il s'agit d'une étude de terrain de l'utilisation du logiciel Idéographix au Brésil, en collaboration avec l'équipe de l'Université de Fédérale de Curitiba, dans le contexte qui a été décrit. Selon la définition de Jean Hautecoeur (1993, p. 266), une recherche-action consiste à se poser des questions sur les pratiques quotidiennes pour mieux les connaître et rendre ainsi l'action plus efficace par rapport au but fixé, ou encore, la recherche consiste à observer méthodiquement les pratiques quotidiennes pour les décrire précisément, les communiquer, les comparer à d'autres et éventuellement les modifier. Conscients de l'importance d'aller sur le terrain pour atteindre notre objectif qui était à la fois de comprendre les pratiques des maîtres au Brésil et d'expérimenter le protocole de « leçon de lecture » en classe d'alphabétisation, nous avons choisi un stage dans une école publique.

Le modèle de la recherche-action s'avère être un protocole de recherche incontournable pour recueillir des observations décrites de manière fine et fondée sur des hypothèses théoriques claires, dans la mesure où ces recherches-actions mettent en relation des laboratoires de recherche et des acteurs de terrain, comme c'est le cas du programme d'extension de l'Université Fédérale du Paraná. Ces travaux peuvent participer au développement de la recherche en didactique d'une part, en étant menée à une échelle plus importante, d'autre part, et surtout, peuvent améliorer les pratiques des enseignants en faisant l'objet de confrontations.

Constat de départ et problématique

Le constat à l'origine de la recherche concerne les pratiques des enseignants en classe d'alphabétisation au sein d'une école publique au Brésil. Nous voulons aborder le problème de l'alphabétisation, car beaucoup de Brésiliens sortent de l'école sans avoir pris l'habitude de lire. Les données nous disent que les Brésiliens lisent lorsqu'ils sont scolarisés. Une fois sortis de la scolarisation ils ne trouvent plus de raisons de continuer à lire. Selon Foucambert (1989, p. 126), après la sortie de l'école, 70 % des citoyens sont exclus du processus de lecturisation. La lecture est donc un produit du statut social qui se construit dans certaines conditions sociales. Cela signifie que la lecture, en plus d'être une question de technique, est aussi une question de statut du lecteur et un problème de société.

Enseigner la lecture et l'écriture à l'école est un défi qui dépasse largement l'alphabétisation. Les pratiques scolaires devraient tenir compte de la société comme espace pour les pratiques de lecture et d'écriture, de sorte qu'après la scolarisation, les citoyens continuent à utiliser leurs compétences pour continuer à lire et être indépendants dans la société. Par conséquent, il est essentiel que les enseignants, comme médiateurs d'activités de lecture, aient une approche multidisciplinaire et comprennent que la lecture et l'écriture ont des objectifs communs dans tous les domaines de connaissance.

C'est pour cela que nous avons trouvé un lien très étroit entre notre motivation et le projet de lecturisation par la voie directe. En effet, le projet part du principe de diffuser la lecture, en privilégiant le plaisir de lire, mais surtout d'utiliser la lecture pour devenir autonome dans la vie quotidienne, ce qui bénéficie non seulement à l'école, mais aussi à la communauté et aux élèves, en promouvant un espace propice à la littératie. Des projets comme ceux-ci sont d'une extrême importance puisque le Brésil a besoin de former des lecteurs et de faire évoluer ses représentations. L'enjeu est non seulement de créer et de développer des conditions de survie dans les sociétés modernes, mais également de construire une véritable démocratie où la participation populaire serait moins restreinte (Foucambert & Chenouf, 1989, p. 25).

Selon nous, ce constat est révélateur d'un premier problème sur le plan didactique : la plupart des Brésiliens, après avoir eu 14 ans d'enseignement obligatoire, sortent de l'école sans un statut de lecteur. Y-a-t-il un problème de méthodologie dans le mode d'enseignement de la lecture ou serait-ce un problème de société ? Une deuxième question se pose : comment devrions-nous soutenir et accompagner les maîtres dans leurs initiatives pédagogiques ? Enfin, nous supposons que les nouveaux outils pédagogiques et, en particulier, le logiciel Idéographix, facilitent l'apprentissage de la lecture et aident à la compréhension des textes. Le manque d'accompagnement des enseignants dans leurs initiatives pédagogiques fait qu'elles ne portent pas souvent leurs fruits.

Le travail mené cette année a donc un objectif double : celui d'explorer de très près la formation Recherche-action : Lecturisation par la Méthode de la Voie Directe, afin de vérifier un certain nombre d'hypothèses, ainsi que de donner des leçons de lecture, « qui est avant tout une lecture collective guidée par le maître » (Goigoux, 2004, p. 18), en envisageant des pistes didactiques spécifiques et en expérimentant un

support numérique. Se pourrait-il que dans ce contexte, différent du cadre scolaire habituel, la méthode par la voie directe puisse aider les élèves à mieux lire, à comprendre le texte dans sa totalité et ainsi former de réels lecteurs, et non des décodeurs de lecture ? Comment une école brésilienne comme celle de Pinheirinho se préoccupe–t-elle de la lecture? Est-ce que travailler collectivement peut améliorer l'apprentissage ? Comment peut-on développer des stratégies de lecture en classe d'alphabétisation ?

Ayant présenté brièvement le contexte de cette étude et son objectif général, nous pouvons à présent formuler la problématique suivante :

Comment tirer parti d'un appui numérique pour mettre en place des leçons de lecture dans le contexte brésilien par la voie directe en classe d'alphabétisation ? La problématique, que nous aimerions traiter à travers deux axes de réflexion principaux, s'articule autour des sous-parties suivantes :

Comment devrions-nous soutenir et accompagner les maîtres dans leurs initiatives pédagogiques ?

Comment faire pour développer l'intérêt pour ce nouvel outil pédagogique ?

Le logiciel Idéographix peut-il être un outil permettant de mieux faire comprendre les textes aux enfants ou faut-il plutôt utiliser les outils déjà mis en place par les maîtres ?

Lire permet-il aux enfants de construire leur propre identité afin de mieux s'insérer dans le monde extérieur ?

Ces questions reposent sur plusieurs hypothèses :

Le manque d'accompagnement des maîtres pour utiliser ce logiciel provoque des difficultés dans leurs initiatives pédagogiques.

Les multiples activités possibles grâce au logiciel Idéographix permettent aux enfants de s'approprier plus vite les facultés de la lecture et de l'écriture.

La méthode par la voie directe aide à mieux comprendre le code graphique.

La méthode par la voie directe aide à identifier les mots plus facilement et améliore la lecture en classe.

Notre travail se construira en deux parties majeures. Dans la première partie, nous présenterons le cadre théorique où nous expliquerons les notions de base de notre recherche. Nous verrons ensuite, dans une deuxième partie, le contexte d'étude ainsi

que notre outil et support de travail : le logiciel Idéographix. Nous présenterons la méthodologie de recherche et, enfin, les analyses et les discussions.

Partie 1

-

Panorama théorique et état de l'art

Chapitre 1. Fondements notionnels spécifiques à la recherche

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui pour aborder les thèmes principaux de notre étude. Il s'agit tout d'abord de proposer une définition de ce qui est entendu par la notion de littératie en général. Cette définition devrait notamment permettre de dégager les caractéristiques propres à l'illettrisme, à l'analphabétisme et plus précisément ce que l'on entend par lecturisation. Connaître cette définition va nous permettre de la contextualiser par rapport à la réalité brésilienne et créer des ponts, sur ce que nous entendons comme littératie dans le monde anglo-saxon, entre la France et le Brésil, notamment la place de la littératie numérique. Ensuite, nous allons essayer de mettre en évidence les différentes méthodes de lecture les plus utilisées à l'heure actuelle, les différencier et montrer leurs avantages et leurs inconvénients. Enfin, nous consacrerons une partie à la méthode par la voie directe qui servira ensuite de base à la description du logiciel mis en œuvre dans la présente recherche.

1.1. La littératie dans le monde

Depuis quelques décennies, la notion de « littératie » s'est imposée. Elle a suscité des recherches de type historique et anthropologique ou psycholinguistique. Elle est abordée dans plusieurs domaines de la pédagogie, dans les sciences de l'éducation, les sciences sociales en général et en didactique, où notre recherche va s'inscrire. Ce concept a fait l'objet de nombreuses recherches et ne cesse de se développer avec l'intégration de nouveaux matériels et outils pédagogiques, comme c'est le cas avec les nouvelles technologies. Les chercheurs s'interrogent sur sa dépendance avec les contextes culturels et sociaux où elle se construit pour les citoyens du 21ème siècle.

Dans l'ère de l'information et de changements constants, l'importance de la littératie dans le monde s'accentue, et elle est d'ailleurs un besoin réel. La notion de « *literacy* » est utilisée dans le monde anglo-saxon et dans certains pays francophones comme le Québec sous le nom *littératie* (Grossmann, 1999, p. 139). La littératie fait son apparition dans différents domaines de recherche et s'étend toujours à de nouveaux champs, se développe de plus en plus. Elle apparait notamment dans le plan institutionnel, avec l'UNESCO, l'ONU, qui lancent des politiques liant la littératie au développement social et économique au niveau mondial. Nous avons aussi Le

Programme for International Student Assessment, connu désormais par Pisa. « Ce programme international est mené par L'OCDE et vise à mesurer la performance des systèmes éducatifs des pays membres et non membres »(Gerbault, 2012, p. 114). « Cette expansion des domaines de l'utilisation du concept de littératie et le succès de son emploi souligne sans nul doute son intérêt, mais simultanément invite à être vigilant quant aux significations que l'on est susceptible de lui attribuer et, plus particulièrement, dans le champ de l'enseignement et des apprentissages » (Dupont, 2014, p. 54).

Même s'il existe une véritable expansion de la littératie dans tous les domaines, au niveau politique comme au niveau social, « De nos jours encore des questions se posent quant à la façon d'évaluer le degré de littératie et le niveau de compétence en lecture et en écriture à considérer comme "fonctionnel" dans une société donnée » (Goody, 1968a, 2006, p. 26 cité par Jean Chiss p. 151). C'est pourquoi il est important de connaître les notions et de savoir comment les évaluer tant en salle de classe qu'en société.

1.1.1. Notion de littératie

La notion de littératie est très discutée dans le domaine de la didactique. Cependant, nous nous demandons, dans notre analyse, si nous allons parler plutôt de *notion* ou de *concept*. Bien que ces termes soient si proches, il existerait une petite nuance qui les distingue. C'est pourquoi on les trouve confrontés dans les travaux, dans la sphère didactique en particulier.

Rappelons tout d'abord que, dans le contexte français, « le potentiel didactique de la notion de littératie, instaurant une forme de continuité de la connaissance des systèmes d'écriture à la construction des discours, est loin d'être négligeable » (Molinié & al., 2012, p. 4). « Chercher les formes de relation entre les dimensions culturelles et cognitives dans les actes de lecture et d'écriture, distinguer la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes), reprendre sur d'autres bases les dichotomies culture de l'écrit/culture de l'oral, articuler les travaux entre les pratiques scolaires et extrascolaires (familiales et sociales) constituent des chantiers qui concernent fondamentalement la didactique des langues [...]. Ces recherches sont, en effet, d'autant plus utiles à la didactique qu'elles mettent en relation des perspectives techniques et

culturelles où les variations éducatives jouent un rôle déterminant »(Chiss, 2003, cité par Molinié & al., 2012, p. 4).

Selon le dictionnaire Petit Robert, le *Concept* est la « faculté, manière de se représenter une chose concrète ou abstraite ; résultat de ce travail ; représentation ». Dans le grand dictionnaire linguistique et de Sciences du Langage (2007, p. 185), on donne le nom de concept à toute représentation symbolique, de nature verbale, ayant une signification générale qui convient à toute série d'objets concrets possédant des propriétés communes.

Le dictionnaire de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale (*1916, p. 162), dans le dictionnaire de linguistique moderne, exprime l'idée suivante :« quand j'affirme simplement qu'un mot signifie quelque chose, quand je m'en tiens à l'association de l'image acoustique avec un *concept*, je fais une opération qui peut dans une certaine mesure être exacte et donner une idée de la réalité ; mais en aucun cas je n'exprime le *fait linguistique* dans son essence et dans son ampleur ».

Si nous pensons que la littératie est un concept, l'image acoustique (phonique) me renvoie à quelque chose de concret qui existe. Comme l'explique J. Perrot, (1953, p. 111) « L'*image acoustique* et le *concept* sont d'ordre psychique ; dans la phonation, le *concept* de bœuf, par exemple déclenche dans le cerveau *l'image acoustique* correspondante, empreinte du groupe de sons qu'est le mot *bœuf* en français (Ox en anglais, etc.) ; puis, par un processus physiologique, le cerveau transmet aux organes de la phonation l'impulsion corrélative à l'image ; dans la situation de l'audition, l'ordre est inversé : transmission physiologique de l'oreille au cerveau, et dans le cerveau, association psychique de l'*image* acoustique *bœuf, Ox*, etc. Avec le *concept* correspondant ». À la différence de cet exemple, lorsque je vois le terme « littératie », je ne vois pas un mot associé, mais un éventail de mots qui lui sont associés : lecture, écriture, société, école, etc.

Cependant, *notion*, selon le dictionnaire Petit Robert, est une « connaissance immédiate, intuitive de quelque chose, une idée générale et abstraite ». (Barré de Miniac et al., 2003, p. 103) soulignent qu'une *notion* est une « idée, une forme de conceptualisation de la réalité ayant valeur heuristique, permettant de progresser dans la connaissance et l'analyse d'un certain nombre de réalités, par exemple l'observation de difficultés d'usage de l'écrit d'une certaine ou de certaines catégories de la population ». Un *concept*, à la différence de la liberté permise à une *notion*, « implique un objet aux contours étroitement circonscrits, objet abstrait, unidimensionnel, élément

d'une construction d'un ensemble théorique susceptible d'expliquer une réalité complexe ». (Barré-de Miniac & al, 2004, p.107).

Ainsi, les termes de « notion » et de « concept », lorsque l'on parle de littératie, employés dans le contexte francophone, notamment en didactique, ne sont pas étroitement synonymes. Notamment parce qu'il y a en effet plusieurs enjeux autour de cette distinction. Barré de Miniac nous avertit « qu'une première condition pour que l'usage soit à la mesure des enjeux est d'accepter de reconnaître que ce terme désigne une notion et non un concept, et de ne pas opérer insidieusement le passage de l'un à l'autre » (Miniac & al., 2003, p. 105).

Le dernier mot est donné à Jean-Louis Chiss (2011, p. 165), qui, s'il nous invite à poursuivre dans le sens d'une sociologie (critique) des pratiques culturelles, nous enjoint simultanément à ne pas appauvrir la notion de littératie par un déplacement s'éloignant selon lui de plus en plus des problématiques didactiques posées par la/les culture(s) de l'écrit

En définitive, nous ne pouvions pas terminer cette partie sans essayer d'élargir un peu ce terme. En effet, étudier la littératie ne peut se limiter à lister des pratiques de lecture et d'écriture. Pour l'étudier, il faut viser son contexte, le groupe social, une époque donnée ou un projet de classe, comme nous l'avons vécu avec la recherche-action menée dans la ville de Curitiba à l'école São Mateus do Sul. Il s'agit de rencontrer les enseignants et les élèves acteurs principaux pour travailler la littératie, les engager dans les démarches scripteurs/lecteurs, connaître leurs acquis, leurs visions de leurs acquis ainsi que leurs motivations et leurs objectifs, et encore, connaître leurs intérêts vis à vis de l'institution.

Ainsi, penser la littératie comme notion nous semble plus judicieux pour bien conduire notre travail. Les chercheurs sur lesquels nous prenons appui semblent soutenir cette idée, en raison de son aspect multidimensionnel et parce qu'elle se découpe en diverses définitions qui renvoient à tout ce qui a rapport à l'écrit sous ses formes multiples et dans les usages en société. C'est pourquoi il est si important d'essayer de la définir.

1.1.2. Définition

De nombreux auteurs ont tenté de définir la littératie ou littératie(s) : « Une notion complexe, comprise et souvent appréhendée de manière différente de part et

d'autre du monde académique ». Barré-de Miniac et al, (2005, p. 9) affirme que définir ce que l'on entend par littératie dans une société est très complexe. Rispail (2011, p. 1) parle même d'une « pérégrination notionnelle ». D'où notre choix d'un pluriel pour ce concept polyvoque Molinié & al., (2012, p. 15). La notion se complique, surtout lorsque l'on passe de l'Hexagone à l'outre-Atlantique.

Cette notion est de plus en plus employée dans les médias, les écrits de recherche et dans plusieurs domaines, ce qui permet de rendre compte que sa complexité est liée à l'apprentissage et à la diversité des pratiques de la lecture et de l'écriture, tant à l'école que dans la vie quotidienne et professionnelle. Dans un sens plus simple, la littératie est définie comme la capacité de lire et d'écrire. « La notion semble se dissoudre encore en raison des extensions qu'on lui donne parfois : capacité à comprendre la technologie, la culture et média » (Grossmann & Tauveron, 1999, p. 139), comme nous avons pu le voir dans le paragraphe précédent.

Enseigner les savoirs « lire, écrire et compter » est une des missions essentielles de l'école, où se pratique par excellence la littératie. Au Brésil, en tout cas, nous avons pu observer dans notre recherche, que la plupart des enfants et des adolescents qui fréquentent l'école publique ne rencontrent pas de moments incitant à la lecture et à l'écriture hors du cadre de cette institution.

Les raisons sont diverses : les enfants n'ont pas de parents lecteurs, ils ne trouvent pas d'intérêts à la lecture ou ils n'ont tout simplement pas de livres. Plusieurs auteurs parlent même de la déscolarisation de la lecture : « Déscolariser la lecture pour faire mieux lire [...] Voilà qui ouvre une brèche décisive dans la forteresse scolaire et laisse augurer un renversement de situation » (Chartier, 1995, p. 1).

Nous estimons aussi que les pratiques littératiées répondent à une variété d'objectifs sociaux et qu'elles sont évolutives dans le temps et l'espace. Elles sont liées à des valeurs, des représentations, des relations institutionnelles et sociales (Dabène, 1988 ; Collins & Blot, 2003 ; Barré-de Miniac, Brissaud & Rispail, 2004 ; Goody, 2007 ; Lahire, 2008 ; voir aussi Dagenais & Moore, 2008) : « Y sont incluses la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent – leurs constructions, leurs discours – et les significations qu'ils lui donnent » (cité par Barton & al., 2010, p. 46). Les littératies sont liées aux compétences solides et variées en matière de lecture et d'écriture qui sont devenues un enjeu majeur de la société et dont tous les citoyens ont besoin pour bien vivre en société.

À ce sujet, on peut citer la réflexion de Marielle Rispail (2011, p.2), qui dit que la littératie englobe donc tous les besoins que produit une société donnée, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et leur maitrise : c'est ainsi que l'on peut parler de « besoins littéraciques » ou de « compétences littéraciques ». Dans cette approche, Rispail entraîne deux déductions dans son article intitulé « *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifique*s » (2011, p. 2).

- La première est que la littéracie[2] n'est pas un concept théorique en soi, mais une notion contextualisée, dont les contenus dépendent étroitement du contexte social dans lequel il est utilisé : en effet, nos besoins littéraciques varieront si l'on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, européen ou asiatique, suivant le métier que l'on exerce ou que l'on vise, etc.

- La deuxième est que cette notion évolue en fonction de l'évolution de la société elle-même, ou du contexte social particulier dans lequel on l'examine : ainsi, mes parents, professeurs à la retraite, n'avaient pas besoin des mêmes savoirs et savoir-faire langagiers qu'un jeune professeur actuel, soumis au développement des médias, à de nouvelles modalités de lire et d'écrire, pour eux et leurs élèves.

Dans cette réflexion, Rispail met en rapport lecture et écriture dans un contexte social particulier. Cela veut dire que la littératie est liée toujours à la lecture et à l'écriture, cependant le contexte socioculturel change d'une société à une autre et selon l'époque. Dans le même ouvrage coordonné par Barré-de Miniac, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, nous allons trouver la définition proposée par Jean Pierre Jaffré. Celle-ci est souvent reprise dans les travaux français sur la littératie (Larruy, 2012, p. 6).

[2] En France, nous pouvons trouver deux façons d'écrire ce mot : « littéracie » avec 'c' est actuellement utilisé par une minorité française (Barré-de Miniac & al., 2005, p. 7). Tout au long de notre réflexion nous allons utiliser, désormais, l'orthographe « littératie » sauf dans les citations. Dans ce travail nous aurons l'occasion de parler de cette variation orthographique.

*« Littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble des compétences, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelle*s » (Jaffré, 2004, p. 31).

Dans cette notion, Jaffré met en évidence les activités humaines qui ont un rapport avec la lecture et l'écriture dans de nombreux paramètres liés à la société. Cependant, nous pouvons voir que ce n'est pas la lecture (en réception) et l'écriture (en production) qui comptent, mais la lecture et l'écriture (ensemble des compétences de bases - graphiques et linguistiques - liées aux structures sociales). Cela veut dire que l'on peut retrouver la littératie au travail, à l'université, avec des amis dans les espaces réels ou virtuels. Comme l'a aussi défini Kadi (2009, p. 11) c'est cette capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite qui est considérée, de nos jours, comme un atout majeur pour être fonctionnel et participer pleinement à la vie politique, économique et sociale que l'on va appeler la littératie

La littératie ne signifie donc pas seulement "savoir lire et écrire". Elle intègre aussi une multitude d'évènements, tels que lire une carte, comprendre des indications, des évènements qui n'ont pas toujours une visée d'apprentissage, parce que l'individu est dans un continuum d'apprentissage et que la capacité de lire et d'écrire se construit aussi hors d'un cadre strictement scolaire.

Définir ce qu'on l'entend par littératie n'est tout de même pas une affaire facile. La littératie est une notion liée à la lecture et à l'écriture dans une société donnée et qui est toujours en transformation puisque la société change en permanence, sachant qu'il y a aussi des sociétés très différentes, comme la France et le Brésil, dont nous allons parler par la suite. Les définitions théoriques qui illustrent la diversité des notions nous montrent bien l'intérêt de les définir, et selon différentes sources et de travaux, de France, du Brésil et d'ailleurs.

1.2. La littératie en France

La notion de littératie commence à apparaître dans divers domaines de recherche en France. Elle est apparue aux lecteurs français par le biais de deux revues : l'une sur la didactique par J. Goody (Privat & al., 2006), l'autre ancrée dans le champ de l'ethnologie (Fraenkel & al., 2010), consacrée aux New Literacy Studies, courant

initié par Brian Street qui développe depuis presque 30 ans un débat important sur les thèses de J. Goody. Les chercheurs français se confrontent sur ce concept, à la base anglo-saxon, en analysant plusieurs pratiques de l'écrit et de la lecture. Nous allons nous appuyer, en littérature scientifique, sur les lectures des chercheurs les plus connus dans ce domaine, par exemple, Chiss, 1998 ; Chiss et Marquillo-Larruy, 1998 ; Grossmann, 1999 ; Fijalkow et Vogler, 2000 ; Barré-De Miniac, 2003 ; Barré-De Miniac, Brissaud et Rispail, 2004. Ce sont ces travaux qui servent de base pour construire notre analyse.

En France, la définition de littératie est associée à l'évolution orthographique des termes. Nous pouvons trouver deux façons d'écrire ce mot : littéracie avec « c » est actuellement utilisé par une minorité en recherche française (Barré-de Miniac et al. 2005, p. 7), et littératie avec « t », plus utilisé dans le monde francophone. « Le terme littéracie se trouve être la traduction ou l'adaptation du terme anglo-saxon literacy, ou litteracy, dont les deux orthographes induisent, on s'en doute, des acceptions différentes : literacy s'opposant à orality et litteracy renvoyant, de façon dérivationnelle, à littérature. Si deux ou trois formes 'littératie' (proche de littérature) et 'littéracie', voire 'litératie' coexiste en Français, c'est peut-être qu'on a du mal à trancher entre divers usages de l'écrit » (Rispail, 2011, p. 3).

Ainsi, dans le monde entier, les réflexions sur la littératie restent liées à la lecture et à l'écriture, et surtout à un questionnement autour de l'école en société. S'interroger sur les langues, qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères, amène à se questionner sur leurs rapports avec la culture et la cognition, ainsi qu'avec des aspects sociaux liés à la démocratie.

Selon des travaux français (Delcambre & Pollet, 2014, p. 1), le terme « literacy » peut renvoyer à :

- **Un sens technique (formel)** : Un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète[3].

[3] Les termes illettrés et analphabètes seront définis par la suite.

- **Un sens culturel (informel)** : Un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux, renvoyant aux cultures lettrées et aux hiérarchies sociales.

Selon Delcambre et al., (2014, p. 1), cette dualité de la définition du terme de littéracie porte, en quelque sorte, tout le débat entre les deux grandes théories de la littéracie : le modèle de J. Goody, dit 'autonome', décrivant les effets cognitifs de la maîtrise de l'écriture, modèle où l'écrit est appréhendé comme une 'technologie de l'intellect' ayant partout les mêmes effets de développement culturel, social et cognitif et celui de B. Street dit 'idéologique', visant à montrer l'inscription de l'écriture dans des contextes culturels et des rapports de pouvoir singuliers, qui interdisent toute généralisation sur ses effets cognitifs possibles.

Ainsi, selon Rispail (2011, p. 4), il n'existe pas de mot officiel pour désigner les compétences permettant d'accéder à l'écrit de manière aisée, un versant positif de l'illettrisme en somme, versant que pourrait désigner le terme littératie. Martine Marquilló Larruy (1997, p. 9) notait : si on a pu craindre un jour que les images et les facilités de communications orales réduiraient l'écrit à la portion congrue, on sait aujourd'hui qu'il n'en est rien : la civilisation Gutenberg, loin d'être mortelle, est plus galaxique et vigoureuse que jamais. La passion qui anime les débats autour de l'illettrisme, l'émergence et la vitalité du concept de littératie traduisent non seulement la place de choix qu'occupent les écrits dans notre société, mais aussi l'élévation des exigences sociales en matière d'écriture ».

Ainsi, en France, le mot littératie est bel et bien utilisé, mais dans les travaux des auteurs, nous trouvons plus souvent le terme « illettrisme ». Selon Barré-De Miniac et al. (2005, p. 9), le premier serait l'apprentissage de l'écrit au lieu de « désapprentissage » que désigne le terme illettrisme. Dans notre réflexion, nous laisserons de côté le néologisme français, auquel nous aurons tout de même consacré une partie, même s'il n'est plus utilisé que par des travaux français.

1.3. L'illettrisme

En effet, de nombreuses études sur le versant négatif de la littératie, dit « illettrisme », ont été faites en France. Si le terme d'illettrisme, néologisme français forgé par les militants d'ATD-Quart Monde dans les années 1970, est largement utilisé

en France, il n'en est pas – pas encore ? – de même pour celui de littéracie (Miniac & al., 2003, p. 11). À l'inverse des programmes scolaires d'autres pays francophones comme le Canada, le terme littératie n'apparaît pas en tant que tel dans les textes officiels français, dans lesquels il est plutôt question de prévention de l'illettrisme. Ce mot a été popularisé en France politiquement à partir de 1984, au moment de la publication du rapport : « *Des illettrés de France* réalisés à la demande du gouvernement français de l'époque » (Espérandieu & al., 1984). L'auteur justifie le choix de ce nouveau terme par la connotation péjorative du couple Analphabétisme/alphabétisme. « Les débats relatifs à la maîtrise de l'écrit ont fait naître les vocables d'analphabétisme fonctionnel et d'illettrisme. Et c'est en réponse à ces deux vocables négatifs, dans un débat d'idée qui est aussi un débat de mots » (Miniac & al., 2003, p. 112).

En effet, politiquement, « il s'agissait de ne pas stigmatiser la partie de la population des analphabètes, des immigrés, des populations en situation d'infériorisation : les militants parlent d'ailleurs plutôt de populations en situation d'illettrisme que d'illettrés » (Miniac & al., 2003, p. 113). Pour les politiques, le terme permet un affichage politique du problème et surtout de la volonté de lutter contre celui-ci. La « lutte contre » l'illettrisme devient un mot d'ordre politique plus que didactique ou de recherche. Dans ce contexte, « l'usage d'un mot négatif permettant d'afficher la détermination de la lutte, un terme qui peut laisser entendre une victoire annoncée d'un pouvoir déterminé est sans doute plus utile qu'un terme positif comme ceux disponibles à l'époque : formation de base, éducation populaire, formation permanente ». (Miniac & al, 2003. p107).

L'illettrisme renvoie à la situation de personnes ayant été scolarisées, mais « qui ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (ANLCI 2003, p. 72). Selon l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, désormais l'ANCLI, en France, ce sont deux millions et demi de personnes qui sont concernées par l'illettrisme.

L'officialisation du néologisme « illettrisme » correspond à une volonté politico-sociale de désigner un phénomène et non des personnes » (Barré –De Miniac, 2002, p. 28). Cette volonté d'utiliser différents mots pour différencier un illettré d'un analphabète est tout à fait cohérente, puisqu'un analphabète n'a pas été scolarisé alors

qu'un illettré, selon GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme, s.d) se définit comme :

« Sont considérées comme relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'École, sont sorties du système scolaire n'en ayant pas ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles ».

Beaucoup de personnes pensent que ceux qui n'ont jamais été à l'école sont des personnes illettrées et les médias eux-mêmes ne savent pas toujours utiliser ce mot. Nous ne pouvons pas dire qu'un enfant au CP, par exemple, est illettré, puisqu'il commence à apprendre à lire. « L'enfant peut éprouver des difficultés d'apprentissage de l'écrit, peut donner des signes de résistance à l'entrée dans l'écrit. On ne dira pas de lui qu'il est illettré » (Barré-de Miniac & al., 1997, p. 17). Cependant, nous pouvons bien parler de prévention de l'illettrisme, comme nous en avons parlé auparavant. Cette définition annonce clairement que les illettrés sont des personnes qui, après avoir été scolarisées, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de ce que l'on doit apprendre lorsqu'on va à l'école, comme : la lecture, l'écriture, le calcul et des compétences des bases pour être autonome dans la vie quotidienne. « Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer, avec la culture de l'écrit, avec les formations de base dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme » (Besse et al., année, p. 20).

Cette définition nous montre aussi une réalité sociale : comment est-il possible que des gens aillent à l'école et qu'à 16 ans, ils n'aient pas appris à utiliser la lecture et l'écriture dans leur vie quotidienne ? « Alors l'enjeu de l'introduction de ce terme est aussi social : faire savoir que les publics vont prendre en charge le problème (au nom de la justice sociale ou de la bonne conscience »Barré-De Miniac (2002, p. 28). Une partie de la société qui n'accède pas à une maîtrise de l'écrit suffisante et sociale satisfaisante, permettant d'avoir une vie professionnelle sociale efficace, pose un grand problème social, et c'est un problème qu'on rencontre au Brésil.

Les auteurs français sont d'accord sur le fait que la privation de littératie, ou une faible autonomie littéracique, est directement liée à une problématique sociale, le langage étant aussi étroitement associée à la lecture, mais également à une volonté politique. Ce problème intrigue, et parfois révolte, parce qu'on voit derrière ce

problème plusieurs autres problèmes qui l'accompagnent : les inégalités sociales, les inégalités des chances lorsque les individus cherchent du travail. Les différences sociales commencent très tôt, à l'école, grand miroir de la société, qui montre une instance parmi d'autres sans aucune responsabilité sur les parcours scolaires d'individus issus de certains horizons sociaux, ce qui entraîne plus d'inégalités sociales.

1.4. La littératie au Brésil

Dans le monde entier, on parle de « literacy », dans le monde francophone, de « littératie » ou de « littéracie » et, plus marquant, d' « illettrisme » en France, comme nous avons pu voir dans le paragraphe précédent. Au Brésil le terme utilisé est « letramento ». Les Brésiliens n'utilisent pas le mot « literacia », comme il est traduit littéralement en portugais du Portugal. Ce terme va apparaître plus clairement dans les années 1980 dans le domaine de l'éducation.

Il faut dire que le terme est arrivé un peu tardivement, et c'est naturel puisque pendant longtemps, le Brésil s'est dédié exclusivement à l'éradication de l'analphabétisme. « L'origine du mot a surgi par la nécessité de nommer l'état ou la condition de ceux qui n'appartiennent plus au groupe d'analphabètes, car ils connaissent les compétences de bases, linguistiques et graphiques et savaient lire et écrire » (Bortoni-Ricardo, 2012, p. 1). Donc ces personnes, qui ont la possibilité d'aller à l'école, ne sont plus des analphabètes, mais le monde de l'écriture était encore très difficile à prendre en main.

Il faut signaler que le Brésil n'a jamais eu une population majoritairement alphabète et c'est un problème qui a laissé tous les autres objectifs éducatifs de côté. Lorsque la réalité a commencé à être modifiée, il a été nécessaire d'incorporer un nouveau mot pour définir une nouvelle condition que la population a commencé à atteindre. Cette nouvelle condition, au-delà de savoir lire et écrire, incluait aussi le savoir-vivre des individus en société en utilisant l'écrit.

Nous avons pu observer, lors de notre recherche, que le mot n'est pas toujours clair parmi les enseignants, ni dans la littérature scientifique et même dans le dictionnaire. « Quelques enseignants pensent que le letramento/littératie est une méthode didactique qui vient pour remplacer l'alphabétisation, d'autres considèrent que l'alphabétisation et le letramento sont des processus égaux, d'autres encore ont des

doutes sur la façon de promouvoir une proposition autour du letramento » (Bohn Grando, 2012, p. 1). C'est pourquoi il est intéressant de le définir.

1.4.1. Le « letramento » au Brésil

La traduction de « littératie » par « *letramento* » est attribuée à Mary Kato en 1986, Leda Verdiani Tfouni en 1988 et Magda Soares en 1998. Ces auteurs montrent la distinction entre le letramento/littératie et l'alphabétisation. Ces travaux discutent sur letramento/littératie (considérés comme des synonymes) dans l'éducation des enfants comme une pratique sociale, y compris des formes diverses, des propositions, de la recherche et sa pertinence dans l'élaboration professionnelle.

Il faut éclaircir le fait que le mot « letramento » au Brésil, que nous utiliserons comme littératie, a deux utilisations possibles : celle qui renvoie au fait d'être lettrés, ou au contraire, celle qui renvoie aux analphabètes fonctionnels et aux illettrés ; les deux façons sont utilisées. Comme De Araujo Mamede (2011, p. 238) le notait dans sa thèse : *De la littératie enseignante à la littératie des élèves Littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens,* « La Littératie ("letramento", en portugais), renvoie à l'état d'illettrisme en opposition à l'état de celui qui est lettré ("letrado") ; ce dernier terme renvoyant, quant à lui, à la fréquentation des "belles lettres", à la culture dominante donc. L'influence du modèle idéologique, la façon dont le concept a été traduit et l'interaction avec des termes déjà présents dans le vocabulaire ordinaire (et donc avec les idées sous-jacentes) ont contribué, à nos yeux, à façonner les débats autour de la littératie, notamment sur celle des enseignants brésiliens ».

Tfouni, qui a été une des premières personnes à définir le terme de littératie, mais aussi à l'utiliser et à le différencier dans le contexte brésilien, remarque que « l'alphabétisation s'occupe de l'acquisition de l'écriture par un individu ou groupe d'individus, la littératie focalise sur les aspects sociohistoriques de l'acquisition d'un système d'écriture par une société » (1995, p. 20). Soares (2002, p. 144) réaffirme cette différence en insistant sur le caractère individuel de l'alphabétisation et sur le caractère social du Letramento.

Kleiman (2008) et Soares (2000 et 2002) considèrent la nécessité de promouvoir la littératie dans la réalité brésilienne. Ils reconnaissent que l'alphabétisation et la littératie sont des processus distincts, en considérant que l'alphabétisation est un processus individuel de l'acquisition de la lecture et de

l'écriture et que la littératie est un processus plus ample, liée à l'utilisation de la lecture par un individu. D'autre part, Ferreiro considère que penser à la littératie est très ambitieux dans le cas du Brésil, car des problèmes beaucoup plus graves n'ont pas encore été résolus.

Les faibles résultats obtenus dans l'évaluation en langue portugaise sont liés, non seulement, au système scolaire lui-même, mais à l'ensemble des facteurs sociaux. Une grande partie de la population vit dans la pauvreté, sans accès à la technologie, aux médias et aux documents imprimés qui encouragent le Letramento. Par ailleurs, le taux de fréquentation dans les écoles maternelles est faible. Comme le relatent les données INEP[4], en 2006, seulement 28 % de la population a été à l'école maternelle. Les problèmes de Letramento/littératie augmentent en raison du manque de livres, de matériels, d'outils de peinture, d'arts plastiques, de jouets, mais aussi en raison du manque d'écoles, ce qui provoque des classes surchargées et une mauvaise qualité d'éducation.

Il est vrai que le Letramento, comme construction sociale, est lié à des circonstances historiques, sociales, économiques et politiques du pays. Par ailleurs, le pays a une grande extension territoriale et est le plus peuplé de l'Amérique latine ; c'est le cinquième plus grand pays au monde en superficie et en nombre d'habitants, il couvre la moitié du territoire de l'Amérique latine. Le Brésil, qui a été une colonie portugaise, a connu l'esclavage du peuple africain, les massacres des peuples indigènes, l'empire, le régime militaire, et enfin la démocratie. Il est donc marqué par les souffrances de son passé. Le pays a hérité de la corruption, des inégalités sociales et d'importantes discriminations entre les peuples, notamment d'origines africaines, malgré une diversité ethnique culturelle importante. Ces marques de problèmes sociaux dans la société se reflètent dans l'école publique et dans le système éducationnel. Malgré cela, le pays s'est développé économiquement, il a même accédé à un statut de pays émergent en voie de développement. Pourtant, l'accès à la culture et à l'éducation est encore une affaire d'élite.

Le pays a beau se développer, l'accès à la lecture et à l'écriture reste restreint. Les opportunités sont pour ceux qui en ont les moyens. Soares (2002 p. 144) considère

[4] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

que dans une société comme la nôtre, beaucoup d'enfants de classes favorisées et défavorisées vivent avec l'écriture et avec la pratique de la lecture au quotidien, donc ils vivent dans une atmosphère de littératie. Ils n'ont pourtant pas les mêmes facilités : nous savons que si l'enfant n'est pas dans un environnement de lecture et d'écriture, il ne sera pas lettré et ne sera pas intéressé à la lecture ni à l'écriture dans son ensemble.

Or, prendre un livre et avoir le plaisir de lire est très important surtout dans le pays où « la télévision est aujourd'hui une pratique culturelle répandue chez près de la totalité des individus. Les différences tiennent au choix d'émissions, voire au regard porté sur une même émission. Mais le problème brésilien va au-delà du simple fait de pouvoir lire un livre, ou d'aimer des genres littéraires » (De Araujo Mamede, 2011, p. 2).

Nous avons besoin de vrais lecteurs critiques qui participent de la vie politique active, qui peuvent être indépendants en société, qui peuvent acheter avec une carte bancaire, utiliser les distributeurs, etc. Ce sont des pratiques qui semblent très simples, mais celui qui n'a pas acquis ces capacités est exclu de la société, surtout que la société est un plein changement et évolue tous les jours. Pour ceux qui n'ont pas accès à la lecture et à l'écriture, la vie est devenue très compliquée.

Marqué par des inégalités socioculturelles et économiques importantes, ce pays peut être considéré comme emblématique de l'inégalité sociale, un terrain riche pour en comprendre la genèse. Dans un tel contexte, il devient essentiel d'interroger également la manière dont l'école se positionne par rapport à ces inégalités sociales, mais aussi, en suivant notre raisonnement, de comprendre la manière dont les inégalités scolaires sont construites non seulement à l'école, mais également par l'école. (De Araujo Mamede, 2011, p. 14).

Le Brésil a un défi double et parallèle en ce qui concerne la lecture. D'une part, alphabétiser avec des méthodes adaptées pour que les enfants soient susceptibles de tirer le maximum de profit d'une scolarité (sans oublier l'alphabétisation des adultes). « L'alphabétisation des élèves restait un des objectifs principaux des enseignants (parfois même leur objectif principal), étant donné que certains élèves ne savaient encore ni lire ni écrire. Ce « retard » contribue certainement à l'absence de pratiques productives de l'écrit, mais il ne fait que corroborer l'hypothèse d'une faible insertion dans la littératie dans l'école publique brésilienne » (De Araujo Mamede, 2011, p. 235).

Dans ce contexte brésilien, nous pouvons voir que le problème de littératie dépasse largement le cadre de l'école et que c'est l'affaire de tous. L'école doit alphabétiser, mais surtout produire des lecteurs capables d'exercer socialement des compétences de base de lecture et d'écriture lorsque le contexte l'exige. Elle doit fournir un apprentissage considérant la maîtrise de l'écrit comme un outil pour se construire et construire le monde afin de le penser, d'y agir ou de le transformer si besoin. L'alphabétisation pour tous dans un sens très large qu'englobe l'école, mais aussi en dehors d'école, est un début pour commencer à faire valoir le droit d'aller et de venir.

1.4.2. La classe d'alphabétisation

Les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme sont très complexes et sont interprétées et définies de multiples façons. L'idée que l'on se fait d'une personne alphabète ou analphabète est aussi influencée par les terminologies. Par exemple, dans certains dictionnaires, « alphabétisme » et « littératie » sont des synonymes, mais lorsque nous étudions les termes en détail, nous nous apercevons qu'ils englobent des notions bien différentes. L'alphabétisation est traitée dans ce travail de recherche comme l'acquisition de connaissances concernant les activités de lecture et d'écriture dans les écoles.

Même si cela peut paraître simple, ce concept fait référence à un traitement élargi de l'objet. L'alphabétisation à l'école est un processus dynamique des relations établies entre l'objet de la connaissance (qui est la langue écrite maternelle) et l'objet d'apprentissage (alphabétiser les enfants), notamment, le sujet qui enseigne (l'enseignant et d'autres sujets qui peuvent influer sur le processus d'apprentissage) et les situations d'enseignement-apprentissage (parcours didactique pédagogique en se focalisant sur l'apprentissage de la lecture et écriture).

Au Brésil, l'alphabétisation se fait en salle de classe, que les enfants peuvent commencer à fréquenter à partir de l'âge de six ans. On peut trouver aussi des classes d'alphabétisation pour les adultes, qui sont souvent des classes qui se déroulent dans les écoles le soir, puisque le Brésil a trois périodes de cours, le matin, l'après-midi et le soir. Normalement, les soirées sont destinées aux adultes qui continuent les études ou qui veulent apprendre à lire et à écrire. L'éducation est publique malgré son état physique et sa mauvaise qualité. C'est pourquoi il existe des écoles privées, ce qui

partage massivement le peuple entre les riches et les pauvres, ce qu'on peut voir à l'œil nu.

Malgré les initiatives de démocratisation et de qualité de l'éducation, les taux d'alphabétisation et d'illettrisme dans le pays sont loin de nos idéaux les plus modestes bien que les enseignants aient des expériences s'élevant parfois à plus de 30 ans, il est tout aussi vrai que l'éducation en général et, plus spécifiquement, l'alphabétisation sont encore loin d'être des pratiques sûres, cohérentes et bien fondées.

Au Brésil, les enfants lisent lorsqu'ils sont à l'école mais ils ne gardent pas cette habitude lorsqu'ils en sortent. Parmi les enfants des classes populaires, rares sont ceux qui bénéficient d'une médiation familiale, ce qui semble indispensable pour avoir une pratique de la lecture en dehors de l'école. « Le contexte familial constitue, par la variété des situations fonctionnelles qu'il propose à l'enfant, un facteur primordial dans l'enseignement apprentissage de l'écrit. Il lui permet de construire un rapport privilégié aux savoirs et aux savoir-faire » (Ben Fadhel, 1998, p. 217).

L'alphabétisation concerne le niveau social, mais aussi le niveau cognitif. Le rapport purement scolaire à l'écrit, établi dans le cadre de l'alphabétisation, limite sérieusement l'étendue de ses usages sociaux et ne permet pas à chaque individu de transformer son rapport au savoir, à l'école et à la culture de façon générale (Foucambert, 1989, 1994, cité par Barré-de Miniac & al., 2004, p. 18).

L'alphabétisation à l'école est une étape parmi d'autres pour former le lecteur, que ce soit à l'âge adulte ou pendant l'enfance. Il est nécessaire qu'elle soit déscolarisée et amenée tant dans l'univers familial qu'en société. L'alphabétisation permet l'affirmation de l'individu, que la lecture rend autocentré, capable d'introspection et vulnérable à une anxiété d'un type nouveau. [...] Mais cet individu reste à un stade littéralement « primaire » de développement éducatif, plus susceptible d'entraîner une adhésion passive aux textes qu'une activité critique autonome ; il accepte les propositions idéologiques simples contenues dans la littérature politique et religieuse : radicale, anarchiste, communiste, socialiste, nationaliste ou catholique (Todd cité par Foucambert, 2009, p. 14).

1.5. La lecturisation

Nous aimerions présenter la notion de lecturisation parce que cette notion accompagne l'idée de littératie/letramento en mettant en avant « la nécessité de

travailler les variables sociologiques et sociohistoriques, mais aussi des formes d'usage et des types de pratiques sociales, scolaires et extrascolaires » (Foucambert, 2008, p. 30). Plus qu'une question de nomenclature, remplacer le terme « Letramento » par « leiturização » signifie prendre une position quant à l'origine et aux processus spécifiques de lecture en construction, ce qui nous conduit à une nouvelle signification du rôle de l'enseignant avec les apprenants, en particulier les apprenants des systèmes scolaires publics et précaires dans les pays tels que le Brésil.

Ce néologisme vient s'opposer à l'alphabétisation. « Or depuis de nombreuses années, la quasi la totalité des mouvements pédagogiques et des chercheurs, de façon convergente, mais avec de fructueuses différences, explorent la mise en œuvre d'une nécessaire politique de « lecturisation » qui devrait remplacer la politique actuelle d'alphabétisation (Foucambert & Chenouf, 1989, p. 159). Puisque l'alphabétisation était simplement conforme au projet d'une scolarisation centenaire qui visait à alphabétiser l'immense masse de ceux qui, entrant tôt dans la vie active, devaient simplement mettre en œuvre ce qu'il n'était pas permis d'ignorer pour la conduite de leurs tâches quotidiennes. C'est aussi ce qui se passe au Brésil. Les plus pauvres doivent simplement savoir signer leurs noms et prénoms pour avoir un statut de personnes alphabètes.

Il faut souligner que le concept de lecturisation s'oppose également à l'école de Jules Ferry, qui a inspiré plusieurs écoles dans le monde entier. « Cette école de Jules Ferry a très bien fonctionné pendant deux tiers de siècle, aujourd'hui elle ne marche plus. Lorsqu'on reprend dans leur ensemble les grands principes pédagogiques de l'école de Jules Ferry : le par cœur, la discipline, le mérite, le faire-semblant, le synthétisme, on ne peut qu'admirer leur cohérence avec le projet politique qui les a mis en place. Cette école se sait et se veut une école de classe, une école pour le peuple et non une école du peuple, et chacune de ses attitudes converge vers ce but » (Foucambert, 1987, p. 117).

« Il n'est pas inutile de rappeler que les procédés d'alphabétisation ont été introduits en Europe au 19ème siècle lorsqu'il fallait donner aux populations rurales engagées dans l'industrie naissante les rudiments de l'écrit (mais pas davantage) pour se débrouiller dans le travail. L'alphabétisation suffisait pour survivre ». (Foucambert, 2002, cité par Wambach, 2009, p. 193).

Le développement économique et l'exigence de la société ont une ambition nouvelle qui ouvre, après celle de l'alphabétisation, l'ère de la lecturisation. La mutation de l'environnement social, économique, politique, culturel conduit à la conception d'une autre école. Cette école doit former un lecteur. Pour Foucambert, l'utilisation de l'écrit à laquelle mène la lecturisation n'est plus du tout celle qui permettait d'acquérir les rudiments de lire-écrire-compter, comme cela a été le cas pendant longtemps. La lecturisation correspond à une maîtrise de l'écrit qui permet de mieux comprendre l'environnement dans lequel on vit, et qui procure les moyens de le transformer si on en éprouve la nécessité.

La lecturisation est également la capacité de lecture utilisant différentes stratégies pour accéder directement au sens, sans passer obligatoirement par l'oral, comme par exemple l'anticipation, la prise d'indices et la vérification d'hypothèses. **«** C'est cela, la lecturisation : l'entrée d'abord, non dans un mécanisme (ce qui caractérise l'alphabétisation), mais dans une fonction, celle de l'écrit comme outil pour se penser et penser le monde, et dans un réseau, celui des textes que chaque nouvel écrit convoque » (Foucambert, 1990, p. 33).

Pour Foucambert, il faut plutôt politiser l'enseignement. « Il ne s'agit bien sûr ni de l'enrégimentement laïque et républicain, qui fit tant de petits soldats, ni de l'endoctrinement auxquels certains se livraient dans les temps de guerre froide. Il s'agit, au lieu de routiner alors que ça ne roule plus, de faire de l'éducation un engagement ». Et cet engagement, intellectuel et politique au sens noble du terme, philosophique si l'on veut, commence par le fait d'interroger les savoirs. Le savoir, c'est la manière de faire « quelque chose » d'une information. En premier lieu, en la mettant en relation avec d'autres dans un ensemble plus complexe dont l'équilibre se trouve ainsi utilement remis en cause. Le savoir est donc toujours le savoir quoi faire de la nouveauté qui surgit et le déstabilise. (Entretien avec Jean Foucambert : Questions de classe — N'Autre École », s. d.).

Envisager un travail de lecturisation paraît être une utopie dans les systèmes éducatifs brésiliens, mais il existe désormais. C'est le travail de recherche-action que nous avons pu observer avec une classe de sixième et de quatrième dans une école du quartier du Paraná, l'école João Gueno. Nous pouvons constater que faire lire à l'école et en dehors de cette école est un travail qui demande du temps, bien sûr, et de l'engagement, mais qui fonctionne. Cela dépend de la volonté de chacun pour que la

phase de « lecturisation » devienne effective. « C'est à ce prix que s'atténuera l'inégalité culturelle résultant de l'inégalité sociale et de l'échec éducatif » (Violet, 1982 p. 2).

Ainsi, il nous semble que la lecturisation sera une réponse pour travailler en parallèle la lecture et l'écriture tout en prévenant l'illettrisme et en aidant les adultes à surmonter leurs handicaps en lecture et en écriture. Nous avons pu observer que « l'alphabétisation n'est pas la réponse au formidable besoin éducatif des pays en voie de développement […]. Confondre l'urgence de l'effort éducatif avec les démarches de l'alphabétisation ou considérer, ce qui revient au même vu la modicité des moyens, que l'alphabétisation est la première étape de l'édifice quand on sait que, même dans les pays développés, une masse grandissante de gens alphabétisés et vivant pourtant dans un environnement d'écrits perd en quelques années l'usage des mécanismes de base. Alphabétiser, il en restera bien quelque chose… » (Foucambert cité par Wambach, 2009, p. 193).

Foucambert (1989) opère une distinction fortement révélatrice entre deux processus impliquant chacun une conception propre de l'enseignement-apprentissage de l'écrit. L'auteur différencie d'un côté l'alphabétisation et d'un autre la lecturisation. Cette différenciation renvoie en fait à un rapport particulier au livre et à l'écrit qui n'est pas le même dans les deux cas. Alors que l'alphabétisation se résume en un apprentissage technique du système de correspondance grapho-phonétique, avec un passage obligatoire par l'oral pour accéder par la suite au sens, le processus de lecturisation implique, quant à lui, l'utilisation de stratégies différentes : l'enfant accède directement au sens, sans passer obligatoirement par l'oral, en utilisant pour cela des moyens variés et diversifiés dont l'anticipation, la prise d'indices et la vérification d'hypothèses (cité par Ben Fadhel, 1998, p. 216).

Dans un processus de lecturisation, l'alphabétisation sera seulement une étape parmi plusieurs autres à suivre. La communauté doit s'engager dans des pratiques sociales, notamment extra scolaires pour participer au projet de lecture en déscolarisant la lecture. On doit lire à l'école, mais aussi en dehors.

1.6. Définitions pour notre étude

Nous sommes d'accord avec les auteurs sur le fait que, dans notre société actuelle, il ne suffit plus d'être alphabétisé pour être un bon lecteur et vivre en société.

Ferreiro (2002, p. 16) sous-entend que la littératie au Brésil serait appropriée si l'on avait, comme dans les pays riches, déjà alphabétisé la majorité de la population, ce qui n'est pas le cas. Nous savons que nous avons une population nombreuse et partagée en plusieurs classes sociales bien distinctes, qui ont chacune des niveaux littératiques différents. Pour homogénéiser les degrés de littératie de chaque individu, il faudrait toucher toutes les classes : d'une part remédier à l'analphabétisme tout en faisant de la préventions d'illettrisme pour les plus jeunes, d'autre part, alphabétiser les adultes comme cela a été fait par Paulo Freire. On peut résoudre les problèmes littératiques en faisant des espaces propices à la littératie à l'école, dans les bibliothèques, à la maison et dans tous les espaces où on utilise la lecture. Il faudrait essayer d'utiliser l'écrit en prenant en compte les rapports sociaux des individus.

Foucambert (1976, p. 39) souligne que « la lecture est nécessairement étroitement liée à la totalité de l'individu, à ce qu'il est, à ce qu'il vit, à son projet actuel. Lire, c'est avoir choisi de chercher quelque chose ; amputée de cette intention, la lecture n'existe pas. Puisque lire c'est trouver l'information qu'on choisit, la lecture est de nature flexible multiforme, toujours adaptée à la recherche […] savoir lire, c'est pouvoir tout faire quand on le veut et quand le texte s'y prête. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à explorer un texte, lentement quand on le veut, très vite quand on le veut […]. De ce fait, une situation d'apprentissage qui serait privée de cette relation fondamentale que la lecture entretient avec un projet apprendrait autre chose que la lecture ».

En pensant à ce que Foucambert nous dit, à toutes les discussions et définitions qui ont été faites autour de la littératie, il nous semble important de prendre position pour élaborer notre recherche. Ainsi, vous trouverez ci-dessous les définitions qui serviront à résumer pour mieux comprendre les analyses et les discussions dans le déroulement de ce travail de recherche.

a) **Analphabétisme/analphabète** : Désigne le degré zéro de maîtrise de l'écrit.

b) **L'illettrisme/illettré** : Désigne une maîtrise réelle en lecture et en écriture, mais insuffisamment au niveau social.

c) **Littératie :** Désigne l'ensemble des activités humaines qui implique l'usage de l'écriture et de la lecture , en réception et en production. Le terme désigne également un ensemble de compétences, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Ces ensembles de compétences mobilisés pour lire, comprendre et produire des énoncés textuels dans toutes les situations de la vie quotidienne sont aussi liés aux technologies.

d) Lecturisation : **1.** La lecture et l'écriture permettent de mieux comprendre l'environnement dans lequel on vit, et procurent les moyens de le transformer si on en éprouve la nécessité.

2. La lecture met en place différentes stratégies pour accéder directement au sens, sans passer obligatoirement par l'oral, et utilise pour cela des moyens diversifiés comme l'anticipation, la prise d'indices, la vérification d'hypothèses.

Ces définitions sont celles sur lesquelles nous basons notre recherche. Elles nous semblent être les plus pertinentes vis-à-vis de notre travail et dans le contexte brésilien. En effet, elles défendent une approche pédagogique qui amène l'individu à la volonté d'apprendre à lire et à écrire. Elles lui permettent de s'inclure immédiatement dans la société, tout en respectant son rythme d'apprentissage et tout en lui donnant une certaine satisfaction au cours de toutes les étapes qu'il rencontrera lors de son processus d'apprentissage.

La lecture et l'écriture doivent se présenter dans différents contextes et conditions, qu'ils soient familiaux ou scolaires, et sous diverses formes, en production et en réception. Elles doivent apparaître dès les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées, en utilisant la langue maternelle, secondaire ou étrangère dans les espaces visuels ou le digital.

Pour conclure cette partie sur la littératie, rappelons que l'écriture est une arme au service du pouvoir et que le lien que peut entretenir l'écriture avec le pouvoir est connu. Lévi-Strauss racontait déjà dans *Tristes Tropiques* : L'apparition de l'écriture

chez les Nambikwara[5]. Cette anecdote révèle les liens étroits du pouvoir et de l'écriture. Pour Lévis-Strauss, l'écriture sera associée de façon permanente au pouvoir, dès ses origines dans les sociétés hiérarchisées, fondées sur l'exploitation de l'homme par homme. « L'écriture rompt le face-à-face traditionnel permettant de prendre ses distances par rapport aux ignorants : l'écriture sert l'autorité de maîtres et de savants » (Klock-Fontanille, 2006, p. 15).

L'écriture serait donc un outil à « deux manches », fournissant à la fois aux dominants de quoi dominer et également…. Quand, entre deux sociétés ou au sein d'une seule, la maîtrise de l'écriture est inégalement répartie, l'écriture donne du pouvoir, et ne pas la maîtriser fragilise. Paulo Freire a voulu lier les luttes de libération de la population en Amérique du Sud aux luttes menées autour de l'appropriation de l'écrit, parce qu'il sentait bien que vivre sans la lecture et l'écriture n'était plus possible. Il voyait l'éducation comme un processus de conscientisation émancipateur inspirant les éducateurs. « L'alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachée de la vie […], mais une attitude de création et de ré-création. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l'éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l'analphabète, sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s'alphabétise » (Foucambert, p.125).

L'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur. C'est pourquoi nous voulions une méthode qui serait aussi l'instrument de l'élève, et non pas seulement de l'éducateur, et qui identifierait […] le contenu de l'apprentissage avec le processus même de l'apprentissage ».

Nous pouvons constater que alphabétisation s'est peu à peu imposée à tous, par le biais de l'école ; l'idée étant que la littératie serait à la source d'une société plus

[5] « L'écriture avait donc fait son apparition chez les Nambikwara ; mais non point, comme on aurait pu l'imaginer, au terme d'un apprentissage laborieux. Son symbole avait été emprunté tandis que sa réalité demeurait étrangère. Et cela, en vue d'une fin sociologique plutôt qu'intellectuelle. Il ne s'agissait pas de connaître, de retenir ou de comprendre, mais d'accroître le prestige et l'autorité d'un individu – ou d'une fonction – aux dépens d'autrui. Un indigène encore à l'âge de pierre avait deviné que le grand moyen de comprendre, à défaut de le comprendre, pouvait au moins servir à d'autres fins » (LLévi-Strauss, 1955, p. 339).

démocratique. C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a pu être considéré comme un objectif de validité universelle, au point d'en faire un droit humain universel dans la Charte des Nations Unies (Jack Goody, p. 120). Selon D. R. Olson, certains théoriciens ont voulu réorienter la question de la littératie en s'interrogeant sur ses implications et ses usages. Selon eux, la littératie a certes joué un rôle dans l'ajustement des structures préexistantes, mais ce n'est pas un moteur essentiel du changement social ; de plus, les conséquences décrites par J. Goody n'ont pas de valeur universelle.

En définitive, peut être que l'indien du fond de l'Amazonie n'aura pas besoin de lecture et d'écriture, dans ce monde civilisé ; il cherche plutôt à vivre au jour le jour. Pourtant, nous sommes convaincus qu'il aurait plus de dignité s'il arrivait à lire et à écrire ; il y aurait peut-être moins de biopiraterie, il saurait plus valoriser sa culture indigène, et il y aurait donc plus d'égalité. La littératie ne sera peut-être pas la solution miraculeuse, mais elle sera un bon début pour la prise de conscience de sa propre identité culturelle.

Chapitre 2. La littératie numérique

Cette petite partie est consacrée à parler de l'utilisation des technologies pour l'apprentissage de la lecture. Nous allons traiter, d'un point de vue de l'information, de la façon dont Internet a élargi la communication et propagé l'information rapidement. Du point de vue de l'inclusion, les technologies ont encore élevé les inégalités sociales.

2.1. Définitions

La révolution numérique a modifié une grande partie des activités de la vie moderne. De telles modifications ont aussi atteint le processus de lecture-écriture. En effet, cette révolution a introduit de nouvelles façons d'écrire et de nouvelles façons de lire, ainsi que de nouveaux gestes liés à l'écrit, qu'il est important de maîtriser, que ce soit pour la vie de tous les jours ou pour le travail. Nous retrouvons donc encore la marque de l'importance de la lecture et de l'écriture, indispensables pour interpréter la base des outils numériques. « L'écrit revêt aujourd'hui des formes plus diverses que jamais par le passé, les technologies de l'information et de la communication jouant un rôle central dans la diversification et la diffusion des pratiques de lecture et d'écriture » (Gerbault, 2012, p. 1). Cela fournit en même temps de nouveaux outils pour l'enseignement-apprentissage, amenant les professionnels de l'éducation et du langage à réfléchir sur les conséquences de ces nouvelles pratiques dans la société.

Effectivement, les outils numériques nous facilitent la vie, mais lorsqu'un citoyen ne les maitrise pas et qu'il n'a pas suffisamment de pratiques, cela peut être une entrave pour être autonome dans la société et même le faire en marge de cette société. Selon Zukowski (1974, p. 6 cité par Simmonet, année, p. 27) Les personnes *info-lettrées* sont celles qui ont appris à « exploiter les ressources informationnelles dans leurs activités professionnelles. [Elles] ont appris les techniques et les compétences nécessaires pour utiliser une large palette d'outils d'information et les sources primaires, pour élaborer des solutions informationnelles à leurs problèmes ». Il souligne au passage le faible taux de population qui serait « information literaty » : « Les individus dans le reste de la population [en dehors de certains professionnels], même s'ils sont lettrés au sens où ils savent lire et écrire, n'ont pas la mesure de la valeur de l'information, n'ont pas la possibilité de façonner l'information selon leurs besoins et,

de manière réaliste, doivent être considérés comme illettrés du point de vue informationnel ».

Jean-Louis Chiss nous invite à rester critique sur le degré de pertinence d'une pensée dualiste, qui ferait des « littératies locales » des lieux de contre-pouvoir et d'une nouvelle forme d'idéologisation. Ces entraves, liées à la littératie numérique, peuvent apporter encore plus d'inégalités sociales dans une société. Pour ces raisons, la littératie numérique est liée à de nombreuses inégalités sociales. Ramonet (cité par Mattos & Chagas, 2008, p. 10) souligne que les indices d'inégalités se reflètent également dans la distribution mondiale d'accès au numérique. En outre, il précise que de nouvelles inégalités sont générées par le développement accéléré d'Internet. Encore selon l'auteur, l'expansion d'Internet engendre une nouvelle inégalité qualifiée pour lui d'*inforiches* et d'*infopauvres* : il n'y a qu'une minorité, à l'échelle mondiale, qui dispose d'un ordinateur personnel (portable, Smartphone, tablette) dans le monde.

L'augmentation constante de l'utilisation de ces nouveaux outils technologiques (ordinateur, internet, cartes magnétiques, guichet électroniques, etc.) exige des citoyens qu'ils adoptent des comportements spécifiques pour qu'ils ne soient pas exclus du monde digital. Pour cela, Ramonet (cité par Mattos & Chagas, 2008, p. 10) considère comme impératif que les institutions de l'enseignement permettent rapidement aux élèves de dominer un ensemble d'informations et d'habiletés mentales, pour leur donner l'occasion de vivre comme des vrais citoyens dans ce nouveau millénaire où les machines électroniques et digitales prennent de plus en plus de place. « Si la littératie numérique est une compétence centrale pour les enfants et les adultes du 21ème siècle parce qu'elle est importante pour la participation dans l'ensemble des activités sociales et du monde du travail, et pour la compréhension et l'interprétation de ce qui nous entoure, alors les systèmes éducatifs sont censés apporter des réponses à ce qui est un type nouveau d'exigence de formation » (Gerbault, 2012, p. 113).

C'est une nouvelle forme de littératie et leur irruption dans le cadre scolaire est très importante. Dans ce sens Gerbault nous rappelle que pour cela il faut savoir comprendre le monde, savoir communiquer, et savoir apprendre. La notion de littératie met l'accent sur la question des compétences nécessaire pour accéder à l'information et pour la traiter. Barré de Miniac et al. (2004, p. 107) insiste sur l'importance des compétences critiques d'ordre cognitif et des compétences et connaissances techniques

dans la littératie numérique, qui permettent d'accéder à l'information, de la gérer, de l'intégrer, de l'évaluer, et de la créer.

Gilster a défini la littératie numérique comme la « capacité de comprendre et d'utiliser l'information présentée par l'ordinateur sous de multiples formats à partir d'un large éventail de sources »cité par Simonnot, 2009, p. 10).

L'organisation de coopération et de développements économiques, ou OCDE, définit et décrit huit compétences essentielles pour l'épanouissement personnel d'une citoyenneté active. Parmi ces huit compétences la compétence numérique est l'une des compétences clés - définie comme compétence « transversale », au même titre que l'apprendre à apprendre, comme le définit le Cadre Européen Commun de Référence, désormais CECR. « Ces compétences transversales permettent le développement de la créativité et de l'innovation, objectif stratégique en Europe comme ailleurs » (Gerbault, 2002, p. 113).

En 2006, la Commission européenne publiait, de son côté, un cadre de référence sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2006). La compétence numérique figure parmi les huit compétences clés identifiées. Celle-ci est définie de la manière suivante : « La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration ».

Il existe aussi le Programme for International Student Assessment, connu désormais sous l'acronyme Pisa, mené par l'OCDE et visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Depuis 2009, Pisa a élargi une composante permettant d'évaluer la lecture et la compréhension de textes électroniques. L'école donne aux enfants les outils pour comprendre le monde qui les entoure comme l'histoire et géographie, et elle doit aussi fournir les outils pour comprendre le nouveau monde des médias numériques.

Gerbault dans son article *: Littératie numérique, Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21*^{ième} *siècle* cite de nouvelles compétences auxquelles les élèves et adultes ont besoin pour comprendre le monde numérique :

Les éléments clés des compétences du 21ème siècle sont :

• Créativité/innovation	• Pensée critique
• Résolution de problèmes	• Prise de décision
• Communication	• Collaboration
• Maîtrise de l'information	• Recherche et exploration
• Éducation aux médias	• Citoyenneté numérique
• Opérations et concepts TIC	• Flexibilité et adaptabilité
• Initiative et auto direction	• Productivité
• Leadership et responsabilité	

Dans cette liste de compétences autour de l'utilisation de la technologie numérique, il paraît évident que la lecture est indispensable pour interpréter les contenus. « Il place la pensée critique dont la mise en œuvre par rapport aux applications en ligne doit aller au-delà de ce que nous avons appris à appliquer aux autres médias » (Simonet, 2009, p. 5).

2.2. Inclusion digitale

Le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC's) a généré beaucoup de débats autour de l'inclusion numérique dans les programmes scolaires. Cependant, il est nécessaire de distinguer les accès à l'information numérique et l'inclusion numérique. Ces concepts, très proches, sont confondus facilement. L'inclusion numérique est plus qu'un simple accès à l'information.

La littératie numérique exige que l'on réalise des pratiques de lecture et d'écriture différentes des pratiques traditionnelles « Être dans l'ère de la littératie numérique présume qu'il faut assumer des changements dans nos façons de lire et d'écrire les codes et les signes verbaux et non verbaux » (Dos Santos Xavier, 2005, p. 5, 'traduit par mes soins') ; les périphériques de l'ordinateur (écrans, souris, clavier)

remplacent parfois les supports physiques classiques (livres, manuels). Deux nouveaux concepts sont incorporés dans la littératie numérique :

1) Doit être accessible à tous.
2) Doit avoir des compétences pour les utiliser.

L'inclusion numérique fait partie de la littératie. Elle est l'apprentissage, nécessaire pour l'individu, de savoir se déplacer et interagir dans le monde des médias numériques en tant que consommateur et producteur de son contenu et de processus. Pour cela, les ordinateurs et les logiciels en réseau sont des outils techniques essentiels. Mais pas seulement. « C'est aussi l'aptitude à comprendre et à utiliser le numérique dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités » (OCDE, 2000).

C'est l'augmentation des échanges de textes numériques qui explique l'émergence permanente de nouvelles littératies, mais aussi de nouvelles compétences. Même s'ils sont peu nombreux, des projets éducatifs sont mis en place par le gouvernement brésilien pour tenter d'améliorer l'accès au monde de la communication numérique ; c'est ce que l'on appelle « l'inclusion digitale ». Cela permet à des personnes à faible revenu d'avoir accès aux technologies d'information et de communication : les TIC's.

Dire que l'inclusion numérique c'est mettre des ordinateurs dans les quartiers et dans les favelas, dans les écoles et les bibliothèques serait un peu naïf. Ce serait comme affirmer qu'une salle de classe, des chaises et un tableau noir pourraient garantir un apprentissage aux élèves. Sans une bonne formation de professeur, sans engagement de l'institution scolaire pour établir des objectifs pour inclure les élèves, sans moniteurs dans les écoles et dans les quartiers pour instruire les utilisateurs, les ordinateurs seraient aussi inutiles que les chaises dans la salle de classe. Par conséquent, la mise à disposition d'ordinateurs en réseau est une première étape, mais pas assez pour mener à bien l'inclusion numérique.

Castells (2003), en regard de cela, défend que la capacité éducative et culturelle à utiliser Internet est un deuxième élément de « fracture numérique[6] », beaucoup plus difficile à résoudre que le simple manque de connectivité technique. Pour l'auteur, la personne qui ne sait pas trouver des informations, traiter et transformer en connaissances spécifiques pour ce qu'elle veut faire, détermine la fracture numérique. Pour lui, la capacité d'apprendre à apprendre et de savoir quoi faire avec ce que l'on apprend est une capacité socialement inégalitaire, associée à l'origine sociale et familiale ainsi qu'aux niveaux culturel et éducatif. Par conséquent, pour réduire la fracture numérique, il est également nécessaire de surmonter les inégalités sociales.

L'inclusion numérique est la démocratisation de la technologie informatique pour que tous les citoyens soient intégrés dans la société informatisée. Dans notre langage, une « personne intégrée digitalement » n'est pas seulement une personne utilisant une boîte mail ou les réseaux sociaux, mais celle qui utilise ces supports pour améliorer ses conditions de vie. Depuis 2002, des milliers de Brésiliens ont eu accès à Internet à travers des projets qui favorisent l'inclusion digitale par le biais d'initiatives gouvernementales gratuites et démocratiques (GESAC, 2013). Pour que l'inclusion digitale puisse avoir lieu, il faut les trois instruments basiques suivants : un ordinateur, l'accès internet, la maîtrise de ces outils. Il ne suffit pas que le citoyen possède un simple ordinateur connecté à internet pour qu'il soit considéré inclus digitalement. Dans cette perspective, le Brésil cherche à développer diverses actions visant à favoriser l'inclusion digitale pour améliorer la vie des citoyens.

[6] La fracture numérique est la traduction de l'expression américaine 'Digital Divide' qui a surgi à la fin des années 1990, aux États-Unis, sous la plume des rapporteurs de l'Administration nationale des télécommunications et de l'information, dépendant du département américain du Commerce, de l'Économie et des Statistiques. Elle désigne le fossé entre ceux qui utilisent les potentialités des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour leurs besoins personnels ou professionnels et ceux qui ne sont pas en état de les exploiter faute de pouvoir accéder aux équipements ou faute de compétences. Le fossé numérique ne se traduit pas seulement par la séparation entre le Sud et le Nord. L'appartenance ou non au 'réseau des réseaux' produit d'autres types d'inégalités qui sont aussi sources d'insécurité. Ce sont les césures entre les États connectés ou non au sein des mêmes ensembles régionaux, entre régions riches et peuplées et régions pauvres et isolées, entre groupes sociaux et/ou ethniques, entre hommes et femmes, entre les personnes dotées du capital économique et culturel nécessaire et celles qui ne le sont pas, entre les cultures présentes sur la toile et les autres (Lutte contre la fracture numérique dans le monde).

Chapitre 3. Le défi c'est la lecture : les méthodes de lecture, de quoi parle-t-on ?

L'apprentissage de la lecture est un enjeu depuis lontemps. Apprendre à lire, savoir lire, apprendre à apprendre à lire, avoir le plaisir de lire, tous ces objectifs sont bien connus des pédagogues, chercheurs, enseignants, maîtres et didacticiens. Mais quelle est la meilleure méthode ? Nous devrons en choisir une, voire même plusieurs. Les scientifiques s'accordent sur le fait qu'il faut comprendre ce qu'on lit. Comment mesurer le niveau de lecture ? Par quel(s) moyen(s) ? C'est ce que nous allons voir dans cette partie de notre mémoire. Les méthodes les plus connues viennent de l'école de Jules Ferry, modèle dans plusieurs pays, donc aussi au Brésil. Pour savoir quelle est la meilleure méthode, il faut voir ce qu'est une méthode de lecture en didactique, puis détailler les méthodes avec leurs avantages et leurs inconvénients. Nous analyserons également la méthode qui serait la plus convenable pour l'école municipale de Curitiba, au Brésil.

De nombreuses méthodes se sont mises en place au cours de l'histoire, au Brésil, depuis la fin du XIX^{e} siècle, pour aborder l'apprentissage de la lecture. Lorsque l'on parle de lecture et écriture, on pense à alphabétisation. Aujourd'hui, l'alphabétisation est devenue une classe où les enfants apprennent à lire et à écrire. Normalement, ils en sortent avec un statut de lecteur. Les enseignants disposent d'une liberté pédagogique, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune obligation de choisir une méthode plutôt qu'une autre. Il choisit celle avec laquelle il est le plus à l'aise. Mais comment alphabétiser, par où commencer ? Quelle méthode utiliser ? Faut-il commencer l'enseignement par les lettres, par les sons ou bien par les syllabes et les phrases ? Les élèves doivent-il comprendre tout de suite ce qu'ils sont en train de prononcer ou bien faut-il laisser la compréhension pour plus tard ? Lire et écrire sont des opérations considérées comme « élémentaires », au sens où tout le monde doit les maîtriser, mais il s'agit en fait d'acquisitions extrêmement complexes (Chartier & al., 2010, p. 30).

Pour comprendre cette complexité, nous devons définir ce que nous entendons par méthode, car, très souvent, « une méthode désigne souvent aussi bien un petit livret fabriqué par un éditeur et destiné aux enfants qu'un ensemble de principes pédagogiques, psychologiques ou linguistiques, qui définissent des objectifs et des moyens adéquats pour les atteindre. Quelques fois, un livret est réellement référé à une

méthode ; le plus souvent, il n'appartient à aucune doctrine homogène et sa réalisation relève de stratégies éditoriales complexes » (Chartier & al., 2006, p. 113). Dans notre travail nous entendons par méthode la définition suivante :

« La méthode est l'ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages) » (Goigoux, 2004, p. 43) y compris tous les supports numériques pour appliquer les tâches.

Pour améliorer les pratiques en classe, les pédagogues se posent toujours la question de la méthode, puisqu'ils sont à la recherche de la « bonne méthode » et qu'ils veulent que les élèves aient de bons résultats. C'est une question centrale et primordiale que pose la tâche « faire-apprendre à lire et à écrire », à laquelle font face les enseignants. Dans le cas brésilien, on se demande comment faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves en général mais également aux difficultés de ceux qui fréquentent les écoles publiques, ou de ceux qui vivent dans des situations de vulnérabilité sociale, ayant peu, ou pas du tout, de contact avec la culture lettrée [littératie]. Ceux-là n'ont pas de parents qui leur lisent des livres, ni de bibliothèque dans leur quartier. Comment faire face aux problèmes d'enseignement auquel le Brésil est confronté ?

Face à un taux élevé d'analphabétisme et aux graves problèmes structurels du système scolaire public, les experts discutent de ce que serait la meilleure méthode pour révolutionner, ou au moins améliorer, l'éducation au Brésil. La meilleure méthode pour l'alphabétisation est un vieux débat ; au fil des décennies, il y a eu aussi un changement dans la façon de penser : l'éducation n'est plus seulement remise en question à partir des pratiques d'enseignements mais aussi de la façon dont l'élève apprend.

Il y a de nombreuses méthodes d'alphabétisation et chacune met en lumière un aspect de l'apprentissage. Cela va de la méthode syllabique, qui fait faire l'association entre les lettres et les sons adoptés, utilisé beaucoup au Brésil et en Frane , à la méthode de la voie directe qui se préoccupe de la compréhension, sans enseignement du principe alphabétique et de la correspondance graphophonologique. Toutes les méthodes, bonnes ou mauvaises, contribuent au processus d'alphabétisation d'une manière ou d'une autre. Mais comme nous le rappelle Germain (2004, p. 2), le choix de la méthode

d'apprentissage de la lecture n'est pas anodin. Un apprentissage chaotique de la lecture est, parmi d'autres causes, à l'origine d'une mauvaise maîtrise de l'écrit et d'un éventuel illettrisme. Ainsi, la méthode choisie pourrait avoir une part de responsabilité en ce qui concerne une entrée ratée dans le monde de l'écrit.

Plusieurs méthodes ont été utilisées en classe d'alphabétisation, mais aucune n'a réellement surmonté les problèmes de lecture au Brésil. Ainsi, nous allons découvrir dans cette partie les critères des méthodes et de leurs pratiques, selon Goigoux (2004), puis essayer de montrer les méthodes qui sont les plus utilisées au Brésil et aborder les discussions sur la meilleure méthode ou la plus adaptée au contexte brésilien.

3.1. Les méthodes selon le choix de la méthode pour Goigoux

Nous prendrons appui sur l'article de Goigoux[7] (2004) intitulé *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture* pour expliquer les critères qui permettent de distinguer les principales méthodes. Goigoux utilise le tableau ci-dessous pour expliquer les principales méthodes utilisés : syllabique, mixte, phonique, interactive, naturelle (ou globale) et idéo-visuelle.

[7] Professeur des Universités de l'IUFM d'Auvergne et de l'université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand.

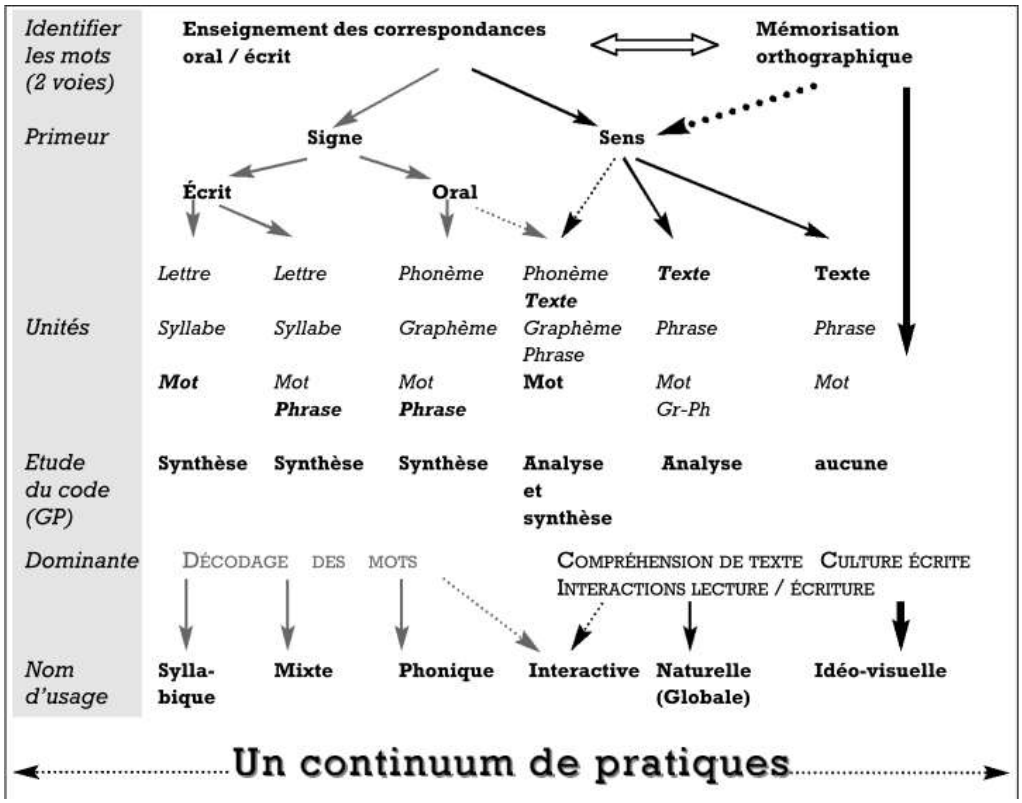


Figure 4 : *apprentissage initial de la lecture les principales méthodologies d'enseignement*

- **Le premier critère : les relations entre l'oral et l'écrit.**

Ce premier critère permet de distinguer les méthodes qui prennent en charge, d'une manière ou d'une autre, l'enseignement des correspondances entre langue orale et langue écrite (notamment entre lettres et sons) et celles qui s'y refusent (cf. figure n° 4 : 1ère ligne). Selon Goigoux (2004, p. 14) cette opposition renvoie directement à la différence entre « voie directe » (reconnaissance visuelle des mots écrits) et « voie indirecte » (reconnaissance auditive de mots oraux obtenus grâce à un déchiffrage des mots écrits).

Dans le cas de la voie directe, on parle de méthode idéovisuelle. Foucambert (1994, p. 25) préfère parler d'enseignement exclusif de la voie directe. Cette approche, aujourd'hui quasi disparue des classes de cours préparatoire, proscrit l'étude des correspondances graphophonologiques. Prenant appui sur une description des procédures expertes de la lecture, elle bannit tout enseignement du déchiffrage considéré comme un frein au développement d'une lecture authentique. Elle systématise donc les entraînements à la mémorisation et à la discrimination visuelle :

les élèves doivent retenir les mots écrits un à un, en prenant appui sur leur structure orthographique et morphologique. Nous allons revoir ce critère plus précisément dans le chapitre 4, à savoir celui de la lecture par la voie directe.

- **Second critère : primauté au signe ou au sens**

Le second critère permet de distinguer, parmi toutes les autres méthodes, celles qui privilégient une entrée par l'étude des signes linguistiques et celles qui privilégient une entrée par le sens des textes (cf. figure n° 4 : 2ème ligne).

Signe : la méthode qui donne préférence à un signe linguistique part d'une lettre et l'associe à des valeurs sonores. Cette méthode associe une lettre [signe] à un son sans se soucier d'autres sons correspondants. Exemple : le phonème /o/ peut être transcrit en plusieurs graphèmes : o, au, eau. En tant que signe, o sera toujours /o/ et non /ou/ ou /oi/. Cela nous renvoie à la méthode syllabique.

Sens : C'est lorsque la méthode a une entrée dans le texte. Les élèves interrogent le texte avec les moyens qu´ils ont déjà, même s´ils n´ont pas eu d´apprentissage formel, scolaire.

- **Troisième critère : nature des unités linguistiques**

Dans l'ordre d'étude des différentes unités linguistiques, le troisième critère est celui de la nature des unités linguistiques qui font l'objet du travail et de l'ordre dans lequel elles sont abordées (figure n° 4 : 3ème ligne).

Les méthodes synthétiques que nous venons d'évoquer (celles qui vont du simple au complexe, des parties au tout) considèrent l'accès au sens comme le produit du travail de déchiffrage. Ainsi :

- le travail sur la compréhension des textes est impossible ;
- plusieurs mois sont consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées ;
- cet apprentissage reste loin des récits de la littérature de jeunesse ;
- tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de substituts nominaux, etc. ;
- tous les efforts des élèves sont orientés vers l'identification des mots.

En revanche, si l'on s'intéresse à l'activité de lecture, on constate qu'elle est idéovisuelle, c'est-à-dire que les signes écrits renvoient directement à un sens (Foucambert, 1974, p. 47).

- **Quatrième critère : les modalités d'identification des mots en contexte**

Les mots sont le plus souvent identifiés en contexte. Les maîtres incitent les élèves à être opportunistes et à recourir à toutes les procédures à leur disposition pour les identifier (Goigoux, 2001b).

- **Cinquième critère : l'importance accordée à la production de mots et de textes**

La place réservée aux activités de production écrite est très variable selon les méthodes : certains concepteurs jugent qu'elles sont prématurées, d'autres qu'elles exigent trop de temps, d'autres enfin semblent manquer de techniques didactiques. Les promoteurs des méthodes phoniques limitent le plus souvent leur ambition à l'écriture des mots, alors que ceux des méthodes interactives s'efforcent de proposer des activités de production de textes (Chartier & al., 1998, cité par Goigoux, année, p.154).

- **Sixième critère : place de l'enseignement de la compréhension de textes et de l'acculturation**

Ce critère différencie les méthodes qui ne visent que l'apprentissage de l'identification des mots (au sein de phrases juxtaposées) et celles qui s'attachent simultanément au travail d'acculturation et d'enseignement de la compréhension de textes.

Ces critères nous serviront de base pour définir chacune des méthodes de notre recherche au Brésil.

3.2. Les différentes méthodes de l'apprentissage de la lecture

Nous venons de voir les critères pour catégoriser une méthode, cette contribution que nous partageons est inspirée par les résultats de recherche de Goigoux (2000). À présent, nous allons définir et caractériser chaque méthode.

3.2.1. Méthode syllabique (méthode synthétique)

La méthode alphabétique dominera pendant tout le Moyen-Âge alors que la seule langue de l'écrit était le latin et que la fonction première de l'alphabétisation était la conversion des peuples barbares au christianisme (Pierre, 2003, p. 129). C'est, aujourd'hui encore, la méthode la plus répandue à travers le monde, même si elle a été contestée à partir du XVI^{e} siècle. La méthode syllabique est aussi la plus connue au Brésil ; tout le monde a en tête « b+a = ba ». Cette méthode est très répandue chez les instituteurs, mais aussi très dépréciée, car elle met davantage en avant le travail sur la syllabe en oubliant la compréhension du texte. Les méthodes alphabétiques ne mettent pas les enfants en face de textes écrits, c'est-à-dire en face de textes qui ont été écrits parce que l'oral était impuissant pour rendre compte du message. Pour clarifier et définir la méthode syllabique, nous avons pris la définition de Bernard Wemague (cité par Germain, 2013, p. 17) qui dit que :

« La méthode syllabique est une méthode permettant l'apprentissage de la lecture. Celle-ci a été mise au point dans les années 1880 avec Jules Ferry. Le but de la création de cette méthode était de permettre aux enfants de transmettre à leurs parents la nouvelle culture diffusée par l'école. Elle est aussi appelée « méthode synthétique », car l'apprentissage se fait des éléments les plus petits (lettres, phonèmes) vers les éléments les plus grands (la phrase et le texte). Cette méthode fait intervenir les combinaisons de voyelles et de consonnes qui vont former des syllabes, puis par conséquent des mots. L'élève commence par étudier les voyelles graphiques (i, u, o, a, e, é, è, ê) qu'il va ensuite associer avec une consonne pour pouvoir décliner toutes les syllabes possibles à l'aide desquelles il formera des mots. Le point de départ peut aussi être un phonème et non une lettre. Par exemple, étudier le phonème [o] ne sera pas la même chose que d'étudier la lettre « o ». Avec le phonème, on peut associer les graphies « eau » et « au » à l'étude. Le principe de cette méthode est de savoir déchiffrer les syllabes pour pouvoir ensuite oraliser des mots, sans se préoccuper vraiment du sens. La compréhension n'est pas l'objectif premier de cette méthode.

Chartier, dans son article intitulé : *« histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques*, donne un exemple de la méthode plus connue qui est la méthode Bosher, utilisée jusqu'à nos jours :

« La lettre et le son [b], extraits du mot "robe", donnent ainsi cinq syllabes (ba, bé, bi, bo, bu) qui, en fin de leçon, permettent de lire "bébé a du bobo". Dans la

Méthode Boscher (chez les auteurs, 1913), c'est le mot "bête" qui sert de support à la lettre "b", liée au dessin d'un bœuf, même si les auteurs n'osent pas faire décomposer un mot aussi compliqué à leurs élèves. Il n'est plus nécessaire, comme avant 1850, d'apprendre de grandes listes de syllabes, on fait confiance à un processus de mémorisation ancré dans la lecture de phrases simples ayant un minimum de signification. Ces instruments sont les matrices de toutes les méthodes qui, au XX^{e} siècle, seront d'abord désignées par le terme de "méthodes syllabiques" (Chartier & al., 2006, p. 105).

Le point positif de cette méthode est qu'elle permet de décomposer un mot en syllabes. Colette Ouzilou (2012, p 2) explique d'ailleurs que « pour structurer le mot, on passe par la "construction syllabique". Donc parler de méthode syllabique, là encore, c'est clair pour le commun des mortels, même si oui, le principe est alphabétique, mais les lettres sans la syllabation, on n'en fera pas grand-chose ». La méthode syllabique utilise le principe alphabétique qui est « comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème). En amont, l'apprenti lecteur a pris conscience que les mots sont composés de syllabes, que ces syllabes peuvent s'isoler à l'oral et qu'entre la syllabe orale et la syllabe écrite, il y a des règles » (Observatoire national de la lecture, 2007). La méthode syllabique établit une correspondance entre le son et le graphème, entre l'oral et l'écrit, à travers l'apprentissage de chaque lettre, de chaque syllabe et de chaque mot. Selon Gérard Chauveau(en ligne) les méthodes synthétiques peuvent être divisées en :

- Méthode phonographique (en phonique) : Dans la méthode phonique, les étudiants apprennent d'abord le son des lettres, puis qu'une lettre (consonne) avec une autre lettre (voyelle) forment un son, en prononçant ensemble la syllabe formée. « Elle part de l'élément (le "son") plus exactement de la lettre-son, de la correspondance graphème-phonème, pour aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase » (Chaveau, 2013, p. 25).
- Méthode syllabique : Dans la méthode syllabique, on apprend d'abord les syllabes pour former le mot ; par ce procédé, l'apprentissage est effectué par l'intermédiaire d'une lecture mécanique du texte à travers le déchiffrage des mots, puis vient la compréhension de lecture.

Dans cette méthode, les manuels de l'élève (comme Léo & Léa en France, As cartilhas au Brésil) sont utilisés pour guider les élèves et les enseignants dans

l'apprentissage. Comme cet apprentissage se fait mécaniquement, par la répétition, la méthode synthétique est considérée par les critiques comme plus fatigante et ennuyeuse pour les enfants. En effet, elle est uniquement basée sur la répétition et est hors de la réalité de l'enfant. Celui-ci ne crée rien, agit sans autonomie. « Certaines méthodes sont centrées – voire focalisées – sur "la lecture mécanique" (le déchiffrage). D'autres travaillent aussi "à côté", "en dehors", en parallèle, la compréhension et la rencontre avec les textes et les livres » (Germain, 2005, s.d).

L'enfant ne rencontrant pas, au moment où il décompose et recompose, autre chose que des unités de langue, certains se demandent si lire c'est déchiffrer ou comprendre. Tous les efforts des élèves sont orientés vers l'identification des mots ; comme ils ne peuvent, seuls, éprouver le plaisir du texte ou du récit, leur motivation est entretenue de manière extrinsèque : la promesse d'un plaisir futur, la gratification des adultes, l'habillage iconographique du manuel, l'accroche affective d'un personnage assurant la liaison entre les exercices, etc. (Goigoux, 2004, p. 46). Les méthodes qui, au contraire, privilégient l'entrée par le sens fondent leur démarche sur l'intérêt porté par les élèves au contenu des textes écrits qui leur est proposé et lu, dans un premier temps, par les enseignants. Elles postulent également que ce sont les messages écrits complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites (Chartier & al., 1990, p. 130).

3.2.2.Méthode globale (méthode analytique)

Selon Ouzilou (2002), la méthode dite globale, la vraie, n'a jamais été utilisée par l'école. Elle demande la formation de professionnels. C'est elle qui a été utilisée par un certain Decroly, médecin, auprès d'enfants sourds profonds. Selon Chartier, en France, la "méthode globale" n'a jamais eu de grand succès. Laissée par les écoles normales, peu appréciées des éditeurs (car elle permet de se passer d'un appareil pédagogique qui ne cesse de prendre de l'importance), elle semble être réservée au réseau des "écoles nouvelles" (souvent privées) directement inspirées de la pensée decrolyenne. En dehors du cas de C. Freinet, la « méthode globale » concerne surtout le pré-apprentissage de la lecture et ce sont des maîtresses d'école maternelle qui la défendent.

Au Brésil, la méthode globale est connue par le PCN's[8] de l'alphabétisation constructiviste considérée comme un document incorrect, anachronique et contreproductif, « responsable » de l'illettrisme (analphabétisme fonctionnel de nos enfants), et n'est seulement pas utilisée dans les écoles publiques, mais aussi dans les écoles privées. Selon les chercheurs, « avec l'adoption de cette « méthode », les élèves ont été privés d'instructions métaphonologiques et phoniques explicites et systématiques, de conscience phonique, et de la connaissance de graphème-phonème » (Capovilla ; Capovilla 2004 cité par Mortatti, 2009, p 100).

Il est vrai que la méthode globale ne permet pas l'enseignement explicite et systématique des principes alphabétiques de la langue écrite, comme le fait la méthode syllabique. La méthode globale n'est plus du tout axée sur le décodage des syllabes. « Elle travaille plus le sens du texte. Elle est aussi appelée « méthode analytique », car l'apprentissage se fait des plus grandes unités (le texte) à la plus petite unité (les mots). « Partant d'un tout (la phrase) vers la partie (le mot) pour en découvrir l'élément (la lettre ou le graphème) par un travail d'analyse que l'enfant est censé conduire lui-même, cette démarche doit l'amener, par les étapes inverses, à comprendre et à utiliser le processus de synthèse des lettres entre elles. Elle ne perd donc pas de vue, avec l'enfant entendant, le couplage lettre-son et plus largement celui du graphème au phonème ; la synthèse. Ensuite, elle s'appuie sur leur combinaison. Les textes sont en principe produit par l'enfant lui-même » (Ouzilou, 2014, p. 1). Pour certains chercheurs brésiliens, c'est un obstacle pour apprendre à lire et à écrire.

La méthode globale est apparue dans les années 1920 grâce à C. Rouquié, une directrice d'école qui s'est servie des idées d'O. Decroly. « La dénomination n'appartient pas au docteur Ovide Decroly comme on l'affirme souvent, mais à une institutrice française, madame C. Rouquié, une directrice d'école maternelle, qui introduit en France dans les années 1920, une nouvelle technique d'apprentissage influencée par les idées psychologiques d'alors, celles de O. Decroly et des diverses « pédagogies nouvelles » » (Chartier & al., 2006, p. 116).

Selon Chartier (2006, p. 17), la méthode globale se déroule en deux phases. Pendant la première phase, l'enfant lit sur un support contenant des mots et des phrases

[8] Parâmetros curriculares nacionais

simples issus du langage quotidien. Ces phrases peuvent être placées sous une image pour aider l'enfant à visualiser. Par la suite, l'enfant va étudier les mots un à un.

L'objectif de cette première phase est de retenir les caractères graphiques des mots. Pendant la deuxième phase, l'enfant va déchiffrer les mots inconnus à l'aide des mots qu'il connait déjà en le décomposant en syllabes comparables à celles déjà isolées. Le but est de créer des automatismes chez l'enfant ainsi qu'une reconnaissance rapide des mots. « Scientifiquement, cette méthode ne serait pas appropriée pour l'enfant, car elle ne porte pas sur les unités fondamentales du langage écrit. Elle ne permet pas de décoder les combinaisons de syllabes et par conséquent il est difficile pour l'enfant de reconnaître et prononcer les lettres, mots et syllabes. Il serait plus dur d'acquérir un automatisme de lecture avec cette méthode » (Wemague, cité par Germain, 2013, s.d).

Cependant, cette méthode a une entrée par le sens qui est intéressante pour les élèves afin qu'ils comprennent ce qu'ils sont en train de faire. « Pour ce qui est de l'identification des mots et de la construction du système de correspondance graphophonologique, ces méthodes, analytiques, procèdent donc à l'inverse des méthodes syllabiques : elles vont du tout aux parties, c'est-à-dire de la phrase (ou du texte) aux mots, puis aux syllabes et enfin aux lettres et à leurs correspondances avec les sons » (Goigoux, 2004, p. 46). « De plus, ces mots peuvent constituer de petites phrases qui entretiennent, dès les premières leçons, le plaisir de « lire » » (Chartier & al., 2006, p. 118). Pour l'apprentissage c'est une bonne récompense.

Foucambert (1974, p. 53) affirme aussi qu'il se sent très proche de la pensée de Decroly ; beaucoup moins des successeurs qui l'ont mise en œuvre ; car il lui semble percevoir chez tous ceux qui utilisent une méthode globale et qui la justifient l'idée qu'il faut parvenir à l'analyse ; et que les produits de cette analyse ne peuvent être que des signes qui correspondent à des sons et que l'enfant en arrivera ainsi à la correspondance des phonèmes et des graphèmes ; et qu'en repartant dans l'autre sens il pourra prononcer des mots qu'il ne connaît pas encore, et qu'il pourra alors les comprendre, etc. Dans cette perspective, la supériorité de la méthode globale serait, d'une part, qu'elle respecte la vision globale de l'enfant pour progressivement en arriver à l'analyse ; d'autre part, qu'elle constitue une méthode active, de découverte (donc qu'elle a, en elle-même, une valeur éducative) ; enfin, qu'elle permet de

s'appuyer sur la signification, la compréhension... ; mais tout cela pour aboutir à la maîtrise du code de correspondance qui donne accès à la lecture.

Le problème fondamental qu'elle posait est que les enfants ne reconnaissaient pas les mots aussi facilement que le supposaient leurs auteurs. Dans les classes où cela semblait se produire, l'enseignante utilisait des stratégies didactiques pour induire la reconnaissance comme l'association du mot avec une image (Pierre, 2003, p. 131). Il est indispensable d'en parler, car elle est très importante dans notre actualité. Malgré le fait que les auteurs affirment qu'elle n'a jamais vraiment existé, beaucoup d'enseignants qu'affirment pratiquer la méthode globale. Cela provoque de nombreux débats à propos de l'éducation brésilienne. Le débat repose principalement sur le choix de la méthode syllabique contre celui de la méthode globale. La première est plutôt vue comme une méthode archaïque et la deuxième fait tout le contraire de la première. La méthode globale a notamment inspiré d'autres méthodes telles que la méthode mixte et l'idéovisuelle.

La méthode mixte est connue aussi comme la méthode semi-globale ou encore, interactive. La seconde appellation existe parce que cette méthode a un point de départ global, à partir des mots ou des phrases et qu'elle étudie ensuite les unités (lettres-sons-syllabes). « Méthodes mixtes (départ global, analyse des mots mémorisés en syllabes et lettres, synthèse des lettres en syllabes et des syllabes en mots). Plus près de nous encore, ce sont des oppositions plus techniques qui se sont imposées. La troisième appellation, parce que « dans les démarches interactives, comme dans celle initiée par Freinet, les élèves sont incités à faire "feu de tout bois" pour résoudre les problèmes d'identification des mots, en ayant recours à des traitements analogiques en plus des traitements orthographiques (reconnaissance-visuelle) et grapho-phonologiques (déchiffrage) » (Goigoux, 2004, p. 47).

Selon Ouzilou (2014, p. 61), la méthode mixte impose deux façons d'apprendre à lire : la première mise en place donne à photographier le mot à l'œil, afin de le mémoriser comme une image ; la seconde doit le décoder. L'enfant débutant, tiraillé entre ces deux démarches contradictoires, se contentera le plus souvent de la première (travail de l'hémisphère droit du cerveau), et reste soumis à la qualité de sa mémoire, de ses facultés perceptives et motrices, de son langage. La seconde voie, le décodage (exécutée par le cerveau gauche), exige un apprentissage réel et un

entraînement précis afin d'accéder au réflexe-décodage créé par des circuits neuronaux qui, seuls, donnent une lecture instantanée.

La méthode mixte combine donc les deux méthodes précédentes. Elle apparaît en 1958, remplaçant la méthode dite « d'épellation ». Cette méthode devrait éviter à l'enfant de s'insérer dans un déchiffrage mécanique des mots, de banaliser son apprentissage et la non-volonté d'apprendre. Cependant, il y a un passage brutal d'une méthode à l'autre ce qui pourrait déstabiliser l'enfant dans son processus d'apprentissage. En outre, « si la lecture globale implique une attention de tous les instants à la signification, la technique exigeante de l'imprimerie suppose, de manière complémentaire, une attention aussi soutenue à la structure orthographique des mots. Les syllabaires contreviennent au premier principe et font des élèves qui se contentent de lire comme des perroquets, mais les méthodes mixtes contreviennent au second, elles habituent trop souvent les enfants à l'à-peu-près, à deviner plutôt qu'à lire » (C. Freinet, « La lecture globale, cette galeuse », 1961, cité par Chartier & al., 2010, p. 123).

En reprenant à son compte l'argument habituel des détracteurs des méthodes globales, C. Freinet, au-delà de la joute rhétorique, met le doigt sur l'un des problèmes méthodologiques majeurs des années de crise de la lecture : la double insuffisance des techniques utilisées depuis le début du siècle, dès lors qu'il s'agit non seulement d'apprendre à lire, mais aussi d'apprendre à utiliser seul et sans effort une lecture qui est devenue l'instrument invisible, mais omniprésent, de tous les autres apprentissages.

Dans cette méthode, quatre aspects vont être abordés (Chaveau, 2000) :

1. Pour établir les correspondances grapho-phonologiques, ils [les enseignants] ont fait interagir des opérations d'analyse et de synthèse (globale-syllabique)

2. Pour identifier les mots écrits hors contexte, ils combinent les voies directes et indirectes (construites simultanément et en interaction) ;

3. pour identifier les mots écrits en contexte, ils coordonnent traitement des mots et traitement du contexte (la phrase et/ou le texte dans lequel le mot est inséré) ; généralement, les manuels utilisés pour l'application de cette méthode présentent une famille ou un groupe d'enfants avec des animaux familiers

4. pour comprendre un texte, ils mobilisent à la fois les données du texte et leurs propres connaissances

3.2.3. Méthode idéovisuelle

La méthode idéovisuelle a été initiée par Foucambert en France dans les années 1980. La méthode idéovisuelle « oppose radicalement le déchiffrage et "la vraie lecture" à savoir la lecture-compréhension silencieuse. Elle exclut tout travail systématique sur lettres-sons (les correspondances graphophoniques) et sur la combinatoire (le b+a=ba) » (Chauveau, 2013, p. 45). Foucambert (1976) affirme que lire, c'est prendre directement du sens (ou attribuer du sens). La méthode, privilégie deux mécanismes : l'identification ou la reconnaissance directe des mots et l'anticipation des mots. Identifier, c'est reconnaître visuellement immédiatement un mot écrit déjà mis en mémoire (stocké en mémoire visuelle). Anticiper, c'est se servir du contexte, c'est faire une hypothèse sémantique pour prévoir le mot ou information.

« Opposée à l'approche phonique, la thèse idéovisuelle repose sur l'idée que le détour par l'oral pénalise l'apprenti lecteur et que l'écrit doit être immédiatement un langage pour l'œil. Elle admet que l'apprentissage de l'identification des mots par reconnaissance orthographique est plus coûteux et plus long que celui qui procède par un décodage graphophonologique, mais elle avance que le prix à payer est rapidement compensé par une qualité accrue de la lecture des élèves » (Morais, 1994). L'hypothèse est qu'il vaut mieux prendre le temps et/ou les moyens d'enseigner directement la voie orthographique plutôt que de commencer par la voie graphophonologique dans la mesure où, si cette voie graphophonologique apporte des solutions immédiates à un niveau rudimentaire, elle risque de dispenser de nombreux élèves de développer des stratégies expertes, plus difficiles à construire, mais plus efficaces à terme (Foucambert, 1998a, 47).

Cette méthode a eu un certain succès dans les classes et surtout auprès des formateurs d'enseignants et des pédagogues, mais elle n'est plus employée dans les classes du cours préparatoire en France. « Rares sont les enseignants qui appliquent strictement cette méthodologie, mais l'option théorique et pratique qu'elle représente, aux antipodes des conceptions phoniques dominantes, reste l'objet de vives controverses » (Fijalkow, 1999, p. 240).

En effet, la méthode idéovisuelle a été largement remise en cause par les travaux de Goigoux (2000) qui montrent le rôle irremplaçable de découverte et la mise en œuvre du principe alphabétique. En effet, Goigoux a fait une étude longitudinale qui compare deux méthodes « pures », la phonique et l'idéovisuelle. Il a étudié l'impact de

ces deux méthodologies sur un groupe d'élèves observé durant tout le cycle 2 (de la fin de l'école maternelle jusqu'au début du cours élémentaire 2 année). Dans cette étude, Goigoux (2000, p. 12) a conclu que les élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle obtiennent en moyenne des performances inférieures à celles des autres élèves, tant en compréhension de texte qu'en connaissance du code. De surcroît, leurs vitesses d'identification des mots écrits sont plus lentes que celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique rénovée, ce qui ne peut qu'aggraver leurs difficultés de compréhension des textes. Enfin, il est important de noter que l'absence d'enseignement du code graphophonologique pénalise les élèves, quel que soit leur milieu social.

Foucambert réfute en disant que la lecture est idéovisuelle. Si l'on s'intéresse, à l'autre extrémité, à l'activité de lecture, on constate qu'elle est idéovisuelle, c'est-à-dire que les signes écrits renvoient directement à un sens. Cette réalité est parfois cachée par le phénomène de la prononciation mentale. Mais l'exemple précédent montre que cette prononciation mentale n'a rien à voir avec l'oralisation de signes écrits telle qu'on la fait pratiquer pour l'apprentissage initial : la prononciation accompagne la lecture, mais ne la précède pas ; elle succède à la reconnaissance, elle n'en est pas une condition. La lecture vraie exclut l'étape de mise en correspondance de la chaîne écrite avec une chaîne sonore qui serait seule porteuse de signification (Foucambert, 1974, p. 47).

De plus, Chartier cite Freinet en disant que lorsque les enfants ne reconnaissent pas un mot (C. Freinet écrit « un mot qui gêne le cheminement de sa pensée »), ils s'arrêtent et demandent non ce qu'est ce mot, mais sa signification. Le travail de lecture ne concerne plus que la compréhension, le stade de l'identification automatique des mots a été atteint par l'entraînement que procure l'écriture. C. Freinet souligne d'ailleurs avec acuité la logique de cet apprentissage : d'abord une phase globale qui familiarise avec la forme graphique des mots qu'elle demande et recopie ; puis une phase de « codage » actif des mots à partir de signes élémentaires progressivement constitués en système ; enfin une nouvelle phase globale qui se caractérise par l'identification directe des mots et donc par une lecture adulte, sans vestiges de syllabation. Comme on peut le remarquer, C. Freinet est particulièrement inattentif aux manifestations langagières orales qui accompagnent la deuxième phase, il

n'a d'yeux que pour l'activité d'écriture, persuadée que la lecture est, comme l'a écrit O. Decroly, une activité strictement idéovisuelle (Chartier & al., 2010, p. 120).

Ainsi, nous avons parlé des méthodes qui sont le plus utilisées au Brésil et, maintenant nous allons parler de l'approche travaillée à Curitiba dans *le projet de la lecturisation par la voie directe.*

3.3. Lecture par la voie directe : plus qu'une voie, une action

Dans cette partie, qui consiste encore à travailler sur notre cadre théorique, nous allons parler de la méthode de la voie directe. Cette voie met en relief la compréhension du texte. L'engagement du collectif de l'Association Française pour la Lecture ainsi que le projet de lecturisation par la voie directe à Curitiba mènent des actions très importantes autour de la lecture comme porteur de sens.

3.3.1. Les engagements

L'association française pour la Lecture, AFL, travaille depuis le milieu des années 1970 à faire évoluer les pratiques de la lecture et de l'écriture. Dans ses recherches, le collectif AFL a développé les usages sociaux de l'écrit et généralisé des innovations dans le domaine des politiques de lecture. Une de ses actions a donné naissance à ce que l'on appelle la lecture par la voie directe, c'est-à-dire, donner du sens à la lecture. Ce recours n'est pas nouveau puisque l'adulte en lecture experte utilise cette manière pour accéder au sens, « la voie directe » qu'on peut appeler aussi « lecture ortho-graphique ».

C'est à partir du contact avec la lecture par la voie directe qu'est née le travail entre l'UFPR et l'Association française pour la lecture (AFL). Ce travail en partenariat remonte à plus de cinq ans et les résultats ont donné lieu à des projets liés au thème des lectures en société impliquant l'UFPR et les écoles publiques à Curitiba. Leurs méthodologies reposent sur la démarche de la recherche-action qui aboutit à la production de plusieurs outils tels qu'Idéographix et la formation à distance pour les enseignants de Curitiba.

3.3.2. La voie indirecte

Faute de savoir enseigner la voie directe, faute de travaux s'y référant, on a tendance à attribuer à la voie indirecte la capacité d'identifier les mots et celle de

comprendre un texte. On continue donc, déplore Jean Foucambert, à faire ce qu'on faisait en veillant à ne pas séparer l'acquisition des mécanismes de reconnaissance des mots de la nécessité de les comprendre. La voie indirecte est une démarche de décodage de l'écrit pour trouver la forme sonore et ensuite donner accès au sens à partir de la forme sonore. Cela veut dire que pour que l'enfant atteigne la compréhension, il doit passer par des étapes intermédiaires, soit, le déchiffrage. « Dans la plupart des pays occidentaux (à écriture alphabétique), il est admis que pour apprendre à lire, il faut s'appuyer sur la propriété de l'écrit à coder du son. On enseigne ainsi le déchiffrage qui peut permettre de dire des mots en les découpant en syllabes – et ce n'est pas aussi facile qu'il y paraît, car avec 36 sons en français (par exemple) et seulement 26 lettres, il n'y a pas de correspondances terme à terme — pour les oraliser pour... les comprendre, c'est ce qu'on appelle la voie indirecte ». (Actes de lecture n° 100, 2007, p. 20). Cette opération est très coûteuse en attention, en mémoire, et n'assure pas souvent le succès escompté. Combien sont-ils ces enfants (et ces adultes) dont on dit qu'ils 'savent lire' (ils savent déchiffrer), mais qui ne 'comprennent pas ce qu'ils lisent' ? Or qu'est-ce que lire si ce n'est pas comprendre un message écrit ?

3.3.3. La voie directe

Nous pouvons dire que la voie directe est une méthode de reconnaissance orthographique, car elle réunit des conditions favorables pour que l'enfant ressemble à un lecteur expert. Cette démarche fait penser à la méthode globale pure puisque la démarche stimule les enfants à lire des phrases et des mots globalement. « Je me sens très proche de la pensée de Decroly, [..] la méthode globale serait, d'une part, qu'elle respecte la vision globale de l'enfant pour progressivement en arriver à l'analyse ; d'autre part, qu'elle constitue une méthode active, de découverte [donc qu'elle a, en elle-même, une valeur éducative] ; enfin, qu'elle permet de s'appuyer sur la signification, la compréhension... ; mais tout cela pour aboutir à la maîtrise du code de correspondance qui donne accès à la lecture » (Foucambert, 1974, p. 53). Il n'y a pas d'efforts combinatoires comme c'est le cas pour la méthode syllabique. Foucambert considère aussi que cette méthode est idéovisuelle puisque la lecture est Idéovisuelle. « Ce que je propose est idéovisuel d'un bout à l'autre, et la différence me semble très importante ; j'admets que pour savoir déchiffrer il faille se livrer à des analyses et des synthèses ; mais pas pour lire » (Foucambert, 1974, p. 54). Cette démarche est plus

efficace, et va directement au sens ; elle travaille la lecture silencieuse, qui est plus directe et fonctionnelle, elle donne des repères au niveau de la structure de l'écrit et entraine l'œil et l'anticipation. Ainsi, « comme le portugais, le français écrit peut être appréhendé et compris [c'est-à-dire lu] directement, par la lecture, sans passer par le détour du décodage phonologique, sans décalage entre la perception de l'information graphique et son traitement » (Foucambert 1994, p. 139).

Ainsi, la lecture par la voie directe vient des enseignants et chercheurs en recherche-action ; il n'y pas de véritable manuel pour appliquer la démarche. « Puisqu'il s'agit de partir des écrits de la classe et de son environnement social, il ne peut exister de manuel 'universel'. Par contre, ce que l'AFL a produit pour aider les enseignants, c'est une démarche, celle de la lecture experte, de la leçon de lecture et des outils qui d'une part aident l'enseignant dans ses préparations [angles d'analyse, automatisations] et fournissent des supports d'entraînement dense aux élèves [sur support papier et informatique] » (Actes de lecture, n° 100, 2007, p. 30). Pour travailler cette étape, il est vivement recommandé de travailler une leçon de lecture pour arriver au but de l'apprentissage qu'est la lecture en classe par tous les enfants.

3.3.4. La leçon de lecture

La leçon de lecture, comme nous l'avons dit dans notre introduction, est une tâche collective de lecture d'un texte nouveau, identique pour toutes les classes (Goigoux, 1993, 2000, p. 3). Nous réunissons toutes les conditions pour que commence la leçon de lecture à partir de ce que savent les enfants et de ce que projettent de leur faire découvrir les maîtres : de la saisie de l'implicite vers l'observation des détails qui le construisent, du message vers le code. C'est à plusieurs qu'on apprend à lire et à écrire tout seul. La leçon de lecture illustre de manière dynamique le long processus collectif qui permet à un apprenti de devenir expert dans une pratique qui, pour être solitaire, ne prend jamais autant de valeur pour soi que dans le prix qu'un groupe social familial, scolaire, amical :

— Multiplier les pratiques de lecture authentiques à usage social dans l'école et en dehors de l'école.

— Choisir des textes qui ont fait l'objet d'un réel travail d'écriture.

— Se donner l'objectif de découvrir le système du français écrit.

— Noter les remarques des élèves sur l'écrit observé en tant qu'objet d'apprentissage clairement annoncé.

— Établir des listes provisoires, mais structurées des éléments observés et théorisés.

— Entraîner les élèves sur des outils appropriés aux objectifs que l'on se donne.

C'est un projet collectif pour avancer dans la définition d'une autre école, aux classes ouvertes, hétérogènes, aux équipes éducatives élargies, responsables collectivement de l'éducation des élèves sur l'ensemble de leur scolarité, aux techniques rigoureuses, adaptées aux intuitions des enfants, à leurs besoins dans une société dont ils sont déjà en charge. Cela n'était donc pas qu'un projet de recherche comme les autres, mais une recherche-action qui s'est confrontée à la théorie, à la pratique. Une écriture collective où le résultat final engage et dépasse les talents individuels, une production commune aux accents hétérogènes, une leçon de travail en groupe où les intelligences à l'œuvre inventent en même temps des savoirs et des hommes.

Partie 2

-

Une recherche-action : contexte, méthodologie et analyse et discussion

Chapitre 4. Contexte d'étude

Après avoir défini le cadre théorique de notre thématique, nous allons présenter le logiciel qui fait l'objet de notre recherche, le logiciel Idéographix, et nous exposerons plus en détail l'étude que nous avons menée avec la présentation du domaine d'étude et du public étudié.

4.1. Présentation du logiciel Idéographix

Ce logiciel, qui a été créé en France en 2002, est destiné essentiellement aux enseignants du cycle 2. Il aide à mettre en œuvre une démarche pédagogique autour des textes, phrases et mots et est également connu pour la méthode de lecture par voie directe, démarche que nous avons pu expliquer au chapitre 5 de ce mémoire. Ce logiciel est issu du travail de recherche de l'équipe Chenouf/Foucambert de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

C'est un des nombreux logiciels créés par cette association, parmi eux, les logiciels Elmo (entraînement à la lecture sur micro-ordinateur) et Elsa (entraînement à la lecture savante). Idéographix va permettre à l'élève de gagner en autonomie et en efficacité. Il peut être utilisé dans 5 langues : français, espagnol, portugais, italien et anglais. Ces logiciels de l'AFL ont toujours pour but de faciliter l'enseignement de la langue écrite au travers de la lecture, de l´écriture et surtout de faire comprendre ce qui est lu. « La compréhension est la seule dimension significative à considérer lorsque l´on se propose d'évaluer la lecture » (Foucambert, 1994, p. 2).

« [Idéographix] enchaîne ces types d'exercices les uns après les autres en boucle au cours de son déroulement : exercice texte/exercice-phrase/exercice mot/exercice texte/... L'entraînement se veut ainsi très rythmé et mobilise à chaque séance les savoirs et savoir-faire relatifs au texte, à la phrase et au mot : ceux-ci se construisent simultanément et s'étayent mutuellement » (Foucambert, 2008, p. 78). Le logiciel permet d'apprendre à lire, mais surtout de comprendre des textes, tout en consolidant les mécanismes de lecture. Un des objectifs est de s´assurer que le texte ne soit pas seulement prononcé, mais qu'il soit compris.

4.1.1. Ses caractéristiques principales

Le logiciel Idéographix apporte les spécificités de l'informatique à la pédagogie de la voie directe. Au service d'une pédagogie de la lecture donnant priorité et primauté au sens, il postule que c'est à partir des messages que se découvre le code graphique et que c'est à partir de la compréhension du texte qu'on accède à son fonctionnement et à l'identification des unités graphiques qui construisent sa signification (Razet, 2010, p. 43). Céline Vaguer (2006, p. 129) l'a défini comme un didacticiel de lecture qui bénéficie à la fois des avancées technologiques liées à l'informatique, mais aussi des avancées scientifiques et pédagogiques liées aux recherches menées par l'AFL/l'INRP sur l'apprentissage de la lecture. Idéographix se compose de deux parties. La première est le Bureau de lecture (BDL) : ce module s'adresse directement aux enseignants ou à des adultes qui veulent enseigner à un enfant la lecture ou consolider ses connaissances en lecture, tout en aidant à comprendre les textes puisque le logiciel ne permet pas de travailler les mots sans le contexte. Le travail est organisé automatiquement en trois types de matériaux linguistiques : le texte, la phrase, le mot. « Retarder le moment de construction de ces compétences c'est donner une fausse représentation de l'acte de lire » (Foucambert, 2008, p. 4).

Le but des chercheurs qui ont produit cet outil est justement d'aller du texte vers le mot. « Le Bureau de lecture vise à aider l'enseignant dans sa démarche pédagogique autour de l'écrit, en lui fournissant tout une gamme d'outils qui lui permettent de moduler son offre en fonction des élèves, de leurs difficultés, et de leur progression » (Foucambert, 2005). « Le bureau de lecture se compose d'un traitement de texte (l'enseignant saisit ou importe les textes de son choix) enrichi d'outils d'observation de la langue et de préparation pédagogique » (Foucambert, 2008, p. 5).

Le bureau de lecture permet d'explorer un texte et de le rendre plus intéressant. Il permet par exemple de comparer et de décomposer un texte, le mettre en relation avec d'autres, utilisés en classe précédemment. L'utilisateur peut tout à fait visualiser, rechercher et faire ressortir des éléments significatifs de nature sémantique, syntaxique ou morphologique, car le logiciel propose un ensemble d'exercices d'entraînement afin de systématiser les apprentissages pour la mise en œuvre d'une lecture individualisée. Une autre possibilité de travailler avec le bureau de lecture est l'investigation de textes. En effet, le BDL permet de travailler sur la langue en s'intéressant à un vocabulaire spécifique grâce à de nombreux outils : dictionnaires de

textes, recherche d'occurrences de différents éléments linguistiques ; recherches lexicologiques, illustrations de mots par des images et des sons.

La seconde partie dont est composé le logiciel est l'exerciseur (Exographix). Cette partie, que nous n'avons pas utilisée dans notre travail, s'adresse directement aux élèves et prend appui sur les textes et mots déjà travaillés en classe. Elle permet à la fois de concevoir l'entraînement en créant des exercices qui peuvent être donnés aux élèves sur papier, sur ordinateur ou sur TBI (Tableau Blanc Interactif). « Exographix est un exerciseur ; l'élève travaille dans le cadre d'un plan d'entraînement que l'enseignant a conçu dans le bureau de lecture » (Foucambert, 2005, p.125).

Le but des chercheurs qui ont produit cet outil est justement d'aller du texte vers le mot. « Le Bureau de lecture vise à aider l'enseignant dans sa démarche pédagogique autour de l'écrit, en lui fournissant tout une gamme d'outils qui lui permettent de moduler son offre en fonction des élèves, de leurs difficultés, et de leur progression » (Foucambert, 2005). « Le bureau de lecture se compose d'un traitement de texte (l'enseignant saisit ou importe les textes de son choix) enrichi d'outils d'observation de la langue et de préparation pédagogique. » (Foucambert, 2008, p. 5).

Le bureau de lecture facilite l'investigation de texte, l'enregistrement de la lecture d'un texte, la création en ligne de listes de mots utilisables dans les autres fonctionnalités et l'impression d'outils de travail et de manipulation des textes. Le bureau de lecture comporte une bibliothèque ouverte pour intégrer ses propres textes.

La seconde partie dont est composé le logiciel est l'exerciseur (Exographix). Cette partie, que nous n'avons pas utilisée dans notre travail, s'adresse directement aux élèves et prend appui sur les textes et mots déjà travaillés en classe. Elle permet à la fois de concevoir l'entraînement en créant des exercices qui peuvent être donnés aux élèves sur papier, sur ordinateur ou sur TBI (Tableau Blanc Interactif). « Exographix est un exerciseur ; l'élève travaille dans le cadre d'un plan d'entraînement que l'enseignant a conçu dans le bureau de lecture » (Foucambert, 2005, p.25).

4.1.2. Public concerné

Bien qu'il vise de préférence les élèves du cycle 2 en France, Idéographix peut être utilisé pour un public relativement large, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. Dans un premier temps, il vise de préférence un public d'enfants de 5 à 7 ans. Mais, avant que les élèves puissent être mis en contact avec le logiciel, les

enseignants doivent en avoir une connaissance quelque peu approfondie. « Il est destiné à aider les enseignants à préparer leurs séances de lecture [apprentissage et perfectionnement] et pour la maîtrise de l'écrit en général » (Foucambert, 2008, p. 5). Au Brésil, il a été proposé aux instituteurs pour préparer leurs cours.

4.1.3. Du point de vue didactique

En tant qu'outil didactique pour l'apprentissage de lecture, Idéographix présente des atouts ; non seulement pour l'apprentissage de la lecture, mais surtout pour amener l'idée que « Lire, c'est comprendre ». Idéographix et Exographix ont tous deux été conçus pour donner aux enseignants la possibilité de travailler sur des données propres à leur classe (la construction du lexique, canevas, statistiques du texte) et de structurer leurs préparations en tenant compte des diverses compétences en jeu. « Ce que doit apprendre l'élève dans différents domaines et comment l'aider à apprendre. » (Foucambert, 2008, p. 5).

De plus, il me semble qu'Idéographix, en tant que logiciel éducatif, remplit les fonctions pédagogiques citées par De Vries (2001, p. 114) : présenter de l'information, dispenser des exercices, véritablement enseigner, fournir un espace d'exploration, captiver l'attention et la motivation de l'élève, fournir un environnement pour la découverte du domaine abstrait, fournir un espace d'échange entre les élèves. Le logiciel permet d'apprendre à lire.

Le logiciel permet d'apprendre à lire dans la langue maternelle et aussi dans une seconde langue. Cette pratique correspond à la théorie cognitiviste : présenter l'information, la traiter avec l'enseignant, mais aussi avec les apprenants qui apprennent en communicant dans une perspective socioconstructiviste. Lorsqu'un exercice est proposé individuellement à un élève, il doit déjà avoir résolu ce même type d'exercice collectivement auparavant. « Dans cette condition, l'exercice correspond le plus souvent à l'intériorisation par l'individu d'un savoir-faire élaboré collectivement, avec l'aide de l'adulte, par le groupe de pairs auquel il participe » (Foucambert, 2008, p. 80).

Ce logiciel a été présenté par Christine Razet en février 2013 aux enseignants de la ville de Curitiba, sous forme d'un projet qui se nomme : Projet d'action intégrée pour la lecturisation. L'idée de la coordinatrice est de former une équipe

d'informaticiens, d'enseignants et de professionnels du design de l'éducation, pour adapter le logiciel à la réalité brésilienne, en travaillant en partenariat avec l'AFL.

Le logiciel Idéographix propose de multiples activités, toutes très enrichissantes, et donne un réel soutien aux enseignants et aux apprenants. Il peut faire gagner beaucoup de temps dans les pratiques pédagogiques et dans l'apprentissage. Malheureusement, il est très complexe à prendre en main. Alors que, de nos jours, la plupart des outils numériques que l'on rencontre dans la vie de tous les jours sont relativement simples à utiliser. Cette complexité pourrait être une contrainte pour les enseignants qui voudraient essayer le logiciel Idéographix, et cela pourrait nuire à son acceptabilité. Pour remédier à ce problème éventuel, il est nécessaire d'organiser des formations pour accompagner les enseignants. Ces formations devront traiter les différents aspects du logiciel : aborder le fonctionnement technique, explorer ses fonctions pédagogiques et linguistiques, sélectionner les choix didactiques selon la progression voulue chez l'élève.

Les raisons qui nous ont menées à choisir Idéographix concernent en partie le fait que ce logiciel semble avoir des potentialités intéressantes pour pratiquer la lecture à des fins d'apprentissage et la littératie dans un cadre didactique comme nous venons de le voir. Ce n'est pas l'unique raison : en effet, c'est un logiciel qui se destine à un public assez large et qui sort de l'ordinaire puisque jusqu'à présent, dans le domaine de la lecture, au Brésil, les matériels didactiques sont limités à des livres (manuel du professeur et de l'élève) et les activités sont faciles à faire. Une fois que nous avons lu un album, il peut être archivé, et nous pouvons constituer une bibliothèque virtuelle. Cela peut diminuer le temps de préparation des cours tout en les enrichissant. Bien que le logiciel soit limité à travailler les langues européennes – la langue portugaise est abordée selon la norme du Portugal –, nous verrons qu'il peut tout de même s'adapter à un large public dont la langue maternelle ne fait pas partie de celles qui sont présentes dans le logiciel.

4.2. Présentation du domaine de l'étude

Nous allons à présent décrire l'étude que nous avons menée dans le cadre de ce travail avec une présentation du domaine d'étude et du public.

Notre étude s'inscrit dans le domaine de la didactique de la lecture avec l'utilisation d'un outil pédagogique. Il s'agit plus précisément, comme nous l'avons

déjà exposé en introduction, d'analyser les stratégies de lecture par la voie directe qui ont été enseignées dans le cadre d'un stage dans une école en utilisant la démarche de leçon de lecture.

4.3. Présentation du public

Comme nous l'avons dit en introduction, cette recherche porte sur deux publics cibles : des enseignants en formation à distance à Curitiba et une classe d'alphabétisation. Ces deux publics nous paraissaient évidents vis-à-vis de ce travail, car nous voulions expérimenter le logiciel et sa didactique.

4.3.1. Les enseignants de la formation à distance

Le premier public choisi pour notre recherche concerne les enseignants d'un cours de formation à distance à la mairie de Curitiba en partenariat avec l'Université Fédérale du Paraná. Le but de ce cours est de former les enseignants de la Mairie de Curitiba à s'approprier des processus de lecture et d'écriture par la méthode de la voie directe, comme une alternative et/ou compléter les pratiques d'alphabétisation existantes. La formation est composée de 53 enseignants majoritairement féminins. Ces enseignants ont pour grande majorité une formation supérieure. Une formation dans un cadre d'un dispositif hybride a été une nouveauté pour beaucoup d'entre eux. La période des cours couvrait de juin à février 2014-2015. Cette formation est composés de 7 modules, mais dans le cadre de notre recherche, même si nous avons participé activement dans tous les modules comme tutrice, nous étions plus impliquées dans le modules 4 et 5 intitulés respectivement : Apresentação do Idéographix et Pratiqua no uso e na apropriaação plena do potencial da ferramenta Idéographix. Nous allons nous pencher d'avantage dans notre analyse sur les données concernant le profil d'enseignant.

4.3.2. Les élèves en classe d'alphabétisation

Le second public de mon étude est une classe d'enfants de 5-6 ans d'une école publique, dans le quartier Pinheirinho de la périphérie de Curitiba l'école s'appelle Escola Municipal São Mateus do Sul. Cette école est un établissement officiel de l'éducation municipale de Curitiba, qui offre des cours le matin et dans l'après-midi à temps partiel. La plupart des élèves appartient à un statut socio-économique moyens-

bas. Les élèves vivent dans le quartier où se trouve l'école et est dépourvue de zones de loisirs (comme place, jardin, l'endroit pour faire du sport et parc). Les loisirs se limitént à regarder la télévision dans l'après-midi après la sortie de l'école, à écouter de la musique et à participer à des manifestations organisées par l'école. Peu sont qui possèdent un ordinateur à la maison et quand c'est le cas, leur connexion n'est pas de bonne qualité.

Chapitre 5. Méthodologie de la recherche

Après avoir défini le cadre théorique de notre thématique et notre contexte d'étude, nous allons présenter notre méthodologie de recherche : comment avons-nous fait pour mener à bien notre recherche ? En effet, notre projet de recherche se veut modeste, celui d'essayer d'intégrer une nouvelle approche de lecture en classe d'alphabétisation au Brésil. L'ambition de notre recherche consiste à proposer des « leçons de lecture » avec des albums, tout en insérant des stratégies de compréhension pour prévenir les problèmes soulevés par la lecture, afin que les enfants arrivent directement au sens. C'est une approche peu explorée au Brésil. Nous allons tenter, dans cette partie, de lier le contenu théorique de la lecture à sa pratique en classe, tout en prenant en compte les diverses contraintes et modalités conseillées par l'équipe du projet de lecturisation par la voie directe.

Dans un premier temps, nous rappellerons notre question de recherche, ensuite, nous présenterons le questionnaire. Nous aborderons aussi les questions d'analyse, notamment concernant les données de terrain.

5.1. Question de recherche

Rappelons que la problématique globale de cette étude est la suivante : **comment développer des stratégies de lecture en classe d'alphabétisation au Brésil et faire avancer la littératie à l'école à l'aide d'un appui numérique ?** L'objectif étant donc de contribuer à la formation d'enseignants dans leurs démarches en lecture en classe d'alphabétisation, nous avons cherché à comprendre la « leçon de lecture » et essayer de l'adapter à l'enseignement au Brésil. Pour cela, nous avons mis en place une expérimentation et nous avons questionné les enseignants sur leurs démarches. Les questions de recherche concernent d'un point de vue de l'enseignant et de la « leçon de lecture ». Rappelons-les ci-dessous :

- **Questions côté enseignants :**

- Comment faire pour que l'école brésilienne amène à former des lecteurs et des producteurs de textes efficaces ? À lire et comprendre pour pouvoir utiliser la lecture et l'écriture dans leur vie quotidienne ?

- Comment faire pour que les élèves, en devenant adultes, continuent à utiliser les livres ?

- **Questions côté élèves :**

Peut-on apprendre à lire par la voie directe, en passant de la compréhension des messages jusqu'à la découverte du code dans lequel ces messages sont produits ?

- Les enfants arrivent-ils à identifier plus facilement le code graphique
- Les enfants arrivent-ils plus facilement à trouver le sens de l'histoire
- Les enfants sont-ils plus motivés
- Y-a-t-il plus d'homogénéité dans l'apprentissage en groupe

- **Questions sur Idéographix :**

- Quelles sont les attentes des enseignants en utilisant Idéographix ? Leurs appréhensions ?
- La place des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques : les technologies sont-elles utilisées en classe ? Y a-t-il un rapport entre la pratique personnelle des technologies et celle faite en classe ?
- Quel(s) type(s) de méthodes les enseignants privilégient-ils pour la classe ?

5.2. Protocole de recueil de données

Pour tenter de répondre à toutes ces questions, nous avons recueilli des données selon deux moyens suivants : un questionnaire en ligne et une « leçon de lecture ».

5.2.1. Questionnaire

Un questionnaire (annexe 2) a été diffusé en ligne lors de la formation (via google forms) auprès d'un échantillon d'enseignants, via la formation de formateur. Le but du questionnaire est de savoir quelles sont les démarches du maître quand il enseigne la lecture et l'écriture. Le but était que ce questionnaire atteigne le plus grand nombre possible d'enseignants, exerçant dans des écoles, collèges, lycées et universités ainsi que dans le milieu professionnel. Le questionnaire, d'abord écrit en français et validé par Mr Degache et Mme Mugnier, a ensuite été traduit par nos soins et validé par Mme Cherem puis, enfin, il a été vu par l'ensemble de l'équipe d'enseignants qui ont participé aux modules de la formation que nous avons produits. En définitive, nous

avons convenu avec les enseignants du Module Idéographix (enseignants plus concernés) qu'il soit très informel (spontané) pour la bonne compréhension des participants de la formation.

Au total, 51 enseignants ont répondu au questionnaire parmi 53 participants, avec 40 réponses complètes et 11 réponses incomplètes. Le questionnaire, comportant 16 questions, est conçu en trois parties. Le tableau suivant en montre la structure :

Parties	**Des données pour le chercheur**
Profil d'enseignants	Formation Expérience professionnelle Classe où ils enseignent
Les profils des élèves des enseignants	Age des élèves
La pratique en classe	Matériels utilisés en classe (pédagogiques, livres) Méthodes utilisées en classe Les attentes de l'enseignant vis-à-vis de la pratique à enseigner la lecture
Sur Idéographix, nouvelles technologies et appui numérique	La perception en technologie et en numérique Son appréciation du logiciel comme outil pédagogique
Sur la méthode par la voie directe	Les attentes de l'enseignant vis-à-vis des méthodes Son appréciation comme un outil pédagogique

5.2.2.Notre démarche de recherche action

Notre projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Il s'agit, suite à une étude de terrain, après avoir observé de près le projet : *lecturisation par la voie directe,* de participer en tant que tuteur à la formation à distance dans ce même projet, mettre en place un cours de lecture expérimentale en classe d'alphabétisation et proposer aux élèves des activités qui sont faites autour du logiciel Idéographix et, a posteriori, proposer une stratégie possible d'insertion de la démarche de « leçon de lecture ».

La recherche s'est déroulée dans le cadre d'un stage de deux semaines dans la classe de l'institutrice Charlene Andrade. Avant de débuter le stage, nous sommes allées observer la classe dans le but de mieux connaître la démarche de l'institutrice et pour que les enfants puissent s'habituer à la présence d'une nouvelle personne en classe. Pendant les deux semaines suivantes, la maîtresse m'a concédé 3 heures par jour après la récréation pour que je puisse faire mon expérimentation. Elle connaissait le projet de lecturisation qui se déroulait à Curitiba, mais elle n'avait jamais eu l'occasion d'y participer. Le but de mettre en place un cours expérimental était à la fois de mettre en œuvre le dispositif de la didactique de la voie directe au même cycle qu'en France - le cycle 2 - et de nous permettre de savoir s'il y avait une cohérence dans cette démarche, dans le contexte brésilien et dans le cas de Curitiba.

Notre choix de travailler dans ce projet à Curitiba, qui mène une recherche-action au sein de l'école, est justifié par le fait que nous sommes sur le terrain et que nous pouvons regarder de près les pratiques des enseignants tout en participant. « La recherche-action consiste essentiellement à venir sur le terrain scolaire pour recueillir des informations destinées à alimenter sa réflexion » (Fijalkow, 1992, p. 240) et « les praticiens impliqués dans ce travail avec les chercheurs considèrent que ceux-ci sont, comme eux, attelées à la recherche de solution permettant à tous les enfants du groupe expérimental à apprendre à lire et à écrire » (Fijalkow, 1992, p. 241).

5.2.2.1.La recherche de partenaire

En France, bien avant de commencer notre recherche, un travail préalable s'imposait. C'est pourquoi nous sommes très vite allés à la rencontre de personnes qui utilisaient le Logiciel Idéographix. Nous sommes entrés en contact avec l'Association

française pour la lecture et, tout de suite, nous étions invités à participer à une formation qui s'adressait aux enseignants et qui parlait aussi du logiciel Idéographix. Cette formation a été animée par Bernard Curtet.

Souhaitant travailler avec la lecture, mais aussi sur les propositions autour de la littératie/letramento, nous avons été invités à collaborer avec l'équipe de l'université de Curitiba, coordonnée par Lucia Cherem, qui propose des formations à l'appropriation de la lecture et l'écriture par la voie directe comme alternative au cours d'alphabétisation.

Au Brésil, nous sommes parties à la recherche de partenaires motivés pour réaliser cette expérience nouvelle dans notre promotion DILIPEM, qui est un double diplôme franco-brésilien entre deux universités : l'Université Stendhal — Grenoble 3 en France et l'Université Fédérale du Paraná au Brésil à Curitiba. Suite à des réunions avec Lucia Cherem, qui est professeur de l'université à Curitiba, reconnue et respectée dans le milieu académique pour sa recherche-action au Paraná ainsi que ses engagements autour de la lecture et du « letramento », nous avons convenus de chercher une école où nous pourrions faire l'expérimentation.

La recherche de partenaires motivés par une nouvelle expérience en classe s'est avérée fructueuse. Nous avons contacté des enseignants prêts à nous laisser intervenir dans leur classe durant quelques heures, pour que nous puissions faire notre expérimentation sans pour autant déranger leurs programmes scolaires. Mme Andrade, qui a été informée de notre travail par un autre professeur Elisa Dalla-Bona du Master à Curitiba, a manifesté de l'intérêt pour notre recherche ; suite à un entretien, nous avons décidé de tenter l'expérience dans l'école où elle enseigne le matin.

5.2.2.2.Recherche action en classe d'alphabétisation (le stage)

Le stage a un double objectif : découvrir la leçon de lecture en classe à travers des Albums et progresser dans la compréhension de la lecture grâce à des activités faites avec le logiciel Idéographix. Il faut donc mesurer, d'une part, les étapes de la leçon de lecture et, d'autre part, les activités réalisées avec le logiciel, or, les deux sont liées dans notre démarche.

La lecture étant une discipline, elle pourrait être mesurable en termes de progression et d'apports cognitifs. Il nous a semblé nécessaire d'utiliser des outils permettant de tirer des données du stage. Un travail de notre part est aussi nécessaire

pour mesurer les données qualitatives relatives à la performance de l'activité : comprendre, décodifier, rencontrer les codes graphiques, etc.

Le logiciel Idéographix étant aussi un outil de recherche, il permet déjà d'obtenir des données quantitatives par rapport à la formation : nous pouvons calculer combien de personnes ont déjà utilisé le logiciel, combien de personnes utilisent les technologies en classe et combien de personnes peuvent être intéressées par ce type d'outils. Le but était d'amener des enseignants, utilisateurs ou non de nouvelles technologies, à verbaliser les motivations, les attentes et les réticences qu'ils ont à l'égard du logiciel de la formation et de connaître son efficacité en classe.

Pour le stage, nous avons prévu un retro projecteur pour travailler les albums. Comme nous n'avions qu'un livre, les enfants regardaient toutes les histoires avec le code graphique et les images. Le but était de tester la leçon de lecture avec les enfants de la classe d'alphabétisation. Comme la leçon de lecture est un travail de classe et de lecture collective, la participation des écoliers est était importante. C'était en posant des questions que nous pouvions constater si les enfants comprenaient ou pas . Cependant, les activités sur papier ont été mises en place de façon régulière en classe et ont été ramassées afin d'évaluer la compréhension des textes. À chaque fin de cours, les enfants faisaient une activité en collaboration ou individuellement.

Les séances n'ont pas fait l'objet d'enregistrement audio ou vidéo, ce qui ne représentait pas un grand intérêt pour une transcription : les échanges étaient suffisants. En revanche, il aurait pu être intéressant de filmer afin d'observer les réactions des enfants.

5.2.2.3. La « leçon de lecture » l'expérimentation au stage

Pour nous, la recherche ne pouvait pas se faire sans vivre l'activité de recherche en classe, car nous partageons ce que Fijalkow (1992, p. 266) affirme : par les expériences, les chercheurs partagent les objectifs des enseignants, ils sont là pour trouver des solutions ensemble aux problèmes d'apprentissage de la lecture chez les élèves. Lorsqu'un chercheur travaille en recherche-action avec un enseignant, celui-ci a le sentiment de recevoir autant qu'il donne, et dans ce cas, n'impose aucune limite aux demandes du chercheur, qui n'est pas perçu comme un juge, mais comme un partenaire. La « leçon de lecture » nous a servi à compléter les informations recueillies par le questionnaire. La « leçon de lecture » se fait en trois phases, construites autour de

l'album : la lecture suppose l'interaction entre des informations venues du lecteur et des informations qui se trouvent dans le texte. Le prélèvement d'informations « dans le texte » n'est pas séparable (il est constitutif) de leur traitement par les informations « dans la tête ». C'est pourquoi nous allons parler des trois zones pour travailler un album avec le principe de la voie directe en classe.

Phase 1 Zone extérieure au texte	Connaissances générales sur le monde Connaissance de la fonction de l'écrit Connaissance du fonctionnement de l'écrit Connaissance de l'auteur Connaissance du type de texte, du type d'écrit Connaissance de la situation (lecture dans un projet)
Phase 2 Zone de l'interaction	C'est le lieu du jugement dans l'attribution des significations. C'est cette zone que le maître sollicite pour aider le lecteur dans ses investigations.
Phase 3 Zone interne au texte	Mise en page, utilisation de la typographie Organisation du texte (chapitres, paragraphes, sommaires, légendes…) Connecteurs textuels Illustrations Paragraphes Phrases Mots et groupes de mots

5.3. Traitement de données

Dans cette partie nous allons présenter comment nous avons recueilli les données. Pour tenter de répondre à toutes ces questions, nous avons recueilli des données par deux moyens : un questionnaire en ligne et des ateliers que nous appelons ici « leçon de lecture ».

5.3.1. Questionnaire

Afin de trouver des réponses à notre problématique et connaître les profils des enseignants et leur démarche pédagogique en ce qui concerne la lecture, nous avons réalisé un questionnaire. Il a l'avantage d'être standardisé (tous les sujets ont les mêmes questions et elles ne seront pas modifiées en cours de passation) et peut se composer de questions ouvertes ou fermées. Les questions ouvertes ont l'avantage de donner des réponses denses et variées, mais ont l'inconvénient de troubler les sujets qui peuvent avoir du mal à répondre, ce qui justifie la présence de réponses parfois imprécises ou hors sujet. On notera également que l'analyse de ces réponses est plus longue que lors des questions fermées. Ces dernières, quant à elles, facilitent les comparaisons entre les sujets et sont plus aisées à administrer. Cependant, elles peuvent entraîner des choix de réponse qui ne sont pas aussi réfléchis que lors de questions ouvertes. Ainsi, on arrive à la conclusion que les questions, qu'elles soient ouvertes ou fermées, ont toutes deux leurs avantages et leurs inconvénients. De ce fait, nous avons choisi majoritairement des questions fermées, mais en laissant des ouvertures pour les cas où toutes les réponses à la question posée n'auraient pas été envisagées. Les données issues du questionnaire ont été traitées quantitativement, y compris les réponses aux questions ouvertes. Celles-ci ont été analysées pour identifier des éléments récurrents, puis classées en catégories afin d'en extraire des données chiffrées. En revanche, certaines questions ouvertes, jugées importantes pour la compréhension des résultats, ont été traitées qualitativement, c'est-à-dire que chaque réponse est considérée comme importante.

Ainsi, les données recueillies pendant « la leçon de lecture » peuvent être limitées, et ont été traitées qualitativement, puis mises en parallèle avec celles issues du questionnaire. Cette approche, loin d'être exclusive, nous semble pertinente pour notre travail et permettra de partager et de pouvoir croiser les données dans le but de rester le plus objectif possibles par rapport les éléments observées.

5.3.2. La leçon de lecture

Les données issues de « la leçon de lecture » ont été recueillies par phases, en évaluant différentes manières qui feront l'objet d'une analyse qualitative, comme cela est décrit ci-après. Après être passés par les deux premières phases, les enfants devaient

comprendre le texte. La compréhension est le processus par lequel se traitent les données.

	La trame de l'enseignant chercheur	**Analyse**
Phase 1 Zone extérieure au texte	Connaissances générales du monde Connaissance de la fonction de l'écrit Connaissance du fonctionnement de l'écrit Connaissance de l'auteur Connaissance du type de texte, du type d'écrit Connaissance de la situation (lecture dans un projet)	Participation de chacun des élèves : Reconnaissance du code graphique
Phase 2 Zone de l'interaction	C'est le lieu du jugement dans l'attribution des significations. C'est cette zone que le maître sollicite pour aider le lecteur dans ses investigations	Questionnement des élèves Anticipation
Phase 3 Zone interne au texte	Mise en page, utilisation de la typographie Organisation du texte (chapitres, paragraphes, sommaires, légendes…) Connecteurs textuels Illustrations Paragraphes Phrases Mots et groupes de mots	Activités faites par l'enfant : Dessin (expliquer une scène du livre) Organiser le texte par paragraphes Trouvez dans les textes des signes graphiques (points, exclamation et

		justifié)

L'analyse de ces données tentera de fournir une réponse à la problématique d'insertion de la lecture par la voie directe en classe d'alphabétisation dans le contexte brésilien, dans le domaine scolaire, tout en prenant en compte des facteurs non mesurés mais évoqués tout au long de ma recherche (les contraintes de travail, temps, supports physique).

5.3.3. Déroulement de la séance

Avant de commencer le stage, nous nous sommes consacrés à une observation globale du quartier, de l'école et de la classe. Le but était de connaître les contextes sociaux des élèves, l'organisation de l'école, les thèmes traités/programme/type d'activité, et également de faire en sorte que notre présence soit plus familière pour les élèves, ce que nous avons pu dire dans notre contexte d'étude. Nous estimons que la lecture est indissociable du milieu social et scolaire et observer leur quartier nous apportera aussi des données au niveau littératique.

5.3.4. Séance type temporalisée

Afin de rendre compte du peu de temps que nous avions à notre disposition, nous proposons de retracer deux heures de cours type de manière temporalisée.

10 h 30 : Sonnerie (recréation) tandis que nous installons le rétroprojecteur

11 h : Installation des élèves

11 h 10 : Présentation de l'Album que nous avons regardé collectivement

11 h 15 : Lecture en collectivité

11 h 45 : Questions sur l'album

12 h 00 à 12 h 30 : Activités

Il faut souligner que nous avons travaillé deux albums, un par semaine. Nous avons donc eu du temps pour bien les travailler, mais un album peut être encore plus approfondi.

Chapitre 6. Résultats et discussion

Cette partie est consacrée à l'analyse ainsi qu'à l'interprétation des résultats obtenus à partir de l'expérimentation que nous avons menée dans la classe d'Alphabétisation à Pinheirinho. Rappelons que l'objectif était de proposer des pistes d'insertion de lecture par la voie directe. Pour cela, nous avons décidé de mener une recherche-action dans le cadre de l'expérimentation à l'école et un questionnaire sur la formation d'enseignant.

Nous analyserons le questionnaire, les réponses obtenues pour enfin dégager des éléments de confirmation ou d'infirmation de nos hypothèses. Le détail des réponses est proposé en annexe. Ensuite, notre analyse a davantage porté sur les résultats des activités faites avec les élèves, que nous avons pu étudier à travers nos impressions personnelles, notre expérience en tant qu'enseignante débutante.

6.1. Questionnaire : résultats obtenus et discussion – analyse du contexte

Le questionnaire a été diffusé auprès des enseignants de la formation à distance. Comme nous l'avons déjà indiqué, 51 enseignants soit 96,22% ont rempli le questionnaire, ce qui nous a donné la possibilité de bien analyser notre public. Nous allons présenter les questions tout en analysant et montrant les résultats obtenus. Le questionnaire a été construit en langue portugaise, nous mettrons entre parenthèses les questions en français pour les rendre compréhensibles. Le questionnaire comporte à la fois des questions fermées et ouvertes. Le détail des réponses est proposé en annexe.

Pour l'analyse des résultats, nous allons voir tout d'abord le contexte d'étude et plus précisément le profil d'enseignant ainsi que leur perception du logiciel Idéographix.

Le contexte d'étude concerne tout d'abord l'analyse du profil des enseignants à partir de leurs réponses aux questionnaires. Les réponses sont présentées en annexe.

6.1.1. Profils des enseignants

En introduction, nous avons vu que le public visé était les enseignants, formateurs et techniciens de l'enseignement public qui travaillent avec l'alphabétisation dans la municipalité de Curitiba. Ce questionnaire a été diffusé en ligne, puisque la formation était à distance.

Notre public est complétement féminin, ce qui ne nous a pas étonnés puisque les poste d'enseignement du début de la scolarité sont plutôt occupés par de femmes. Il s'agit d'enseignantes bien scolarisées puisque 73,5 % ont une spécialisation (ce qui correspond à un Master 1) en France, 2% et se sont arrêtées après l'Ensino Médio Lycée, et 18,4% avaient un diplôme d'enseignement supérieur.

Nous observons aussi qu'un bon pourcentage des enseignantes a plus de 15 ans d'expérience 55,1%, suivis de celles qui exercent leur métier depuis 11 à 15 ans 30,6%. Les autres ont entre 6 et 10 ans d'expériences, aucune personne n'avait moins de cinq ans d'expérience.

La question : **Qual é a série em que você atua ? (Dans quelles classes êtes-vous enseignant ?)**, montre que la majorité des enseignants donne des cours au collège, puis au lycée et seulement 38,1% enseignent en classe d'alphabétisation. Il faut souligner qu'il s'agit d'une question à choix multiples : certains enseignants enseignent à 2 ou plusieurs classes, puisqu'au Brésil, les enseignants peuvent donner des cours dans les écoles publiques et privées le matin, l'après-midi et le soir. Pour le reste, ils sont répartis de manière assez uniforme sur les différentes classes.

Années	< 1	1-5	6-10	11 – 15	>15
Effectifs	0	0	7	15	27
%	0%	0%	14,3%	30,6%	55,1%

6.1.2. Profils des élèves de l'enseignant

Pour savoir quel était le profil des étudiants, nous avons demandé dans le questionnaire : Que idade têm seus alunos no início do ano letivo ? / Quel âge ont majoritairement vos élèves au début de l'année scolaire ?

Par cette question, nous voulions savoir s'il n'y avait pas un décalage au niveau de l'âge des élèves en relation à leur scolarité, si les enfants ont l'âge d'apprendre à lire et à écrire dans les classes qui leur sont consacrées. La majorité des élèves (59,6 %) ont entre 6 et 10 ans, ils doivent déjà comprendre le texte. 12,8 % sont des enfants de 2-3 ans qui entrent dans la lecture, ensuite 4,3 % sont des adolescents de

11-14 ans et les enfants de plus de 15 ans représentent 2,1 %. Nous obtenons donc des éléments d'information qui montrent que les enseignants qui étaient intéressés par la formation avaient des élèves de l'âge requis pour apprendre à lire et cherchaient à améliorer leur façon de procéder en classe. Il faut souligner que les enseignants avaient plusieurs possibilités de réponses.

Deux questions ont été ajoutées à notre premier questionnaire fait en France : Em que tipo de escola você trabalha ? / Dans quel type d'établissement travaillez-vous ? Se sua escola abrange ensino especial, que tipos de alunos com necessisade ela atende ? / Non traduite. Celle-ci était posée d'abord parce qu'il y avait un module sur la surdité dans la formation et qu'ensuite nous étions convaincus que nous pouvions apprendre une langue que nous ne parlons pas. Nous n'avons pas consacré notre étude à cela mais il était important de le souligner. Nous avons constaté que parmi les enseignants, la majorité travaille dans un collège (Educação Regular, celle-ci est obligatoire) soit 62,5%, et 18,8% travaillent en crèche. Il y aussi un grand nombre d'entre eux qui travaille à l'école et au collège en enseignement spécialisé. Malgré le fait qu'il y avait un module sur la surdité, personne ne travaillait avec des sourds ou des aveugles. Cependant, 21,9% des enseignants estimaient que leurs élèves avaient des déficiences intellectuelles. La majorité 43,8% disait rencontrer d'autres problèmes que nous n'avons pas pu savoir, 3,1% déficience motrice, et 18,8 % autisme, 12,5% le syndrome de Down.

6.1.3. Sur la pratique en classe avec la lecture

Quais são s matérias específicos para o ensino da leitura que você utilisa em sala de aula (Quels sont les manuels spécifiques à la lecture que vous avez déjà utilisés dans le cadre de votre enseignement ?)

Como você descreveria o seu método de ensino de leitura ? (Comment qualifieriez-vous votre méthode ?). Como você avalia o processo de leitura de seus alunos ?

Avec les réponses à ces questions, nous voulons vérifier les pratiques des enseignants et savoir si cet échantillon rassemblait les conditions et les situations liées à la lecture et à l'écriture associées à l'environnement et aux besoins des élèves. Nous voulions savoir si leurs élèves avaient la possibilité de découvrir / observer des

documents divers (la littérature de jeunesse, la presse, etc.). Dans cette question, 50% répondaient qu'ils utilisaient des livres de jeunesse, 39,6 % la presse et d'autres journaux, 8,3% des manuels, 2,1% faisaient des photocopies et personne n'utilisait de « cartilhas ».

Concernant la méthode, nous avons constaté que la méthode mixte (47,8%) est la plus utilisée parmi les méthodes globales (23,9%). 17,4 % avouent ne pas avoir de méthode précise et 6,5% disent ne pas en connaitre.

Nous avons pu observer dans le profil des enseignants qu'une majorité avait cherché la formation parce qu'ils travaillaient directement avec des élèves qui apprenaient à lire et à écrire. Cependant lorsque nous posions la question concernant l'évaluation du processus de lecture, 44,7% disent que leurs élèves n'ont pas de problèmes de lecture ; 31,9% disent qu'ils arrivent à comprendre les messages et faire la relation avec l'extérieur et seulement 12,8 % arrivent à lire quelques mots avec une certaine difficulté. 8,5% lisent mais ne comprennent pas le texte, et pour 2,1% cela est très difficile et ils n'arrivent pas à comprendre la lecture.

6.1.4. Sur Idéographix, technologies et appuis numériques

Você usa tecnologias digitais (computador, laptop, tablet, smarthone, datashow etc.)/ Você conhece algum programa de computador para ensinar a ler e que ajude no processo de aprendizagem da leitura ? Antes desta formação você conhecia o software Idéographix ?

D'après les réponses obtenues au questionnaire sur la perception d'Idéographix et le numérique, nous avons posé cinq questions fermées et deux ouvertes. Nous voulions savoir, du point de vue technique, ce que l'enseignant savait utiliser des technologies, et du point du vue didactique, s'il les utilise dans sa pratique. 81,3% utilisent les technologies et 18,8% n'en utilisent pas. 47,9 % avouent ne connaître aucun programme pour apprendre à lire et 4,2% ne le savaient pas. Cette question est restée incomplète parce nous aurions voulu savoir lesquels, mais personne n'a répondu. Avant la formation 95,8% des personnes ne connaissaient pas le logiciel Idéographix.

Nous avons demandé si le logiciel pouvait aider en salle de classe ; 83,3% ont répondu oui et 16,7% ont répondu non. Pour ceux qui ont donné une réponse positive, les arguments se situent au niveau des outils et au niveau littéracique :

Arguments positifs : Quelques exemples

Outil	«*Travail texte- image»* *«Produzir textos individuais, assim como editar-los* *textos de tamanho grande»* *«Atividades variadas para as aulas de leitura»*
Littérati e/ letrame nto	« *Ajudar a despertar o interesse pela leitura»* *« Considero um recurso de grande relevância, pois motiva os alunos a a prender de forma interessante, significativa»* « *Considero o uso do idéografphix bem interessante proporciona amplia r os conhecimentos* *dos alunos trazem mais proximidade ao conhecimento»* «*Gostaria de atingir um nível no mínimo desejável de compreensão dos aluno»* « *Auxiliar na leitura do contexto para consolidar o processo de alfabetiz ação»*

Arguments négatifs

Outils	*na verdade é necessário a capacitação dos professores* *mas acho que não seria acessível na escola onde atuo*
Littératie /Letrame nto	*Explorar o universo do estudante leitor de todas as maneiras possíveis.* *acho que essa proposta de trabalho está muito longe da realidade das noss as escolas, onde* *nem xerox temos para podermos realizar atividades com os alunos!* *è necessário um curso de capacitação para professores e o laboratório fun cionando adequadamente com atividades e textos* *Para auxiliar na alfabetização*

	Não. Porque o software não foi explorado durante o curso e eu sozinha nã o tive sucesso ao navegar por ele, logo não conseguirei aplicar com meus alunos. *Porque meus alunos são muito pequenos para a escrita formal como a trab alhada no Idéographix* *Porque aínda são crianças do maternal e apenas estão na escrita de seu pr imeiro nome* *Ainda preciso entender melhor como utilizá-lo.não conseguia o programa e não temos instalado. Primeiro preciso aprender a usá-lo* *A dificuldade não está no uso do sftware em si, mas na logística de uso, dispon ibilidade de computadores, acesso à internet.*

6.1.5. Sur la méthode par la voie directe

Como você vê a utilização do método de leitura pela via direta dentro da realidade escolar ? Você acha que pode levar a ler apresentando diretamente os textos aos alunos ? Pensez-vous que la méthode par voie directe peut vous aider en classe ?

Dans cette question ouverte, nous avons récolté plusieurs remarques et des appréciations des enseignants concernant la méthode par voie directe : majoritairement les enseignants croient que la méthode peut les aider dans leurs démarches pédagogiques. Certains affirment que cette démarche est déjà utilisée dans leur classe mais qu'ils ne savaient pas comment cela s'appelait. D'autres trouvent que cela est difficile à mettre en place, que cela peut être très fatigant au vu du nombre d'élèves en classe. Enfin, certains affirment qu'il est difficile de montrer le texte directement aux élèves.

6.2. Leçon de lecture : résultats obtenus et discussion – trames didactiques de séance en continues

Cette partie porte sur des données observables, recueilli en situation de classe. Nous allons montrer la « leçon de lecture » comme une démarche didactique et faire apparaître les étapes de la construction du sens par l'élève en classe d'alphabétisation.

Voici une « leçon de lecture » réalisée avec des élèves de la classe d'alphabétisation à partir de deux albums : le premier album est *O lobo voltou !,* conçu par Geoffroy de Pennart, traduit en portugais par Gilda de Aquino. Le second album est *A Jabuticabeira* conçue par Raul Fernandes. Ces deux albums ont été minutieusement choisis afin d'être adaptés à l'environnement des enfants de cette école. Nous allons vous montrer une « leçon de lecture » classique où des enfants interrogent le texte, leur comportement de lecteur, le fonctionnement de la langue écrite. Nous consacrerons ce travail à analyser seulement le premier album « *O lobo voltou ! »*.

6.2.1. Première étape : apprivoiser la leçon de lecture

La première partie de la leçon de lecture est de mettre en commun l'album (*faire prendre connaissance*) avec lequel nous allons travailler. Nous avons travaillé le premier album, *O lobo voltou !,* en analysant l'image, le titre, en activant les connaissances personnelles pour anticiper l'histoire, tandis que le livre passait entre les mains de tous les enfants (ils ne pouvaient pas l'ouvrir, c'était une stratégie pour sentir le livre, alors qu'ils ne savaient pas ce qu'il y avait dedans). La première de couverture était projetée sur le mur, tous les enfants pouvaient la voir. Je leur ai posé des questions pour leur faire faire des hypothèses de lecture, comme par exemple : *Quelle pourrait être l'histoire racontée par cet album ? Quels pourraient en être les personnages principaux ?* Et à partir de l'image, mesurer leur connaissance extérieure par rapport au sujet. Exemple de question :

Texte	**Image**
De quoi parle-t-on ? Connaissez-vous l'auteur ? Vous connaissez ces mots (titre) ? Vous connaissez ce signe ? Qu'est-ce que cela évoque ? À quoi cela fait-il penser ?	Observation de la couverture du livre. Qui est sur l'image ? Où est écrit le nom de l'auteur : il y a un nom et un prénom ? C'est une histoire plutôt heureuse ou triste ?

Cette étape nous permet de rentrer dans l'univers du livre à partir des connaissances générales qu'ont déjà les enfants (par exemple s'ils connaissent l'auteur ou en ont déjà entendu parler). Cette partie donne la possibilité d'avoir une perception

rapide du fonctionnement général du texte, facilitant l'anticipation, satisfaisant l'attente des enfants en leur apportant un plaisir supplémentaire. Nous avons pu observer lors de nos visites en classe que les élèves font une lecture linéaire avec l'institutrice et que les enfants qui n'ont pas accès à la lecture et à l'écriture dans le contexte social prennent du temps à comprendre une lecture globale. De plus l'école insiste sur la pratique d'une lecture décontextualisée avec des textes crées. Nous pensons que de cette manière les enfants peuvent se lettrer mais cela dépend plus de son effort personnel que véritablement de la lecture.



Ensuite, **relever les informations de la première de couverture.**

Le journal parle d'un loup. Son titre : « le loup est revenu ! ». Noter le rôle du point d'exclamation.

- Quel type de nouvelle est annoncé par le journal ? Est-ce une bonne ou une mauvaise nouvelle? Comment le sait-on ? (On voit le dessin du loup avec couteau, fourchette et serviette.)
- Interroger sur le personnage assis dans le fauteuil. (Indices : les grandes oreilles et la tapisserie.)

En effet, en faisant la mise en commun, cela a permis de clarifier l'ensemble des compétences et connaissances ainsi que les opérations intellectuelles mises en

œuvre dans les actes de lecture. Un lecteur expert face à un texte fait interagir des éléments qui lui sont propres, provenant de son expérience de lecteur, des éléments, cultures, et des éléments externes au texte.

6.2.2. Deuxième étape : découvrir l'histoire

— **Lire sans illustration :** après cette étape nous avons démarré sur une lecture offerte du début du texte jusqu'à la fin, sans les illustrations. L'objectif est d'avoir une chute et de répondre aux réactions des élèves au texte entendu. Le rôle de l'enseignant est très important pour que les interactions puissent marcher. Nous avons pu faire une activité sur l'étude de causalité :

- Pourquoi le lapin se précipite-t-il ? (Il vient de lire la nouvelle terrifiante du retour du loup, dans le journal).
- Pourquoi ferme-t-il à double tour ? (Il se protège du loup).
- Pourquoi les petits cochons disent-ils : « ouvre vite, dépêche-toi » ? (Ils ont peur que le loup arrive et les mange).
- Pourquoi à la fin de cet épisode, le lapin est-il soulagé ? (Parce qu'il sait que ce n'est pas le loup qui a frappé mais les 3 petits cochons. Il a eu tellement peur).

— **Lire avec les illustrations** : une fois le texte lu et entendu, nous relisons le texte avec les illustrations sur un rétroprojecteur. Nous enlevons la dernière page pour que l'enfant établisse un rapport entre l'écoute et l'écrit ou entre l'écoute et l'image et vice-versa. Nous ne montrons par la dernière page pour qu'il y ait une chute dans l'histoire et que les enfants continuent à faire des hypothèses, à la fin nous avons pu faire une étude sur les images :

- Quelle information donne le journal ? Qui donne la recette sur le journal ?
- Qui mangera le lapin ?
- Quel est le titre du journal ? Pourquoi
- Le loup avec sa serviette autour du coup, prêt à manger les cochons… ?
- Pourquoi est-il écrit sous le dessin du loup, dans le journal, «Voltou» ?

— **Relecture** : Relire intégralement avec toutes les images, dont la dernière.

— **Relire l'album à plusieurs voix** les enfants ont déjà mémorisé une bonne partie du texte. Ils associent, sans hésitation, à chaque double page le texte correspondant. L'aspect répétitif du texte est perçu sans être explicité.

6.2.3. Troisième étape : sortir de l'album

— Observer le texte seul, sorti du contexte de l'album : dans cette étape, nous avons fait les activités avec les enfants pour savoir s'ils avaient bien compris le texte.

— Nous avons donné les paragraphes découpés et les enfants devaient reconstituer les paragraphes. Les enfants avaient le choix de travailler seuls ou en collectif. Ainsi, en passant dans chaque groupe, ils pouvaient nous justifier leurs choix.

— L'autre activité que les enfants ont pu faire est de dessiner un épisode de l'Album.

— Une autre activité a été de raconter l'histoire.

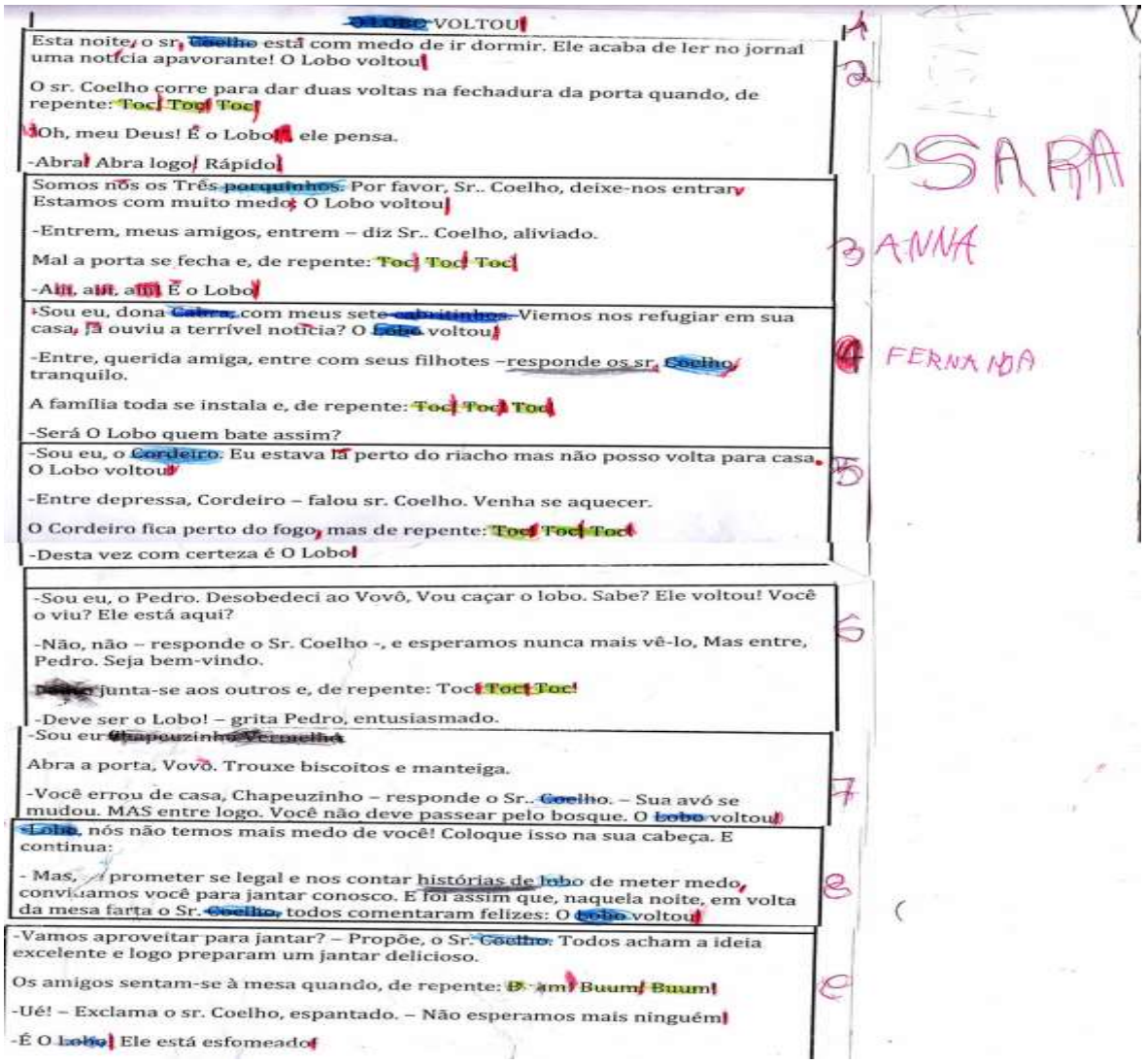
6.2.4. Quatrième étape : les activités abordées (supports crées)

Nous sommes revenus à l'album régulièrement et nous avons observé l'écriture de chaque épisode : Nous avons faire plusieurs activités dont je vous montre les exemples ci-après : (les autres sont en annexe).

6.2.5. Travail sur les étiquettes

Le texte une fois lu il doit être mémorisé, nous avons travaillé avec des petits groupes d'enfants. Nous avons utilisés les techniques des étiquettes, qui sont toujours intéressantes et nécessaire pour faciliter l'acquisition de mots nouveaux et surtout l'acquisition rapide au milieu de mots voisin.

- Tout d'abord les élèves devaient récréer l'histoire en plaçant des paragraphes prédécoupés dans l'ordre chronologique.



— Chaque groupe ou individu avait le texte sur une feuille A5 dans sa main et devait repérer et entourer des mots avec une couleur, surligner les signes de ponctuation avec d'autres couleurs. Exemples : Cherchez les noms des personnages est surligner en bleu, les onomatopées en jaune, les code-graphiques en rouge etc.

Malgré le fait que les enfants ont peu d'accès à des livres, il ne faut pas oublier qu'ils vivent dans une société où l'écriture est présente, lorsqu'on s'entraîne sur l'identification et la reconnaissance des mots et de codes graphiques, nous avons pu observer que les enfants identifient les mots facilement de l'histoire. Surtout les mots qui reviennent tout le temps et les codes graphiques.

6.2.6. Travail sur le visuel

Je leur ai posé des questions sur l'image dans le tableau, ils me répondaient en montrant avec le doigt sur le rétroprojecteur.

- Structure du texte (début de dialogue et la fin)
- Les codes graphiques (point d'exclamation, interrogation)
- Questions du narrateur



Le texte parle du Monsieur Lapin qui apprend en lisant son journal que le loup est revenu, ensuite, plusieurs personnages défilent ayant déjà été confrontés au loup. Le journal annonce le retour du loup. Tous les personnages de l'histoire ont peur et se réfugient chez Monsieur Lapin. Finalement le loup arrive. Ils invitent le loup à dîner.

O lobo voltou ! travaille avec l'intextualité, ce sont plusieurs histoires où effectivement, il y a le loup. Comme le Petit Chaperon Rouge, Les trois Petits Cochons. Le lapin sait à travers le journal que le loup est revenu et tous les autres de l'histoire savaient parce qu'ils ont aussi lu le journal. Dans le livre nous allons rencontrer à plusieurs reprises O lobo voltou !! Mais elle est lue dans une seule voix qui est celle du narrateur.

Conclusion

Après avoir présenté notre projet de recherche, concernant la littératie liée à la lecture à l'école et en formation de professeur, il est temps de faire un bilan des réflexions finales sur notre expérience. Pour cela nous allons faire une synthèse générale pour voir ensuite les limites de l'étude et les perspectives de recherche.

Synthèse Générale

La problématique de notre travail traitait d'un appui numérique dans les pratiques pédagogiques des enseignants et d'une recherche-action en classe d'alphabétisation pour expérimenter la méthode par la voie directe. Notre expérience a montré qu'il était possible d'insérer la méthode par la voie directe en classe, même s'il y a une résistance en relation aux méthodes de lecture différenciée. Pour cela, il faut cependant avoir d'avantage de formation d'enseignants en lecture et les accompagner dans la démarche pédagogique. Les enseignants étaient motivés par cette nouvelle méthode et ils pensent que cette démarche peut les aider en classe et contribuer à améliorer la lecture de leurs élèves. Cela étant, les résultats de cette expérience sont mitigés et nous avons remarqué les limites de cet enseignement et des conditions dans lesquelles notre recherche a été effectuée.

Les limites concernent :

- La motivation de l'enseignant
- Le temps de préparation
- Le nombre d'élèves en classe

La recherche menée au cours de cette expérience avait pour objectif de proposer et soutenir une démarche pédagogique en ce qui concerne la lecture à Curitiba. Nous savons que la lecture est de grande importance pour les citoyens du 21ème siècle pour qu'ils puissent vivre en autonomie dans la société. Nous avons choisi de promouvoir cette démarche parce que nous étions convaincues qu'elle était une bonne approche pour faire avancer la didactique de la lecture en classe d'alphabétisation. De ce fait, le projet de *lecturisation par la voie directe* était un espace propice pour travailler. Cela a été intéressant tout en me formant comme tutrice, stagiaire, observatrice en contact direct avec les enseignants et en classe avec les élèves.

En ce qui concerne la méthode par la voie directe en classe, nous avons pu démontrer, à travers cette expérience, que les élèves se lancent facilement dans une exploration du texte pour en tirer du sens. Ils essaient toujours de comprendre le texte pour chercher à saisir le sens. Ils comprennent plus facilement le texte collectivement, puis ils affinent leur découverte de phrase en phrase et de mot en mot sans passer véritablement par le décodage. Par ailleurs, les codes graphiques ne les dérangent pas : toute la ponctuation, les mots en gras et en italiques sont des astuces pour retrouver du sens.

Nous savons, néanmoins, qu'il faut se demander ce qu'il en est de la portée de ces résultats. Tout enseignement est critiquable et présente des aspects qui ne fonctionnent pas toujours. Cependant, si les apports pédagogiques prévalent sur les limites, l'enseignement de la discipline peut être maintenu. Rappelons aussi que ces résultats sont réduits à une seule et unique situation d'enseignement dont les caractéristiques influent sur les résultats. En effet, le public qui a travaillé sur ce projet n'était pas un public difficile, mais qui portait tout de même des difficultés en lecture. La classe était hétérogène : certains enfants savaient lire, d'autres non. La méthode n'a pourtant pas empêché d'apprendre et de participer aux activités à ceux qui ne savaient pas. Mais il était étonnant que les enfants qui savaient lire et qui étaient habitués à une façon d'écrire, par exemple en lettres détachées, ne comprenaient pas les lettres cursives. Comme la méthode par la voie directe ne discrimine aucun code graphique, ces enfants ont pu découvrir d'autres façons d'écrire.

L'outil pédagogique sur lequel nous avons pris appui, le logiciel Idéographix, a été critiqué sur sa difficulté à être pris en main. On s'aperçoit que le public n'a pas de difficultés pour accepter les nouvelles technologies, néanmoins, il trouve qu'Idéographix peut parfois le bloquer dans la réalisation des activités. Par ailleurs, Idéographix ne possède pas de version en portugais du Brésil et selon mon expérience, il n'est pas un logiciel ergonomique. Une autre contrainte du logiciel concerne l'environnement graphique du texte. Il devrait être actualisé pour une meilleure démarche pour les enseignants. En ce qui concerne le contexte social, il y a des écoles qui n'ont pas ou peu d'ordinateurs et de nombreux enseignants n'ont pas d'ordinateur personnel.

En prenant toutes ces remarques en compte, nous pouvons dire que définir comme « bon » un logiciel de lecture ne tient probablement pas d'un jugement

personnel mais des caractéristiques techniques et pédagogiques. C'est en effet à travers l'aspect pédagogique du logiciel Idéographix que nous le considérons comme un bon logiciel de lecture mais les problèmes technique dont il fait l'objet devront être corrigé pour qu'il puisse être manipulé plus facilement.

Limites de Recherche

Il est vrai que cette recherche comporte certaines limites, dont il faudra tenir compte dans le contexte de réalisation, dans les résultats ainsi que dans la discussion.

Nous pourrions donc, par la suite, envisager un complément à cette étude en recherche action en accompagnant des enseignants à développer des exercices de lecture par la voie directe, ainsi ils pourraient eux aussi tirer profit de l'expérience en même temps que les élèves. De cette manière il se créerait un espace de lecturisation au sens de l'école.

Perspectives de la recherche

Il serait intéressant de mener des recherches plus poussées sur le niveau littéracique des enseignants : ce sont eux les maîtres à l'école et ils apportent les connaissances aux enfants. Il faudrait faire une étude sur les niveaux de lecture de ces enseignants qui sont devant une classe pour apprendre à lire aux futurs lecteurs du Brésil. Pour avancer dans cet aspect didactique, la prochaine étape pourrait être de former les enseignants, parce qu'ils se retrouvent seul dans cette démarche. Parallèlement, il faudrait adapter le logiciel Idéographix au contexte Brésilien.

Enfin, après ce riche séjour au sud du Brésil en tant que Brésilienne, malgré tous les problèmes que les enseignants ont eu dernièrement dans le pays, nous avons vu que le pays regorge d'opportunités pour améliorer l'enseignement. Ce séjour nous a également permis d'atteindre plus de maturité tant dans l'univers académique qu'en classe. En définitive, la recherche-action nous engage véritablement socialement et politiquement, ce qui nous a fait opter pour ce principe de recherche.

Bibliographie

Apprendre à lire — Site Web de l'ONL [Article]. Consulté 20 juin 2015, à l'adresse http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi1998/apprendrealire/

Barré-De Miniac & al. (2003). La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées, *25*(1), 111–123.

Barré-De Miniac, C. (Éd.). (1996). *Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier [u.a.].

Barré-De Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *Didactique du Français Langue Maternelle*, *1*, 27–33.

Barré-De Miniac, C. (2009). Contexte plurilingue et littéracie : deux singuliers à interroger. *Synergies, Algérie*, (6), 163–167.

Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (Éd.). (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: Harmattan.

Barré-de Miniac, C., Lété, B., & Institut national de recherche pédagogique (France) (Éd.). (1997). *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris.

Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, *133*(3), 45. http://doi.org/10.3917/ls.133.0045

Besse, J.-M. & al (1993). L'illettrisme en questions. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00971437/

Ben Fadhel (1998). L'acquisition du langage écrit : une affaire communautaire. *Enfance*, *51*(2), 213‑219. http://doi.org/10.3406/enfan.1998.3108

Bortoni-Ricardo, S. M. (2012). Refletindo sobre o Letramento no Brasil. Brésil. Consulté à l'adresse http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=570chap6_fr.

Chartier, A.-M., Giard, L., & Padis, M.-O. (2010). Lire et écrire, c'est toute une histoire. *Esprit*, *Janvier*(1), 17. http://doi.org/10.3917/espri.1001.0017

Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, *153*(2), 113. http://doi.org/10.3917/lfa.153.0113

Chauveau, G. (2013). *Le savoir-lire aujourd'hui: Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. RETZ.

Chiss, J.-L. (2011). Littératie et didactique de la culture écrite. *forumlecture.ch*, (1), 165‑178.

Clermont-Ferrand), R. G. (Professeur des U. à. (2013, décembre 31). Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque. *Le Monde.fr*. Consulté à l'adresse http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/apprentissage-de-la-lecture-depassons-l-opposition-archaique-entre-methode-syllabique-et-methode-globale_4341366_3232.html

Collectif AFL. (2007). Les principes de la voie directe, (100), 49‑55.

De Araujo Mamede, M. D. A. (2011, juin). *De la littératie enseignante à la littératie des élève Littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens*. UNIVERSITÉ PARIS 8 SAINT - DENIS Ecole Doctorale Théories et Pratiques du Sens.

Delcambre, I., & Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et

d'apprentissages. Consulté à l'adresse zotero://attachment/154/

De Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de pédagogie*, 105–116.

Dubois, J. (2007). *Grand dictionnaire linguistique et de sciences du langage* (Larousse). PARIS.

Dupont, P. (2014). Repenser les modalités d'enseignement et d'apprentissages avec le concept de littératie. *Language and Literacy*, *16*(2), 54–68.

Espérandieu, V & al (1984). *Des illettrés en France : rapport au Premier ministre*. La Documentation Française.

Ferreiro, E. & Berliner, C(2002) Passado e Presente dos verbos lers e escrever. Cortez

Fijalkow, J. (1992). Action, recherche, recherche-action en lecture-écriture l'école. In *illettrisme en questions* (p. 237-256).

Foucambert, D. (2005). Idéographix : un logiciel pour les enseignants et les élèves. Consulté 13 mai 2015, à l'adresse : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr11-1/Ideographix.html

Foucambert, D. (2008). Approches psychopédagogiques des traces générées par des logiciels de lecture : analyse de deux exemples. *La Recherche en Education*, (1). Consulté à l'adresse :

http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/viewArticle/12

Foucambert, J. (2008) De l'alphabétisation à la lecturisation : La raison graphique *Actes de lecture N° 105 AFL*, 13-15

Foucambert, J. : Questions de classe - N'Autre École. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Entretien-avec-Jean-Foucambert

Foucambert, J. (1974). Apprentissage et enseignement de la lecture. *Communication et langages*, *24*(1), 46‑59. http://doi.org/10.3406/colan.1974.4154

Foucambert, J., & Chenouf, Y. (1989). *Question de lecture*. Paris: AFL / Retz.

Espérandieu, V., & al. (s. d.). *Des illettrés en France: rapport au Premier Ministre. La documentation Française*.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique : Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ième siècle, *09*, 109‑128.

Germain, B. (s. d.). Apprendre à lire. Consulté 11 août 2015, à l'adresse http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=8000&Org=QUTH

Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie française*, *45*(3), 233–244.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, *1*, 37–56.

Grossmann, F., & Tauveron, C. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Paris, INRP, Repères*, *19*, 139–166.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. EDI8.

Hautercoeur, J., P. (1990). La pratique de recherche action dans le mouvement d'alphabétisation populaire, 265‑284.

Jaffré, J.-P. (2004). La littératie: histoire d'un mot, effet d'un concept, *01*, 21‑41.

Kadi, L. (2009). De la littéracie et des contextes1, 11‑17.

Kleiman, A. B. (2008). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, *32*(53), 1–25.

Klock-Fontanille, Isabelle (2006). L'écriture hiéroglyphique hittito-louvite: une écriture publique au service du pourvoir. *Presses Univ. Limoges*, 17‑33.

Mattos, F. A. M. de, & al,. (2008a). Challenges for digital inclusion in Brazil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, *13*(1), 67-94.

Molinié, M., & Moore, D. (2012). Les littératies: une Notion en Questions (NeQ). *Recherches*. Consulté à l'adresse http://acedle.org/IMG/pdf/01_Molinie_Moore.pdf

Mortatti, M. D. R. L. (2009). A « querela dos métodos » de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, *3*(5). http://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114

Nonnon, É. (2007). Goody Jack. Pouvoirs et savoirs de l'écrit/Privat Jean-Marie, Kara Mohammed (coord.). «La littératie. Autour de Jack Goody». Coordonné par J.-M. Privat. Paris: La Dispute, 2007. 269 p. /Pratiques, n° 131-132, 2006. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (161), 123–126.

OCDE. (2000). La littératie à l'ère de l'information.

Consulté à l'adresse http://acseg.univ-mrs.fr/redactologie/IMG/pdf/3Literatie.pdf

Observatoire national de la lecture. (s. d.). Publications 2008 — Site Web de l'ONL [Dossier]. Consulté 20 juin 2015, à l'adresse http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2008/

Ouzilou, C. (2012, février 23). Entretien avec Colette Ouzilou sur les méthodes de lecture. Consulté 6 août 2015, à l'adresse http://celeblog.over-blog.com/article-entretien-avec-colette-ouzilou-sur-les-methodes-de-lecture-100321870.html

Ouzilou, C. (2014). L'aphabet en péril. In *Dyslexie: une vraie-fausse épidémie. Presses*

de la Renaissance. Presses de la Renaissance. Consulté à l'adresse http://michel.delord.free.fr/co-meth_globale.pdf

Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée, 8*(1), 121–137.

Prêmio Vivaleitura (2014). Consulté 5 août 2015, à l'adresse http://www.premiovivaleitura.org.br/oquee/default.asp

Privat, J.-M. (1995). L'enfant, le maître et la lecture. Consulté à l'adresse http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-01-0104-008

Razet, C. (s. d.). De la lecture d'une histoire à la lecture d'une écriture. Consulté à l'adresse http://gerflint.fr/Bresil10/razet.pdf

Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinquistique-enjeux sociaux et scientifiques. *forumlecture.ch*, (01), 1‑11.

Robert, P. (2004). *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*.

Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*, *Vol. 5*(3), 25-37.

Soares, M. (2000a). Letramento e alfabetização na educação infantil.

Soares, M. (2002 b). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação, 23*(81), 143–160.

Sorj, B., & al. (2005). La fracture numérique et l'éducation au Brésil : dedans et dehors de l'école. *Éducation et sociétés, n° 15*(1), 75-89. doi:10.3917/es.015.0075

Vaguer, C. (2006). *Des savoirs savants aux savoirs enseignés*. Namur : : Presses universitaires de Namur : Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français.

Annexes

Annexe 1 *Attestation du stage* **103**

Annexe 2 *Questionnaire diffusé* **104**

Annexe 3 *Questionnaire construit – Détail des questions, raisons justifiant leur création* **108**

Annexe 4 *Questionnaire analysé en ligne* **118**

Annexe 5 *Le livre : « O lobo voltou ! »* **127**

Annexe 6 *Activité « Les étiquettes »* **147**

Annexe 7 *Explication de l'histoire « O lobo voltou ! »* **151**

Annexe 8 *Activité « Le repas avec le loup »* **153**

Annexe 9 *Conférence sur Idéographix et la méthode par la voir directe* **158**

Annexe 1

Attestation du Stage

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

De: Profa. Dra. Lúcia Peixoto Cherem
Para: Escola São Mateus do Sul

Prezada Diretora,

Curitiba, 8 de novembro de 2014

Pela presente, pedimos autorização para que a estudante Andrea Sousa dos Santos, inscrita no Mestrado duplo diploma na Universidade Stendhal, Grenoble 3, em convênio com a pós-graduação de Letras da Universidade Federal do Paraná, faça uma parte da sua pesquisa sobre o letramento literário, que vai se inserir no sua dissertação de mestrado, baseada na pesquisa-ação.

Andrea Sousa vai acompanhar e fazer intervenções em classes de crianças de 5 a 7 anos, do Ciclo I, para verificar realmente como elas se comportam diante do método de leitura pela via direta.

Contamos com sua compreensão e agradecemos desde já pela boa vontade em colaborar com esta parceria entre escola e universidade.

Respeitosamente,

Lúcia Peixoto Cherem

Profa.Dra. Lúcia Peixoto Cherem
Curso de Letras – DELEM –UFPR
Pós-graduação em Letras
Rua General Carneiro, 460
Edifício D. Pedro I, 9o andar , sala 921
80.160.000 Cuirtiba – Paraná – Brasil
55 + 41 + 3360-5183
luciacherem@ufpr.br

Annexe 2

Questionnaire diffusé

QUESTIONÁRIO DESTINADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PESQUISA-AÇÃO: A LEITURA PELA VIA DIRETA

Esta pesquisa é realizada dentro da formação do Laboratório DILIPEM (Didáticas das línguas, engenharia e pedagogia multimídia). Mestrado do Duplo Diploma em parceria com a Universidade Federal do Paraná, no Brasil e a Universidade Stendhal, na França.

Buscamos melhorar a formação dos professores com a nova tecnologia e métodos diferenciados. Este questionário tem como objetivo entender melhor o perfil dos professores e suas necessidades práticas.

Você precisará de 10 a 20 minutos para responder a todo o questionário e as respostas vão permanecer anônimas e confidenciais.

Agradecemos desde já sua participação.

1. Há quantos anos que você ensina ?

☐ Menos de un ano	☐ Entre 1 e 2 anos	☐ Entre 5 e 10 anos
☐ Entre 10 e 20 anos	☐ Entre 20 e 30 anos	☐ mais de 40 anos

2. Qual é a série em que você atua?

Uma ou mais respostas são possíveis

Educação Infantil (pré-escolar)

☐ Maternal 2-3 anos ☐ Maternal 3-4 anos	☐ Alfabetização 4-5 anos ☐ Alfabetização 5-6 anos

Ensino Fundamental : (séries)

□ 1°	□ 2°	□ 3°	□ 4°	□ 5°	□ 6°	□ 7°	□ 8°	□ 9°

Ensino Médio:

□ 1°	□ 2°	□ 3°

3. Que idade têm seus alunos no início do ano letivo?

□ 2anos	□ 3 anos	□ 4 anos	□ 5 anos
□ 7 anos	□ 8 anos	□ 9 anos	□ 10 anos
□ 11 anos	□ 12 anos	□ 13 anos	□ 14 anos
□ 15 anos	□ 15 anos	□ 16 anos	□ 18 ou mais

4. Quais são os manuais específicos para a leitura que você já usou em seu ensino na sala de aula? Você pode mesclar esses materiais, utilizando textos de outras fontes, por exemplo?

5. Como você descreveria o seu método de leitura?
   - □ Método silábico
   - □ Método global
   - □ Misto (silábico e global)
6. Em poucas palavras, como caracterizaria o seu processo de ensino de leitura?

7. Os reflexos do analfabetismo ou do analfabetismo funcional parecem ser um problema em sua sala de aula? (Seria bom você lembrar para responder, se recebe muitas crianças com pouco contato com o universo da escrita.)
   - □ Sim, porque
   - □ Não, porque

8. Você usa novas tecnologias para ministrar o seu curso?

- □ Sim
- □ Não

9. Você conhece algum programa de computador para ensinar a ler e que ajude no processo de aprendizagem da leitura?
   - □ Sim
   - □ Não
   - □ Eu não sei

   Qual(is)_____
   _____

10. Antes desta formação você conhecia o software *Idéographix* ?
    - □ Sim
    - □ Não

    Se sim, você já **utilizou o software *Idéographix* no contexto da sala de aula**? Quantas vezes?

    - □ Várias vezes por semana
    - □ Uma vez por semana
    - □ 1 a 3 vezes por mês
    - □ Algumas vezes por ano
    - □ Nunca

11. Quais são a (s) atividade (s) mais utilizada(s)? Ou quais atividades poderiam ser adaptadas para o seu contexto escolar?

12. Você acha que o software *Idéographix* pode ajudá-lo na sala de aula?
    - □ Sim

    Se sim, que metas gostaria de alcançar com o uso do *Idéographix*? Como você consideraria o uso?

    - □ Não
    - □ Se não, por quê?

13. Como você vê a utilização do método de leitura pela via direta dentro da sua realidade escolar? Você acha que pode levar a ler apresentando diretamente os textos aos alunos?

Muito obrigada por ter respondido ao questionário!

Annexe 3 : Questionnaire construit – détail des questions, raisons justifiant leur création

QUESTIONÁRIO DESTINADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PESQUISA-AÇÃO: A LEITURA PELA VIA DIRETA	Texte d'introduction
Esta pesquisa é realizada dentro da formação do Laboratório DILIPEM (Didáticas das línguas, engenharia e pedagogia multimídia). Mestrado do Duplo Diploma em parceria com a Universidade Federal do Paraná, no Brasil e a Universidade Stendhal, na França.	Présentation de l'organisme de recherche dont dépend la réalisation de ce questionnaire.
Buscamos melhorar a formação dos professores com a nova tecnologia e métodos diferenciados. Este questionário tem como objetivo entender melhor o perfil dos professores e suas necessidades práticas.	Présentation de l'objectif de l'étude ainsi que du thème du questionnaire, ce qui explique la raison d'un questionnaire
Você precisará de 10 a 20 minutos para responder a todo o questionário e as respostas vão permanecer anônimas e confidenciais.	Informations concernant les modalités de passation et les aspects de déontologie professionnelle dans le but de rassurer le sujet
Agradecemos desde já sua participação.	Formule de politesse d'usage

Renseignements	Pour quoi poser cette question ?
Les quelques questions ci-dessous vont permettre de classer vos différentes réponses selon vos caractéristiques.	**Information donnée aux sujets concernant l'intérêt de cette section de questions**

	Question	Réponse	
N°1	**Qual é o seu nome ?**	**…..**	Cette question était une activité présente dans le module Idéographix. En effet, ceux qui ont répondu devaient mettre leur nom et prénom, mais cela ne chargeait rien quant à leur évaluation.

N°2	Qual a sua formação?	Ensino Fundamental	Permet de cibler le public pour corréler les réponses obtenues au niveau d'études correspondantes.
		Ensino Médio	
		Magistério	
		Ensino superior	
		Especialização	
		Outro	

N°3	Há quantos anos que você ensina ?	Menos de un ano	Permet de savoir combien d'années d'expériences ils ont.
		Entre 1 e 2 anos	
		Entre 5 e 10 anos	
		Entre 10 e 20 nos	
		Entre 20 e 30 nos	

	mais de 40 anos		

N°3	Qual é a série em que você atua ?		Permet de cibler le public et de savoir en quelle classe ils enseignent actuellement.
Educação Infantil (pré-escolar)		Maternal 2-3 anos	
		Maternal 3-4 anos	
		Alfabetização 4-5 anos	
		Alfabetização 6-7anos	
Ensino Fundamental : (séries)		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	

N° 4	Que idade têm seus alunos no início do ano	3 anos	Permet de savoir si leurs élèves au début de l'année scolaire avaient l'âge de la classe correspondante

	letivo?		
		4 anos	
		5 anos	
		8 anos	
		9 anos	
		10 anos	
		11 anos	
		12 anos	
		13 anos	
		14 anos	
		15 anos	
		16 anos	
		17 anos	
		18 ou mais	

N° 5	Quais são os manuais específicos para a leitura que você já usou em seu ensino na sala de aula? Você pode mesclar esses materiais, utilizando textos de outras fontes, por exemplo?	**....** Question ouverte	Permet de savoir si les enseignants ont une ouverture en relation au matériel qu'ils utilisent.

N° 6	Em que tipo de escola você trabalha ?	Crèche	Permet de savoir l'établissement dans lequel l'enseignant travaille.
		Educação regular	
		Ensino especial	
		Educação regular e ensino especial	

N°7	Se sua escola abrange ensino especial, que tipo de alunos com necessidades ela atende?	Surdos	Permet de savoir si les enseignants travaillent avec des enfants handicapés.
		Cegos	
		Deficiência motora	
		Deficiência Intelectual	
		Deficiência intelectual	
		Autistas	
		Síndrome de down	
		Outros	

N° 8	Que materias específicos para o ensino da leitura você utiliza em sala de aula?	Livro didático	Permet de savoir si les enseignants utilisent un matériel didactique en classe et s'ils utilisent d'autres ressources pour donner leur cours.
		CartilhaS	
		Fotocópias	
		Livro do professor	
		Livros infantis	
		Revistas, jornais, folders, panfletos, entre outros.	

N° 09	Como você descreveria o seu método de ensino de leitura?	Método silábico (be-a-bá)	Permet de savoir qu'elles sont les méthodes qu'ils utilisent.
		Método global (analítico)	
		Misto (silábico e global)	
		Não tenho método	
		Não sei	

N° 10	Co mo você	Muito difícil, não demonstram	Permet de

	avalia o processo de leitura dos seus alunos?	interesse pela leitura.	savoir si les élèves sont intéressés par la lecture.
		Conseguem ler algumas palavras com certa dificuldade.	
		Lêem mas não compreende o texto.	
		Conseguem ler e estabelecer relações no texto.	
		Conseguem entender a mensagem do texto e estabelecer relações com informações exteriores.	

N° 11	Você usa tecnologias digitais (computador, laptop, tablet, smartphone, datashow etc.) para ministrar suas aulas?	**Sim**	Permet de savoir si les enseignants utilisent les technologies numériques dans leurs démarches pédagogiques
		Não	

N°12	Você conhece algum programa de	Sim	Permet de savoir si les

	computador para ensinar a ler e que ajude no processo de aprendizagem da leitura?		enseignants utilisent des logiciels, technologies numérique qui aident dans la démarche de lecture.
		Não	
		Eu não sei	
	Quail(is)?		

N° 13	Antes desta formação você conhecia o software Idéographix ?	SIM	Permet de savoir leurs connaissances sur le logiciel Idéographix.
		NÃO	
	Se sim, você já utilizou o software Idéographix no contexto da sala de aula? Quantas vezes?	Várias vezes por semana	
		Uma vez por semana	
		1 a 3 vezes por mês	
		Algumas vezes por ano	
		Nunca o utilizei	

N° 14	Se sim, quais	..	Permet de

	são a (s) atividade (s) mais utilizada(s)? Ou quais atividades poderiam ser adaptadas para o seu contexto escolar?	.. Réponse Ouverte	connaître davantage les pratiques de l'enseignant en classe.
N° 15	Você acha que o software Idéographix pode ajudá-lo na sala de aula?	Sim	Permet de savoir si Idéographix pourrait être utile pour les enseignants de Curitiba.
		Não	
	Se sim, que metas gostaria de alcançar com o uso do Idéographix? Como você consideraria o uso?	.. .. Réponse ouverte	
	Se não, por quê?	.. .. Réponse ouverte	
N° 16	Como você vê a utilização do método de leitura pela via direta dentro da sua realidade escolar? Você acha que pode levar a ler apresentando diretamente os textos aos alunos?	.. .. Réponse ouverte	Permet de savoir le degré d'acceptabilité de la méthode de lecture par la voie directe.

Muito obrigada por ter respondido ao questionário!	**Formule finale de politesse**

Annexe 4

Questionnaire analysé en ligne

andrea2sousa@gmail.com
Modifier ce formulaire

51 réponses

Afficher toutes les réponses Publier les données analytiques

Résumé

1. Qual o seu nome? (O nome será utilizado apenas para fins de controle de entrega de atividades. Frizamos que o nome não será utilizado em publicações de artigos ou outros trabalhos)

Dircélia Cassins

SANDRA MARA ANDREATTA

Maria de Fátima Fabricio Pereira

Lidia Garcia

Teresa Cristina Taques

Nanci Aparecida Córdova Yasbeck

Marilia Sanzovo Barbosa

Ursulina Silva Costa

Rosangela Ap. de Souza Santos

Sheila Cristina Martini de Lemos

Nize

Neuza do Rocio Carlotto Borges

Janisse Cordova Domelas da Costa

Elisangela Aparecida Garcia

MARCIA REGINA SERRER SALDANHA

Rosiney dos Santos Mendes

Irei responder, no no entanto ressalto que no momento não estou atuando em sala de aula. Responderei com base em minha atuação ao longo dos anos.Meu nome é Célia Gaudeda.

Tamara

Helainne Robertha Alves de Oliveira

adriana

Dirlene Rita Culpi Meguer

Cristiane

Jusiani Maria Wosch de Souza

marcia guerra

JOSELI TOMAS KRAUSE

JULIANA CASAGRANDE LOGARINI

Daniela Martini

Sonia Mara Moreira Gavanski

Fabiana Tatara Dumont Navarro

Mara Lucia Lessack da Silveira

danielle Sanches

Elaini de F. Marques Alves

Andrea Regina Bochnia Ferraz

sonia regina rezende

Ana Paula R. Alves

Daniele Teixeira Zuchini

Rúbia Gorete Lobato Felippe

Sonia Regina Rezende

Fabiola Beatriz Franco de Sousa

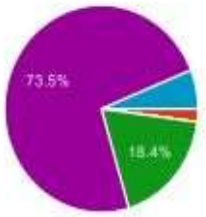
Eliete Kozak

Kathianny Xavier Meira Waszak

FERNANDA CHRISTINA DA SILVA CASTANHEIRO

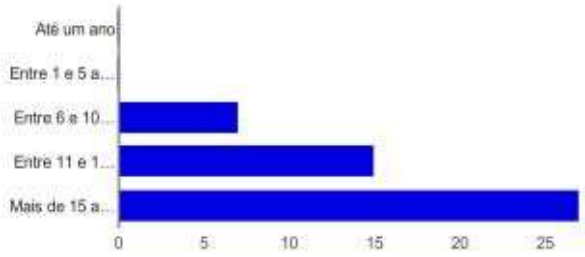
suzilanne souza da costa

2. Qual a sua formação?



Ensino Fundamental	**0**	0 %
Ensino Médio	**1**	2 %
Magistério	**0**	0 %
Ensino superior	**9**	18.4 %
Especialização	**36**	73.5 %
Outro	**3**	6.1 %

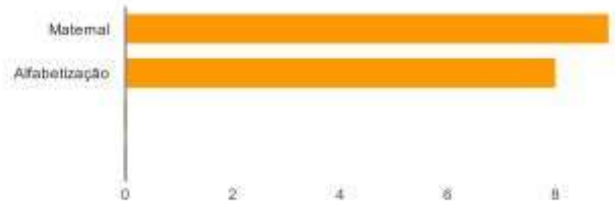
Ligne sans nom 1 [3. Há quantos anos que você ensina ?]



Até um ano	**0**	0 %
Entre 1 e 5 anos	**0**	0 %
Entre 6 e 10 anos	**7**	14.3 %

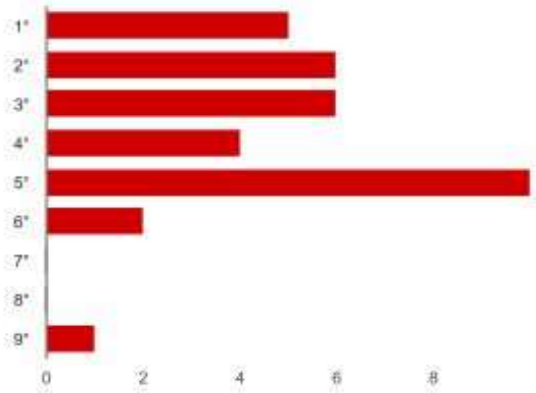
Entre 11 e 15 anos	**15**	30.6 %
Mais de 15 anos	**27**	55.1 %

Educação Infantil (pré-escolar) [4. Qual é a série em que você atua?]



Maternal	**9**	42.9 %
Alfabetização	**8**	38.1 %
	0	0 %
	0	0 %

Ensino Fundamental : (séries) [null]



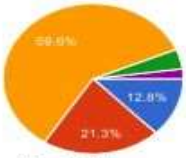
1°	**5**	14.7 %
2°	**6**	17.6 %
3°	**6**	17.6 %
4°	**4**	11.8 %
5°	**10**	29.4 %
6°	**2**	5.9 %
7°	**0**	0 %
8°	**0**	0 %
9°	**1**	2.9 %

Ensino Médio: [null]



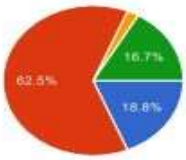
1°	**2**	40 %
2°	**1**	20 %
3°	**2**	40 %

5. Que idade têm seus alunos no inicio do ano letivo?



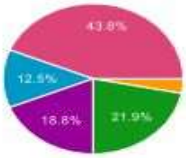
2-3 anos	**6**	12.8 %
4-5 anos	**10**	21.3 %
6-10 anos	**28**	59.6 %
11-14 anos	**2**	4.3 %
Mais de 15 anos	**1**	2.1 %

6. Em que tipo e escola você trabalha?



Creche	**9**	18.8 %
Educação regular	**30**	62.5 %
Ensino especial	**1**	2.1 %
Educação regular e ensino especial	**8**	16.7 %

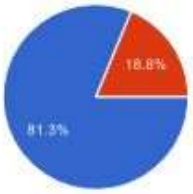
7. Se sua escola abrange ensino especial, que tipo de alunos com necessidades ela atende?



Surdos	**0**	0 %
Cegos	**0**	0 %
Deficiência motora	**1**	3.1 %
Deficiência intelectual	**7**	21.9 %
Autistas	**6**	18.8 %
Síndrome de down	**4**	12.5 %
Outros	**14**	43.8 %

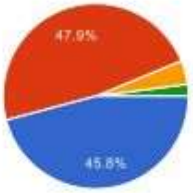
Conseguem ler e estabelecer relações no texto.	21	44.7 %
Conseguem entender a mensagem do texto e estabelecer relações com informações exteriores.	15	31.9 %

11. Você usa tecnologias digitais (computador, laptop, tablet, smartphone, datashow etc.) para ministrar suas aulas?



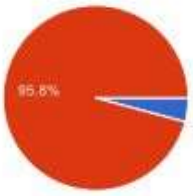
Sim	39	81.3 %
Não	9	18.8 %

12. Você conhece algum programa de computador para ensinar a ler e que ajude no processo de aprendizagem da leitura?

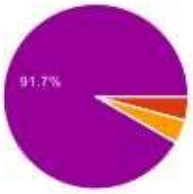


Sim	22	45.8 %
Não	23	47.9 %
Eu não sei	2	4.2 %
Qual(is)	1	2.1 %

13. Antes desta formação você conhecia o software Idéographix ?



Sim	2	4.2 %
Não	46	95.8 %



Várias vezes por semana	0	0 %
Uma vez por semana	1	4.2 %
1 a 3 vezes por mês	1	4.2 %
Algumas vezes por ano	0	0 %

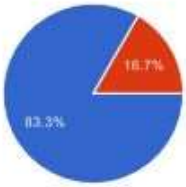
Nunca o utilizei **22** 91.7 %

14. Se sim, quais são a (s) atividade (s) mais utilizada(s)? Ou quais atividades poderiam ser adaptadas para o seu contexto escolar?

tirinhas gravuras

Pesquisa de conteúdos

15. Você acha que o software Idéographix pode ajudá-lo na sala de aula?



Sim **40** 83.3 %

Não **8** 16.7 %

leitura de imagem

PRODUZIR TEXTOS INDIVIDUAL E COLETIVO,ASSIM COMO EDITÁ-LOS.

Muito útil

Ajudar a despertar o interesse pela leitura.Considero muito bom.

Ainda não utilizei, mas acredito que tornará o planejamento das atividades mais didáticas e dinâmicas, facilitando e inovando o trabalho.

textos de tamanho grande

Aprender a ler

comprensão da linguagem escrita

Melhorar os índices de alfabetização em sala

GOSTEI MUITO POIS É UMA FERRAMENTA QUE ME AUXILIARÁ NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES, NO PLANEJAMENTO.

na verdade é necessário a capacitação do professor

Atividades variadas para as aulas de leitura. Bom.

80%dos meus alunos

Considero um recurso de grande relevância, pois motiva os alunos a aprender de forma interessante, significativa.

Gostaria de poder usá-lo, mas acho que não seria acessível na escola onde atuo

Considero o uso do idéografphix bem interessante proporciona ampliar os conhecimentos dos alunos trazem mais proximidade ao conhecimento

Gostaria de atingir um nível no mínimo desejável de compreensão dos alunos.

Modernização e metodologia inovadoras.

Uma melhora no processo ensino aprendizagem.

Auxiliar na leitura do contexto para consolidar o processo de alfabetização

oportunizar a aprendizagem significativa

todas

Poderia ajudar sim pois tudo que se relaciona a leitura, ao incentico a mesma seria sempre bem vindo. Ná veo necessidade do uso diariamento mas quando usado traria novas experiencias ao alunos

para incentivar e promover a aprendizagem

Explorar o universo do estudante leitor de todas as maneiras possíveis.

acho que essa proposta de trabalho está muito longe da realidade das nossas escolas, onde nem xerox temos para podermos realizar atividades com os alunos!

é necessário um curso de capacitação para professores e o laboratório funcionando adequadamente

com atividades e textos

Para auxiliar na alfabetização

GOSTARIA DE CONHECER O METODO

Participação ativa dos alunos.Compreensão da leitura do texto. Identificação de gêneros textuais. Considero relevante, pois permite a participação ativa e o envolvimento das crianças com as atividades.

Que meus alunos saissem com leitura fluente e compreensão além do texto fazendo relação ráipida com o conhecimento prévio

Não. Porque o software não foi explorado durante o curso e eu sozinha não tive sucesso ao navegar por ele, logo não conseguirei aplicar com meus alunos.

Porque meus alunos são muito pequenos para a escrita formal como a trabalhada no Idéographix.

NO MOMENTO TRABALHO COM EDUCAÇÃO INFANTIL E NÃO TRABALHAMOS A LEITURA REALIZADA PELAS CRIANÇAS,

Porque ainda são crianças do maternal e apenas estão na escrita de seu primeiro nome.

———————

Ainda preciso entender melhor como utilizá-lo.

Não conseguia o programa e não temos instalado.

Primeiro preciso aprender a usá-lo

A dificuldade não está no uso do sftware em si, mas na logistica de uso, disponibilidade de computadores, acesso à internet.

16. Como você vê a utilização do método de leitura pela via direta dentro da sua realidade escolar? Você acha que pode levar a ler apresentando diretamente os textos aos alunos?

Bem importante. Com certeza a leitura com textos diferenciados poderão ajudá-los a ler e entender o que lê.

Eu já trabalho por este viés e o ensino de leitura deve ser pautado no todo, pois se fozermos o trabalho inverso não daremos conta da aprendizagem da leitura

Dificil apresentar texto direto aos alunos pois em nossa realidade as dificuldades de leitura e compreensão é grande mas isso não me tira o estimulo de sempre estar ensinando e a leitura pela via direta está me auxiliando muito

A leitura para meus alunos se faz somente como experiência de letramento, uma vez que possuem idade de dois anos.

Considero significativo por ser diferente e atrativo. Sim, a leitura de textos significativos

instigam as crianças a se envolverem com o assunto, possibilitando contato mais próximo com a descoberta da escrita e da compreensão do texto.

Através das atividades (sequência didática) repassadas pelo PNAIC.

É o que mais uso são textos literarios.

SIM

Estou tentando aplicar o método, mas ainda preciso aprender mais para poder ensinar

Sim, mesmo não sendo alfabetizadora acredito que é possivel aprender ler lendo.

Benéfica

Sim, nas escolas municipais já se faz isso. É um pouco cansativo e desgastante devido ao número de aluno em sala que uma média de 30/35 nas classes de alfazetização, mas fazemos milagres e está funcionando.

sim, acredito que as práticas que foram vivenciadas na leitura pela via direta ja acontecem nas escolas.

Acho que é um trabalho que depende muito do professor, se o professor tiver comprometimento o resultado é excelente.

Sim

positivamente para oportunizar a leitura significativa

Sim. Acredito na alfabetização associada ao letramento e à diversidade de gêneros textuais, fazendo-se, a partir destes, conexões contextuais que motivem a curiosidade e o interesse em buscar informações escritas.

Este ano estou atuando na Educação Integral, mas quero acreditar que sim.

sim

SIM, POIS JÁ INICIEI ESTE TRABALHO COM OS ALUNOS APLICANDO ALGUMAS PROPOSTAS DO CURSO QUE JÁ SURTIRAM RESULTADOS

Acho este método muito útil e ele ajuda sima ensinar meus alunos a lerem de uma maneira letrada.

mais uma ferramenta para a aprendizagem

Claro que sim, já fazíamos algo semelhante, porém sem conhecer o método. Agora podemos aprimorar o trabalho.

Acredito que sim, é necessário instigar os alunos para o aprendizado, cada ambiente escolar apresenta uma realidade diferente, cabe ao professor conhecer,pesquisar diferentes materiais e utilizar diferentes recursos que motivem seus alunos a ler e escrever, dessa forma, é importante levar diferentes textos para a sala de aula, considerando o nível de maturação e o interesse dos alunos.

Sim como base para atividades

sim, na educação infantil é sempre via direta

Vejo uma possibilidade de leitura e tentativas de escrita.

Na rede, a nossa proposta de trabalho pauta-se neste método e acredito que é bastante produtivo e concreto para os estudantes

Leio as histórias e faço as sequências didáticas.Sim

A metodologia pela via direta pode ser usada na minha realidade, as crianças já estão habituadas com os livros e utilizá-los para o ensino da alfabetização é muito viável. Uma única experiência que fiz em minha turma apresentando um texto as crianças conseguiram identificar o título e aonde aparecia o nome dos personagens no texto, comprovação que o

método funciona.

Muito produtivo

na minha realidade, é utilizado mais o letramento literario para que os mesmos compreendam a função da escrita

Sim. A leitura pela via direta é um método que se mostra eficiente na aprendizagem de leitura. O uso adequado com um planejamento organizado e direcionado ao contexto de sala de aula. Proporcionar a leitura com significação.

Acredito que é um método inovador e pode ajudar em um processo mais rápido de aprendizado na vida escolar dos alunos.

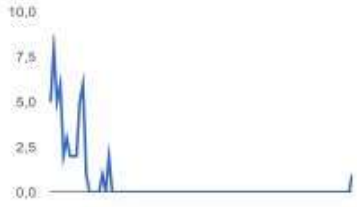
INCLUIR A PRÁTICA DIÁRIA DE LEITURA É MUITO DIFÍCIL NA MINHA REALIDADE ESCOLAR, TENTO MOTIVA-LOS A LER, PORÉM A FALTA DE RECURSOS COM MATERIAS DE LEITURA DE QUALIDADE É FATOR ESSENCIAL, QUE EM NOSSAS ESCOLAS NÃO TEM, PARA LEVAR O ALUNO A LER ATRAVÉS DE TEXTO É POSSIVEL SIM, DESDE QUE SEJA FEITA AS DEVIDAS CONTEXTUALIZAÇÕES DE ACORDO COM CADA NÍVEL.

Como trabalho com a Educação Infantil, em turma de maternal á pré e a leitura é uma pratica diária que está na nossa rotina de atividades, trabalhamos de várias maneiras com os textos que disponibilizamos as crianças, muitas demonstram grande interesse pela leitura, mas já ouvimos varios relatos, até mesmo no curso que essa pratica não é algo que acontece nos anos iniciais, acredito que haja uma falha e quebra de incentivo a leitura e ao acesso aos livros e diferentes textos que na educação infantil é tão rica e de fácil acesso.

Sim, creio que os textos devem ser apresentados e os trabalhos de leitura devem se iniciar a partir daí.

Muito obrigada por ter respondido ao questionário!

Nombre de réponses quotidiennes



Annexe 5

Le livre « O lobo voltou ! »







Geoffroy de Pennart nasceu em 1951, em Paris, capital da França. Formou-se na Escola Superior de Artes Gráficas em 1974, quando começou a trabalhar como freelance. Um de seus primeiros trabalhos foi o de desenhar mapas, depois passou a editar jornais. Atualmente, faz ilustrações e design gráfico para várias empresas. Geoffroy de Pennart mora em Dordogne, com sua mulher e duas filhas.

Geoffroy de Pennart

O LOBO VOLTOU!



tradução: Gilda de Aquino

4ª reimpressão

BRINQUE-BOOK



Para Lucie, Sophie e Alexis.

Publicado originalmente na França, em 1996, por Editions Kaléidoscope.
Copyright do texto e das ilustrações © Kaléidoscope, 1994.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra, protegida por copyright, pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida de alguma forma ou por algum meio, seja eletrônico ou mecânico, inclusive fotocópia e gravação, ou por qualquer outro sistema de informação, sem prévia autorização por escrito do editor.

Tradução: Gilda de Aquino
Revisão: Karina Danza e Fátima Couto
Diagramação: Evandro Pimentel

Reimpresso em abril de 2013.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

PRADL

Prévert, Geoffroy de, 1951-
O Lobo voltou! / texto e ilustrações de Geoffroy de Prévert ; tradução Gilda de Aquino. - 1 ed. - São Paulo : Brinque-Book, 2011.
5.

Tradução de: Le Loup est revenu !
ISBN 978-85-7417-2.

1. Medo - Literatura infantojuvenil. 2. Conto infantojuvenil francês. I. Aquino, Gilda, 1935- . II. Título.

10-4444. CDD: 028.5
CDU: 087.5

03.09.10 16.09.10 021444

Direitos reservados para todo o território nacional pela
BRINQUE-BOOK Editora de Livros Ltda.
Rua Maurício Coelho, 1216 - Vila Madalena - CEP: 05417-012
São Paulo – SP – Brasil – Tel./Fax: (11) 3032-6436
www.brinquebook.com.br – brinquebook@brinquebook.com.br



Esta noite, o sr. Coelho está com medo de ir dormir.
Ele acaba de ler no jornal uma notícia apavorante!
O LOBO VOLTOU!

O sr. Coelho corre para dar duas voltas na fechadura da porta quando, de repente: **TOC! TOC! TOC!**

"Oh, meu Deus! **É O LOBO!**", ele pensa.



– **ABRA! ABRA LOGO! RÁPIDO!** Somos nós, os Três Porquinhos. Por favor, sr. Coelho, deixe-nos entrar. Estamos com muito medo: **O LOBO VOLTOU!**

– Entrem, meus amigos, entrem – diz o sr. Coelho, aliviado.



Mal a porta se fecha e, de repente:

TOC! TOC! TOC!

– Aiii, aiii, aiii! **É O LOBO!**





– Sou eu, dona Cabra, com meus sete cabritinhos. Viemos nos refugiar em sua casa. Já ouviu a terrível notícia? **O LOBO VOLTOU!**

– Entre, querida amiga, entre com seus filhotes – responde o sr. Coelho, tranquilo.



A família toda se instala e, de repente:

TOC! TOC! TOC!



– Será **O LOBO** quem bate assim?

– Sou eu, o Cordeiro. Eu estava lá perto do riacho, mas não posso voltar para casa.

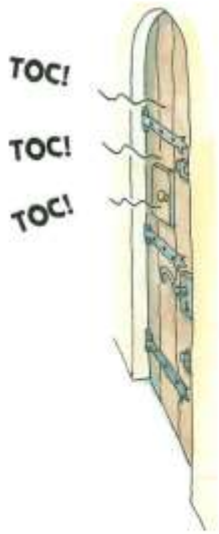
O LOBO VOLTOU!

– Entre depressa, Cordeiro – fala o sr. Coelho. – Venha se aquecer.





O Cordeiro fica perto do fogo,
mas, de repente:
TOC! TOC! TOC!



– Desta vez com certeza é **O LOBO!**



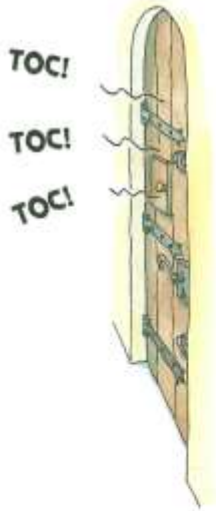
– Sou eu, o Pedro. Desobedeci ao Vovô. Vou caçar o Lobo. Sabe? **ELE VOLTOU!** Você o viu? Ele está aqui?

– Não, não – responde o sr. Coelho –, e esperamos nunca mais vê-lo. Mas entre, Pedro. Seja bem-vindo.



Pedro junta-se aos outros e, de repente:

TOC! TOC! TOC!



– Deve ser o Lobo! – grita Pedro, entusiasmado.

– Sou eu,
Chapeuzinho Vermelho.
Abra a porta, Vovó.
Trouxe biscoitos
e manteiga.

– Você errou de casa,
Chapeuzinho – responde
o sr. Coelho. – Sua avó se
mudou. Mas entre logo.
Você não deve passear
pelo bosque. **O**
LOBO VOLTOU!



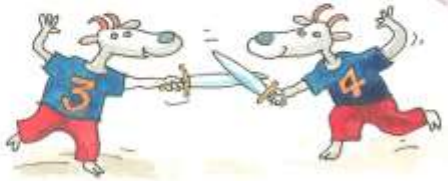






– Vamos aproveitar para jantar? – propõe, então, o sr. Coelho.

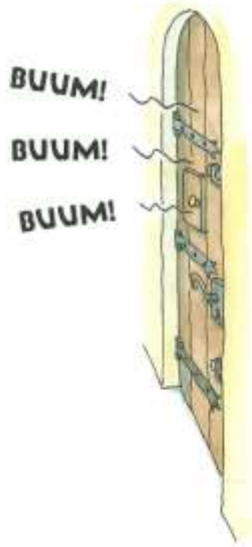
Todos acham a ideia excelente e logo preparam um jantar delicioso.







Os amigos sentam-se à mesa quando, de repente:



– Ué! – exclama o sr. Coelho, espantado. – Não esperamos mais ninguém!



– É **O LOBO!** Ele está esfomeado!



Mas mal o Lobo dá um passo, o sr. Coelho, os Porquinhos, a dona Cabra, os cabritinhos, o Cordeiro, Pedro e Chapeuzinho saltam sobre ele.



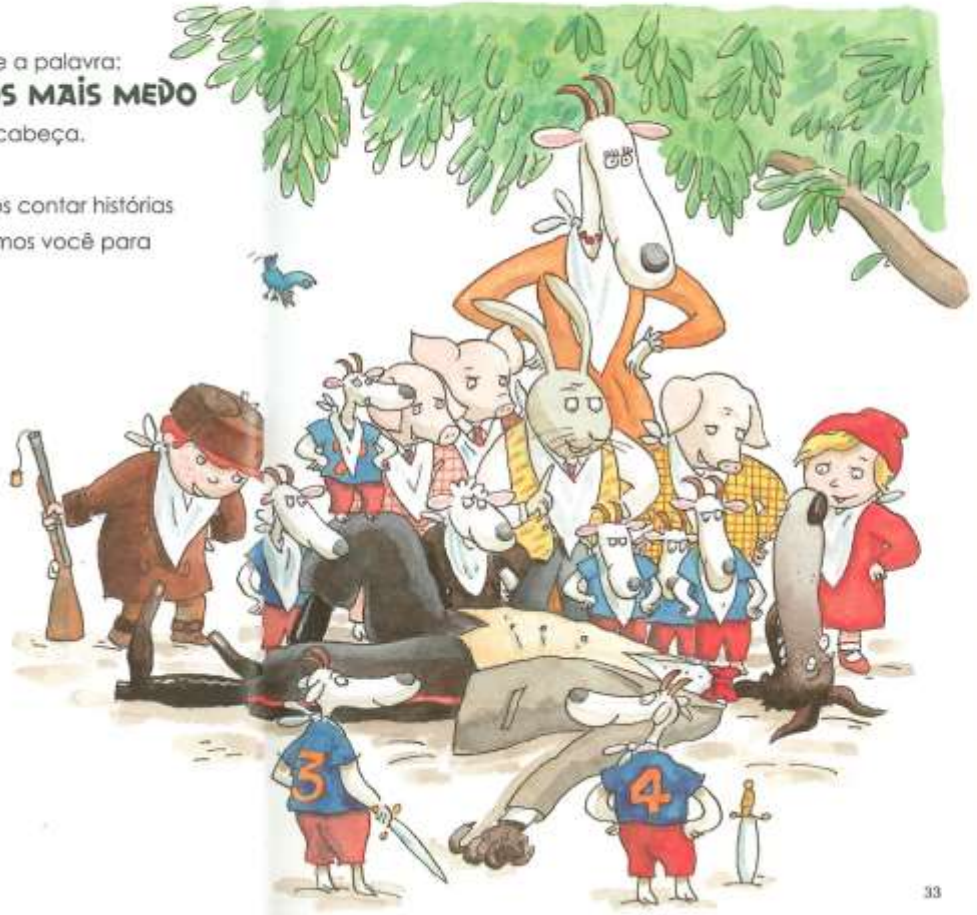
O Lobo caiu, e o sr. Coelho pede a palavra:

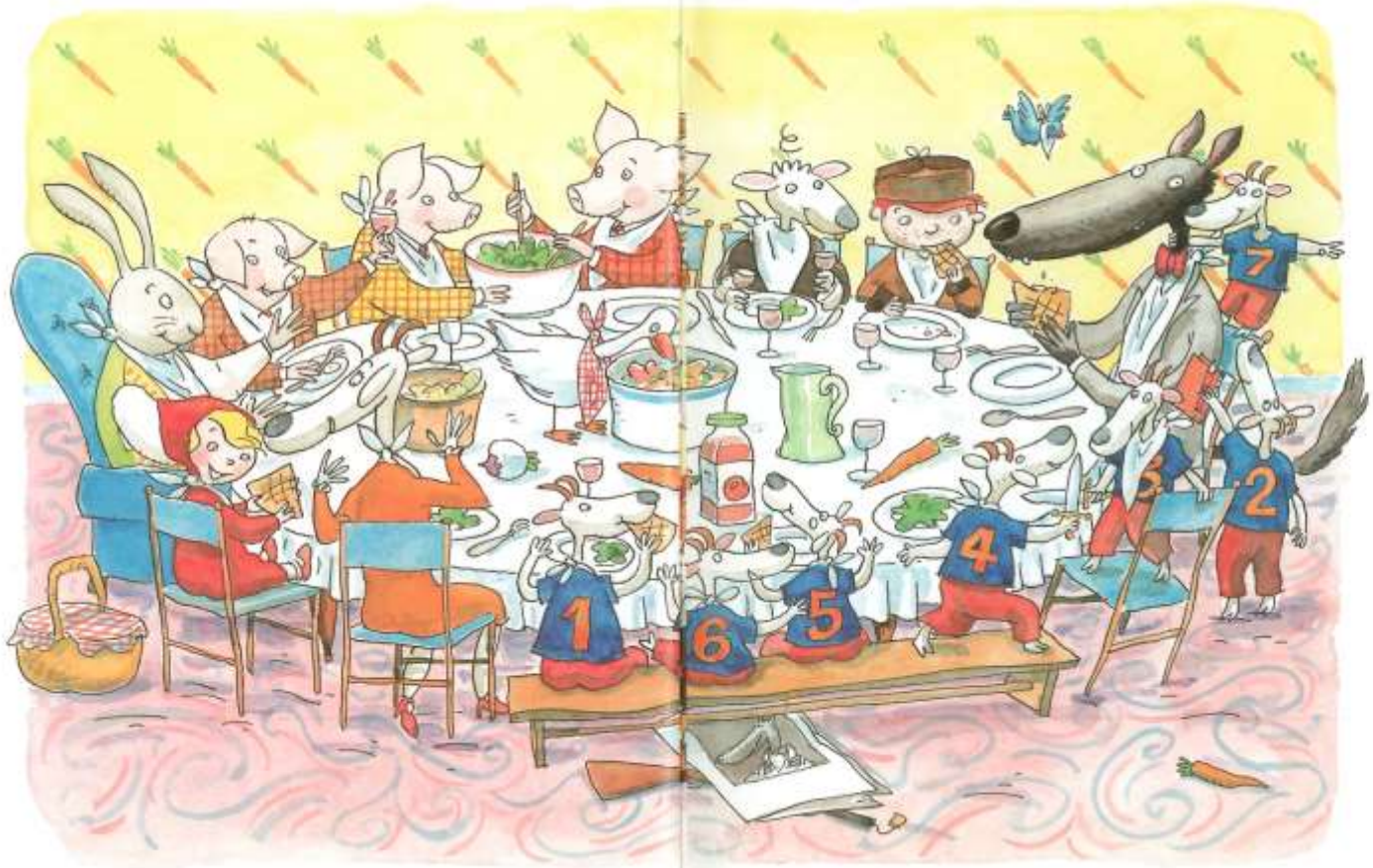
– **LOBO, NÓS NÃO TEMOS MAIS MEDO DE VOCÊ!** Coloque isso na sua cabeça.

E continua:

– Mas, se prometer ser legal e nos contar histórias de lobo de meter medo, convidamos você para jantar conosco.







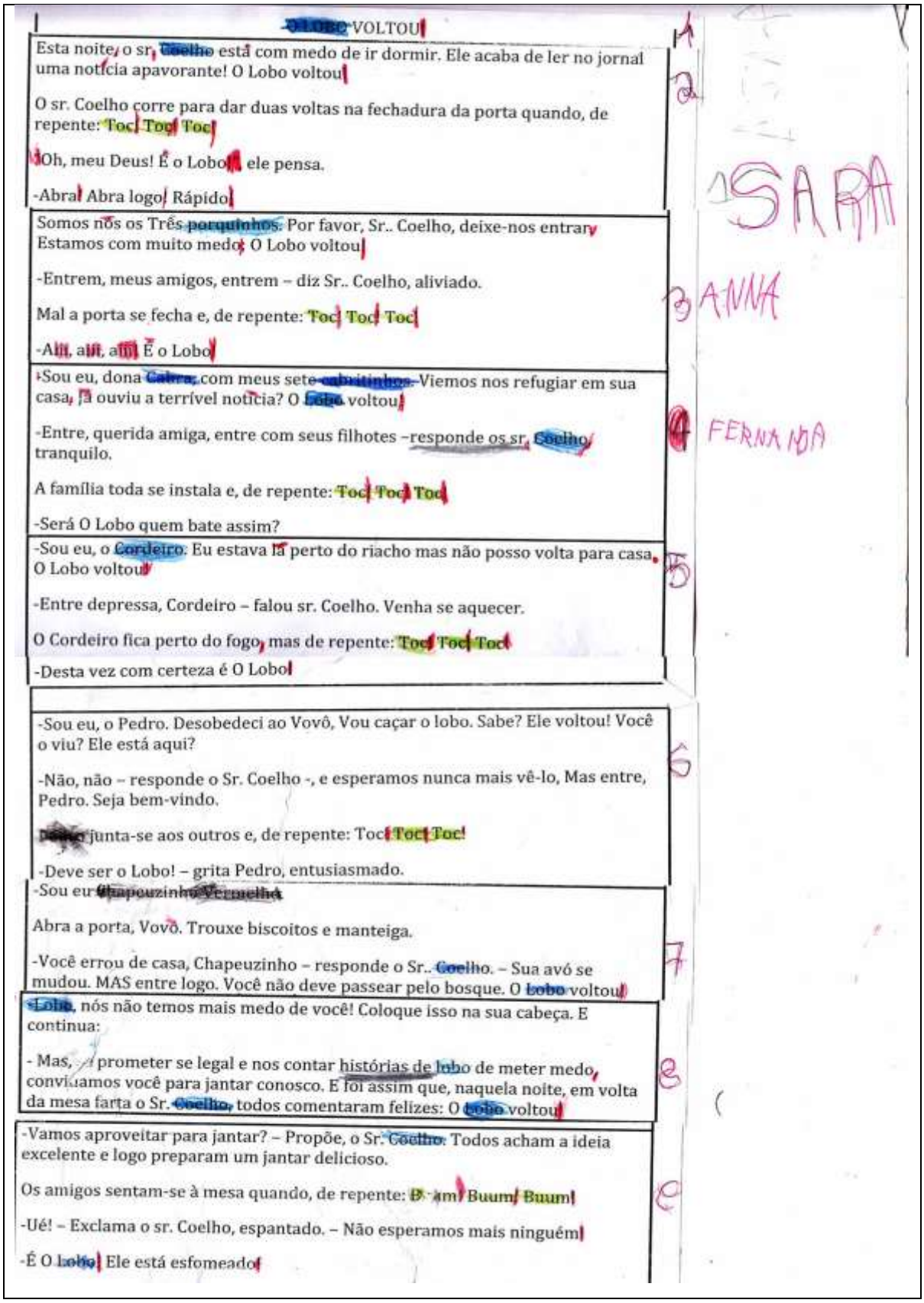
E foi assim que, naquela noite, em volta da mesa farta do sr. Coelho, todos comentaram felizes:

O LOBO VOLTOU!



Annexe 6

Activité « Les étiquettes »



O LOBO VOLTOU

Esta noite, o sr. Coelho está com medo de ir dormir. Ele acaba de ler no jornal uma notícia apavorante! O Lobo voltou!

O sr. Coelho corre para dar duas voltas na fechadura da porta quando, de repente: Toc! Toc! Toc!

Oh, meu Deus! É o Lobo!, ele pensa.

-Abra! Abra logo! Rápido!

Somos nós os Três porquinhos. Por favor, Sr.. Coelho, deixe-nos entrar. Estamos com muito medo. O Lobo voltou!

-Entrem, meus amigos, entrem – diz Sr.. Coelho, aliviado.

Mal a porta se fecha e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Ai!, ai!, ai! É o Lobo!

-Sou eu, dona Cabra, com meus sete cabritinhos. Viemos nos refugiar em sua casa. Já ouviu a terrível notícia? O Lobo voltou!

-Entre, querida amiga, entre com seus filhotes –responde os sr. Coelho, tranquilo.

A família toda se instala e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Será O Lobo quem bate assim?

-Sou eu, o Cordeiro. Eu estava lá perto do riacho mas não posso volta para casa. O Lobo voltou!

-Entre depressa, Cordeiro – falou sr. Coelho. Venha se aquecer.

O Cordeiro fica perto do fogo, mas de repente: Toc! Toc! Toc!

-Desta vez com certeza é O Lobo!

-Sou eu, o Pedro. Desobedeci ao Vovô, Vou caçar o lobo. Sabe? Ele voltou! Você o viu? Ele está aqui?

-Não, não – responde o Sr. Coelho -, e esperamos nunca mais vê-lo, Mas entre, Pedro. Seja bem-vindo.

Pedro junta-se aos outros e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Deve ser o Lobo! – grita Pedro, entusiasmado.

-Sou eu Chapeuzinho Vermelho

Abra a porta, Vovô. Trouxe biscoitos e manteiga.

-Você errou de casa, Chapeuzinho – responde o Sr.. Coelho. – Sua avó se mudou. MAS entre logo. Você não deve passear pelo bosque. O lobo voltou!

-Lobo, nós não temos mais medo de você! Coloque isso na sua cabeça. E continua:

- Mas, já prometer se legal e nos contar histórias de lobo de meter medo, convidamos você para jantar conosco. E foi assim que, naquela noite, em volta da mesa farta o Sr. Coelho, todos comentaram felizes: O lobo voltou!

-Vamos aproveitar para jantar? – Propõe, o Sr. Coelho. Todos acham a ideia excelente e logo preparam um jantar delicioso.

Os amigos sentam-se à mesa quando, de repente: Bum! Buum! Buum!

-Ué! – Exclama o sr. Coelho, espantado. – Não esperamos mais ninguém!

-É O lobo! Ele está esfomeado!

1 SARA

2

3 ANNA

4 FERNANDA

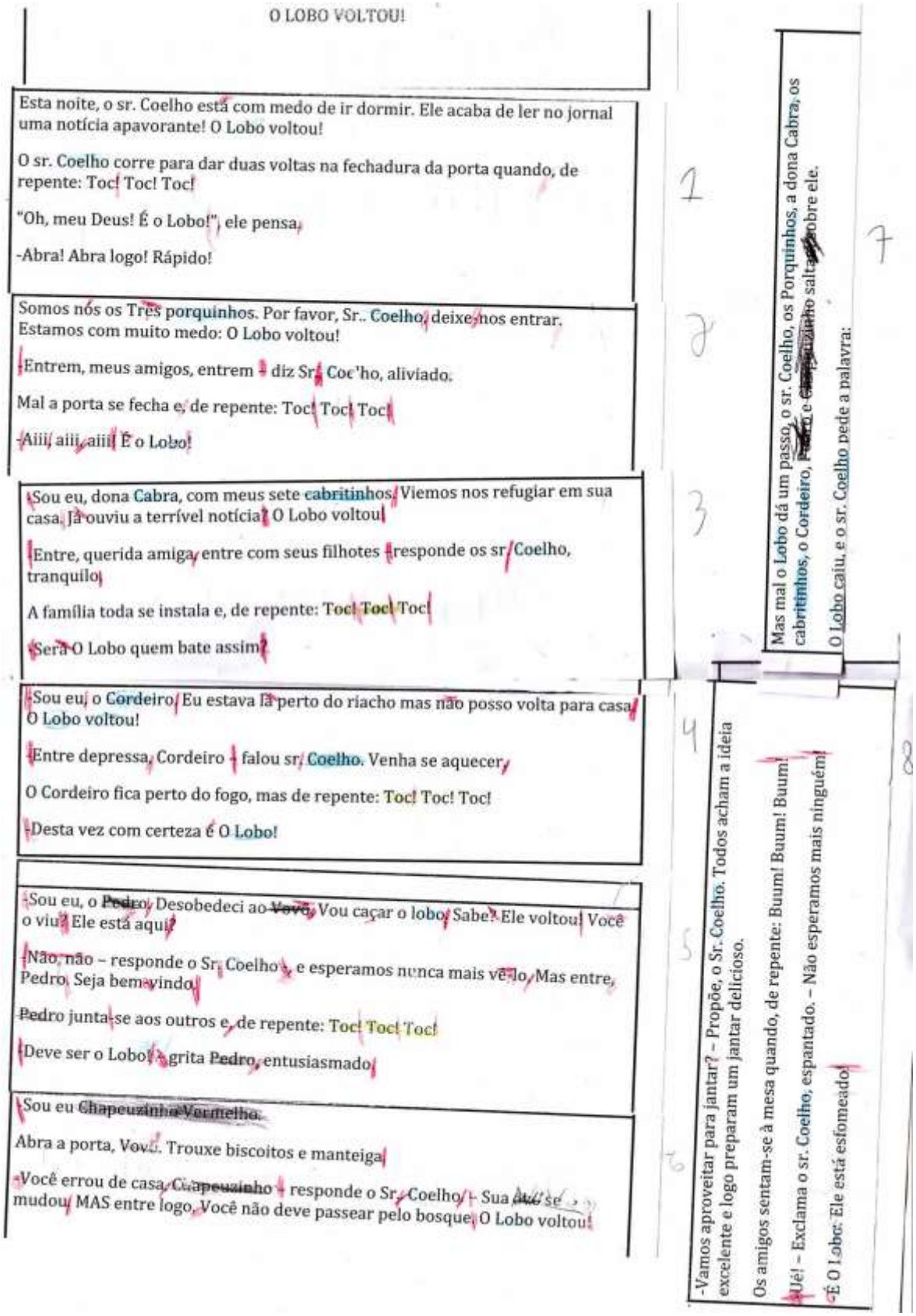
5

6

7

8

C



O LOBO VOLTOU!

Esta noite, o sr. Coelho está com medo de ir dormir. Ele acaba de ler no jornal uma notícia apavorante! O Lobo voltou!

O sr. Coelho corre para dar duas voltas na fechadura da porta quando, de repente: Toc! Toc! Toc!

"Oh, meu Deus! É o Lobo!", ele pensa.

-Abra! Abra logo! Rápido!

Somos nós os Três porquinhos. Por favor, Sr.. Coelho, deixe-nos entrar. Estamos com muito medo: O Lobo voltou!

-Entrem, meus amigos, entrem - diz Sr. Coe'ho, aliviado.

Mal a porta se fecha e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Aiii, aiii, aiii! É o Lobo!

-Sou eu, dona Cabra, com meus sete cabritinhos. Viemos nos refugiar em sua casa. Já ouviu a terrível notícia? O Lobo voltou!

-Entre, querida amiga, entre com seus filhotes - responde os sr. Coelho, tranquilo.

A família toda se instala e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Será O Lobo quem bate assim?

-Sou eu, o Cordeiro. Eu estava lá perto do riacho mas não posso volta para casa. O Lobo voltou!

-Entre depressa, Cordeiro - falou sr. Coelho. Venha se aquecer.

O Cordeiro fica perto do fogo, mas de repente: Toc! Toc! Toc!

-Desta vez com certeza é O Lobo!

-Sou eu, o ~~Pedro~~. Desobedeci ao ~~Vovô~~. Vou caçar o lobo. Sabe? Ele voltou! Você o viu? Ele está aqui?

-Não, não – responde o Sr. Coelho -, e esperamos nunca mais vê-lo. Mas entre, Pedro. Seja bem-vindo.

~~Pedro~~ junta-se aos outros e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Deve ser o Lobo! - grita ~~Pedro~~, entusiasmado.

-Sou eu ~~Chapeuzinho Vermelho~~.

Abra a porta, Vovó. Trouxe biscoitos e manteiga.

-Você errou de casa, ~~Chapeuzinho~~ - responde o Sr. Coelho - Sua ~~avó~~ se mudou. MAS entre logo. Você não deve passear pelo bosque. O Lobo voltou!

Mas mal o Lobo dá um passo, o sr. Coelho, os Porquinhos, a dona Cabra, os cabritinhos, o Cordeiro, ~~Pedro~~ e ~~Chapeuzinho~~ saltam sobre ele.

O Lobo caiu, e o sr. Coelho pede a palavra:

-Vamos aproveitar para jantar? – Propõe, o Sr. Coelho. Todos acham a ideia excelente e logo preparam um jantar delicioso.

Os amigos sentam-se à mesa quando, de repente: Buum! Buum! Buum!

-Ué! – Exclama o sr. Coelho, espantado. – Não esperamos mais ninguém!

-É O Lobo: Ele está esfomeado!

O LOBO VOLTOU!

ENZO

N SABE LER

Esta noite, o sr. Coelho está com medo de ir dormir. Ele acaba de ler no jornal uma notícia apavorante! O Lobo voltou!

O sr. Coelho corre para dar duas voltas na fechadura da porta quando, de repente: Toc! Toc! Toc!

"Oh, meu Deus! É o Lobo!" ele pensa.

-Abra! Abra logo! Rápido!

Somos nós os Três porquinhos. Por favor, Sr.. Coelho, deixe-nos entrar. Estamos com muito medo: O Lobo voltou!

-Entrem, meus amigos, entrem – diz Sr.. Coelho, aliviado.

Mal a [redacted] se fecha e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Aiii, aiii, aiii! É o Lobo!

-Sou eu, dona Cabra, com meus sete cabritinhos. Viemos nos refugiar em sua casa. Já ouviu a terrível notícia? O Lobo voltou!

-Entre, querida amiga, entre com seus filhotes –responde os sr. Coelho, tranquilo.

A família toda se instala e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Será O Lobo quem bate assim?

-Sou eu, o Cordeiro. Eu estava lá perto do riacho mas não posso volta para casa. O Lobo volto[illegible]

-Entre depressa, Cordeiro – falou sr. Coelho. Venha se aquecer.

O Cordeiro fica perto do fogo, mas de repente: [illegible]! Toc! Toc!

-Desta vez com certeza é O Lobo!

?

-Sou eu, o Pedro. Desobedeci ao Vovô, Vou caçar o lobo. Sabe? Ele voltou! Você o viu? Ele está aqui!

-Não, não – responde o Sr. Coelho -, e esperamos nunca mais vê-lo, Mas entre, Pedro. Seja bem-vindo.

Pedro junta-se aos outros e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Deve ser o Lobo! – grita Pedro, entusiasmado.

Sou eu Chapeuzinho Vermelho.

Abra a porta, Vovó. Trouxe biscoitos e manteiga.

-Você errou de casa, Chapeuzinho – responde o Sr.. Coelho, -Sua avó se mudou, MAS entre logo. Você não deve passear pelo bosque. O Lobo voltou!

O LOBO VOLTOU! 1

Esta noite, o sr. Coelho está com medo de ir dormir. Ele acaba de ler no jornal uma notícia apavorante! O Lobo voltou!

O sr. Coelho corre para dar duas voltas na fechadura da porta quando, de repente: Toc! Toc! Toc!

"Oh, meu Deus! É o Lobo!", ele pensa.

-Abra! Abra logo! Rápido!

2

Somos nós os Três porquinhos. Por favor, Sr.. Coelho, deixe-nos entrar. Estamos com muito medo: O Lobo voltou!

-Entrem, meus amigos, entrem – diz Sr.. Coelho, aliviado.

Mal a porta se fecha e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Aiii, aiii, aiii! É o Lobo!

3

-Sou eu, dona Cabra, com meus sete cabritinhos. Viemos nos refugiar em sua casa. Já ouviu a terrível notícia? O Lobo voltou!

-Entre, querida amiga, entre com seus filhotes –responde os sr. Coelho, tranquilo.

A família toda se instala e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Será O Lobo quem bate assim?

4

-Sou eu, o Cordeiro. Eu estava lá perto do riacho mas não posso volta para casa. O Lobo voltou!

-Entre depressa, Cordeiro – falou sr. Coelho. Venha se aquecer.

O Cordeiro fica perto do fogo, mas de repente: Toc! Toc! Toc!

-Desta vez com certeza é O Lobo!

5

-Sou eu, o Pedro. Desobedeci ao Vovô, Vou caçar o lobo. Sabe? Ele voltou! Você o viu? Ele está aqui?

-Não, não – responde o Sr. Coelho -, e esperamos nunca mais vê-lo, Mas entre, Pedro, Seja bem-vindo.

Pedro junta-se aos outros e, de repente: Toc! Toc! Toc!

-Deve ser o Lobo! – grita Pedro, entusiasmado.

6

-Sou eu Chapeuzinho Vermelho.

Abra a porta, Vovó. Trouxe biscoitos e manteiga.

-Você errou de casa, Chapeuzinho – responde o Sr.. Coelho. – Sua avó se mudou. MAS entre logo. Você não deve passear pelo bosque. O Lobo voltou!

7

-Vamos aproveitar para jantar? – Propõe, o Sr. Coelho. Todos acham a ideia excelente e logo preparam um jantar delicioso.

Os amigos sentam-se à mesa quando, de repente: Buum! Buum! Buum!

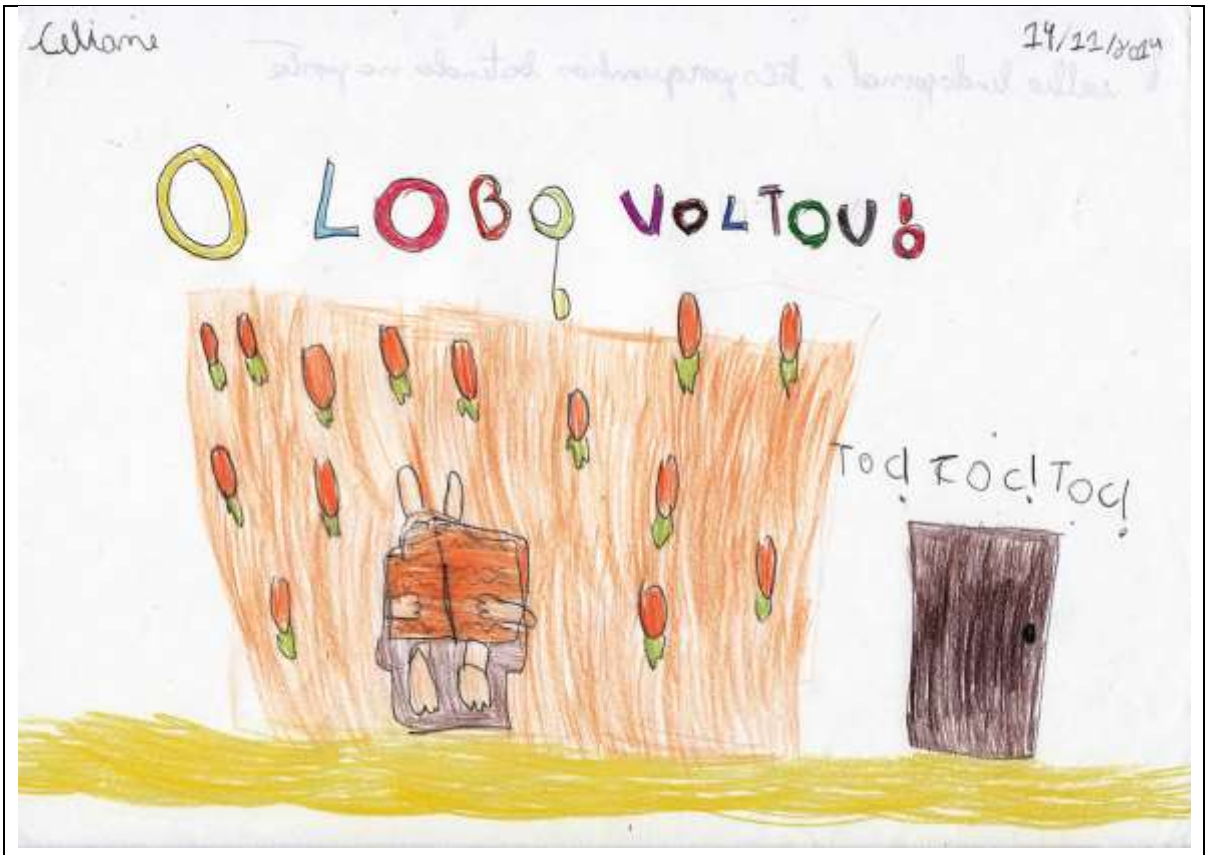
-Ué! – Exclama o sr. Coelho, espantado. – Não esperamos mais ninguém!

-É O Lobo! Ele está esfomeado!

8

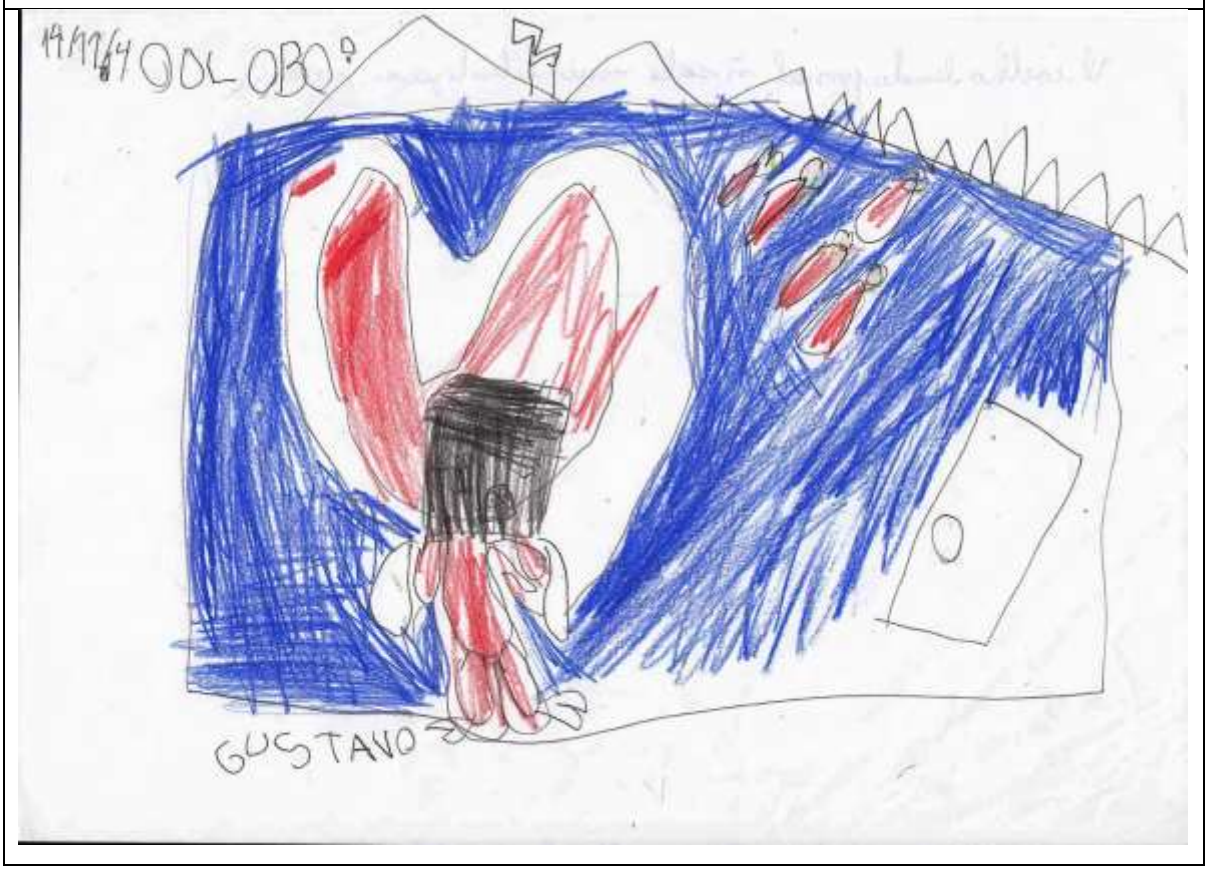
Annexe 7

Explication de l'histoire « O lobo voltou ! »






O LOBO VOUTOU FABIO 14/11/2014

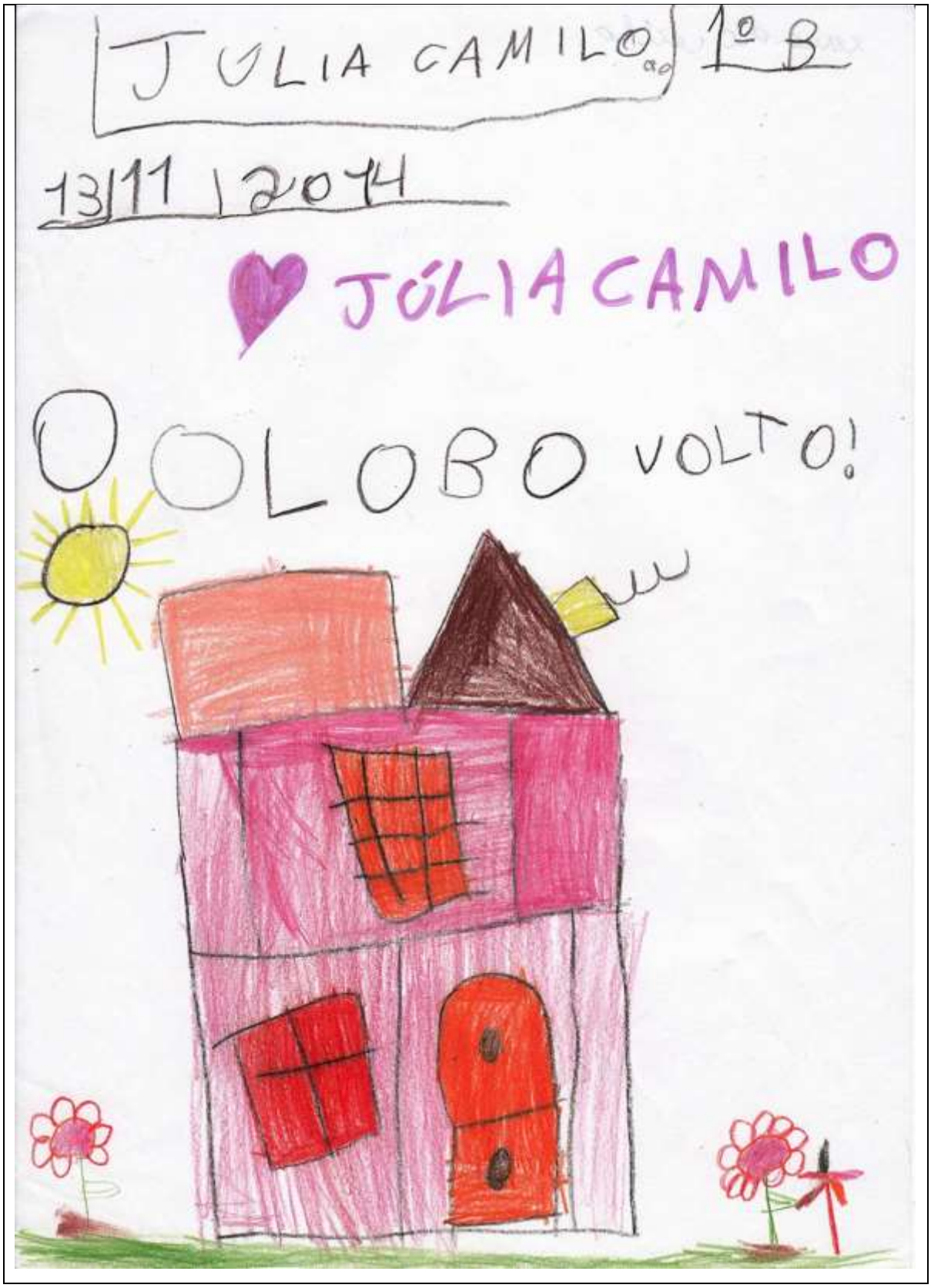

GUSTAVO

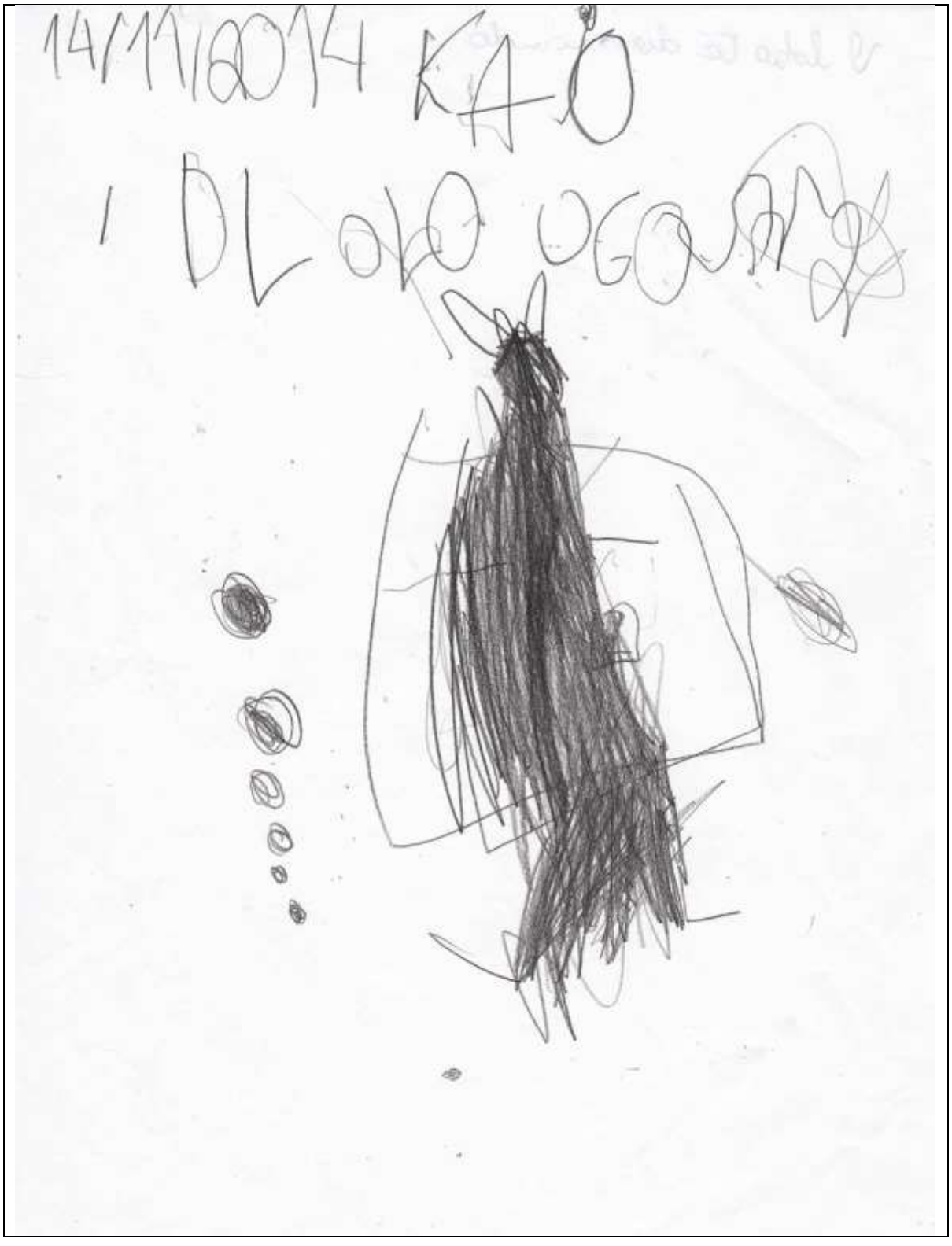
Annexe 8

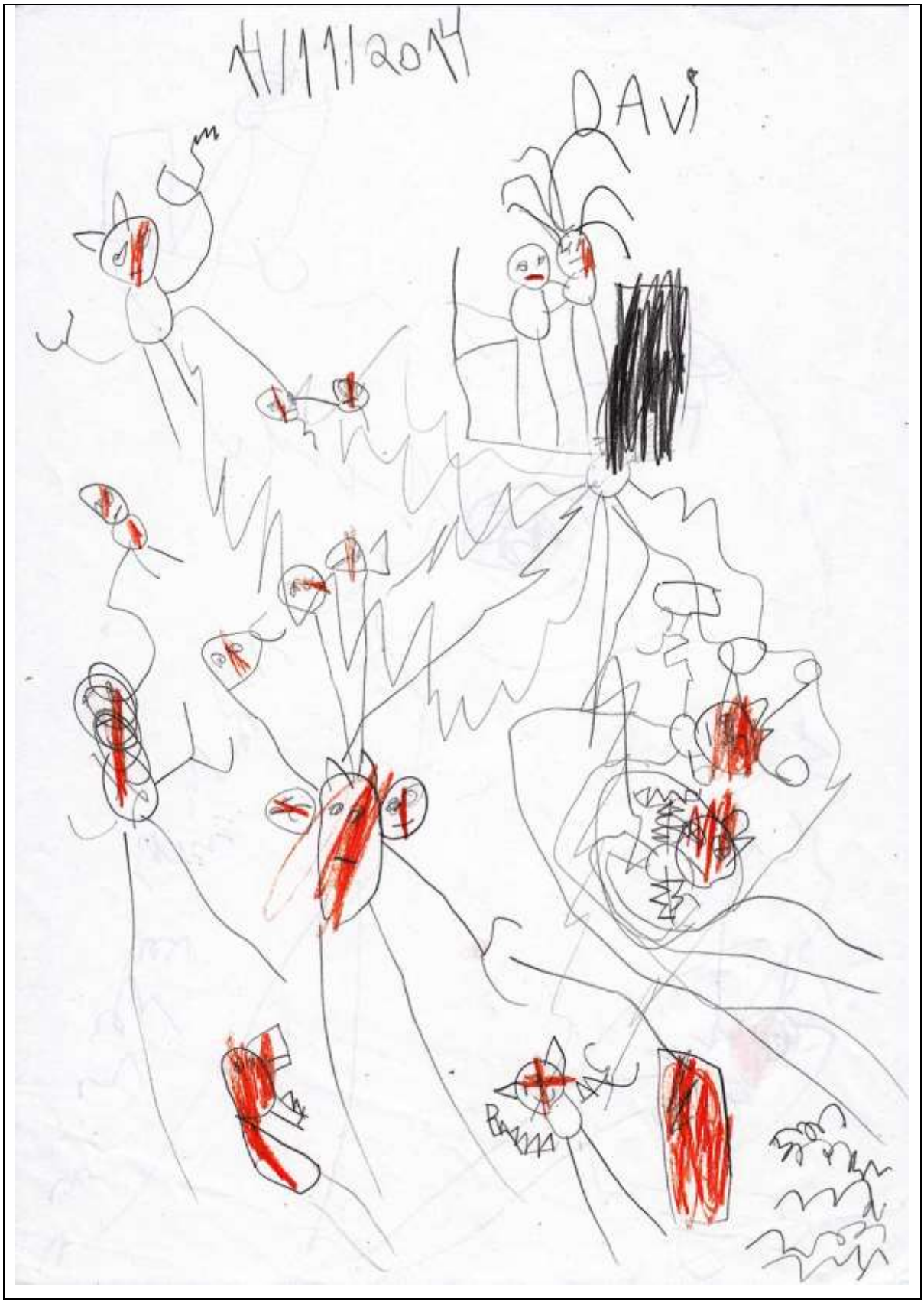
Activité « Le repas avec le loup »


OLOBOVOTA
IVANDRO


O LOBO VOTO BEIRA 14/11/2014 ANNA BEATRIZ
TOC TOC TOC
ALESSANDRO


JÚLIA CAMILO 1º B
13/11/2024
JÚLIA CAMILO
O LOBO VOLTOU!


14/11/2014
KAO


14/11/2014
DAVI

Annexe 9

Conférence sur Idéographix et la méthode par la voie directe



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Certificado

Certificamos que **Andrea Sousa dos Santos** ministrou a Conferência "*Software Idéographix : para facilitar a compreensão de textos pelo método da via direta*", na atividade de extensão (Evento) **VIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS - "Línguas, Linguagens, Cultura e Ensino: O Cruzamento de Fronteiras Imaginárias", I Jornadas Latinoamericanas de Linguagem e Cultura** e **I Jornadinhas de Literatura Infantil e Ensino.** Realizado no período de 07 a 11 de outubro de 2014, no *Campus* da UNIOESTE – Foz do Iguaçu, Paraná, totalizando 01 hora

Olga Viviana Flores
Coordenadora da Atividade

Fernando José Martins
Diretor do Centro de Educação, Letras e Saúde

Livro: **04** Página: **58 B** Registro: **4563**

Realização

Apoio

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SOUSA DOS SANTOS PRENOM : André

DATE : 18/09/2015 [redacted]

Mise à jour mars 2016