



## **AFIRSE**

**Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation**

*En collaboration avec l'UNESCO*

*Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)*

**La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?  
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche**

# **RECHERCHES SUR LES PRATIQUES SCOLAIRES ET LES APPRENTISSAGES Communications**

**CONGRES 14-17 JUIN 2011**

**UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE**

**Site du Congrès : [www.afirsecongres2011.info](http://www.afirsecongres2011.info)**

**Courriel : [contact@afirsecongres2011.info](mailto:contact@afirsecongres2011.info)**

**Site de l'AFIRSE : [www.afirse.org](http://www.afirse.org)**

# Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.

Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposons, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Jocelyne ACCARDI Emily GAULIER	Les pratiques des enseignants en espagnol et en anglais à l'école primaire	Page 4
Renée Solange NKECK BIDIAS	Dispositifs didactiques pour une plateforme de formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement	Page 9
Isabelle Puozzo	L'évaluation de la perception des compétences linguistiques des apprenants valdôtains	Page 22
Marie-Renée Guillotet	Education musicale et créativité : une expérience pédagogique en Grande Section maternelle et Cours Préparatoire	Page 28
Pierre Toussaint Fernand Ouellet	Les enjeux de la recherche participative dans des écoles secondaires de Montréal (Québec /Canada)	Page 32
Fernanda Maria Veiga Gomes	Le rôle de la théorie du curriculum dans la recherche en didactique	Page 39
Claire Tourmen	Un nouvel objet de recherche : l'évaluation des compétences. Bilan et perspectives	Page 43
Christiane HERTH	Champ de référence et conceptions de l'activité de l'élève dans l'enseignement des arts plastiques : une approche au croisement des Sciences de l'Education et des Etudes Culturelles	Page 47
Yvonne LANGLOIS	Une anthropologie du corps global base d'une pédagogie de l'acquisition des connaissances et de la mémoire d'après les découvertes de l'Anthropologue Marcel JOUSSE	Page 51
Anila Fejzo Lucie Godard Line Laplante	La compétence morphologique : de la psycholinguistique à la didactique des langues	Page 56
Sandra Fleurantin	L'enseignement de l'écriture au cycle 3 : derniers programmes de 2008, représentations et pratiques déclarées des enseignants	Page 63
Telma Queirós Helena Freitas Maria do Céu Ribeiro	De la lecture on fait de l'art, de l'art on fait de la lecture	Page 68
Elisabete BRITO Florabela RODRIGUES Diamantino SANCHES	L'état des lieux de l'enseignement du français au Portugal : une décennie de (des)évolution	Page 73
Karine MILLON-FAURE	Proposition de dispositif pour l'enseignement des mathématiques aux élèves nouvellement arrivés en France	Page 78
Fatima Chnane-Davin Jean-Pierre Cuq	Quelles cultures d'enseignement et quelles cultures d'apprentissage UELLES dans les classes de français autour du monde ?	Page 82
Rebeca Soler Costa Pablo Lorente Muñoz	Nouvelles approches méthodologiques dans l'organisation scolaire : la classe multiculturelle	Page 88
Isabelle Gauvin Marie-Claude Boivin	Une approche résolument didactique pour décrire l'élaboration en classe des savoirs relatifs à l'accord du verbe	Page 92
María Bertha Fortoul Ollivier María Cecilia Fierro Evans	Le réseau Latino-américain de la Convivence Scolaire. Une expérience au sujet de la recherche collective sur réseau concernant les pratiques d'apprentissage et la convivence	Page 97
Evangélia Moussouri	La biographie langagière : un outil d'enquête sociolinguistique au service de la recherche sur les représentations des apprenants du français au primaire	Page 103
Sébastien ROJO	L'éducation par l'aventure comme modalité d'éducation et d'intervention alternative et efficace	Page 110

# DE LA LECTURE, ON FAIT DE L'ART, DE L'ART, ON FAIT DE LA LECTURE

---

## **Telma Queirós**

Département de Supervision de la Pratique Pédagogique  
École Supérieure d'Éducation  
Institut Polytechnique de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
Apartado 1101, 5301-856 Bragança – Portugal  
273 303 000  
[telma@ipb.pt](mailto:telma@ipb.pt)

## **Helena Freitas**

Professeur d'Éducation Spéciale  
Regroupement des Écoles de Marco de Canaveses, Lugar do Cruzeiro – Fornos,  
4630-176 Marco de Canaveses – Portugal  
255 539 060  
[helenamlf@hotmail.com](mailto:helenamlf@hotmail.com)

## **Maria do Céu Ribeiro**

Département de Supervision de la Pratique Pédagogique  
École Supérieure d'Éducation  
Institut Polytechnique de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
Apartado 1101, 5301-856 Bragança – Portugal  
273 303 000  
[ceu@ipb.pt](mailto:ceu@ipb.pt)

---

## **1. Contextualisation**

Relier la langue maternelle, le langage, la lecture et l'écriture est une construction essentielle dans l'enseignement de la Langue Portugaise. Dans ce sens, il revient au professeur de rechercher la particularité de chaque contenu pour structurer le procédé de l'enseignement-apprentissage en donnant, de cette manière, réponse aux exigences, non seulement des programmes et cursus du Ministère de l'Éducation, mais également, de manière à faire de la pédagogie, en tenant compte de chaque enfant dans son individualité, grâce à une dynamique de participation et de réflexion.

Ceci étant, il ne suffit pas au professeur de connaître les méthodes et les stratégies de l'enseignement de la lecture, il est nécessaire que les élèves en comprennent l'importance et se responsabilisent dans l'acte d'apprendre à apprendre à lire.

Le programme de la Langue Portugaise pour l'Enseignement de Base (Ministère de l'Éducation, 1998: 142) considère essentiel "que dans l'apprentissage de l'Écriture et de la Lecture on mobilise dès situations de dialogue, de coopération, de confrontation d'opinions, on crée la curiosité d'apprendre, on découvre et développe, dans les dimensions culturelle, ludique et esthétique de la langue, le goût de parler, de lire et d'écrire"

en attribuant dès responsabilités aux deux principaux agents éducatifs\_ le professeur et l'élève\_ le professeur en tant que médiateur et stimulateur de moments d'apprentissage et l'élève en tant qu'individu actif et motivé dans la construction de son identité et apprentissage.

En effet, une des responsabilités du professeur est d'avoir les connaissances indispensables, sur la manière comme la lecture est acquise par les enfants, ainsi que de savoir comment il pourra faciliter l'apprentissage de cette compétence durant la première étape de la vie des enfants. Le professeur doit être conscient de l'importance de ces connaissances, que ce soit pour exercer une pratique fondée et stimulante, que ce soit pour arriver à évaluer des situations, qui ont besoin d'un soutien extra, mais essentiel au bon développement des enfants. Si le professeur a conscience des caractéristiques linguistiques/de la lecture/ de l'écriture de chaque élève, il réussira à réaliser un travail progressif et positif qui sera fondamental pour le bon développement de chacun.

Soutenu par le Cursus National de l'Enseignement de Base, le professeur a à sa disposition les différents domaines qui répondent aux compétences spécifiques qui devront être travaillées avec les élèves pour le développement de la Langue Portugaise (Département de l'Éducation de Base, 2001): le domaine de l'oralité, le domaine de l'écriture et la connaissance explicite..

Bien que la lecture soit une compétence qui fasse partie du domaine de l'écriture, elle n'est pas isolée dans le procédé de l'apprentissage de la lecture. En accord avec Sim-Sim et ses collaborateurs (1997), c'est grâce à l'articulation de ces trois domaines que se fonde le développement de la lecture, tenant compte du fait que, pour lire, l'enfant doit posséder des compétences dans l'utilisation de la langue à travers la fonctionnalité du langage, qui lui permettent d'accéder au code de l'écrit, aux habiletés de décodification et au message envoyé, de manière compréhensible et agréable.

Cette rencontre, qui permet l'effectivité de l'acte de lire, exige toute une préparation expérimentale au niveau de la lecture capable de mettre en marche des attitudes de motivation de la part du lecteur pour la participation à la lecture. Cette préparation va du contact quotidien avec des livres, avec l'expérience de moments affectifs lors du contact avec ces livres; quand il voit que les personnes qu'il aime (parents, frères et sœurs, professeurs) éprouvent du plaisir et de la joie dans l'acte de lire; quand ces personnes utilisent les matériels écrits comme soutien et motivation pour les enfants dans la divulgation de sujets importants, dans la réalisation de "jeux" à partir de ce qu'ils ont lu et ensuite provoquer des situations agréables dans la vision artistique de la lecture en explorant les domaines artistiques les plus variés (Kriegl, 2002).

Dans ce sens, la relation adulte/enfant paraît être centrale dans tout le procédé de l'acquisition de la lecture.

Jusqu'au moment où l'enfant commence à vouloir profiter seul de l'acte de lire, étant maintenant un lecteur effectif et autonome, l'adulte, principalement le professeur, devient essentiel pour "enseigner" à lire.

"On apprend à lire et à écrire en lisant et en écrivant, en voyant d'autres personnes lire et écrire, en essayant et en se trompant, toujours guidés par la recherche du signifié ou par le besoin de produire quelque chose qui ait du sens" (Kriegl, 2002: 7)  
ce qui implique que les enfants disposent de bagages cognitifs capables pour cette attribution de signifiés ayant comme appui la contribution indispensable du professeur.

Dans ce sens, le professeur doit trouver le meilleur chemin pour aider les enfants dans leur initiation et progression de l'acquisition de la lecture. Solé (1998, cité par Kriegl, 2002) propose un abordage non-restrictif, qui présuppose

“- Profiter des connaissances que l’enfant possède déjà et qui ont l’habitude d’intégrer la reconnaissance globale de quelques mots – dans le cas contraire, la première tâche de l’école sera d’offrir des occasions pour que cette connaissance se développe. - Profiter et augmenter leurs connaissances précédentes en général, pour qu’ils puissent utiliser le contexte et s’aventurer dans le signifié de mots inconnus. - Utiliser d’une manière intégrée et simultanée toutes ces stratégies dans des activités qui aient du sens, car en les réalisant, seulement de cette manière, les petites filles et garçons, pourront bénéficier de l’instruction reçue.” (Kriegl, 2002: 7).

À son tour, Viana (2002) réfère que indépendamment de la sélection de la méthode que le professeur choisit, il doit y avoir quelques aspects à considérer dans le procédé de l’acquisition de la lecture et de l’écrit, en particulier:

- a) “La lecture suppose une intégration fonctionnelle de niveaux qui incluent des procédés Ascendants et Descendants. L’analyse et la synthèse sont deux opérations intrinsèquement liées. La décodification est importante et sera facilitée si elle est enseignée avec le recours à des unités linguistiques ayant du sens;
- b) Ce que l’enfant sait déjà, avant et pendant l’enseignement formel de la lecture et de l’écrit, joue un rôle décisif, en tant qu’intégrateur de l’information visuelle, sensorielle, motrice et kinesthétique, et en tant que facilitateur de la propre décodification;
- c) La stimulation du dialogue, de l’observation, de la curiosité, de la recherche de solutions ou le relevé d’hypothèses aident à développer et à structurer les schémas de pensée des enfants, l’organisation sémantique de la mémoire, en se répercutant de façon évidente sur l’accès au langage écrit;
- d) Il est également extrêmement important que le professeur n’oublie pas qu’apprendre à lire est aussi apprendre à penser, en ne séparant jamais un apprentissage de l’autre. C’est qu’apprendre à penser sur le langage oral est inséparable d’apprendre à lire;
- e) Les difficultés de discrimination phonématisées présentées par les enfants indiquent que, parallèlement à la représentation graphique des sons, les enfants ont besoin de plus d’expérience, de plus de recherche et d’aide dans la consciencialisaiton des sons de la langue. Il est absurde de demander à un enfant qu’il se représente quelque chose qu’il ne connaît pas;
- f) Si la mémoire joue un rôle important dans la procédure de l’information linguistique, il est important que la planification du procédé de l’enseignement/apprentissage inclue des stratégies qui visent au développement de cette capacité;
- g) En dernier, il est important d’élargir les expériences du monde de l’enfant pour que ressorte le besoin de les partager et de les représenter, à travers des langages verbaux et non verbaux. “ (Viana, 2002: 115-116).

À partir de ces abordages plus amples, tout ce que l’enfant est et sait, la manière comme il interagit sur le contexte et la société et la manière comme le contexte influence les expériences de l’enfant, exige que le professeur structure l’apprentissage de la lecture et de l’écrit en tenant compte des intérêts et des motivations de l’enfant. Cependant, cela n’invalide pas que le professeur exploite différentes méthodologies et stratégies de l’enseignement de la lecture pour qu’il puisse les adapter à chaque situation d’enseignement-apprentissage.

Partant de ces hypothèses, Souza (2009) considère trois modèles de procédure de la lecture, développés dans le parcours éducatif:

- *Modèle d’orientation ascendant (bottom-up)* qui valorise le procédé de décodification pour que puisse se former un lecteur fluent. Solé (1998) réfère que l’école, selon cette perspective, est détentrice du savoir et pour que l’enfant apprenne à lire, la lecture doit être enseignée de façon progressive, séquentielle et hiérarchique. En outre,

“l’enseignement de la lecture, dans cette conception, doit arriver à partir de la décodification des signes, lesquels sont représentés progressivement, des unités plus simples aux plus complexes, c’est à dire, le lecteur doit commencer la lecture par les lettres, ensuite il doit lire les mots et, en dernier, lire les phrases, de préférence au moyen du déchiffrement à haute voix et de la répétition ” (Souza, 2009: 37).

Vu que cet abordage se base sur le déchiffrement, son sens dépend des signes linguistiques pour traduire le message écrit .

- *Le modèle de l’orientation descendant (top-down)* valorise l’utilisation de l’information syntaxique-sémantique où le lecteur est le centre de l’apprentissage, ayant la responsabilité de l’attribution des signifiés au procédé de lecture. Goodman (1994) et Smith (1982) cités par Barroco (2004) sont les grands défenseurs du modèle descendant, référant que la lecture est “un procédé constructif interne et non un procédé additif extérieur” (p. 89). Ces auteurs considèrent que

“la lecture est un procédé qui se développe dans un sens inverse à l’antérieur, donnant du relief aux schémas antérieurs du lecteur et à ses hypothèses initiales au sujet du texte, celui-ci étant le fournisseur d’indications pour le contact entre le langage et la pensée. Ainsi, la lecture est vue comme un procédé d’identification directe des mots, d’anticipations basées sur le contexte sémantique et syntaxique et de vérifications d’hypothèses à la lumière des connaissances antérieures du lecteur” (cités par Marcelino, 2008: 84 - 85).

- *Le modèle interactif* s’appuie sur la complémentarité entre le modèle ascendant et le modèle descendant dans la mesure où il considère importantes les idées défendues par les deux modèles. Selon Rebelo (1993: 54 cité par Barroco, 2004: 95) ce modèle

“présuppose que toutes les sources d’information agissent simultanément, pendant la lecture: autant l’identification, la reconnaissance de lettres, leur traduction en sons que la compréhension, la formulation d’hypothèses et de conjonctures pour découvrir leur signifié sont intimement impliquées dans le procédé, en une relation d’interdépendance”.

Dans ce contexte, ces modèles doivent être compris comme abordages qui se développent interliés par leur complémentarité et non pas comme procédés isolés, ce qui veut dire que, l’acte de lire, en plus de la capacité de décodification des lettres aux phrases, consiste aussi dans la capacité de comprendre un texte.

Dans ce sens, dans le procédé de l’apprentissage de la lecture, le professeur joue un rôle crucial, principalement dans l’enseignement du déchiffrement et des stratégies pour le traitement de l’information textuelle. Cependant, l’élève a de la même façon, une grande responsabilité dans l’acquisition et l’effectivité fluente de la lecture, car, il dépend de lui, la perception, la mémorisation et la production qui ne peuvent pas être déliées de la condition de quelqu’un appartenant à une société et dont les connaissances et les expériences individuelles vont influencer la progression de l’enfant en tant que lecteur.

En ayant comme base ces pas cruciaux pour la construction de la lecture, on ne peut, cependant, mettre de côté l’importance de la connaissance linguistique,

“particulièrement la richesse lexicale et le domaine des structures syntaxiques complexes, la rapidité et l’efficacité avec laquelle on identifie les mots écrits, la capacité pour automatiser la compréhension, la connaissance qu’on a sur le Monde et sur la vie et, très particulièrement, sur les sujets abordés dans les textes lus.” (Sim - Sim, 2008: 8).

Devant ces faits, un élément essentiel dans l’apprentissage de la lecture est le développement du langage oral en tenant compte que c’est à travers ce langage que l’élève va pouvoir communiquer, s’exprimer et effectuer la compréhension de ce qu’il voit, entend, sent et pense.

Ainsi, la compétence communicative, fondamentale pour l’apprentissage de la lecture, dans toutes ses étapes (déchiffrement, compréhension du texte et goût de la bonne lecture) permet l’extériorisation par les enfants des découvertes, des sensations, des doutes et des fantaisies, que l’acquisition de la lecture offre. Entendre lire conduit les enfants à la fluidité de l’imagination; lire d’une manière autonome conduit les enfants à construire ensemble des expériences de déchiffrement, à anticiper ce qu’ils imaginent être dans les mots lus, à la capacité de mettre en relation les apprentissages antérieurs aux expériences nouvelles, créant ainsi leur propre histoire imaginative.

Devant cela, c’est la tâche du professeur d’agir au moment où la situation l’exige, avec responsabilité pédagogique et avec la créativité nécessaire au développement de pratiques attractives, difficiles et significatives. Le professeur doit être, donc, un agent imaginaire, réfléchi, intervenant, artistique, créatif et, c’est à ce niveau que le professeur exerce son action dans un dialogue créatif, où l’imagination permet la participation des élèves dans le procédé d’apprentissage- apprentissage également créatif, stimulant et provocant.

Le procédé de l'enseignement de la lecture exige ces compétences de la part du professeur. Cependant en promouvant la créativité dans ce procédé, le professeur permet que les élèves aussi fassent l'expérience de pratiques de lecture stimulantes et qu'eux-mêmes arrivent à des habitudes d'imagination créatrice.

De cette façon, la lecture dépasse l'imagination créatrice des deux agents principaux- le professeur et le lecteur. Apprendre à lire est un art, et, de cette manière, le procédé de l'enseignement-apprentissage de la lecture doit être vécu dans l'art et à travers l'art. On peut ici parler d'apprentissage transversal qui inclue les expressions artistiques- communicatives (plastique, musicale, dramatique, cinématographique...) vu qu'elles permettent toutes la fluidité de la créativité imaginative basée sur la communication dans la lecture et pour la lecture.

**Tableau 1-** Techniques activantes de stimulation de la créativité (adapté de Balancho, 1992: 167-169)

<i>Techniques: Divisées en trois noyaux</i>		
<b>1- Création par le "mob"</b>	<b>2- Voyage à l'intérieur du "Mot" ou texte poétique</b>	<b>3- Création au delà du "Mot"</b>
<p>"C'est surtout par le "mot" que les hommes se font connaître, se "touchent" et s' "échantent", "on leur donne le mot" et on commence le "jeu"..."</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ De significations: avec les syllabes de notre nom et du nom des élèves, en fonction des caractéristiques personnelles</li> <li>❖ De montages de petits commentaires sur des thèmes discutés antérieurement en tables rondes, débat et entrevues...</li> </ul>	<p>"Avec des mots dans les yeux, dans les oreilles et dans les mains."</p> <p>Ce noyau a la fonction du "signifiant" en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Comptines</li> <li>❖ Jeux de mots</li> <li>❖ Récitations</li> <li>❖ Poèmes visuels</li> </ul> <p>Recréant le "signifié" dans les échos qui passent par la voix et la mémoire.</p>	<p>"Exploration de l'immense univers suggestif de chaque mot et chaque phrase."</p> <p>Parce que le mot est:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Image, son, mouvement</li> </ul> <p>Nous devons prolonger la lecture dans son intertextualité, projetant le texte en expériences de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mise en scène</li> <li>❖ Adaptation au cinéma ou diaporama</li> <li>❖ Élaboration de monographies pluridisciplinaires</li> <li>❖ Préparation de projets interdisciplinaires</li> </ul>

Greene, cité par Fosnot (1996) considère que le lecteur crée et recrée sa réalité selon ses expériences communicatives, basées sur la lecture qu'il peut avoir. Les jeux du «faire semblant» dans la lecture; les jeux de mots et de sons (phonologiques); les jeux de symbologies», les perceptions et sentiments sur ce qu'ils lisent et entendent lire; l'invention et l'imitation des personnages lecteurs qui «jouent» avec le langage, les mots et les phrases, sont des stratégies qui relient la lecture et l'art à travers des formes d'interprétation significatives et agréables dans une relation entre l'improvisation et la découverte; entre l'imagination et la connaissance et entre le jeu et la compréhension.

Selon Santos, cité par Balancho (1992) permettre que l'enfant «joue» avec les mots; débute des textes, les complète ou les termine; vive des moments de "lecture orale avec effets sonores, rythmiques, en le transformant en une somme de tout le travail de démontage, interprétation et explication fait antérieurement sur le texte" (p.167) favorise le développement de pratiques effectives et agréables de la lecture à travers des expériences interactives et de coopération de groupe. Pour l'auteur, dans une pratique basée sur ces principes, les professeurs ont besoin de stratégies et de techniques adéquates au développement de la lecture chez l'enfant et à travers lesquelles on peut utiliser des agents de stimulation de la créativité (selon le Tableau 1):

Dans ce sens, chaque professeur doit adapter les stratégies aux caractéristiques de chaque enfant, avec des techniques appropriées à chaque groupe d'élèves, toujours dans une perspective créatrice à travers laquelle la lecture et l'art pourront cheminer en parallèle.

En ayant pour base cet encadrement, l'étude ici présentée prétend motiver les enfants à la lecture et à l'exploitation de textes promoteurs de l'apprentissage de la Langue Portugaise au moyen de la créativité. Ce fut dans ce sens que nous avons défini les objectifs spécifiques suivants: i) motiver les élèves à la pratique effective de la lecture à travers la diversité de stratégies didactiques; ii) mettre en oeuvre des stratégies de lecture qui évitent le désistement de l'acte de lecture de la part des élèves; iii) transformer les textes aux contenus d'apprentissage grammatical en textes attractifs; iv) vérifier l'influence de la créativité artistique dans la motivation pour la lecture; v) valoriser l'autonomie personnelle pour comprendre le rôle des capacités de décodification des élèves qui apprennent à lire et; vi) permettre que l'enfant interagisse d'une manière significative et fonctionnelle avec la langue écrite, comme moyen de construire les connaissances nécessaires pour pouvoir aborder les différentes étapes de son apprentissage.

## 2. Méthodologie

L'étude a été développée dans une classe de première année du 1er cycle de l'Enseignement de Base, d'une école publique de la Région de Bragança, constituée par six enfants, quatre du sexe féminin et deux du sexe masculin, âgés de 6 ans. Les sujets de l'étude ont été choisis dans le contexte où se déroulait le stage, ainsi la méthode d'échantillonnage adaptée a été par convenance du type intentionnel, vu que ces individus ont été sélectionnés parce qu'ils étaient accessibles au recueil d'information et intentionnel, car ils possédaient tous des critères de sélection en commun: âges, occupation et année de scolarité (Burgess, 1997).

Pour le «design» de la recherche, on a décidé de suivre les principes sous-jacents à la recherche-action en tant que "procédé réflexif qui caractérise une recherche dans un domaine problématique déterminé dont la pratique désire se perfectionner ou augmenter sa compréhension personnelle" (Freixo, 2009: 279). L'abordage est essentiellement qualitatif, dans la tentative de "(...) comprendre un phénomène selon la perspective des sujets (...)" (Freixo, 2009: 279). Pour le recueil d'information, on a utilisé l'observation naturaliste participative, l'analyse documentaire, l'enregistrement photographique et les entrevues non structurées non dirigées, ainsi que les entrevues non structurées centrées.

L'analyse des données s'est basée sur une analyse descriptive, c'est à dire, où l'observateur/chercheur analyse les données recueillies les reliant entre elles grâce au fondement théorique recueilli (Freixo, 2009).

### 2.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Afin de procéder à l'évaluation des objectifs prévus pour l'étude, nous les avons regroupés en 3 domaines d'analyse qui correspondent aux questions globales qui sont à l'origine de l'étude: 1) Déterminer les raisons qui conduisent les enfants à désister de la lecture; 2) définir des stratégies d'action qui facilitent l'acquisition de la lecture; 3) définir des stratégies pour transformer les textes aux contenus d'apprentissage grammatical en textes attractifs, comme le décrit le tableau 2.

**Tableau 2:** Relation entre les domaines d'analyse et le problème de l'étude

Domaines d'analyse/Objectifs de l'étude	Problème/Questions de recherche
<b>A) Déterminer les raisons qui conduisent les enfants à désister de la lecture</b> - Valoriser l'autonomie personnelle pour comprendre le rôle des capacités de décodification des élèves qui apprennent à lire;	- Comment éviter le désistement, de la part des élèves, de l'acte de lecture? - De quelle manière le professeur réalise une pratique différenciée qui va à l'encontre des besoins de lecture de chaque enfant?
<b>B) Définir des stratégies d'action qui facilitent l'acquisition de la lecture</b> - Motiver la pratique effective de la lecture à travers la diversité de stratégies didactiques; - Vérifier l'influence de la créativité artistique dans la motivation pour la lecture; - Implanter des stratégies de lecture qui évitent l'abandon de l'acte de lecture de la part des élèves	- Comment le professeur doit-il organiser le procédé de l'enseignement-apprentissage de la lecture en 1ère année du 1er Cycle de l'Enseignement de Base? - Quel type de stratégies de lecture sont les plus stimulantes pour les élèves? - Quelle est la contribution de la créativité artistique pour la réalisation d'une intervention dans l'acquisition de la lecture? - Comment créer des situations de lecture effective auprès des élèves de 1ère année du 1er. Cycle de l'Enseignement de Base?
<b>C) Définir des stratégies pour transformer les textes aux contenus d'apprentissage grammatical en textes attractifs</b> - Transformer les textes aux contenus d'apprentissage grammatical en textes attractifs; - Motiver les élèves à la lecture et à l'exploitation de textes promoteurs de l'apprentissage de la Langue Portugaise.	- Comment motiver les élèves à la lecture et à l'exploitation de textes promoteurs d'apprentissage de la Langue Portugaise? - Quel est le contribut de la créativité artistique pour la réalisation d'une intervention dans l'acquisition de la lecture?

**A) Déterminer les raisons qui conduisent les enfants à abandonner la lecture**

Devant les observations réalisées, on a vérifié que les enfants continuaient à effectuer une lecture par images sans considérer les propres compétences déjà acquises sur la lecture, et sans réaliser d'essais de déchiffrement des mots existants. Quando on les poussait à lire quelques mots, la première réaction des élèves a été de faire remarquer qu'ils ne savaient pas lire, ce qui paraissait démontrer qu'ils n'étaient pas éveillés à la lecture de livres. Cependant, la majorité a réalisé la lecture de mots ou petites phrases dans les activités de l'acquisition du code écrit. On a vérifié en plus qu'ils ne possédaient aucune connaissance sur les parties qui constituent le livre ce qui démontrait leur faible liaison affective au document écrit.

Selon Sim - Sim (2009: 20) on peut considérer que, même si les élèves possèdent déjà des compétences au niveau du "principe alphabétique", ce principe n'est pas suffisant pour déclencher la lecture et qu'ils lui attribuent un sens quelconque. Ainsi a-t-on vérifié que les "comportements émergents de la lecture" liés à l'affectivité que l'enfant démontre au contact du livre et les "connaissances précoces sur le langage écrit" qui consistent en connaissances des objectifs de la lecture, des caractéristiques physiques du livre et du langage écrit, et l'auteur les considère compétences essentielles à la construction de la lecture, dans la phase du déchiffrement, ne sont pas acquises par ce groupe d'enfants.

Quand nous sommes arrivés à cette conclusion, on a vérifié la nécessité de travailler le langage oral (Capovilla & Capovilla, 2000) comme moyen qui facilite la compréhension de la lecture, principalement, pour les enfants démontrant le plus de difficultés, ainsi que explorer la "conscience phonologique" dans une incitation à découvrir et consolider le principe alphabétique pour que les enfants soient capables d'identifier et de jouer avec les sons de la langue orale. En outre, on a également vérifié la nécessité de distinguer modèles et méthodes d'enseignement de la lecture vu que l'applicabilité de méthodes mixtes (Viana, 2002) qui seraient plus en accord avec la pédagogie de participation implantée dans la classe (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007) s'est révélée inefficace pour deux enfants, qui ont eu besoin d'appui au moyen de l'utilisation de la méthode phonique (Viana, 2002).

Il est revenu au professeur de réaliser la définition de modes d'action à travers les méthodologies et des stratégies diversifiées de lecture, principalement au niveau du déchiffrement vu qu'il possède les bases structurantes pour l'acquisition de la lecture et qu'elles sont le meilleur chemin contre l'abandon de la lecture leitura (Sim - Sim, 2009).

**B) Définir des stratégies d'action facilitant l'acquisition de la lecture**

La pratique éducative dans le contexte du 1er Cycle demande au professeur qu'il organise le procédé d'enseignement-apprentissage de manière à joindre les orientations proposées par le Ministère de l'Éducation dans le Cursus National de l'Enseignement de Base (2001) et dans le Programme pour le 1er Cycle de l'Enseignement de Base (1998) aux méthodologies qui répondent le mieux aux nécessités de la classe, C'est dans ce sens qu'a été organisé le procédé d'enseignement-apprentissage de la lecture, définissant les compétences proposées pour le 1er cycle dirigées, en général, vers le déchiffrement, avec les méthodologies de lecture les plus effectives pour les élèves. La grande intention était d'inclure les élèves dans la construction des meilleures stratégies pour l'acquisition de la lecture. Elles ont été à l'encontre des intentions méthodologiques du professeur, c'est à dire, les enfants ont indiqué la réalisation de travaux de groupe et la divulgation des travaux aux collègues, comme étant les stratégies de lecture, mettant en évidence les méthodologies d'apprentissage coopératives (Lopes e Silva, 2008).

En plus de ces stratégies, la meilleure façon d'inclure les enfants dans des activités interactives de l'acquisition de la lecture, a été faite à travers l'utilisation des expressions artistiques (musicale, plastique et dramatique) abandonnant de cette manière, le modèle ascendant et adaptant des abordages créatifs de l'exploitation du code écrit (Balanchio, 1992). Ces stratégies se sont basées sur la formulation de petits textes sur les expériences des enfants, sur la formulation de petites phrases produites par les enfants, sur l'exploitation de chansons, ainsi que sur la construction de théâtres où les enfants organisaient toute la production dramatique. Chaque chanson, texte, phrase et dramatisation avait comme fonction de pousser à l'acquisition de la lecture (consonnes et modèles orthographiques) où le rôle de l'élève était de découvrir les nouvelles compétences inhérentes au défi proposé.

L'influence de la créativité artistique qu'elle soit externe à l'enfant (activités préparées par le professeur), qui permettait une participation supérieure, donc, une intériorisation plus grande des nouveaux acquis, qu'elle se doive à la capacité interne de chaque enfant pour transformer le code écrit en constructions créatives, s'est révélée fondamentale pour que l'acte de lire cesse d'être une activité répétitive pour tous et devienne une découverte d'émotions créatives à tout moment. Cette vérification s'est concrétisée dans l'entrevue réalisée dans la 3ème phase quand les enfants ont déclaré que les activités qu'ils ont préféré faire ont été celles de l'expression dramatique. On a vérifié également que la lecture se faisait plus facilement et avec plus de fluidité quand elle impliquait la dramatisation. En outre, la mémorisation du contenu écrit était supérieure, ce qui influençait la construction du déchiffrement (Sim - Sim, 2009) et la facilité à découvrir de nouveaux mots ayant comme référence les compétences acquises antérieurement.

Les élèves ont aussi tracé des stratégies qui les empêchaient d'abandonner l'acte de lire comme, par exemple, dans la recherche d'aide en cas de doutes et dans la préparation de la lecture silencieuse avant de la faire à haute voix. Cette prédisposition démontre le besoin des élèves, en plus d'arriver à lire le code écrit, de comprendre ce qu'ils lisaient (Viana, 2002).

### C) Définir les stratégies pour transformer les textes aux contenus d'apprentissage grammaticale en textes attractifs

L'initiation de la lecture exige l'utilisation de mots isolés, de petites phrases et textes simples qui, en général, sont travaillés pour l'"entraînement" du code écrit et l'"entraînement" de la lecture. Cependant, la simplicité qu'ils présentent empêche la participation active de l'enfant et donc l'inexistence de l'attribution de signifié de la part des élèves. Selon Solé (1998) les pratiques diversifiées et qui permettent la participation des élèves sont celles qui offrent à l'élève une motivation croissante pour l'acte de lire. C'est en fait ce qui est arrivé quand on a transformé les textes simples en textes attractifs. Comme on l'avait indiqué au point antérieur, les expressions plastiques ont fonctionné comme base de cette transformation. Lire avec une modulation de voix différenciée, utiliser des expressions et émotions variées (rire, pleurer, ton fâché...) dans la lecture de phrases et de petits textes, travailler les paroles de chansons avec différents rythmes et tons, représenter graphiquement ce qui est lu, parmi tant d'autres, ont été les stratégies utilisées pour transformer des textes promoteurs d'apprentissage de la lecture en textes créatifs, amusants et motivant pour les élèves (Balanco, 1992).

Tout le matériel écrit utilisé et décrit dans les activités proposées a été produit par le professeur en accord avec ce que les élèves disaient, en accord avec les propositions du manuel de langue portugaise ou de musiques connues. Cependant, leur exploitation se doit au travail du professeur tenant compte des stratégies présentées par Nunes (2009) et qui facilitent le développement de l'acquisition de la lecture.

La construction du livre et la valorisation que l'élève lui attribue, démontrent l'importance que les textes, poèmes, musiques de construction simple ont eu après leur transformation pour la création de moments de lecture effectifs et affectifs pour les enfants.

### 3. Considérations finales

Cette étude a réalisé ce qui à notre avis doit soutenir un procédé de recherche en éducation, ainsi que le défend Barrio (1991): i) s'appuyer sur les difficultés décrites dans le Projet Curriculaire de la Classe, vu qu'il s'agit d'un document qui reflète la réalité de la classe; ii) analyser postérieurement les activités relationnées aux difficultés et à partir de là; iii) définir des objectifs et stratégies d'action capables de transformer la réalité dans le sens de l'améliorer. Ce fut le parcours défini pour la concrétisation d'une étude qui puisse apporter des réponses sur les stratégies capables de motiver les élèves à la lecture de textes simples, mais qui se révèlent agréables pour la lecture, recourant à la créativité artistique en tant que principale stratégie pour le développement de lecteurs motivés et intéressés au procédé de l'acquisition de la lecture.

"Demander" à la créativité de faire partie du procédé d'acquisition de techniques plus basiques de lecture a permis l'expérience de découvertes uniques dans chacun des enfants (Santos e Serra, 2007). On est parti à la découverte du livre (l'auteur, l'éditeur, l'illustrateur), on a senti le livre et on en a analysé la constitution; on a découvert l'unité la plus simple du déchiffrement- la lettre; on a découvert des sens dans les lectures qui se sont réalisés peu à peu où le "jeu" n'abandonne pas l'action pédagogique des enfants; les élèves n'étaient pas dans le procédé pour seulement écouter, mais si pour être écoutés. Nombreuses ont été les situations qui ont réveillé dans l'enfant le désir d'"apprendre à lire". On a compris qu'à travers l'utilisation des expressions, spécifiquement, dramatiques, l'enfant a atteint un niveau de lecture supérieur à celui du déchiffrement, pour pouvoir interpréter les dramatisations de manière à identifier les personnages, les lieux, le suivi de l'histoire, il avait besoin de l'analyser, dans un procédé de compréhension de la lecture (Sim - Sim, 2009).

Les résultats ont permis de conclure que, pour que les élèves n'abandonnent pas la lecture, il est essentiel d'utiliser des modèles/méthodes d'initiation à la lecture qui répondent à leurs besoins réels individuels. On a vérifié qu'à travers la pratique de méthodologies coopératives et créatives dans l'apprentissage de la lecture, les élèves démontrent une plus grande participation qui facilite leur progression dans l'acte de lire. Les premières lectures effectives de l'enfant dépendent de l'originalité du professeur à transformer des textes d'apprentissage du code écrit en textes qui défient la créativité artistique des élèves. Le recours à des jeux dramatiques et musicaux et à l'expression plastique pour exploiter le procédé d'initiation de la lecture, s'est révélé fondamental pour la construction d'un bon lecteur.

La conscience nécessaire à ce procédé a été construite d'une manière progressive atteignant le début de l'appropriation dans la phase finale lors du besoin d'incarner toute l'action développée dans la pratique effective de la lecture et dans la construction de compétences de coopération et de recherche. La valorisation du travail construit par les enfants a été un des facteurs les plus évidents au long de tout le procédé et a eu pour base l'option méthodologique menée à bien.

En résumé, la transformation de textes simples grâce aux pratiques créatives, la formulation de stratégies d'action construites avec les propres élèves, la confiance donnée aux élèves pour la planification et l'exécution des moments de lecture, le fait d'essayer de donner du temps à l'enfant pour qu'il effectue un apprentissage par la découverte, ont été des stratégies fondamentales pour que l'élève se sente motivé à la lecture sentant du plaisir à l'exploitation de textes promoteurs de lecture, vu que derrière la simplicité du "texte" se cache l'imagination créative et la capacité artistique de chaque enfant.

### 4. Bibliographie

- Balanco, M., Lisboa: Texto Editora, [1992], *A Criatividade no Ensino do Português*.
- Barrio, O., Alcoy: Editorial Marfil, S.A., [1991], *Prácticas de enseñanza: Proyectos curriculares y de investigación-acción*.
- Barroco, J., Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, [2004], *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Tese de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino do Português.
- Burgess, R., Oeiras: Celta Editora, [1997], *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*.
- Capovilla, A. & Capovilla, F., São Paulo: Memnon, [2000], *Problemas de Leitura e Escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. Departamento de Educação Básica, Lisboa: Departamento da Educação Básica, [2001], *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*.
- Fosnot, C., Lisboa: Instituto Piaget, [1996], *Construtivismo e Educação- Teoria, perspectivas e prática*.
- Freixo, M., Lisboa: Instituto Piaget, [2009], *Metodologia científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*.
- Kriegl, M., [2002], *Leitura - Um desafio sempre actual*, *Rev. PEC*, 2(1): 1-12.
- Lopes, J. & Silva, H., Maia: Areal Editores, [2008], *Métodos de aprendizagem cooperativa*.
- Ministério da Educação, Lisboa: Departamento da Educação Básica, [1998], *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo*.
- Marcelino, C., Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, [2008], *Métodos de iniciação à Leitura – Concepções e práticas de professores*. Tese de mestrado em Educação.
- Nunes, H., Canelas: Instituto Piaget, [2009], *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M., Porto Alegre: Artmed Editora, [2007], *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*.
- Santos, M. & Serra, E., Lisboa: Oficina do Livro, [2007], *Quero ser escritor*.
- Solé, I., Porto Alegre: Artmed Editora, [1998], *Estratégias de Leitura*.
- Sim - Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M., Lisboa: Ministério da Educação, [1997], *A Língua Materna na Educação Básica*.
- Sim - Sim, I., Lisboa: Ministério da Educação, [2008], *O ensino da Leitura: A compreensão de textos*.
- Sim - Sim, I., Lisboa: Ministério da Educação, [2009], *O Ensino da Leitura: A Decifração*.
- Souza, S., S. Paulo: Universidade Estadual Paulista, [2009], *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora*.
- Viana, F., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e Tecnologia, [2002], *Da linguagem oral à escrita*.
- Viana, F., Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, [2009], *O Ensino da Leitura: A Avaliação*.