



HAL
open science

Le défi de l'éducation au Brésil et en France : Le processus de lecture des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études

Luciane Boganika

► **To cite this version:**

Luciane Boganika. Le défi de l'éducation au Brésil et en France : Le processus de lecture des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études. Linguistique. Université Grenoble Alpes; Universidade federal do Paraná (Brésil), 2018. Français. NNT : 2018GREAL023 . tel-02043571

HAL Id: tel-02043571

<https://theses.hal.science/tel-02043571>

Submitted on 21 Feb 2019

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE
GRENOBLE ALPES**

**préparée dans le cadre d'une cotutelle entre la
Communauté Université Grenoble Alpes et
l'Universidade Federal do Paraná**

Spécialité : **Sciences du Langage – LLSH / Didactique et Linguistique**
Arrêté ministériel du 25 mai 2016

Présentée par

Luciane BOGANIKA

Thèse dirigée par **Marie-Cécile Guernier**
et **Lúcia Peixoto Cherem**

préparée au sein du **Laboratoire de linguistique et didactique des
langues étrangères et maternelles – LIDILEM de l'UGA**
et de l'unité de recherche **Etudes Linguistiques de l'UFPR**
École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines - UGA
et **Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPR.**

**Le défi de l'éducation au Brésil et en France.
Le processus de lecture des jeunes et des
adultes en situation de réinsertion scolaire
dans la perspective d'une reprise d'études**

Thèse soutenue publiquement le **06 décembre 2018.**
devant le jury composé de :

Marie-Cécile GUERNIER

MCF/HDR, Université Claude Bernard – Polytech, Directrice de thèse

Lúcia PEIXOTO CHEREM

Professeur, Universidade Federal do Paraná, Directrice de thèse

Christian DEGACHE

Professeur, Universidade Federal de Minas Gerais, Président du jury et
rapporteur

Christophe RONVEAUX

Maître de Recherche, Université de Genève, rapporteur

Marie-Josèphe BERCHOUD

Professeur Emérite, Université de Bourgogne, Membre du jury

Cláudia Helena DAHER

Maitre de Conférence, Universidade Federal do Paraná, Membre du jury



THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE
GRENOBLE ALPES**

**préparée dans le cadre d'une cotutelle entre la
Communauté Université Grenoble Alpes et
l'Universidade Federal do Paraná**

Spécialité : **Sciences du Langage – LLSH / Didactique et Linguistique**
Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 – 25 mai 2016

Présentée par

Luciane BOGANIKA

Thèse dirigée par **Marie-Cécile Guernier**
et **Lúcia Peixoto Cherm**

préparée au sein du **Laboratoire de linguistique et didactique des
langues étrangères et maternelles – LIDILEM de l'UGA**
et de l'unité de recherche **Etudes Linguistiques de l'UFPR**
École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines - UGA
et **Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPR.**

**Le défi de l'éducation au Brésil et en France.
Le processus de lecture des jeunes et des
adultes en situation de réinsertion scolaire
dans la perspective d'une reprise d'études**

TOME I

Thèse soutenue publiquement le **06 décembre 2018.**
devant le jury composé de :

Marie-Cécile GUERNIER

MCF/HDR, Université Claude Bernard – Polytech, Directrice de thèse

Lúcia PEIXOTO CHEREM

Professeur, Universidade Federal do Paraná, Directrice de thèse

Christian DEGACHE

Professeur, Universidade Federal de Minas Gerais, Président du jury et
rapporteur

Christophe RONVEAUX

Maître de Recherche, Université de Genève, rapporteur

Marie-Josèphe BERCHOUD

Professeur Emérite, Université de Bourgogne, Membre du jury

Cláudia Helena DAHER

Maitre de Conférence, Universidade Federal do Paraná, Membre du jury



*aos meus avós que nunca puderam,
aos meus pais que nunca desistiram,
às minhas irmãs que acreditaram,
aos meus sobrinhos que hoje fazem...*

REMERCIEMENTS

Ce manuscrit est l'aboutissement d'une période passionnante de travail, de rencontres et d'évolution. Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la construction de cette thèse :

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse en France, Madame Marie-Cécile Guernier, qui m'a guidée, encouragée, conseillée tout au long de cette recherche. Je lui suis également reconnaissante pour sa rigueur intellectuelle, ses critiques toujours justes qui ont permis de mûrir cette recherche. Son dynamisme, sa franchise douce ainsi que sa bonté m'ont amené à me dépasser au cours de ces dernières années. Elle est pour moi un modèle pour la recherche avec qui j'espère collaborer au long de mes futurs travaux.

Mes remerciements vont également à ma directrice de thèse au Brésil, Madame Lúcia Cherem, qui depuis le début de ma vie académique m'a encouragée, m'a fait confiance et m'a guidée jusqu'à aujourd'hui. Son énergie et son engagement social auprès de ses étudiants ont été des éléments moteurs à mon envie de suivre une carrière dans l'enseignement.

Cette thèse ne serait pas possible sans vous. Soyez assurées de mon attachement et de ma profonde gratitude.

Je voudrais remercier Monsieur Christophe Ronveaux et Monsieur Christian Degache en qualité de rapporteurs de cette thèse. Je remercie également Madame Marie-Joseph Berchoud et Madame Cláudia Helena Daher qui ont également accepté d'être les rapporteurs de cette thèse.

Qu'ils trouvent ici toute l'expression de mon remerciement pour m'avoir fait l'honneur de consacrer du temps à la lecture de mon travail, et pour leurs suggestions et remarques pertinentes lors de la *qualificação* qui m'ont permis d'améliorer grandement la qualité de cette recherche.

Je remercie chaleureusement Madame Rosa Maria Nery pour sa recherche, pour son combat idéologique pour l'éducation qu'elle a toujours mené. Ses conseils et sa gentillesse ont été essentielles pour le commencement de cette thèse.

J'adresse de sincères remerciements à Madame Vera Ceccon et à Monsieur Jean-Jacques Bièvre pour m'avoir accueillie chaleureusement au sein de l'EJA à Curitiba et du DAEU à Lyon et qui m'ont permis de faire le recueil de données de cette thèse.

Je voudrais également remercier Juliana Bueno, Carol Blondel et Anna Legroski pour l'aide et le temps consacré au recueil de données.

Je remercie Fernanda Lima pour son amitié et aussi pour avoir pris le relais à l'EJA en 2014.

Je remercie Marie-Hélène Lachaud pour son extrême gentillesse, sa douceur et pour son soutien tant sur le plan professionnel qu'humain.

Je remercie également Jean-Pierre Sautot pour sa présence, sa bienveillance et son accompagnement tout au long de cette recherche.

Je désire grandement remercier Elisa Carvalho pour son amitié et son dévouement dont elle a fait preuve pour pouvoir mettre en place cette cotutelle.

J'adresse également mes très sincères remerciements à François Mangenot, Zohra Bouhania et Isabelle Rousset ainsi qu'à tous les membres du Lidilem pour leur accueil et leur encouragement.

Je remercie également Marina Jean ainsi que Sylvain Bureau pour leur travail de relecture et le temps personnel qu'ils ont pu consacrer.

Ce travail de recherche n'aurait pas été possible sans les lecteurs de l'EJA Potty Lazzaroto et les lecteurs du DAEU-B de l'Université Claude Bernard Lyon 1. Je leur en suis grandement reconnaissante et je tiens à les remercier.

Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner mes proches : Samy, Luriana, Jhon, Lise, Cassiana, Bruna, Saad, Reda, Patrícia, Germano, Sylvain, Rosalia, Andressa, Lúcia, Fernanda, Kátia, Jaoa, Maurício, Arthur, Roland, Gabriela, Hanan. Pour leur amitié, leur soutien et leurs présences indéfectibles.

Marion Boudvillain : merci d'être toujours là ; à toi le Tome II.

Regiane, Eurides, Adriana, Luana et Lilian qui ont toujours été à mes côtés malgré la distance. Et mes petits neveux et nièce Romão, Ana et Murilo qui m'ont fait sourire à chaque retour au Brésil.

Seja quem você quiser.

RESUME

Le défi de l'éducation au Brésil et en France

Le processus de lecture des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études

En matière de réinsertion scolaire des jeunes et des adultes, le Brésil met en place l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA), et la France le Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU). Chacune de ces formations constitue un dispositif pédagogique complet inséré dans le système national d'Éducation avec des programmes officiels, des cours spécifiques, un corps enseignant et des examens avec une visée diplômante. Leurs diplômés ont le droit de postuler aux concours de la fonction publique, comme au Brésil de postuler pour la sélection des universités publiques et privées, et en France de s'inscrire dans les établissements ouverts aux titulaires d'un baccalauréat. Cependant, au Brésil la formation est orientée vers le marché du travail, afin de favoriser la réinsertion et la mobilité professionnelles, ainsi que la formation de l'individu ; tandis qu'en France, l'objectif principal est la poursuite d'études.

Dans notre thèse, nous nous intéressons à l'enseignement de la lecture et nous cherchons, dans une perspective contrastive, à évaluer les effets de chacun de ces deux systèmes sur l'apprentissage de la compréhension écrite, et nous discutons des effets du modèle scolaire au sein duquel les lecteurs ont réalisé leurs premiers apprentissages, en particulier, et lecturaux.

Notre protocole de recherche, mis en place lors des séances d'étude, propose aux lecteurs de répondre à des questionnaires de lecture portant sur des textes informatifs et journalistiques extraits de publications en ligne. Pour répondre à notre problématique nous formulons les questions suivantes :

- (1) Comment ces lecteurs lisent-ils ?
- (2) Quels sont les éléments du texte qu'ils mobilisent ?
- (3) Comment ces éléments sont-ils repris dans leurs réponses ?

(4) Quelles sont les stratégies mises en œuvre lors de la lecture ?

Ce protocole et ses fondements théoriques s'inspirent des travaux sur la lecture et la compréhension écrite menés au sein du laboratoire LIDILEM de l'université Grenoble-Alpes dans l'esprit de ceux initiés par Michel DABENE (DABÈNE, FRIER & VISOZ, 1992) et des travaux de l'équipe de recherche brésilienne dirigée par Lúcia CHEREM et Rosa NERY sur la Matrice de Questions et la progression de la lecture. Le croisement de ces différents indicateurs (partie du texte mobilisée, stratégie d'appropriation du texte, identification du parcours argumentatif, des jugements de valeur et de la polyphonie énonciative, formulation de la réponse) nous permet de reconstruire la cohérence du parcours de lecture -du repérage des informations à la compréhension de la complexité textuelle grâce à l'analyse de l'argumentation- et d'identifier des types de lecture correspondant à des degrés de développement du processus de lecture et de compréhension.

De plus, nous nous demandons si l'inscription du travail de lecture dans une pensée sociale (FREIRE, 1967) a des influences sur la qualité de lecture et de la compréhension écrite et sur la formation des lecteurs. Nous élaborons nos réponses en nous référant à des chercheurs qui, comme Paulo Freire et Pierre Bourdieu, ont pensé la question sociale. Nous pensons, avec eux, que quand la lecture a une signification pour le lecteur, le travail d'apprentissage est plus motivé et est plus cohérent.

L'attention particulière à l'article de presse en ligne que nous prenons comme document de base pour notre recherche est motivée par cette perspective de faire dialoguer les pratiques sociales de l'écrit et l'enseignement –apprentissage de la lecture et de la compréhension écrite.

Mots clés : Lecture, compréhension écrite, littératie, didactique, publics peu scolarisés, texte informatif.

ABSTRACT

The challenge the educational system in Brazil and in France

The process of reading between young people and adults in the context of school reintegration by the perspective of a resumption of the studies.

In terms of school reintegration of young people and adults, Brazil set up the educational program named *Education for Young People and Adults* [Educação de Jovens e Adultos – EJA], while France set up the educational project called *Pass degree for the sake of the Access to University Studies* [Diplôme d'Accès aux Études Universitaires - DAEU]. Each of these constitutes a complete educational device that composes The National System of Education in relation to others official programs as well as to specific courses, teaching staff and exams based on the degree acquisition. The graduates of both programs have the right to apply for public service. Moreover, in the Brazilian context they can apply for public and private universities and in the French situation they are able to sign up in the institutions that are open to people with a university degree. However, in Brazil the pedagogical training is oriented towards the job market and aims to promote the professional reintegration and the mobility of people, while the pedagogical training in France has as main point the pursuit of the studies by these individuals.

In our thesis, we are interested in the teaching of the reading and we seek, by a contrastive perspective, to evaluate the effects of each of these two educational systems on the learning of the written comprehension; we also discuss the effects of the school model in which the readers have made their first learning, particularly, their first readings.

Our research method, set up during several study sessions, invites the readers to answer a reading quiz about informative and journalistic texts that were extracted from the internet. To answer our present problematization, we formulate the following questions:

- (1) How do these readers read?
- (2) What are the elements of the text that they mobilize?
- (3) How are these elements taken up in their answers?

(4) What are the strategies implemented during the reading?

This method and its theoretical foundations are inspired by the work on reading and written comprehension conducted in the LIDILEM laboratory of the University of Grenoble-Alpes in the sense of the studies initiated by Michel Dabène (Dabène, Frier & Visoz, 1992) and of the works performed by the Brazilian team of research led by Lúcia Cherem and Rosa Nery on the matrix of questions and the progress of reading. The intersection of these different indicators (part of the mobilized text, appropriation strategy of the text, identification of the argumentative path, value judgments and enunciative polyphony, formulation of the answer) allows us to reconstruct the coherence of the reading path – from the retrieval of the information to the understanding of the textual complexity through argumentation analysis – and to identify the types of reading concerning both the degrees of development and of reading-comprehension process.

Furthermore, we ask whether the concern with the reading work in social thought (Freire, 1967) influences on the quality of the reading and written comprehension as well as on the quality of the pedagogical training of readers. We elaborate our answers by referring to researchers who, like Paulo Freire and Pierre Bourdieu, thought about the social question. We think, with them, that when reading is meaningful to the reader, the learning work is more motivated and more coherent.

The special attention to the online press article, that we take as a basic document for our research, is motivated by this perspective that establishes the dialogue between the social practices of the written and the teaching-learning of the reading and written comprehension.

Keywords: Reading; Written Comprehension; Literacy; Didactic; Poor school population; Informative text.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	24
PARTIE I	39
CONTEXTUALISATION	39
CHAPITRE 1	40
CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU BRÉSIL	40
1.1. <i>Période Coloniale : 1500 - 1815</i>	40
1.1.1. Enseignement jésuite	40
1.1.2. Reforme de Pombal	42
1.1.3. Famille Royale Portugaise.....	43
1.2. <i>Empire : 1822 - 1889</i>	43
1.3. <i>Première République : 1889-1930</i>	44
1.4. <i>Deuxième et troisième Républiques : 1930 – 1945 (Era Vargas)</i>	45
1.5. <i>Quatrième république Populisme – 1946 – 1964</i>	46
1.6. <i>Dictature Militaire : 1964 – 1985</i>	48
1.7. <i>Sixième République – De 1985 à nos jours</i>	49
1.7.1. Redémocratisation	49
1.8. <i>Des années 2000 à nos jours</i>	51
1.9. <i>Le point sur la lecture au Brésil</i>	52
CHAPITRE 2	55
CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FRANCE	55
2.1. <i>De l'Ancien Régime à la Révolution</i>	55
2.2. <i>A l'époque contemporaine</i>	57
2.3. <i>Durant l'entre-deux-guerres</i>	61
2.4. <i>Du milieu du XX^e siècle (1950-1980) à aujourd'hui</i>	62
2.5. <i>Sociologie des pratiques culturelles et acculturation à l'écrit</i>	64
2.6. <i>Théories structuralistes, narratologie et lecture méthodique</i>	65
2.7. <i>Le renouveau de la littérature à l'école</i>	66
PARTIE II	68
PROTOCOLE D'ENQUETE ET RECUEIL DE DONNEES	68
CHAPITRE 3	69
MATRICE DE QUESTIONS	69
3.1. <i>Matrice de Questions : projet de recherche</i>	69
3.2. <i>Présentation de l'outil</i>	71
3.3. <i>Matrice de Questions : un outil d'évaluation de la lecture</i>	73

CHAPITRE 4	75
PROTOCOLE EXPERIMENTAL	75
4.1. Échantillon de l'enquête du protocole expérimental	75
4.2. Matériel d'enquête du protocole expérimental	76
4.3. Passation d'enquête du protocole expérimental	77
4.4. Constats réalisés à partir de l'enquête avec le protocole expérimental	79
4.5. Présentation du questionnaire auprès des lecteurs	79
4.6. Connaissance du fonctionnement des éléments du texte	80
4.7. Méthodes pédagogiques mises en œuvre pour travailler la lecture et analyser des textes dans le contexte scolaire brésilien	83
CHAPITRE 5	86
PROTOCOLE DEFINITIF	86
5.1. Matériel d'enquête	86
5.2. Élaboration des questions	88
5.3. Textes et questions du protocole définitif	89
5.3.1. Texte 01 : « Le monde mange de plus en plus mal »	89
5.3.2. Texte 02 : « La publicité et la consommation consciente »	94
5.3.3. Texte 03 : « Deux mille esclaves en plein XXIe siècle »	100
5.3.4. Texte 04 : « La marche paradoxale vers l'émancipation »	105
CHAPITRE 6	111
PASSATION DE L'ENQUETE	111
6.1. Lecteurs brésiliens	111
6.2. Lecteurs français	114
6.3. Présentation du questionnaire auprès des lecteurs	117
PARTIE III	118
ANALYSE DE DONNEES	118
CHAPITRE 7	119
GRILLE D'ANALYSE	119
7.1. Grille d'analyse : un parcours	120
7.1.1. Première grille	120
7.1.2. Deuxième grille	121
7.1.3. Troisième grille	123
7.1.4. Quatrième grille	124
7.1.5. Cinquième grille : grille définitive	125
7.2. Présentation de la grille définitive	126
7.2.1. Première partie	126
7.2.2. Deuxième partie	126
7.2.3. Troisième partie	131

CHAPITRE 8	132
ANALYSE DES DONNEES BRESILIENNES.....	132
8.1. <i>Texte 01 : « Le monde mange de plus en plus mal »</i>	132
8.1.1. Analyse des réponses à la première question	132
8.1.2. Analyse des réponses à la deuxième question	136
8.1.3. Analyse des réponses à la troisième question	141
8.1.4. Analyse des réponses à la quatrième question	145
8.1.5. Analyse des réponses à la cinquième question	148
8.1.6. Hypothèses soulevées dans les analyses :.....	150
8.2. <i>Texte 02 : « La publicité et la consommation consciente »</i>	153
8.2.1. Analyse des réponses à la première question	153
8.2.2. Analyse des réponses à la deuxième question	158
8.2.3. Analyse des réponses à la troisième question	161
8.2.4. Analyse des réponses à la quatrième question	166
8.2.5. Analyse des réponses à la cinquième question	170
8.2.6. Hypothèses soulevées dans les analyses.....	174
8.3. <i>Texte 03 : « Deux mille esclaves en plein XXIe siècle »</i>	177
8.3.1. Analyse des réponses à la première question	177
8.3.2. Analyse des réponses à la deuxième question	181
8.3.3. Analyse des réponses à la troisième question	185
8.3.4. Analyse des réponses à la quatrième question	188
8.3.5. Analyse des réponses à la cinquième question.....	191
8.3.6. Hypothèses soulevées dans les analyses.....	193
8.4. <i>Texte 04 : « La marche paradoxale vers l'émancipation »</i>	195
8.4.1. Analyse des réponses à la première question	195
8.4.2. Analyse des réponses à la deuxième question.....	197
8.4.3. Analyse des réponses à la troisième question.....	201
8.4.4. Analyse des réponses à la quatrième question.....	205
8.4.5. Analyse des réponses à la cinquième question.....	208
CHAPITRE 9	213
ANALYSE DES DONNEES FRANÇAISES.....	213
9.1. <i>Texte 03 : « Deux mille esclaves en plein XXIe siècle »</i>	213
9.1.1. Analyse des réponses à la première question	213
9.1.2. Analyse des réponses à la deuxième question	216
9.1.3. Analyse des réponses à la troisième question	218
9.1.4. Analyse des réponses à la quatrième question	221
9.1.5. Analyse des réponses à la cinquième question	223
9.1.6. Hypothèses soulevées dans les analyses.....	226
9.2. <i>Texte 04 : « La marche paradoxale vers l'émancipation »</i>	227
9.2.1. Analyse des réponses à la première question	227
9.2.2. Analyse des réponses à la deuxième question	230
9.2.3. Analyse des réponses à la troisième question :	232

9.2.4.	Analyse des réponses à la quatrième question :	235
9.2.5.	Analyse des réponses à la cinquième question	238
9.2.6.	Hypothèses soulevées dans les analyses.....	240
CHAPITRE 10	.....	242
PROFILS DES LECTEURS PAR RAPPORT A LA MODALITE DE LECTURE : LECTEURS BRESILIENS	.....	242
10.1.	<i>Profils des lecteurs : grille d'analyse</i>	243
CHAPITRE 11	.....	251
PROFILS DES LECTEURS PAR RAPPORT A LA MODALITE DE LECTURE : LECTEURS FRANÇAIS	.....	251
11.1.	<i>Profils des lecteurs : grille d'analyse</i>	252
CHAPITRE 12	.....	258
ANALYSE CONTRASTIVE : MODALITES DE LECTURE	.....	258
12.1.	<i>Formes de reprise</i>	259
12.2.	<i>Stratégies de lecture</i>	263
12.3.	<i>Types de lecture</i>	268
12.4.	<i>Degrés d'adéquation avec la réponse attendue</i>	272
CHAPITRE 13	.....	277
ANALYSE CONTRASTIVE : DONNEES SOCIOLOGIQUES	.....	277
13.1.	<i>Recueil et analyse de données sociologiques</i>	277
CHAPITRE 14	.....	289
ANALYSE ET DISCUSSION DE LA MATRICE DES QUESTIONS	.....	289
14.1.	<i>Matrice de Questions : quelques repères</i>	289
14.2.	<i>Analyse contrastive selon le type de question</i>	292
14.3.	<i>La Matrice et les types de questions</i>	299
14.4.	<i>Discussions finales</i>	303
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	.....	306
BIBLIOGRAPHIE	.....	320

LISTE DES IMAGES

Image 14.1 : Matrice de Questions	290
---	-----

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 10.1	Lecteurs brésiliens - Type de lecture par lecteur	246
Graphique 11.1	Lecteurs français - Type de lecture	254
Graphique 12.1	Lecteurs brésiliens – Formes de reprise	260
Graphique 12.2	Lecteurs français – Formes de reprise	260
Graphique 12.3	Lecteurs brésiliens – Stratégies de lecture	264
Graphique 12.4	Lecteurs français – Stratégies de lecture.....	264
Graphique 12.5	Lecteurs brésiliens – Types de lecture	269
Graphique 12.6	Lecteurs français – Types de lecture.....	269
Graphique 12.7	Lecteurs français – Degré d’adéquation avec la réponse attendue	273
Graphique 12.8	Lecteurs français – Degré d’adéquation avec la réponse attendue	273
Graphique 13.1	Lecteurs brésiliens et français – Âge	282
Graphique 13.2	Lecteurs brésiliens et lecteurs français – Âge.....	283
Graphique 13.3	Lecteurs brésiliens – Vie active	285
Graphique 13.4	Lecteurs français– Vie active.....	285
Graphique 13.5	Lecteurs brésiliens et lecteurs français – Scolarisation.....	286
Graphique 13.6	Lecteurs brésiliens et lecteurs français – L’attente après les études actuelles	288

Graphique 14.1	Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Reconstitution d'information.....	294
Graphique 14.2	Degré d'adéquation avec la réponse attendue : Établissement de relations	294
Graphique 14.3	Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Appréhension du jugement de valeur	295
Graphique 14.5	Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Reconstitution d'information + Reconnaissance du cadre énonciatif	297

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 4.1	Ensemble de lecteurs brésiliens du protocole expérimental.....	78
Tableau 4.2	Lecteurs brésiliens retenus du protocole expérimental.....	79
Tableau 6.1	Lecteurs brésiliens - Calendrier pour le recueil de données du protocole définitif	113
Tableau 6.2	Ensemble de lecteurs brésiliens du protocole définitif.....	113
Tableau 6.3	Calendrier pour le recueil de données du protocole définitif – Lecteurs français	116
Tableau 6.4	Ensemble de lecteurs français du protocole définitif.....	116
Tableau 8.1	Analyse des formes de reprise du deuxième texte.....	175
Tableau 10.1	Lecteurs brésiliens - Type de lecture par lecteur	245
Tableau 10.2	Lecteurs brésiliens – combinaison de stratégies de lecture	247
Tableau 10.3	Lecteur brésilien LB05 / Texte 02 – Stratégies de lecture.....	248
Tableau 10.4	Lecteur brésilien LB05 / Texte 03 – Stratégies de lecture.....	248
Tableau 10.5	Lecteur brésilien LB02 / Texte 03 – Stratégies de lecture.....	249
Tableau 10.6	Lecteur brésilien LB01 / Texte 03 – Stratégies de lecture.....	249
Tableau 11.1	Lecteurs français - Type de lecture par lecteur	253
Tableau 11.2	Lecteurs français – Stratégies de lecture.....	255
Tableau 11.3	Lecteurs français – Degré d’adéquation avec la réponse attendue ...	256
Tableau 12.1	Lecteurs brésiliens - Formes de reprise	262
Tableau 12.2	Lecteurs français – Formes de reprise	263
Tableau 12.3	Lecteurs brésiliens – Stratégies de lecture	266
Tableau 12.4	Lecteurs français – Stratégies de lecture.....	267

Tableau 12.5	Lecteurs brésiliens – Type de lecture.....	270
Tableau 12.6	Lecteurs français – Type de lecture	271
Tableau 12.7	Lecteurs brésiliens - Degré d'adéquation avec la réponse attendue .	274
Tableau 12.8	Lecteurs français - Degré d'adéquation avec la réponse attendue	275
Tableau 13.1	Lecteurs brésiliens – Données sociologiques 01	278
Tableau 13.2	Lecteurs brésiliens – Données sociologiques 02	279
Tableau 13.3	Lecteurs français – Données sociologiques 01	280
Tableau 13.4	Lecteurs français – Données sociologiques 02	281
Tableau 14.1	Degré d'adéquation avec la réponse attendue par type de question / Lecteurs brésiliens	298
Tableau 14.2	Degré d'adéquation avec la réponse attendue par type de question / Lecteurs français.....	298
Tableau 14.3	Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Texte 03 – Question 04	300
Tableau 14.4	Type de lecture / Texte 03 – Question 04	300
Tableau 14.5	Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Texte 03 – Question 05	302
Tableau 14.6	Type de lecture / Texte 03 – Question 05	302
Tableau 14.7	Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Texte 04 – Question 05	304
Tableau 14.8	Type de lecture / Texte 04 – Question 05	304

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET DES ACRONYMES

AFL	<i>Association Française pour la Lecture</i>
ALPES	Association Lyonnaise de Promotion et d'Éducation Sociale
CDI	Centres de Documentation et d'Information
COLE	Congres Brésilien de Lecture
DAEU	Diplôme d'Accès aux Études Universitaires
DAEU-A	Diplôme d'Accès aux Études Universitaires : Lettres et sciences humaines
DAEU-B	Diplôme d'Accès aux Études Universitaires : Sciences et technologies
EJA	Enseignement de Jeunes et des Adultes
FLE	Français Langue Étrangère
INED	Institut National d'Études Démographiques
IRIS	Centre Ressources Illettrisme de l'Isère
Lansad	Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LB	Lecteur Brésilien
LB01Q1T1	Lecteur Brésilien 01 / Question 01 / Texte 01
LBPE	Lecteur Brésilien du Protocole Expérimental
LE	Langue Étrangère
LEA	Langues Étrangères Appliquées
LEFOP	Lieu d'Étude et de Formation Personnalisée
LF	Lecteur Français
LF01Q1T1	Lecteur Français 01 / Question 01 / Texte 01
LM	Langue Maternelle
MOBRAL	Mouvement Brésilien d'Alphabétisation

PASS	Promotion par l'Accompagnement Scolaire et Social
Q1T1	Question 01 / Texte 01
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UGA	Université de Grenoble Alpes
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICAMP	Universidade de Campinas

INTRODUCTION

Introduction

Il me semble tout d'abord intéressant de rappeler que j'ai toujours considéré l'alphabétisation des adultes comme un acte à la fois politique et de connaissance, donc, par là même, comme un acte créateur. Je ne pourrais m'associer à un travail de mémorisation mécanique des ba-be-bi-bo-bu. C'est pourquoi je ne puis non plus réduire l'alphabétisation à un enseignement où l'alphabétiseur 'remplit' de mots les têtes prétendument vides de ses apprentis. C'est au contraire dans cet apprenti que trouve son sujet le processus d'alphabétisation, en tant qu'acte de connaissance et de création. (Freire, 1989, p. 13)

Freire, pédagogue brésilien, vient d'une époque où l'éducation au Brésil n'était destinée qu'à une partie de la population. De ce fait, ses actions afin d'alphabétiser des adultes qui n'ont jamais eu accès à l'éducation institutionnalisée était une action politique. Aujourd'hui le Brésil garde encore Freire comme le grand nom lié à l'éducation. Cependant, les inégalités d'accès à l'éducation continuent.

Pour de nombreuses raisons, une partie de la population brésilienne continue à ne pas avoir accès à l'éducation, ou est amenée à arrêter les études à un moment de la vie. C'est dans ce cadre que notre recherche s'insère : chez les adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études.

Choix du sujet, motivation et finalités

A l'Université Fédérale du Paraná, une des universités où cette thèse est réalisée, nous avons participé, entre 2008 et 2013, au projet de recherche *Ação Integrada para o Letramento* centré sur la discussion des problèmes de lecture en langue maternelle et en langue étrangère dans le cadre de la formation de professeurs. Pour atteindre l'amélioration de la formation des professeurs de portugais langue maternelle et de langues étrangères modernes, la responsable du projet, Lúcia Peixoto Cherem, a proposé un partenariat avec le Secrétariat de l'Éducation de l'État du Paraná, à des professeurs de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), de l'Unicamp, de l'Université Louis Lumière Lyon 2 et de l'Association Française pour la Lecture (AFL). De ce fait, entre 2008 et 2013 le projet a réuni des enseignants et des chercheurs pour étudier les pratiques de lecture. Une journée d'études organisée dans le cadre de ce projet a été consacrée à une discussion avec les enseignants du réseau public sur la structure et l'utilisation d'un outil didactique, la Matrice de Questions, comme un outil pour l'enseignement et l'évaluation

en lecture. La discussion à propos de cette Matrice nourrit notre projet de recherche, qui la continue avec les nouvelles données que nous avons recueillies au Brésil et en France.

En 2013, toujours mené par Lúcia Cherem, le projet de recherche *Lecture et Société* a été organisé à l'UFPR. Il avait comme but principal de travailler la lecture littéraire et non-littéraire dans plusieurs niveaux d'enseignement. La majorité de l'équipe de recherche a mené ses recherches et ses actions à l'école *João Gueno*, située dans la périphérie de Curitiba, dans les niveaux du collège et du lycée. Une des actions réalisées, *Littérature en Société*, promouvait la lecture littéraire comme une action de changement social. Cette action insérée dans le projet *Lecture et Société* est reconnue comme l'une des meilleures initiatives du pays pour favoriser la lecture, et a reçu le prix *Viva Leitura*¹, en 2014.

Notre choix personnel nous amène à travailler la lecture au sein de l'enseignement des jeunes et des adultes (EJA) et ainsi, nous nous approchons de l'école *Potty Lazarotto*, au centre de Curitiba.

Adultes en situation de reprise d'études au Brésil

La motivation pour mener la recherche chez les adultes en reprise d'études est d'abord personnelle. Comme nous allons l'aborder dans le premier chapitre de cette thèse, l'inégalité sociale est assez marquée dans la société brésilienne, et ceux qui ne sont pas issus de la classe bourgeoise ou des classes supérieures n'ont que les études comme possibilité d'ascension sociale : « Le succès dans les études serait la grande opportunité offerte à tous de compenser les inégalités [sociales existantes] » (Cecon, de Oliveira, & de Oliveira, 1984, p. 18). Nous allons voir qu'en réalité, ce « tous » ne concerne pas vraiment toute la population, et cela pour différentes raisons : le manque et l'éloignement géographique des écoles ainsi que les conditions économiques obligent certains étudiants à se lancer sur le marché du travail au détriment de leurs études. Cela empêche une partie de la population d'accéder aux études dans des établissements d'enseignement classique.

¹ C'est un prix national visant à stimuler, promouvoir et reconnaître les meilleures expériences menées au Brésil qui favorisent la lecture.

Introduction

Ainsi, étant fille des parents qui sont parvenus à la mobilité sociale à partir des études, plus objectivement, en étudiant dans un établissement d'enseignement pour les jeunes et les adultes en situation de reprise d'études, ce public nous intéresse particulièrement et nous tient à cœur.

Lors de la période d'observation du projet, nous sommes allés à l'école *Potty Lazarotto* afin de discuter avec la professeure responsable des cours de portugais langue maternelle, ainsi qu'avec la responsable pédagogique des cours qui ont lieu le soir. A cette occasion nous avons vu que, généralement, les cours dans les établissements EJA, ou au moins dans cet établissement, sont réalisés à partir des livres didactiques destinés aux élèves des lycées publics. C'est-à-dire que le public EJA travaille durant quatre mois avec des livres prévus pour un enseignement sur trois ans dans des lycées réguliers. Ce sont d'épais ouvrages censés être utilisés pendant les mois de cours et ensuite rendus à l'école pour que le prochain groupe puisse aussi les utiliser. Il est intéressant qu'à la différence des lycéens dans les établissements réguliers qui doivent garder ces ouvrages chez eux chaque jour, la quasi-totalité des étudiants à EJA ne les rapporte pas à la maison, mais les laisse dans la salle de cours. L'explication est simple : la plupart de ces étudiants travaille toute la journée, se déplace en transport en commun et habite dans la périphérie. Leur routine journalière les empêche d'étudier au-delà des heures de cours. Ce constat nous amène à nous interroger sur les dispositifs didactiques mis en place pour ce public.

Le public qui compose les groupes d'EJA nous intéresse particulièrement. Durant cette période d'exploration et d'observation du lieu de la recherche, nous avons discuté avec des étudiants qui nous ont fait part de leur envie de reprendre leurs études. Le mélange générationnel et de genre est évident, mais pas celui de classe sociale. La quasi-totalité n'a pas choisi d'arrêter les études et pour elle, le retour à l'école, apprendre à lire et à écrire (certains débutent leurs études à EJA), à comprendre et à être écoutés dans un groupe social, tout cela est considéré à leurs yeux comme la sortie de l'invisibilité et le retour à la société.

Nous avons conscience que ces témoignages, même réalisés de façon informelle, pourraient être eux-mêmes un déclencheur pour le sujet de cette recherche, nous amenant ainsi à analyser les discours de ces étudiants. Cependant, toujours liée à des projets de lecture, sachant qu'elle peut avoir un rôle primordial pour aider ces étudiants à sortir de l'invisibilité, et prenant en compte le taux alarmant d'illettrés au Brésil, nous avons décidé de travailler autour de la lecture et de la didactique.

Lecture

Concernant le taux d'illettrés mentionné auparavant, l'indicateur de l'illettrisme (INAF) de 2018 constate que bien que le pourcentage de la population illettrée ait diminué entre 2001 (35% de la population) et 2011 (27% de la population), selon les résultats préliminaires, il y a eu une augmentation de la population illettrée en 2018 (29% de la population). Cela veut dire que 38 millions de Brésiliens ne maîtrisent pas la lecture, l'écriture et le calcul. Ainsi, l'importance des projets et de la recherche centrée sur la lecture est évidente.

Nous avons certes exprimé l'aspect personnel de notre motivation pour mener ce travail avec le public en reprise d'études, mais notre motivation principale concernant la thématique est aussi de découvrir comment ces jeunes et adultes lisent, pour ainsi contribuer à mieux construire leur enseignement et améliorer les méthodes utilisées. De plus, alimenter la recherche sur ce groupe marginalisé est, à notre avis, indispensable pour que cette partie de la population ne soit pas exclue des politiques publiques.

Ainsi, nous pouvons dire que la participation au sein de ces deux projets liés à nos motivations personnelles nous amène à mettre la lecture au centre de notre recherche. Le choix de la thématique s'est clarifié au fil du temps. Notre point de départ est la lecture orientée vers la didactique et centrée sur le public des adultes en reprise d'études. La Matrice de Questions constitue le point de départ de l'analyse et de la théorisation du processus de lecture, et nous lui portons trois intérêts : la théorisation de la construction de la compréhension par le moyen d'un parcours de lecture guidée, son utilisation comme un outil didactique et l'intérêt de la tester avec un public adulte en reprise d'études.

Recherche comparative

L'intérêt pour une approche contrastive des systèmes d'enseignement brésilien et français est aussi une des motivations pour cette visée contrastive. Diplômée en lettres-portugais en 2009 et en lettres-français en 2010, nous avons été enseignante de langue portugaise langue maternelle (LM) dans un collège au Brésil entre 2008 et 2010. Stagiaire de français langue étrangère (FLE) au sein du projet *Licenciar : Repenser la pratique de l'enseignement des langues étrangères modernes* à l'UFPR entre 2009 et 2011, nous avons mis en œuvre le matériel didactique préparé dans les collèges de la périphérie de

Introduction

Curitiba. Ensuite, professeure de FLE au Centre des langues dans la même université entre 2010 et 2015. Ces activités ont été réalisées en tant que membre de l'équipe de recherche de l'UFPR décrites au début de ce travail. Toutes ces expériences académiques et professionnelles nous motivent à découvrir les différentes couches du système éducatif.

Cet intérêt se retrouve en France. En 2010, nous avons été sélectionnée en tant qu'assistante de langue portugaise par le consulat français au Brésil. De ce fait pendant un an, nous avons pu découvrir le fonctionnement de deux collèges et d'un lycée à Lyon et à Saint-Priest, dans la région Rhône-Alpes. Durant le séjour d'un an en France, notre unique opportunité pour découvrir le système d'enseignement français, nous avons mené des observations de classe dans les écoles. En effet, connaître le fonctionnement des écoles était une curiosité pour comprendre davantage l'éducation en France.

Cette année en tant qu'assistante de portugais nous a permis de continuer, l'année suivante avec un master en Sciences du Langage - FLE à l'Université Louis Lumière Lyon 2. C'était ainsi le premier contact avec le système universitaire français, contact qui a également permis la rencontre avec Marie-Cécile Guernier.

Lors des discussions avec Marie-Cécile Guernier, nous avons pu affiner le projet de comparaison entre les systèmes éducatifs brésilien et français. En effet, bien que ces deux systèmes soient différents, l'enseignement au Brésil hérite certains des principes européens, et nous avons pu constater des similitudes entre le Brésil et la France, au moins dans la conception initiale des systèmes éducatifs.

De ce fait, l'intérêt pour une recherche contrastive a été validé par la directrice de thèse au Brésil, Lúcia Cherem, approfondi et mûri avec la directrice de thèse en France, Marie-Cécile Guernier. Nous avons donc porté notre regard vers l'enseignement des jeunes et des adultes en France.

Adultes en situation de reprise d'études en France

Dans ce contexte, cette thèse fait l'objet d'une cotutelle. La première étape, avant le début de la thèse, a été réalisée au Brésil (le contact et l'autorisation pour continuer les séances et constituer le recueil de données à l'école *Poty Lazarotto*) et la deuxième étape en France.

Introduction

Cette deuxième étape vise à mieux connaître le terrain de la formation des adultes en France. Dans un premier moment nous avons visité des associations comme la PASS (Promotion par l'Accompagnement Scolaire et Social), le LEFOP (Lieu d'étude et de formation personnalisée) et le centre IRIS (Centre ressources illettrisme de l'Isère). Nous avons également observé des séances de formation dans l'organisme ALPES (Association lyonnaise de promotion et d'éducation sociale). Cette exploration du terrain français, la connaissance du milieu associatif ainsi que des organismes de formation s'est montrée enrichissante pour la suite de notre recherche, étant donné que la construction de l'enseignement des adultes, qu'elle soit institutionnalisée ou associative, dans ces deux pays n'est pas la même.

Cette étape nous amène à nous intéresser au DAEU, Diplôme d'accès aux études universitaires. Parmi les associations françaises que nous connaissons et les formations que nous avons suivies au cours de la thèse, le DAEU se présente comme la formation la plus proche de celle de l'EJA au Brésil. En effet, comme l'EJA, le DAEU est conçu comme une formation diplômante de seconde chance. Son diplôme, équivalant au baccalauréat, permet l'accès à l'université, aux concours de la fonction publique et aux écoles de formation professionnelle.

Nous sommes conscients que l'EJA et le DAEU présentent de nettes différences. En France, la formation au DAEU est assurée par les universités françaises et au Brésil l'EJA est assuré par le Secrétariat de l'Éducation de l'État. Néanmoins, dans le domaine de la formation des adultes en France et au Brésil, ce sont les formations les plus proches et à partir desquelles nous pourrions construire l'analyse contrastive que nous voulons mener dans le cadre de notre recherche.

Problématique et hypothèses de travail

Selon une étude menée par l'institut *Pró-livro* au Brésil, les Brésiliens ont lu moins de 5 livres en 2015. Par ailleurs, la Bible est le livre le plus mentionné parmi tous les profils socio-économiques de la recherche (Failla & Instituto Pró-Livro, 2016, p. 214 ; 252). Ce chiffre est encore très faible et il peut être associé à plusieurs facteurs : l'inégalité économique, l'analphabétisme, l'illettrisme, l'accès aux livres et l'habitude de lecture, par exemple.

Introduction

Bien que nous défendions fortement l'enseignement et les actions pour promouvoir l'accès à la lecture littéraire, nous nous penchons, dans cette recherche, sur la lecture de textes journalistiques. En effet, nous considérons que des thématiques proches de la réalité du public et le rôle social de la presse sont des facteurs importants qui peuvent aussi aider le public en reprise d'études à sortir de l'exclusion et à se sentir partie prenante de la société :

les caractéristiques de la vie en société dans un régime démocratique étant d'alimenter l'espace de discussion public pour mieux délibérer et décider de son action citoyenne, l'instance journalistique se donne un rôle d'initiateur et d'animateur de ce débat. (Charaudeau, 2006)

Ainsi, selon l'approche discursive que nous inscrivons au fondement de notre recherche, nous considérons que tout texte, tout énoncé, a une visée argumentative, qu'il soit textuellement composé comme un récit, un poème ou un article de presse. De ce fait, notre intérêt principal est d'analyser comment le public qui suit une formation à l'EJA et au DAEU lit des articles journalistiques. Nous les appellerons donc lecteurs.

Nous nous demandons comment ces lecteurs lisent ces textes. S'ils repèrent la polyphonie du texte, le jugement de valeur, la construction de l'argumentation.

Nous n'avons pas une optique évaluatrice, ni concernant les lecteurs ni concernant l'école. Notre intention est de comprendre comment ces lecteurs, brésiliens et français, lisent. Et cela à deux niveaux :

- premièrement, comprendre comment ils lisent. Les stratégies mises en place lors de la lecture ou au moins lors de l'élaboration des réponses. Comprendre si ces modalités de lecture se mettent en place au sein des systèmes scolaires. Ces questions sont importantes car elles nous permettront de connaître ces deux publics et ainsi pouvoir promouvoir des propositions didactiques liées à la lecture.
- deuxièmement, nous nous sommes demandé si la Matrice pouvait être utilisée en tant qu'outil évaluatif et didactique également avec un public en reprise d'études.

Nous espérons que répondre à ces questions contribuera aux discussions et aux recherches concernant ce public.

Le plan de la thèse :

Tome I

Dans le but de cerner notre objet d'études et de tenter de donner des réponses à nos questions de recherche, nous présentons ce travail en trois parties. La première partie présente le contexte historique de l'enseignement au Brésil et en France. La seconde partie définit la méthodologie générale à partir de la construction des protocoles d'enquête. La troisième partie présente les analyses réalisées à partir des données recueillies grâce à notre protocole d'enquête. Pour conclure, nous réalisons d'abord une synthèse conclusive qui a pour but de répondre aux questions de recherche à partir des constats réalisés tout au long de ce travail, puis nous dessinons les perspectives de continuation de cette recherche.

Partie I

La première partie de ce travail présente la contextualisation de la recherche sur le plan historique. Elle est organisée en deux chapitres.

Le **chapitre 1** expose le contexte politique et social de l'enseignement de la lecture au Brésil depuis la période coloniale jusqu'à nos jours.

Le **chapitre 2** présente le contexte politique et social de l'enseignement de la lecture en France depuis l'Ancien Régime jusqu'à nos jours.

Tracer l'histoire de l'enseignement se révèle important car l'enseignement de la lecture tant au Brésil qu'en France de nos jours est un reflet de l'importance accordée à la lecture au long de la construction de chacune des deux sociétés. Nous mettons en évidence les principes et les méthodes qui ont conduit aux choix pédagogiques concernant les enseignements linguistiques et plus particulièrement l'enseignement de la lecture, et quels sont les motifs politiques qui les sous-tendent. Comme nous l'avons dit, à l'instar de Paulo Freire, nous nous inscrivons dans une conception émancipatrice de l'éducation. Or nous constatons que cette conception n'est pas forcément dominante dans des sociétés qui privilégient les impératifs économiques. Les lecteurs auxquels nous nous intéressons constituent justement cette partie de la société qui, comme nous l'avons indiqué au début de notre introduction en citant les motivations des étudiants de l'EJA, considèrent que

maîtriser la lecture et l'écriture peut leur permettre d'accéder à une meilleure condition économique, mais aussi, et peut-être surtout, être plus visibles et plus écoutés dans l'espace social, c'est-à-dire se libérer d'une condition sociale qui bride leurs aspirations culturelles.

Partie II

La deuxième partie est consacrée à la méthodologie générale de notre recherche : la construction du protocole d'enquête et le recueil de données. Cette deuxième partie se divise en quatre chapitres.

Le **chapitre 3** présente la Matrice de Questions qui est à la fois un des nos cadres théoriques et un outil qui nous a permis de construire notre protocole d'enquête.

En effet, la Matrice théorise le processus de lecture en posant les notions (1) de parcours de lecture, (2) de parcours guidé par un questionnaire composé de questions soit ponctuelles, soit globales, et orientées ou non, (3) de compréhension complexe, c'est-à-dire qui construit conjointement l'identification d'informations et du propos argumentatif.

Le **chapitre 4** concerne le protocole expérimental élaboré à partir des textes journalistiques ayant comme base la Matrice de Questions. Nous présentons aussi l'échantillon de l'enquête, le recueil de données et la discussion de l'analyse de ces données.

Nous insistons sur le fait que ce protocole a été testé au Brésil avec deux groupes d'EJA et que c'est à partir de ces données recueillies au Brésil et de l'analyse de ce protocole expérimental que nous avons pu élaborer le protocole définitif. Il s'agit d'une étape importante de notre thèse, dans la mesure où nous avons voulu construire une recherche empirique qui élabore ses outils d'enquête et d'analyse à partir et dans le cadre de dispositifs didactiques existants.

Le **chapitre 5** présente le protocole définitif. Il est constitué de quatre textes issus de la presse brésilienne et de la presse française ainsi que de l'élaboration de questions à partir de la Matrice de Questions. Lors de la présentation de chaque texte et de ses questions nous présentons (1) la classification de ces questions selon la Matrice de

Questions, (2) la réponse attendue et (3) l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue.

Le **chapitre 6** présente la passation du protocole d'enquête définitif. Nous décrivons les contextes de la passation de l'enquête et précisons le déroulement du recueil de données au Brésil et en France.

Partie III

La troisième partie est consacrée à la présentation des analyses des données. Tout d'abord, nous présentons la construction du dispositif d'analyse, ensuite les analyses des données brésiliennes, suivies de l'analyse des données françaises. Nous finalisons cette troisième partie avec la discussion de l'analyse contrastive.

Le **chapitre 7** expose le parcours de la construction de la grille d'analyse. Tout d'abord nous présentons les quatre grilles d'analyse, leur construction théorique et aussi les modifications subies en fonction des analyses déjà réalisées. Ce processus aboutit à la grille définitive présentée en trois parties. Avec ce dispositif d'analyse nous analysons les données recueillies auprès des lecteurs brésiliens et français.

Le **chapitre 8** présente les analyses des données brésiliennes. Dans ce chapitre nous présentons l'analyse des réponses aux questions sur les quatre textes qui composent le protocole définitif. Cette présentation se construit par texte et par question. Nous finissons la présentation de chaque texte avec des hypothèses soulevées à partir de ces analyses.

Le **chapitre 9** porte sur la présentation des analyses réalisées à partir des données françaises. Nous présentons l'analyse des réponses apportées aux questions sur les deux derniers textes du protocole définitif. Cette présentation se construit par texte et par question et nous finissons la présentation de chaque texte avec des hypothèses soulevées à partir des analyses.

Le **chapitre 10** expose la construction des profils de lecteurs brésiliens par rapport à la modalité de lecture. Ces profils ont été élaborés à partir des réponses données par le même lecteur tout au long des quatre textes. Dans ce chapitre nous soulevons des hypothèses concernant l'influence du type de texte, les aspects culturels qui interfèrent et finalement le type de questions posées dans la formulation des réponses.

Introduction

Le **chapitre 11** expose l'élaboration des profils des lecteurs français par rapport à la modalité de lecture. Ces profils ont été élaborés à partir de l'analyse des données françaises. Comme la construction des profils des lecteurs brésiliens, nous présentons les discussions longitudinales par lecteur.

Le **chapitre 12** porte sur l'analyse contrastive par rapport à la modalité de lecture. Nous élaborons ce chapitre en reprenant les analyses de la grille d'analyse : (1) les discussions autour des différentes formes de reprise. (2) les constats concernant les stratégies mises en place lors de l'élaboration des réponses. (3) le classement des types de lecture et, pour finir, nous analyserons le (4) degré d'adéquation avec la réponse attendue.

Le **chapitre 13** porte sur l'analyse contrastive des données sociologiques. Cette analyse globale nous permet de connaître nos lecteurs et d'alimenter nos discussions concernant les modalités de lecture. Cependant, nous attirons l'attention que notre recherche ne tient pas à approfondir cette analyse, en liant chaque lecteur à chaque question sociologique posée.

Le **chapitre 14** consacre un deuxième chapitre à la Matrice de Questions. Nous reprenons certaines discussions théoriques sur la Matrice qui n'ont pas été réalisées dans le chapitre 3 et ensuite nous élaborons des discussions dans une visée contrastive par rapport aux types de questions.

Nous considérons important de préciser que nous avons choisi de construire notre recherche en discutant ses bases théoriques tout au long du texte, c'est-à-dire que nous ne présentons pas les fondements et les connaissances théoriques dans un chapitre séparé, mais au fur et à mesure de la présentation de l'élaboration de la recherche et du texte qui en rend compte.

Cela justifie donc la reprise de la discussion de la Matrice de Questions dans ce chapitre. Si dans le chapitre 3 elle a été présentée comme notre base théorique pour notre protocole définitif, dans le chapitre 14 elle revient comme une des bases pour les discussions de nos analyses.

Pour finir, dans la partie **conclusion et perspectives**, nous répondons aux questions de recherche en mettant en relation les constats que nous avons dégagés tout au long de cette recherche. Nous exposons aussi des perspectives de la suite de ce travail.

Tome II

Le tome II complète le tome I. Lors de la construction de cette thèse, nous avons constaté que la dimension et le volume de certains tableaux pouvaient gêner la lisibilité du tome I. De ce fait, nous avons décidé de présenter dans un volume séparé les textes et les questionnaires du protocole expérimental et définitif, les données recueillies auprès des lecteurs brésiliens et français, les grilles d'analyse, les divers tableaux d'analyses et la version originale de la Matrice de Questions.

Le **chapitre 4** du **tome II** est constitué des six textes qui composent le protocole expérimental accompagné de ces questionnaires de lecture ainsi que des données en portugais recueillies lors de la passation de l'enquête avec le groupe 02 de l'EJA.

Le **chapitre 5** du **tome II** présente les quatre textes qui composent le protocole définitif ainsi que le questionnaire sociologique. Nous présentons d'abord le texte et le questionnaire sociologique en portugais puis en français.

Le **chapitre 7** du **tome II** est constitué, tout d'abord, des quatre grilles d'analyses élaborées et testées avec les données brésiliennes. Ensuite, nous présentons la grille d'analyse définitive qui nous a permis d'analyser les données définitives brésiliennes et françaises.

Le **chapitre 8** du **tome II** se présente en trois parties : (1) les données brésiliennes recueillies lors de la passation du protocole définitif, (2) les tableaux correspondants à l'analyse de ces données, en suivant l'ordre de la présentation de l'analyse, c'est-à-dire, par texte et par question, (3) les tableaux généraux par lecteur.

Dans ce chapitre nous présentons également une image qui correspond à une réponse donnée par un lecteur brésilien ainsi qu'une grille remplie comme exemple d'analyse à cette question.

Bien que notre intérêt soit de présenter toutes les analyses individuelles réalisées pour notre recherche, le volume de notre corpus ne nous le permet pas, étant donné que cela ferait plus de 280 pages d'analyses.

Introduction

Le **chapitre 9** du **tome II** est constitué par (1) les données françaises recueillies lors de la passation du protocole définitif, (2) les tableaux correspondant à l'analyse de ces données, en suivant l'ordre de la présentation de l'analyse, c'est-à-dire, par texte et par question, et (3) les tableaux généraux par lecteur.

Ainsi comme dans le chapitre précédent, nous présentons ici une image correspondant à une réponse donnée par un lecteur français et une grille remplie comme exemple d'analyse à cette question. Le volume de notre corpus nous empêche en effet de rendre disponibles toutes les analyses individuelles. De ce fait, nous avons également construit des tableaux synthétiques.

Le **chapitre 12** du **tome II** expose les tableaux et les graphiques référant à l'analyse des données des lecteurs brésiliens et des lecteurs français concernant les textes 03 et 04.

Le **chapitre 13** du **tome II** est constitué par les questionnaires sociologiques remplis par les lecteurs brésiliens et les lecteurs français.

Le **chapitre 14** du **tome II** expose les tableaux et le schéma original de la Matrice de Questions et un tableau avec la question, le classement par rapport à la Matrice, à notre grille d'analyse, à nos réponses attendues et aussi à nos hypothèses de discordance avec la réponse attendue.

PARTIE I

CONTEXTUALISATION

CHAPITRE 1

CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU BRÉSIL

Afin de comprendre l'enseignement de la lecture auprès des jeunes et des adultes qui reprennent des études de base au Brésil, il est important de comprendre les impacts de la configuration historique, politique et légale. Pour cela, dans ce chapitre nous tentons d'établir une articulation entre les projets idéologiques et l'enseignement des Brésiliens.

1.1. PERIODE COLONIALE : 1500 - 1815

1.1.1. Enseignement jésuite

Les premiers constats d'organisation de l'éducation au Brésil, y compris de l'enseignement aux adultes, datent de l'époque, depuis 1549, à laquelle le Brésil était une colonie jésuite. Cette époque est marquée par deux périodes : (1) la conversion de l'Indien aux coutumes des Européens par le moyen de l'enseignement et (2) le développement du système éducatif et sa consolidation.

Dans la première période les membres de la communauté jésuite se consacraient à prêcher la foi catholique, à enseigner le portugais et à transmettre des connaissances européennes à la communauté indigène. Cet enseignement, comme l'expliquent Shigunov Neto et Bomura Maciel (2008)², a pour intention première la conversion des indigènes au christianisme :

Le travail de catéchèse et de conversion des indigènes au christianisme, motif formel pour que les Jésuites se rendent dans la colonie brésilienne, avait pour but de les transformer en "hommes civilisés" selon les schémas culturels et sociaux des pays européens du XVIe siècle et la formation ultérieure d'une "nouvelle société". Cette préoccupation de transformer l'indigène en homme civilisé se justifie par la nécessité de l'incorporer au monde bourgeois, à la "nouvelle relation sociale" et au "nouveau mode de production". Il y avait donc la préoccupation d'inculquer à l'Indigène

² Celle-ci comme toutes les autres citations de ce chapitre ont été traduites par nos soins.

l'habitude du travail, pour le rendre productif, au détriment de l'oisiveté et de l'improductivité. (Shigunov Neto & Bomura Maciel, 2008, p. 174)

Cependant, les Jésuites se sont aperçus que la conversion du peuple autochtone au catholicisme, adultes et enfants, ne serait possible que par la maîtrise de la lecture et de l'écrit, c'est-à-dire selon Paiva (1987, p. 56), « l'acculturation systématique des autochtones à travers l'éducation ».

Dans le premier *Catalogue de la mission brésilienne* la méthode d'enseignement pour la conversion de l'indien au catholicisme prévoyait un plan d'études en deux phases :

Dans la première phase, considérée comme l'enseignement des études élémentaires, la formation comprenait l'apprentissage du portugais, l'enseignement de la doctrine chrétienne et l'alphabétisation. Pour la deuxième phase du processus d'apprentissage conçu par Manuel da Nóbrega, l'étudiant aurait la possibilité de choisir entre l'enseignement professionnel et secondaire en fonction de ses aptitudes et compétences intellectuelles révélées au cours de l'enseignement primaire. Comme prix pour les étudiants qui excellaient dans les études de grammaire latine, il était envisagé qu'ils soient envoyés en voyage d'étude dans les grands collèges de Coimbra ou d'Espagne. (Shigunov Neto & Bomura Maciel, 2008, p. 176) ³

Pourtant, Paiva (1987, p. 56) affirme que, tandis que les enfants suivaient des cours de lecture et d'écriture, les adultes eux suivaient des cours de catéchisme, probablement d'éducation agricole et de gestion d'instruments agricoles rudimentaires, mais rarement de lecture et d'écriture.

Progressivement l'enseignement, destiné d'abord aux indigènes, change de public, et est proposé aux enfants des colons et aux autres membres de la colonie. Ce changement caractérise la deuxième période :

Au fil des ans, ils se sont consacrés à enseigner aux enfants des colons et aux autres membres de la colonie, jusqu'à la formation de la bourgeoisie urbaine, composée principalement des fils des propriétaires. Ces jeunes, qui, après avoir quitté leurs études au Brésil, partent étudier à l'Université de Coimbra, vont fortement stimuler l'esprit nationaliste. Par leur enseignement et leur méthodologie, les Jésuites exercèrent une grande influence sur la société embryonnaire brésilienne constituée par les fils de la classe bourgeoise. (Shigunov Neto & Bomura Maciel, 2008, p. 182).

La méthode d'enseignement mise en place par les Jésuites à l'époque était influencée par :

l'orientation philosophique des théories d'Aristote et de saint Thomas d'Aquin, par le mouvement de la Renaissance et, par extension, par la culture européenne. Elle

présentait comme particularités la centralisation et l'autoritarisme de la méthodologie, l'orientation universaliste, la formation humaniste et littéraire et l'utilisation de la musique. (Shigunov Neto & Bomura Maciel, 2008, p. 180).

En 1759 les Jésuites sont expulsés du Brésil par le marquis de Pombal, premier ministre du Portugal dans la période de 1750 à 1777, sous allégation de conspiration contre le royaume. Entre leur arrivée en 1549 et leur expulsion en 1759, les Jésuites ont été responsables de l'enseignement formel et ils avaient déjà constitué 670 groupes tels que villages, missions, collèges et séminaires. Il est important de noter que parmi les collèges créés 24 étaient destinés à l'élite.

1.1.2. Réforme de Pombal

Avec l'expulsion des Jésuites, Pombal propose une réforme dans l'enseignement où le contrôle de l'éducation revient à l'État. En 1771 sont mises en place 17 classes de lecture et d'écriture au Brésil. Cependant, le projet éducatif ne sera défini que 17 ans après :

Les conséquences du démantèlement de l'organisation jésuite et l'absence de mise en œuvre d'un nouveau projet éducatif sont sérieuses, car ce n'est qu'en 1776, dix-sept ans après l'expulsion des Jésuites, que les écoles sont réorganisées. La réforme de l'enseignement pombalin peut être considérée comme désastreuse pour l'éducation brésilienne et, dans une certaine mesure, pour l'éducation au Portugal, car elle a détruit une organisation éducative déjà consolidée, avec des résultats discutables. (Maciel & Neto, 2006, p. 471)

Il est important de souligner que, comme à l'époque des Jésuites, les langues indigènes continuaient à être interdites dans les cours. Le portugais, oral et écrit, était obligatoire.

De plus, inspiré par les idées des Lumières, dans sa réforme, Pombal voyait l'école comme étant publique et laïque. De plus la caractéristique de l'éducation centrée sur l'État et sur ses intérêts est née à cette époque :

L'enseignement continuait à être encyclopédique, avec des objectifs littéraires et avec des méthodes pédagogiques autoritaires et disciplinaires, étouffant la créativité individuelle et se soumettant aux autorités et aux anciens modèles. Même les enseignants étaient pour la plupart les mêmes que ceux qui enseignaient dans les collèges jésuites. Les réformes pombalines ont provoqué une baisse du niveau d'éducation et les principes de cette réforme se font sentir jusqu'à nos jours, puisque nous avons une Education centrée sur l'Etat et ses intérêts. (Ribeiro, 1993, p. 16)

1.1.3. Famille Royale Portugaise

En 1808 arrive au Brésil la famille royale portugaise qui fuit à la suite de l'invasion napoléonienne au Portugal. Ils arrivent avec 60 000 pièces, dont des livres, des manuscrits, des cartes, des estampes, des pièces de monnaie et des médailles. Ces pièces sont à l'origine de la Bibliothèque Nationale, à Rio de Janeiro.

A cette période l'investissement dans l'éducation augmente, en raison de l'importance donnée à la formation des enfants de la noblesse et de l'aristocratie brésilienne. De ce fait, l'éducation supérieure est au centre des préoccupations, tandis que l'école primaire est marginalisée et que la population en général continue d'être analphabète.

Avec la présence de D. Joao VI au Brésil pendant plus de dix ans, les institutions éducatives de l'époque ont changé, avec la création d'un enseignement supérieur non théologique : Académie Royale de la Marine, Académie Royale Militaire, Cours de Médecine, la présence de la mission culturelle française, la création du Jardin Botanique, du Musée Royal, de la Bibliothèque Publique et de la Presse Régia : premiers centres d'éducation et de culture au Brésil qui ne manquent pas de révéler les intentions aristocratiques de D. Joao VI. En effet, l'enseignement primaire a été oublié et la population en général est restée analphabète et sans accès aux grands centres de connaissance. Monarchique, l'enseignement supérieur a été valorisé. Cela reflète la nécessité de disposer d'un personnel qualifié pour remplir les cadres administratifs du pays qui vient de se libérer politiquement. (Ribeiro, 1993, p. 17)

1.2.EMPIRE : 1822 - 1889

Avec la proclamation de l'indépendance du Brésil, réalisée le 7 septembre 1822, une loi prévoyant un système d'éducation populaire et gratuit est signée en 1827. Cependant, elle n'a pas eu de succès. De ce fait, en 1834, se met en place la décentralisation de l'enseignement élémentaire. A ce moment, chaque province était responsable de l'enseignement de base, tandis que l'État était responsable de l'enseignement universitaire. Comme les provinces ne réussissaient pas à gérer l'enseignement qui les concernait, se sont développées des institutions d'enseignements privées qui visaient à préparer la classe dominante à l'accès aux enseignements universitaires.

Le contenu du lycée était humaniste, reflétant l'aversion de la société pour l'enseignement professionnel. Dans un ordre social d'esclaves, cela se justifie par le fait que la main-d'œuvre est très rudimentaire : le manque de ressources et le système défaillant de collecte des impôts à des fins éducatives ont empêché les provinces de remplir le rôle qui leur était confié : réglementer et promouvoir l'enseignement primaire et secondaire. L'abandon total de ces niveaux d'éducation a permis aux

individus d'assumer le niveau intermédiaire, ce qui a contribué encore plus à la grande sélectivité et à l'élitisme éducatif. (Ribeiro, 1993, p. 17)

Concernant l'éducation destinée aux adultes, après presque un siècle de silence, le retour de l'éducation aux adultes se fera en 1854 avec la première école nocturne. En 1876 on en totalisera déjà 117. Une des justifications de la création de ces écoles se trouve dans la crise du système esclave⁴:

La crise du système esclave et la nécessité d'une nouvelle forme de production sont deux des raisons de la diffusion des écoles nocturnes. Pourtant, ces écoles ont eu des taux élevés de décrochage scolaire qui ont contribué considérablement à son échec. Réapparues de nouveau en 1880, avec l'élan donné par la réforme électorale - la loi Saraiva -, elles vont jusqu'à interroger l'extension de l'obligation scolaire aux adolescents et adultes dans les endroits assurément dépourvus d'écoles nocturnes. (Paiva, 1985)

1.3. PREMIERE REPUBLIQUE : 1889-1930

Le changement politique a peu changé le système d'éducation au Brésil. L'élite continue à envoyer ses enfants dans des écoles privées, tandis que le gouvernement investissait peu dans l'éducation publique.

Plus précisément, l'enseignement secondaire a connu une certaine expansion, mais cela ne s'est produit que dans l'enseignement privé. Dans l'enseignement public, le personnel enseignant a légèrement augmenté et les écoles et les effectifs ont diminué. L'élite dirigeante, consciente du faible niveau des écoles officielles et souhaitant que ses enfants étudient à des niveaux élevés, a encouragé les écoles privées. Dans une société agricole où les moyens de production étaient élémentaires, seule l'élite dirigeante devait savoir lire et écrire. Le gouvernement n'était pas intéressé par l'expansion du réseau secondaire, car l'économie ne nécessitait pas un niveau moyen. L'élite, ayant le pouvoir d'achat entre ses mains, envoyait ses enfants dans des écoles privées afin d'atteindre le sommet en devenant les futurs managers du pays. Ainsi, la structure éducative n'a pas été modifiée durant cette période. (Ribeiro, 1993, p. 19)

⁴ Période de l'esclavage : depuis l'esclavage indigène jusqu'à la Loi d'or qui a aboli l'esclavage au Brésil (Loi Impériale n°3.353), signée le 13 mai 1888.

Après la Première Guerre mondiale naît la nouvelle bourgeoisie du Brésil. Celle-ci exige une formation académique et élitiste ; toutefois, comme vu jusqu'à présent, la population analphabète n'est pas concernée :

Dans les années 20 apparaissent les premiers professionnels de l'éducation qui ont essayé d'étayer la croyance en son désengagement avec les idées politiques en défendant le technicisme dans l'éducation et en apportant implicitement l'acceptation des idées politiques de ceux qui gouvernent, l'éducation populaire portée par l'enthousiasme dans l'éducation n'était rien de plus qu'une expansion des bases électorales, car la préoccupation majeure concernait l'augmentation du pouvoir de la classe bourgeoise. (Paiva, 1985)

1.4. DEUXIEME ET TROISIEME REPUBLIQUES : 1930 – 1945 (ERA VARGAS)

Ce ne sera que dans les années 30 que l'éducation des jeunes et des adultes prendra plus d'importance. En raison de la révolution de 1930 qui met fin à la Vieille République, cette période connaît un élan du développement industriel et l'instauration d'une législation sociale. À ce moment-là, l'éducation gratuite se développe, marquée par le processus d'industrialisation et d'exode rural.

En raison des changements structurels intervenus dans la société avec la création d'un modèle de développement national basé sur l'industrialisation, l'éducation a commencé à évoluer en réponse aux nouveaux besoins qui sont apparus. (Ribeiro, 1993, p. 22)

Donc, en ce sens, la constitution de 1934 est la première à institutionnaliser l'éducation comme un droit pour tous : « L'enseignement primaire à plein temps, gratuit et de fréquence obligatoire qui s'étend aux adultes » (Brasil, 1934). Deux ans après, vu comme une grande avancée pour l'époque, un plan national de l'éducation⁵ est présenté à la votation, demandant l'implantation de cours d'alphabétisation par les industries pour leurs employés. Mais ce plan n'est pas voté en raison de l'émergence de l'État Nouveau, régime instauré par Getúlio Vargas, qui entre en vigueur par un coup d'état le 10 novembre 1937 et restera en place jusqu'au 29 octobre 1945 avec la destitution de Vargas par les militaires.

Cependant, au début des années 40, l'intérêt pour l'enseignement de base est présent pendant la période Vargas :

5 Plano Nacional de Educação 1936/37.

Au début des années 1940, l'Estado Novo s'est stabilisé grâce à la répression intense et politique de conciliation de classe [...]. Au cours de cette période, nous avons constaté que l'attention du gouvernement pour l'éducation était davantage axée sur l'enseignement primaire et secondaire que sur l'enseignement supérieur. (Ribeiro, 1993, p. 23)

1.5. QUATRIEME REPUBLIQUE POPULISME – 1946 – 1964

Les années 40, période d'après-guerre, sont considérées comme l'âge d'or pour l'éducation des adultes (Paiva, 1985). On peut mentionner, parmi plusieurs initiatives politiques et pédagogiques de la période, le 1^{er} Congrès National de l'Éducation des Adultes réalisé en 1947 et la création de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture - l'UNESCO, qui demande aux pays membres de porter leur attention sur l'analphabétisme et l'éducation des adultes. Ainsi au niveau législatif, avec la fin de la dictature Vargas, sont présentés des décrets fédéraux prévoyant que 25 % de l'aide fédérale (Brasil, 1945) soient versés à l'enseignement primaire des adultes, ainsi que l'instauration d'un cours de deux ans au niveau de l'école primaire reprenant les mêmes principes que ceux de l'éducation régulière (Brasil, 1946). Ce décret fait le lien entre l'enseignement primaire aux adultes et les autres modalités d'enseignement, comme l'apprentissage agricole, industriel et artisanal. Par ailleurs, afin de répondre à la demande de l'UNESCO et en raison du nouveau régime politique – fin de l'État Nouveau et processus de restauration démocratique dans le pays -, le pouvoir a grand besoin d'augmenter le nombre de ses électeurs⁶. Se déroule ainsi en 1947 la première campagne d'éducation pour jeunes et adultes qui vise l'alphabétisation en trois mois et le diplôme de l'école en sept mois, ainsi que la formation professionnelle et le développement communautaire. Ces cours sont offerts à des groupes dans des villes et dans des campagnes pendant la journée, mais aussi le soir.

Il est important de préciser le cadre démographique du pays : en 1950, 68,7 % de la population, un peu plus de 51 millions de personnes, habitent à la campagne et 50 % des Brésiliens âgés de plus de 15 ans sont analphabètes (Paiva, 1985). Dans ces circonstances, de

⁶ À partir du Code Électoral de 1932 - (BRASIL, 1932), le vote est devenu obligatoire au Brésil et la décision a été réitérée par la Constitution fédérale de 1988.

la fin des années 50 jusqu'à la moitié des années 60, le pays a vécu une effervescence dans le domaine de l'éducation des adultes.

Durant cette période, Paulo Freire⁷ défend une éducation qui stimule la participation dans l'élaboration des savoirs, la collaboration, et la responsabilité sociale et politique, en respectant les diversités régionales et socioculturelles des adultes. En 1961, est votée la première loi qui donne les lignes directrices de l'éducation et qui dans son article 31 (Brasil, 1961) prévoit l'obligation faite aux entreprises industrielles, commerciales et agricoles de plus de 100 personnes de fournir l'éducation primaire gratuite à leurs employés et aussi à leurs enfants. Plus tard, cette même obligation sera inscrite dans la constitution de 1967 (Brasil, 1967) :

Art. 170 – Les entreprises commerciales, industrielles et agricoles sont obligées de maintenir, de la façon dont la loi l'établit, l'enseignement primaire gratuit de leurs employés et leurs enfants. (Brasil, 1967)

Dans cette constitution, l'enseignement primaire devient obligatoire pour les enfants de sept à quatorze ans et dans son article 168, comme dans la constitution de 1934, l'éducation est renforcée comme un droit appartenant à tous et qui sera offert au foyer et à l'école.

À côté des mesures prises par le gouvernement, plusieurs projets d'éducation et de culture populaire voient le jour jusqu'à 1964 et la plupart s'inspirent des idées de Paulo Freire et de sa pédagogie des opprimés. Cette pédagogie vise la prise de conscience du monde par l'apprenant de manière critique et réfléchie, et contrairement à la *pédagogie bancaire*, dépositaire de savoir, elle favorise la participation de l'apprenant à la construction du savoir à partir de la pratique. À titre d'exemple pour montrer l'ampleur de ce moment, Paulo Freire, invité par le gouvernement à préparer un programme d'enseignement pour les analphabètes, prévoit, en 1964, vingt mille cercles de culture en touchant deux millions de personnes. Par conséquent, l'analphabétisme est envisagé selon un nouveau regard : il passe de cause de la pauvreté et de la marginalisation à l'effet de la situation de pauvreté produite par une structure sociale inégalitaire.

⁷ Pour en savoir plus sur Paulo Freire : www.unesco.org/most/freirepaulo.pdf (en français) et www.paulofreire.org (en portugais).

1.6. DICTATURE MILITAIRE : 1964 – 1985

Tous ces projets et cette nouvelle pensée sur l'éducation des adultes sont brusquement interrompus avec le coup d'État de 1964.

À cette époque, le populisme était déjà en crise et il devenait impossible de concilier les différentes revendications des différentes couches de la société : en 1964, un coup d'État éclate et l'armée prend le pouvoir, liée aux entreprises et aux groupes politiques qui ont des intérêts et des capitaux étrangers, notamment américains. Dans un premier temps, ils se sont engagés dans la reprise économique et, à partir de 1967/68, ils ont repris un développement marqué du secteur industriel. (Ribeiro, 1993, p. 23)

Les militaires voient les projets réalisés jusqu'à présent comme des projets communistes et une grande partie en est supprimée. À la différence de la pensée et de la réflexion pédagogique d'auparavant, la question de l'éducation des adultes est reprise par le gouvernement en 1966 à travers la proposition d'un plan national d'éducation et de la *Croisade d'Action Basique Chrétienne* – la « Cruzada ABC ». Celle-ci est ensuite remplacée par le *Mouvement Brésilien d'Alphabétisation* - le MOBREAL - organisé en 1967 et mis en place au niveau national en 1970. Ce programme a un profil centralisateur, doctrinaire et utilise un modèle industriel-urbain de normalisation capitaliste de production et de consommation.

On observe que l'éducation des masses a continué à être considérée comme un outil servant des fins politiques et idéologiques, c'est-à-dire utilisée comme moyen de sédimentation du pouvoir politique et des structures en vigueur. (Paiva, 1985)

En se rapportant au moment historique de l'époque, il faut porter notre attention sur les lois de 1968 et de 1971. Celle de 1968 (Brasil, 1968) traite de l'alphabétisation des adultes en âge d'accomplir leur service militaire⁸. Elle prévoit le caractère obligatoire de l'alphabétisation des Brésiliens âgés de 17 ans en lien avec le caractère obligatoire du service de l'armée : « Les Brésiliens qui à 17 (dix-sept) ans n'auraient pas été alphabétisés, seront contraints de le faire » (Art. 1^{er}). La promulgation de la loi de 1971 (Brasil, 1971), la deuxième dessinant les lignes directrices de l'éducation du pays, précise la réglementation de l'éducation pour les adultes dans un chapitre distinct de l'éducation régulière de base. Cette loi prévoit la formation de professeurs spécialisés pour ce public et la possibilité aux apprenants de suivre des cours à distance, par courriel ou de la façon la plus adaptée.

⁸ Le caractère contraignant du service militaire a été mis en place à partir de la loi (Brasil, 1908).

A cette période les étudiants qui avaient le droit d'accéder à l'université ne réussissaient pas à y entrer.

La classe moyenne avait compris que l'éducation était le seul moyen d'assurer l'ascension sociale, car si auparavant, elle pouvait développer et entretenir de petits établissements grâce à l'épargne-investissement, à présent, avec l'avènement de grandes entreprises multinationales et les difficultés d'investissement, occuper des postes de direction d'entreprise était une forme d'ascension sociale et financière. Le système éducatif n'a cependant pas suivi le changement économique : la classe moyenne entre dans l'enseignement supérieur, réussit les examens, a le droit de s'inscrire, mais il n'y a pas de poste vacant. La classe ouvrière commence à exiger l'enseignement élémentaire pour ses enfants, parce que le marché du travail a besoin de plus de personnels qualifiés. (Brasil, 1971),

De plus, nous pouvons constater que la loi 5692/71 construit un clivage entre ceux qui, sans choix, doivent arrêter leurs études et aller sur le marché du travail :

La loi 5692/71 concernait principalement la professionnalisation. Son objectif était de donner au niveau intermédiaire, une finalité professionnelle, afin d'atténuer les pressions exercées par les étudiants qui ne pouvaient pas être approuvés dans le vestibulaire. Ceux qui avaient besoin de travailler abandonnaient leurs études secondaires parce qu'ils avaient une spécialisation et pouvaient faire face au marché du travail. (Ribeiro, 1993, p. 27)

1.7.SIXIEME REPUBLIQUE – DE 1985 A NOS JOURS

1.7.1. Redémocratisation

La fin de la dictature militaire et le début de la Nouvelle République changent de nouveau le cadre de l'éducation des adultes ; après 15 ans, le programme MOBRAL est interrompu et remplacé par la Fondation Educar. Si jusqu'ici le programme MOBRAL centralisait et exécutait directement le projet d'alphabétisation, la Fondation Educar a commencé à soutenir tant du point de vue financier que technique les initiatives existantes. À ce moment-là, une nouvelle constitution est adoptée, mais à la différence de la loi de 1971, elle ne s'occupe pas de l'éducation des adultes et ce sera seulement la constitution de 1988, dans l'article 208 (Brasil, 1988), qui garantira l'accès des adultes à l'enseignement fondamental de manière gratuite et comme une obligation de l'État.

L'État remplit son devoir en matière d'éducation en garantissant : I- l'enseignement fondamental, obligatoire et gratuit ; il assure gratuitement l'enseignement fondamental à tous ceux qui n'y ont pas eu accès à l'âge normal. (Brasil, 1988)

Les changements politiques après la dictature et la nouvelle constitution engagent le début de la décentralisation des ressources et des décisions concernant les politiques d'éducation.

Il est important de remarquer que les gouvernements des années 90 sont ancrés sur les modèles néoconservateurs. Ils sont fondés sur des idéaux de flexibilisation de l'économie nationale pour les transnationales étrangères, un engagement en faveur de l'éducation de base, puisqu'il s'agit de la porte principale pour générer des connaissances technico-scientifiques, la création d'une nouvelle monnaie avec un comportement économique satisfaisant les grandes puissances économiques. (Guimarães, 2015, p. 106)

De ce fait, la période est marquée par l'urgence d'offrir l'éducation aux adultes ; ainsi, les États et les municipalités commencent à s'occuper du budget et de la demande de ce public. Ce sont donc l'État et la municipalité qui organisent la formation des adultes, soit avec des formations spécifiques dans des institutions soit avec des partenariats avec des entreprises, entités publiques et privées qui veulent offrir un enseignement à leurs employés. En 1990, la Fondation Educar est dissoute et le gouvernement fédéral ne finance plus les projets mis en place, rendant impossible leur pérennisation. La même année, le Brésil participe à la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous qui a pour thème « satisfaire les besoins en apprentissage de base ». En décembre 1996, est approuvée la troisième loi de directives nationales (Brésil, 1996), en vigueur jusqu'à aujourd'hui. Cette loi met en place l'institutionnalisation de l'éducation des adultes en renforçant sa gratuité et son caractère obligatoire, ainsi que la valorisation des connaissances et des pratiques sociales :

Art. 3 : IX – La garantie du niveau de qualité ; X – la valorisation de l'expérience extrascolaire ; XI – la liaison entre l'enseignement scolaire, le travail et les pratiques sociales. (Brésil, 1996)

Afin de répondre à cette loi, en 2000 le Conseil National d'Éducation établit les Directives Curriculaires Nationales (Brésil, 2000) :

[...] une dette sociale portée à l'encontre de ceux qui n'ont pas eu accès à l'écriture et la lecture comme des biens sociaux à l'école ou à l'extérieur [...] l'absence de scolarisation ne peut et ne doit pas justifier une vision construite de préjugés et qui considère l'analphabète ou – l'illettré comme des incultes [...]. (Brésil, 2000)

Ces lignes directrices concernent la méthodologie, le public, les actions et vont servir de base pour l'organisation des directives curriculaires de chaque État.

[...] La règle méthodologique est de décontextualiser [les enseignements] de l'âge scolaire propre à l'enfance et à l'adolescence pour, en saisissant et en maintenant leurs significations de base, les recontextualiser dans la EJA. Mais pour cela, il est nécessaire d'avoir une observation méthodologique et politique [...] la diversité du

secondaire est nécessaire pour envisager les inégalités initiales de ses élèves, qui ont besoin d'un traitement différent et est le moyen le plus efficace d'assurer à tous un niveau commun au terme de leur scolarité. Une de ces différences s'exprime dans les horaires auxquels l'EJA est offerte, notamment le soir. (Brasil, 2000)

Bien que ces lois soient une avancée pour l'éducation des adultes, en pratique peu d'entre elles sont mises en place pour l'éducation publique, tandis que l'éducation privée continue à être encouragée par un gouvernement néo-libéral.

Une étude menée par Haddad & Di Pierro (2000) a évalué le droit à l'enseignement élémentaire et l'évolution scolaire des jeunes et des adultes dans les années 90. Selon ces chercheurs :

L'analphabétisme fonctionnel est un phénomène répandu, répandu dans tous les groupes d'âge (y compris chez les jeunes), puisque la scolarité moyenne de la population et le niveau d'apprentissage atteint sont inférieurs aux minima socialement nécessaires pour que les personnes maintiennent et développent les compétences caractéristiques de l'alphabétisation. Bien que le cadre juridique actuel garantisse le droit universel à l'éducation de base à tout âge, les politiques publiques en vigueur tendent à déplacer la scolarisation des jeunes et des adultes vers des programmes sociaux visant à atténuer les effets pervers de l'exclusion sociale. Lors de ce déplacement, la responsabilité publique de l'éducation de base pour la population jeune et adulte a été progressivement transférée de l'appareil gouvernemental à la société civile, notamment grâce à des stratégies d'accord avec les organisations sociales les plus diverses. (Haddad & Di Pierro, 2000, p.39)

1.8.DES ANNEES 2000 A NOS JOURS

Le Plan National d'Éducation, le PNE, de 2001, inclut l'éducation des adultes afin de répondre aux engagements internationaux, comme la déclaration de Hambourg, et la détermination constitutionnelle d'intégration des actions du gouvernement pour parvenir à la fin de l'analphabétisme à partir de la mobilisation de ressources humaines et budgétaires du gouvernement et de la société (art. 214, I). Ce plan est une avancée pour le secteur, puisqu'il reconnaît le besoin de la spécialisation des professeurs pour ce public, la production de matériels didactiques et une pédagogie propre à son enseignement. En plus de ces normes, sont établis en 2005 et 2006 deux programmes qui visent à la mise en relation de l'éducation de base des adultes avec l'éducation professionnelle destinée aux adultes qui n'ont pas suivi l'école régulièrement et qui travaillent ou qui veulent travailler : le ProJovem (Brasil, 2005) - Programme national d'inclusion des jeunes - et le Proeja (Brasil, 2006) - Programme national

d'éducation professionnelle intégré à l'éducation de base dans la modalité éducation des jeunes et des adultes.

Pour finir, nous attirons l'attention sur le Programme Brésil Alphabétisé (PBA) mis en place en 2003 par le Ministère de l'Éducation et qui a subi une grande baisse d'investissement par le gouvernement actuel. Comme le nom le suggère, ce programme a pour but de diminuer le taux d'analphabétisme au Brésil. Sa durée est comprise entre 240 et 320 heures de cours pendant huit mois. Bien que ce soit une action importante du gouvernement, elle est l'objet de critiques du fait qu'elle privilégie l'alphabétisation et non la littératie :

Contrairement à la pensée contemporaine sur les besoins des stratégies de littératie des jeunes et des adultes, le PBA a été conçu comme une action sectorielle, à l'instar des campagnes d'alphabétisation de masse d'auparavant, avec courte durée et à faible coût. (Di Pierro & Haddad, 2015, p.207)

Nous pouvons ainsi remarquer que le droit d'accès à l'éducation a toujours été discuté et ancré dans les lois et les législations. A différentes périodes de l'histoire l'éducation est discutée et des nouvelles lois sont proposées, pourtant nous avons pu constater qu'elles ne sont pas forcément appliquées et n'ont pas une continuation systématique. Cette dernière caractéristique est constatée dès l'époque de l'expulsion des jésuites du Brésil et de la réforme de Pombal qui visait la destruction totale du projet éducatif de l'époque. Cela est considéré par les chercheurs comme la marque initiale de ce que sont, jusqu'à présent, les réformes dans l'éducation brésilienne :

Il est donc possible de vérifier dès le début la présence d'une caractéristique frappante de l'éducation brésilienne – 'la destruction et le remplacement de vieilles propositions pédagogiques en faveur de nouvelles propositions'. Ainsi, on observe qu'en général, au Brésil, les propositions éducatives mises en œuvre ne sont pas continues. (Maciel & Neto, 2006, p. 472)

1.9.LE POINT SUR LA LECTURE AU BRÉSIL

Notre présentation du contexte historique et social de l'accès et du droit à l'éducation est justifiée par le fait qu'il est directement lié à la discussion et aux recherches sur la lecture.

Comme nous avons pu le voir, l'enseignement donné aux indigènes par les Jésuites était focalisé sur l'alphabétisation. Ensuite, avec le modèle d'enseignement constitué, le *Ratio*

Studiorum, la lecture privilégiait les classiques en latin et aussi la lecture des textes concernant la vie des saints.

A la période impériale, l'enseignement de la lecture se faisait de manière mécanique et en groupe, à partir de la reconnaissance des lettres et de l'établissement de leur correspondance avec le son respectif.

La Loi Saraiva en 1882 interdisait aux analphabètes de voter, ainsi, est introduite la *Méthode Maternelle ou Art de lire de Joao de Deus* venue du Portugal. Cette méthode privilégiait la lecture à voix haute et la syllabation :

Le procédé didactique alors le plus courant part de la lettre (l'élément simple) pour aller vers la syllabe et de la syllabe au mot (éléments composés). La base de l'acquisition de la lecture est donc la syllabation, acquise à force de répétitions : certaines cartilhas de l'époque ne sont qu'un répertoire de syllabes à mémoriser. Le Bé-A-Ba (épeler le nom des lettres, prononcer la syllabe et juxtaposer les syllabes combinées en mots) demande un énorme effort de mémoire. (Magalhães, 2013, p. 119)

Peu de choses changent avec la République et la lecture comme syllabation et décodage continuera encore jusqu'à *Era Vargas*. A ce moment, dans *l'Era Vargas*, l'enseignement de la lecture basée sur le décodage est réalisé principalement avec la population qui doit être qualifiée pour le travail, tandis que la lecture basée sur les classiques est réservée à l'élite brésilienne.

Nous retrouvons des changements et des recherches sur l'enseignement de la lecture avec Paulo Freire. Pour Freire (1967) l'éducation est un acte éminemment politique, d'émancipation et de liberté. La lecture est travaillée à partir de la réflexion critique, dans un contexte et insérée dans un monde.

La dictature militaire met fin aux projets mis en place par Freire et la Méthode Mobral est créée. L'enseignement de la lecture comme décodage des signes et distanciee du monde du lecteur revient.

Le Premier Congrès Brésilien de lecture (COLE) réalisé en 1978 développe le débat théorique autour de la lecture. A partir du COLE l'Association Brésilienne de Lecture, ABL, est fondée et en 1982 le premier numéro de la revue *Leitura: Teoria e Prática* est publié. Nous pouvons ainsi trouver plus de recherches sur la lecture à partir des années 80.

Ainsi Geraldini développe des études sur la lecture envisagée comme lecture critique et engage une réflexion linguistique avec une visée didactique (Geraldini, 1997).

Dans les années 90, des recherches sur la lecture dans une visée de recherche-action et en prenant en compte la notion de littératie sont réalisées par Cherem & Nery (1992) et Soares (1994, 2003; 1988).

En psycholinguistique, les recherches sur les stratégies cognitives débutent avec Kato (1985), Marcuschi (1984) et Kleiman (1989) fondées principalement sur les travaux de Smith (1971), traduit en portugais en 1989, selon lequel la lecture consistait en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte et régulièrement rediscutées à partir de nouvelles données disponibles.

Kleiman (1989, 2008) discute de la lecture dans une perspective cognitive et aussi sociale, en s'intéressant à la lecture scolaire, son rôle social et les stratégies cognitives qu'elle développe. Parmi les chercheurs en psycholinguistique de cette décennie, nous pouvons encore citer Moraes (1995), Leffa, (1996) et Solé (1998).

Dans ce chapitre nous avons tenté de présenter le contexte social de l'enseignement de la lecture et aussi de l'enseignement des jeunes et des adultes au Brésil. Nous pouvons constater que depuis les Jésuites deux écoles sont présentes au Brésil, une destinée à l'élite où la lecture concerne les textes littéraires, principalement des classiques européens. L'autre est destinée à l'acculturation indigène, et ensuite à la population qui ne faisait pas partie de l'élite. A celle-ci, à l'exception de Freire, on apprend la lecture de décodage, vide de sens et sans sens critique en vue de qualifier une main d'œuvre soumise au marché de travail.

Notre recherche s'inspire de la pensée de Freire, et de ce fait, les recherches qui nous intéressent le plus sont celles avec une visée didactique.

CHAPITRE 2

CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FRANCE

Pour comprendre les principes et les modalités de l'enseignement de la lecture en France aujourd'hui, il est nécessaire de revenir sur sa construction historique. En France la question de l'apprentissage de la lecture est fortement liée au développement de l'alphabétisation engagé dès le XVI^e siècle et à celui de la démocratisation de l'enseignement qui s'accélère à partir de la fin du XIX^e siècle. Cette longue histoire de la scolarisation et de l'alphabétisation est bien évidemment fortement liée aux évolutions politiques et culturelles, économiques et sociales de la France. Ce chapitre a pour objet de rendre compte des articulations entre ces projets idéologiques et les différentes formes de mises en œuvre de l'alphabétisation des jeunes Français⁹.

2.1. DE L'ANCIEN REGIME A LA REVOLUTION

En France, le mouvement d'alphabétisation s'est développé surtout depuis la fin du XVI^e siècle. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est au cœur d'enjeux divers, et d'abord religieux, dans la mesure où en même temps que le développement de l'imprimerie facilite l'accès à l'écrit, la Réforme protestante promeut le recours au Livre afin que le Chrétien, pour assurer son salut, puisse accéder directement à la Parole de Dieu. Dans cette perspective, il est nécessaire d'alphabétiser aussi les laïcs. En réaction, dans le cadre de sa lutte contre-réformiste après le concile de Trente (1545-1562), l'Église catholique et les ordres religieux choisissent de développer leur réseau des « petites écoles » destinées au peuple - les familles aisées pouvant

⁹ Cette partie historique est construite à partir des travaux de François Furet et Jacques Ozouf (1977), d'Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (1989), et d'Anne-Marie Chartier (2007).

s'offrir des précepteurs ou assurer elles-mêmes l'instruction des enfants - et utilisent l'alphabétisation pour combattre l'hérésie. L'ordre le plus actif est certainement celui des Frères des Écoles chrétiennes fondé par Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) à la fin du XVII^e siècle et qui catéchise en apprenant gratuitement aux élèves de différentes conditions (pauvres, mais aussi artisans, boutiquiers, etc.) à lire, écrire et compter. Ainsi, l'écrit n'est plus seulement aux mains des clercs comme au Moyen-Âge mais se diffuse lentement dans l'ensemble de la société française. Ces bouleversements entraînent une forte demande sociale d'alphabétisation, que les élites urbaines, au motif que l'agriculture et les emplois manuels ne nécessitent pas d'instruction, n'apprécient guère et craignent qu'elle menace leur pouvoir administratif, ecclésiastique, judiciaire, économique et universitaire.

Au sein des « petites écoles », les élèves apprennent tout d'abord les lettres de l'alphabet, puis les syllabes. C'est seulement lorsqu'ils savent parfaitement épeler, c'est-à-dire énoncer chaque lettre qui compose la syllabe, puis le mot avant de les prononcer en les associant (pé-a, pa, té-é-ère, tère, pater) qu'ils commencent à lire par mots entiers. Ensuite ils apprennent à marquer les pauses en tenant compte des périodes phrastiques et de la ponctuation. Cette lecture est oralisée. Elle est également fondée sur la mémoire dans la mesure où les élèves cherchent principalement à retrouver dans les signes graphiques les sons entendus lors de la lecture magistrale ou d'un élève plus avancé ou ceux de la prière déjà connue et maintes fois récitée. Le bon lecteur est celui qui parvient à oraliser les suites graphiques en mettant le ton. Outre les syllabaires, les livres sont des psautiers, des textes religieux en latin (sauf chez les Frères des Écoles chrétiennes), voire des traités théologiques dont le sens est inaccessible aux élèves. Le but principal n'est pas la compréhension -la méthode épellative étant rédhitoire pour la construction du sens- mais que les enfants puissent connaître les prières et suivre l'office religieux. En raison de ce lien avec la parole divine, l'apprentissage de la lecture est privilégié. De nombreux élèves quittent ainsi l'école avec des rudiments de lecture, mais sans avoir commencé à apprendre à écrire. Toutefois, depuis la fin du XVII^e siècle, les Écoles Chrétiennes lasalliennes développent l'idée, dans l'esprit des Lumières, que lire et écrire ont surtout un but d'insertion sociale et non religieux et introduisent la lecture de textes en français. Ce choix exclut de fait les élèves des familles plus aisées, qui souhaitent poursuivre au collège, c'est-à-dire dans un enseignement où domine le latin. Toutefois, un mouvement similaire se dessine lentement dans l'enseignement secondaire, réservé à une élite, au sein duquel les élèves découvrent les *Belles-Lettres*, principalement gréco-latines, et apprennent la grammaire, essentiellement latine. Sous l'influence de la demande de culture écrite des milieux privilégiés

au siècle des Lumières, les précepteurs particuliers accélèrent l'apprentissage du déchiffrage pour valoriser la lecture extensive profane. La Révolution induira une étape supplémentaire en développant une conception politique de l'école qui fait du savoir une source de bonheur et de liberté ; et du français, la langue de l'unité nationale. Toutefois, cette évolution idéologique n'aura pas d'incidence sur les pratiques pédagogiques.

2.2. A L'EPOQUE CONTEMPORAINE

Des lois Guizot en juin 1833 à celles de Jules Ferry qui rendent l'école gratuite en 1881 et obligatoire en 1882, l'État construit l'institution scolaire publique dont la fréquentation s'intensifie. Cet ensemble de lois institue que l'État confie désormais prioritairement à l'école républicaine la responsabilité d'apprendre à lire, à écrire et à calculer à tous les Français. A partir de ce moment, le processus d'alphabétisation se développe largement jusqu'à concerner la majorité de la population française à la fin du XIX^e siècle, et les représentations et les valeurs attribuées aux apprentissages fondamentaux -lire, écrire et compter- sont fortement corrélées à celles de l'école républicaine. Ainsi le 18 juillet 1833, Guizot, ministre de l'Instruction publique sous la Monarchie de Juillet, adresse une lettre aux instituteurs dans laquelle il affirme :

Ce n'est pas pour la commune seulement, et dans un intérêt purement local, que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit ; c'est aussi pour l'État lui-même, et dans l'intérêt public ; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter, en toute circonstance, la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. Comme tout, dans les principes de notre gouvernement, est vrai et raisonnable, développer l'intelligence, propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle. (Kahn, 2007, p. 119-120)

Dans cette perspective, la lecture est conçue comme discipline centrale du processus de formation d'une part générale et encyclopédique, le livre de lecture propose des textes aux thématiques diversifiées, d'autre part morale : les manuels de « morceaux choisis » au primaire ou les œuvres lues au secondaire privilégient des récits, extraits de la littérature française, s'apparentant aux romans de formation et des héros faisant l'apologie d'une attitude morale conforme aux valeurs de la société du XIX^e siècle. Ces lectures extraites du patrimoine littéraire français concourent également à la construction d'une culture nationale commune. De leur côté, les républicains considèrent que l'instruction en combattant les superstitions est un fondement

du progrès et de l'émancipation. La maîtrise de la lecture doit permettre l'éducation politique afin que, selon le principe révolutionnaire, nul n'ignore la loi et que chacun participe au suffrage universel instauré en 1848. Mais lire et écrire sont également devenus nécessaires dans une société où les actes écrits dominent et dans une économie industrielle et de marché, en particulier pour les milieux populaires désireux de sortir d'une condition ouvrière très dure.

Cette période connaît des évolutions pédagogiques progressives. A partir de 1834, à l'école élémentaire, l'apprentissage se fait en français et non plus en latin. Outre l'abandon de l'enjeu religieux de l'enseignement de la lecture, il s'agit que la langue française devienne la langue nationale. Ce mouvement est appuyé par le développement d'une édition scolaire privée soutenue par l'État. Ainsi, en décembre 1831, le ministère de l'Instruction publique a diffusé 500 000 exemplaires d'un *Alphabet et Premier livre de lecture à l'usage des écoles primaires* commandés à l'éditeur Hachette. Toutefois, la méthode d'apprentissage de la lecture ne change pas : on apprend l'alphabet, puis on lit les syllabes et les mots courants, et enfin des phrases et des textes. Toutefois, petit à petit certains pédagogues prônent de valoriser le but de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire la compréhension. Ainsi le 18 novembre 1871, Jules Simon, ministre républicain de l'Instruction publique, diffuse une circulaire aux inspecteurs d'académie de tout le territoire français dans laquelle la compréhension devient une étape de l'apprentissage de la lecture dès les classes élémentaires (Hébrard, 1988, p. 116). Ainsi selon cette circulaire, la première année d'apprentissage de la lecture doit comporter quatre étapes, au sein desquelles ont disparu l'épellation et l'apprentissage des listes de syllabes.

Premier trimestre - Étude des éléments : sons et articulations - Combinaison de ces éléments et application immédiate à la lecture de mots simples et usuels - Lecture de petites phrases simples et graduées - Explication de ces phrases.

Deuxième trimestre - Exercices de syllabation - Lecture au tableau et dans les livres - Explication du sens des mots et des phrases.

Troisième trimestre - Lecture courante de phrases courtes renfermant des connaissances usuelles - Explication du sens des mots et des phrases.

Quatrième trimestre - Lecture courante dans les livres - Explication du sens des mots et des phrases. (Hébrard, 1988, p. 117)

Il faut attendre les instructions de 1887 pour que, sous l'influence de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, qui récuse tout déterminisme social et prône de fonder la pédagogie, la psychologie, le B.A BA incompréhensible de la méthode épellative soit mis en cause sans être banni, puisqu'il en est encore question dans les Instructions de 1923 (voir ci-dessous) : le mot devient l'unité principale et la recherche du sens est privilégiée. Concernant

l'école maternelle, le décret précise en effet que la lecture portera : « Non sur des combinaisons difficiles de lettres, ni sur des syllabes inintelligibles pour l'enfant, mais sur des mots usuels et des phrases simples. » (Hébrard, 1988, p. 118).

Toutefois, au collège et au lycée, les humanités latines constituent encore la base des programmes et la lecture ne fait pas l'objet d'un apprentissage. Cependant sous la pression de la bourgeoisie dirigeante désireuse de répondre aux exigences de l'industrialisation en cours, les textes officiels entérinent la disparition progressive du latin, au profit de la littérature de langue française. Au sein de l'enseignement secondaire spécial, destiné aux fils de familles aisées, le Plan d'études et programmes de 1866 esquisse ce qui deviendra l'enseignement moderne en privilégiant la lecture, c'est-à-dire l'explication de texte de langue française, et la lecture à voix haute en lien avec les usages sociaux de lecture des actes publics devant une assemblée. L'enseignement des filles, fixé dans un arrêté de 1882, privilégie également la lecture à voix haute mais pour des usages privés dans le cadre familial. Ces instructions s'inspirent de la méthode prônée par Ernest Legouvé, et publiée en 1877 dans son ouvrage *L'Art de la lecture*, et dans la préface duquel le ministre de l'Instruction publique Agénor Bardoux insiste sur la fonction de la lecture à voix haute dans la vie publique :

Je n'ai pas besoin de vous dire combien cet art [la lecture à haute voix] est utile dans une société démocratique, chez un peuple qui fait lui-même ses affaires, qui discute, qui délibère, qui a des réunions, des comités, des assemblées de toute sorte. Les écoliers qui suivent nos établissements d'instruction secondaire peuvent être appelés dans leur vie à donner lecture de rapports, de procès-verbaux, de comptes rendus ; n'est-il pas indispensable de lire de façon à être entendu et compris ? La lecture à haute voix ne compte-t-elle pas parmi les puissants moyens d'action dans la vie publique ? (Legouvé, 1877)

Pour Legouvé la lecture à voix haute s'apparente à l'exercice du critique littéraire :

En quoi en effet consiste le talent du lecteur ? A rendre les beautés des œuvres qu'il interprète ; pour les rendre, il faut nécessairement les comprendre. Mais voici qui va vous étonner. C'est son travail pour les rendre qui les lui fait mieux comprendre ; la lecture à haute voix nous donne une puissance d'analyse que la lecture muette ne connaîtra jamais. (Legouvé, 1877, p. 88)

Ainsi, en attribuant à la lecture à voix haute contrôlée par le groupe « une puissance d'analyse » que n'atteint pas la lecture silencieuse trop personnelle et donc à l'interprétation possiblement erronée, l'académicien associe lecture à voix haute et compréhension.

A partir de 1890, les programmes des collèges et des lycées mettent l'accent sur la lecture littéraire, dans une perspective patriotique d'unité nationale fondée sur une culture

patrimoniale, afin comme ils le précisent d'établir « du lycée à la plus modeste école de village, (...) une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ». Ces instructions de 1890 s'inspirent de la conception de l'enseignement de la littérature que développe Gustave Lanson, pétri d'idéaux républicains et pédagogue novateur, dans son *Histoire de la littérature française* parue en 1895 chez Hachette et qui fustige les approches strictement scientifiques, rhétoriques et formelles des œuvres :

L'étude de la littérature ne saurait se passer aujourd'hui d'érudition : un certain nombre de connaissances exactes, positives, sont nécessaires pour asseoir et guider nos jugements. D'autre part, rien n'est plus légitime que toutes les tentatives qui ont pour objet, par application des méthodes scientifiques, de lier nos idées, nos impressions particulières, et de représenter synthétiquement la marche des accroissements, les transformations de la littérature. Mais il ne faut pas perdre de vue deux choses : l'histoire littéraire a pour objet la description des individualités ; elle a pour base des intuitions individuelles. Il s'agit d'atteindre non pas une espèce, mais Corneille, mais Hugo : et on les atteint, non pas par des expériences ou des procédés que chacun peut répéter et qui fournissent à tous des résultats invariables, mais par l'application de facultés qui, variables d'homme à homme, fournissent des résultats nécessairement relatifs et incertains. Ni l'objet, ni les moyens de la connaissance littéraire ne sont, dans la rigueur du mot, scientifiques.

En littérature, comme en art, on ne peut perdre de vue les œuvres, infiniment et indéfiniment réceptives et dont jamais personne ne peut affirmer avoir épuisé le contenu ni fixé la formule. C'est dire que la littérature n'est pas objet de savoir : elle est exercice, goût, plaisir. On ne la sait pas, on ne l'apprend pas : on la pratique, on la cultive, on l'aime. (Lanson, 1895, avant-propos)

La conception lansonienne s'inscrit complètement dans l'objectif de formation morale et civique de l'enfant, comme l'affirme le professeur dans un article « L'étude des auteurs français », paru en 1894 dans la *Revue universitaire*.

Je ne puis concevoir un enseignement qui ne soit pas nettement utilitaire, si l'on entend par là un utilitarisme intellectuel : l'éducation doit nous préparer à résoudre, dans la mesure qui sera donnée à chacun de nous, les grandes questions sociales et morales qui se posent aujourd'hui à l'humanité civilisée. (Lanson, 1894, p. 262)

Ainsi au cours de ce foisonnant XIX^e siècle, les conceptions de l'enseignement de la lecture s'émancipent progressivement de leur fondement religieux pour privilégier son rôle dans la formation morale et intellectuelle. Ces conceptions perdureront au moins jusqu'au années 1960.

2.3. DURANT L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Cette période est structurée par la publication des instructions de 1923 qui précisent que « l'enseignement de la lecture [...] met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils -l'autre étant l'écriture- indispensable à toute éducation scolaire ». Une fois acquis en un an les mécanismes du déchiffrage qui doivent permettre à l'élève de pratiquer une lecture courante, celui-ci pourra s'adonner à une lecture expressive, en « mettant le ton », qui montre qu'il comprend, et les meilleurs, dont certains poursuivront au collège, auront les bases pour aborder les textes littéraires pour lesquels une lecture interprétative est requise. Aucune méthode d'apprentissage n'est privilégiée : épellative, globale ou syllabique. Deux finalités sont attribuées à l'apprentissage de la lecture : d'une part, la connaissance de la langue française à réinvestir dans l'exercice de la rédaction, d'autre part, la connaissance de la littérature française, que découvrent ainsi les enfants des familles populaires et rurales qui ne lisent pas. Ces finalités sont mises par exemple en œuvre dans le manuel *Lecture et langue française* de Lyonnet et Besseige paru aux éditions Istra en 1925 et le *Livre unique de français* de Dumas paru aux éditions Hachette en 1928, organisés en thématiques et regroupant les leçons de grammaire, orthographe, vocabulaire, lecture et écriture. La littérature enfantine reste toutefois aux portes de l'école, comme une lecture de divertissement.

Au secondaire, la connaissance de la littérature est construite à partir de l'exercice de l'explication de texte littéraire, par lequel, selon Gustave Lanson, « un professeur se propose d'apprendre à lire à ses élèves. L'instituteur apprend à lire l'alphabet, et le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature » (Lanson, 1925, cité par Chartier & Hébrard, 1989, p.210). Proche de l'explication latine, la méthode de Lanson va du sens littéral au sens littéraire, en prenant appui sur les connaissances du lecteur et sur sa capacité à dégager selon une méthode rigoureuse et « objective » une « impression personnelle » et à interpréter.

Ainsi en ce début du XX^e siècle, la principale finalité de l'apprentissage de la lecture étant la maîtrise de celle-ci, les conceptions de la lecture sont principalement pédagogiques, et moins politiques, économiques et sociales comme au siècle précédent.

2.4. DU MILIEU DU XX^E SIECLE (1950-1980) A AUJOURD’HUI

Outre la poursuite du développement industriel et technologique qui exige un niveau de formation de plus en plus élevé, la période qui s’ouvre au milieu du XX^e siècle se caractérise par l’apparition et le développement rapide de nouvelles modalités de communications et d’informations. On passe ainsi d’un monde de la production industrielle à un monde de la connaissance. Ces profondes mutations ont de fortes répercussions sur les contenus et les modalités d’apprentissage et interrogent les institutions scolaires et les pédagogues. Par exemple, l’émergence de cette société de l’information conduit l’école à promouvoir la lecture d’information et documentaire, comme en témoigne la création des centres de documentation et d’information (CDI) en 1974 au sein des établissements scolaires.

Plus largement, la démocratisation de l’école, amplifiée par la prolongation de la scolarité obligatoire décrétée en 1959 et par l’accès au collège de la grande majorité des élèves du primaire, et les enjeux économiques et sociaux dont elle est l’objet font de la réussite scolaire la clé de la réussite professionnelle et sociale. Le système scolaire connaît une profonde transformation et la mise en place du plan de rénovation du français à l’école élémentaire de 1963 à 1972, dit plan Rouchette, en constitue certainement l’emblème (Bishop, 2008). Ce plan finalement institutionnalisé dans les Instructions officielles de décembre 1972, après pratiquement une décennie de débats, voire de controverses, de recherches et d’expérimentations, conduites principalement par l’Institut pédagogique national, modifie profondément l’enseignement du français. Il remet en cause une approche traditionnelle de l’apprentissage de la langue fondée sur l’enseignement de la norme, la mémorisation de règles et la répétition d’exercices et promeut une approche novatrice qui envisage l’enseignement du français de manière globale où lecture, expression écrite et orale, grammaire, vocabulaire, orthographe sont liés et accorde une place importante à l’expression orale et écrite concevant l’élève davantage comme un découvreur que comme un répétiteur.

Dans un monde où l’écrit, et donc la raison graphique (Goody, 1979) dominent tous les domaines, la littératie, c’est-à-dire la maîtrise de l’écrit dans toutes les situations qu’elles soient domestiques, professionnelles, culturelles, de loisirs, etc., est le fondement du développement personnel, social et professionnel. Dans cette configuration, la lecture est considérée comme la clef de voûte de tout le système : pour réussir à l’école, il ne suffit pas de savoir lire, mais il est nécessaire de savoir lire, c’est-à-dire comprendre, tout type de textes comme l’affirme Michel Descotes dans son ouvrage sur la lecture méthodique (Descotes, 1989 : 14).

En matière d'apprentissage de la lecture il [[faut] désormais mettre l'accent sur les aspects qui garantiront à l'individu une meilleure adaptation à la société telle qu'elle est aujourd'hui et surtout telle qu'elle s'annonce pour demain : il devient urgent de faire acquérir à l'élève des méthodes de lecture applicables à des objets à lire de plus en plus nombreux, de plus en plus divers. Ainsi, une capacité de lecture doit-elle, pour préserver les meilleures chances d'insertion, d'évolution et de réussites futures de l'élève, se caractériser par la flexibilité. Un bon lecteur aujourd'hui est un individu qui dispose d'une capacité « ouverte » de lecture et sait adapter ses méthodes à la grande diversité des objets à lire ... sans pour autant se détourner de la fréquentation des textes littéraires. (Descotes, 1989, p. 14)

La situation scolaire n'échappe pas à cette injonction, et il est impératif que les élèves maîtrisent la lecture des textes scolaires qui servent aux apprentissages dans toutes les disciplines (Guernier & Barré - De Miniac, 2009) et selon les pratiques en vigueur à l'école (Vincent, 1994 ; Guernier, 1999 ; Barré-De Miniac & Reuter, 2006 ; Guernier et al., 2017). Ainsi, si jusqu'aux années 50 les apprentissages scolaires, dont celui de la lecture, étaient perçus comme les moyens du progrès social et de l'émancipation, à partir des années 80, les travaux des psycholinguistes montrent que les pratiques scolaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), dont celles relatives à l'apprentissage de la lecture, peuvent constituer pour certains enfants un obstacle à leur réussite (Frier & Guernier, 2007) comme le suggère le titre du numéro 35 de la revue *Repères* : « les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège » publié en 2007 par l'Institut national de recherche pédagogique. Dans le même temps et en lien avec la crise économique des années 1970 et qui conduit de nombreux ouvriers et employés dans des stages de reconversion, réinsertion, on découvre que certains adultes qui ont été scolarisés ne savent pas lire. La question de l'illettrisme surgit (Lahire, 1999). Ces « échecs » construisent des doutes sur la capacité de l'école à faire apprendre, y compris à faire apprendre à lire. Ces doutes et ces débats, qui perdurent aujourd'hui, constituent certainement la marque des quarante dernières années.

Conjointement ou conséquemment, les recherches en sciences humaines s'intéressent de plus en plus à l'école : ses finalités cognitives et culturelles, politiques, économiques et sociales, ses méthodes, ses réussites et ses échecs. Ce foisonnement débouche sur des rapports de plus en plus construits entre les recherches en sciences humaines, plus particulièrement en sciences de l'éducation et en didactique, et le monde de l'éducation et de l'école. Au sein de ce vaste ensemble, l'enseignement de la lecture est ainsi influencé par de nombreuses recherches. Comme il n'est pas possible au sein de cette recension très synthétique d'être exhaustif, nous choisissons concernant l'enseignement de la lecture d'évoquer quelques aspects notoires.

Les mises au point de la psychologie cognitive sur les opérations mentales de la lecture

Les recherches en psychologie cognitive, en plein essor à partir de la moitié du XX^e siècle, permettent d'identifier les opérations mentales à l'œuvre dans l'acte de lecture, du déchiffrage à l'élaboration du sens, en passant par les compétences encyclopédiques et métalinguistiques, ou encore les processus de contrôles stratégiques, etc. (Fayol et alii, 1992 ; Gombert, 1993 ; Morais, 1994 ; Rossi, 1995 ; Dehaene, 2007). On peut considérer qu'en raison du caractère scientifique de son approche, la psychologie cognitive parvient progressivement à atténuer la vivacité des querelles sur les méthodes d'apprentissage de la lecture (*Éducation et devenir*, 2006) en établissant définitivement la nécessité de la construction de la compétence graphophonologique et l'interaction permanente entre les opérations de décodage et d'établissement du sens. Elle permet également que soit remise en cause l'injonction de lecture silencieuse apparue pour la première fois dans un texte officiel de 1938 concernant l'épreuve de lecture du certificat d'études et inscrite dans les Instructions de 1972. Elle apporte également des connaissances solides sur les pathologies de l'apprentissage de la lecture et permet d'apporter des solutions aux apprentis lecteurs dyslexiques (Sprenger-Charolles & Cole, 2003).

2.5.SOCIOLOGIE DES PRATIQUES CULTURELLES ET ACCULTURATION A

L'ECRIT

Les recherches en sociologie des pratiques culturelles (Bourdieu, 1979, 1985 ; Poulain, 1990 ; Seibel, 1995) puis celles sur l'acculturation à l'écrit et la littératie (Goody, 1979), y compris en contexte scolaire (Lahire, 1993 ; Barré-De Miniac, 2000), ont mis en évidence que la lecture, en tant que pratique sociale et culturelle parmi d'autres, est socialement distinctive, voire discriminante (Bourdieu, 1979). Être lecteur ne se réduit donc pas au décodage et à la compréhension des textes et des discours, mais suppose également la pratique de la lecture sous ses formes diverses et la maîtrise des codes et des opérations relatifs à cette pratique.

Les Instructions de 1972 pour l'école élémentaire et de 1985 s'emparent de cette problématique en considérant qu'apprendre à lire c'est aussi acquérir les pratiques culturelles des lettrés. Se développe ainsi l'idée que la maîtrise de la lecture s'acquiert par sa pratique elle-même et qu'il revient à l'école de construire ces apprentissages culturels socialement marqués (Guernier, 2014). Pour ce faire, les établissements scolaires mettent en place des coins lecture dans les classes élémentaires, des centres documentaires et des bibliothèques scolaires,

développent les contacts et les projets avec les bibliothèques de lecture publique et les libraires, en particulier spécialisés dans l'édition pour la jeunesse, créent des clubs de lecture, organisent des concours de lecture, des prix littéraires, etc. Autant d'activités regroupées sous le nom d'animations lecture (Guernier, 2007). Ainsi l'élève est-il amené à lire toutes sortes de textes : littéraires, informatifs, explicatifs, etc., à découvrir le monde des livres et ses acteurs, dans l'espoir qu'il développera le goût de lire et découvrira le plaisir de lire.

2.6. THEORIES STRUCTURALISTES, NARRATOLOGIE ET LECTURE

METHODIQUE

Le développement des théories structuralistes, et plus particulièrement la narratologie, la poétique et la stylistique, transforme le texte et le livre en un objet d'analyse et la lecture en un exercice intellectuel. Maîtriser la lecture consiste alors à maîtriser les théories du texte et les techniques de son analyse. Issues de ces recherches, les principales notions introduites dans les programmes scolaires concernent l'analyse du récit : le schéma actantiel (Greimas, 1966), le schéma narratif (Brémond, 1973), les voies narratives (Genette, 1972), et l'analyse séquentielle des textes et des discours (Adam, 1997).

Cette inspiration structuraliste fournit les outils à un nouvel exercice de lecture : la lecture méthodique (Descotes, 1989), qui dans les années 1980 remplace l'explication de texte et a pour objectif, comme l'indique son nom, de former les élèves à une « lecture réfléchie qui [leur] permet d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs » (Instructions officielles de la classe de 2^o, février 1987). La démarche repose sur une « observation objective, précise, nuancée, des formes ou des systèmes de forme » (ibid.) et « l'analyse de leur organisation » (ibid.), afin d'élaborer « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée » (ibid.), sans pour autant « récuser les réactions personnelles des élèves » (ibid.) mais en leur apprenant à « motiver et nuancer leurs jugements » (ibid.). Cette démarche se retrouve décrite presque in extenso dans les programmes de collège édités en 1995 :

Il s'agit ainsi de transformer des impressions en hypothèses et les hypothèses en pistes de travail. Cette démarche implique que l'enseignant prenne le risque d'accepter les propositions des élèves pour construire avec eux l'analyse. [...] Ainsi conçue la lecture analytique relie constamment observation et interprétation. Elle place l'élève en situation d'enquête et le conduit à explorer le texte selon un objectif précis : trouver des réponses aux questions qu'il s'est posées, apprendre à les justifier, confronter ses

observations et ses interprétations à celles de ses camarades et, au bout du compte, infirmer ou confirmer les hypothèses qu'il avait formées initialement. (Ministère de l'éducation nationale, 1995)

2.7. LE RENOUVEAU DE LA LITTÉRATURE A L'ÉCOLE

A partir des années 1990, l'enseignement de la littérature, qui a perdu de l'importance durant les années structuralistes et à la faveur d'une approche communicationnelle des discours, retrouve une place centrale, et ce dès l'école maternelle et élémentaire, comme le stipulent les instructions de 2002 qui mentionnent officiellement la littérature de jeunesse (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 81) : « Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner le travail rigoureux de compréhension ». Le mouvement s'est amorcé dès les années 1980, y compris au collège, avec l'ouverture des BCD et des CDI. Mais les livres pour la jeunesse, considérés comme une lecture de récréation, ne sont rentrés que progressivement dans les classes et dans les programmes.

Le courant de la lecture littéraire (Picard, 1986), qui prend appui sur les théories de la réception (Iser, 1976 / 1985 ; Jauss, 1978 ; Eco, 1979), insiste sur la formation du sujet lecteur à partir de ses expériences personnelles de lecture et de la mise en relation de ses interprétations avec ses connaissances des œuvres et des fonctionnements textuels (Dufays et al., 2005). Dans cette perspective, les didacticiens de l'enseignement de la littérature ont développé de nombreux outils (Ahr & Joole, 2010) : le carnet de lecture, le cercle de lecture, le débat interprétatif, recommandés dans les instructions officielles dès 2003 à l'école élémentaire (MEN, 2003, 2004) et dès 2009 au collège (MEN, 2009). Outre la promotion des corpus de littérature patrimoniale en lien avec une formation culturelle et artistique des élèves, ce courant prend appui sur le foisonnant développement des éditions pour la jeunesse qui offrent aujourd'hui des textes d'une grande qualité littéraire.

On le voit des années 1950 à nos jours, la connaissance des mécanismes de l'acte de lecture s'est enrichie de nombreuses recherches scientifiques et solides qui ont permis d'améliorer son enseignement et de renforcer son apprentissage. Il fait consensus aujourd'hui que lire c'est comprendre et que cette compréhension se construit sur la maîtrise du code graphique, sur la connaissance des textes et des discours, qu'ils soient littéraires, documentaires, informatifs, etc., sur la maîtrise des processus ou stratégies de la lecture, sur la connaissance des livres, des auteurs, des lieux du livre, etc., sur la maîtrise des modalités scolaires de lecture et de son

apprentissage. Nous savons aujourd'hui que l'apprentissage de la lecture est complexe et que sa réussite dépend de nombreux paramètres, non toujours maîtrisables et / ou contrôlables, comme en attestent les récentes enquêtes menée par l'Institut français d'éducation sous la direction de Roland Goigoux (Goigoux (dir.), 2015). L'étude que nous menons s'inscrit dans cette recherche continue de précision de ces nombreux paramètres.

Nous avons montré comment le développement de l'alphabétisation en France, et plus spécifiquement de l'enseignement du français et de la lecture a répondu à des enjeux divers ; religieux et moraux : former le Chrétien pour qu'il suive les offices et obtienne son salut ; politiques : former le citoyen-électeur et développer une conscience politique ; culturels : développer une langue et une culture nationales ; économiques et sociaux : permettre l'insertion professionnelle et la promotion sociale. Si certains de ces enjeux sont aujourd'hui minorés (religieux, moraux), d'autres sont valorisés (économiques). Pour autant, d'une certaine manière, et chacun dans une certaine mesure, ils sont encore vivaces et opératoires, et ils constituent le fondement idéologique des choix institutionnels et des motivations des enseignants et des apprenants.

PARTIE II

PROTOCOLE D'ENQUETE ET

RECUEIL DE DONNEES

CHAPITRE 3

MATRICE DE QUESTIONS

La Matrice de Questions théorise le processus de lecture en posant les notions de parcours de lecture, parcours guidé par un questionnaire composé de questions soit ponctuelles, soit globales, et orientées ou non et de compréhension complexe, c'est-à-dire qui construit conjointement l'identification d'informations et du propos argumentatif.

Dans ce chapitre nous avons l'intention de présenter le projet de recherche dans lequel la Matrice de Questions se construit, ensuite, la présentation de sa constitution et pour finir les discussions concernant la Matrice de Questions comme un outil d'évaluation de la lecture.

3.1.MATRICE DE QUESTIONS : PROJET DE RECHERCHE

Dans les années 90 au Brésil, les chercheuses Lúcia Peixoto Cherem (UFPR) et Rosa Maria Nery (UNICAMP) ont élaboré une Matrice de Questions¹⁰ dans le cadre d'une recherche qui avait comme but d'analyser la performance des lycéens lors de l'examen de français langue étrangère du vestibular¹¹ de l'Université de Campinas – UNICAMP.

En tant que membres responsables de cet examen, les deux chercheuses ont établi leur protocole de recherche en quatre parties : (1) le choix de textes authentiques, (2) l'élaboration des questions, (3) l'analyse des réponses données à partir de la réponse attendue auparavant préparée et aussi à partir d'une analyse statistique, et enfin, (4) l'analyse qualitative des questions proposées et le croisement avec les réponses données :

Cet examen [...] se composait de douze questions, formulées en portugais, avec des réponses en portugais, élaborées à partir de trois ou quatre textes (ou extraits de

10 Au long de ce travail, la Matrice de Questions élaborée par Cherem et Nery sera appelée Matrice.

11 Le Vestibular est un concours brésilien qui permet à tous ceux et celles qui ont fini l'enseignement secondaire d'accéder à l'enseignement supérieur. A l'époque il y avait des examens de langue étrangère – anglais et français. Depuis une quinzaine d'années, seulement l'anglais a été gardé.

textes) en français, de genres variés, publiés dans différents supports (Cherem & Nery, 1992, p. 32)

Lors du processus d'analyse des données et de l'analyse des questions, les chercheuses ont mis en œuvre les démarches d'analyse qui ont été construites au fur et à mesure de l'analyse des réponses données par le public cible et des constats repérés.

La première démarche d'analyse partait de la présupposition théorique que les textes avec une prédominance informative et monologue seraient moins complexes que ceux avec une prédominance argumentative et polyphonique. « La typologie textuelle déterminerait la complexité de la lecture » (Cherem & Nery, 1992, p. 99). Pourtant, lors d'une analyse statistique, il a été constaté que les moyennes les plus élevées obtenues par les lycéens ont été données aux questions posées sur des textes qui avaient une prédominance argumentative, ce qui pourrait invalider l'hypothèse à propos de la complexité de la lecture. Par ailleurs des textes à prédominance informative ont obtenu de mauvaises notes, ce qui a surpris les chercheuses.

À partir de ce constat, l'attention s'est portée sur les questions élaborées. Donc, dans une deuxième étape ont été analysées les questions élaborées et appliquées dans les concours Vestibular entre 1992 et 1995. Les chercheuses ont remarqué qu'il y avait des similitudes entre elles et que de ce fait, il serait possible d'établir une typologie. Cette typologie compte six types de questions qui se distribuent sur un axe qui passe du plus informatif au plus argumentatif :

- (1) la reconstitution de l'information
- (2) la mise en ordre et en relief des informations
- (3) l'établissement de relations
- (4) la reconnaissance du cadre énonciatif
- (5) l'appréhension du jugement de valeur
- (6) la reconstruction du réseau argumentatif

Enfin, la troisième étape du protocole de recherche a consisté dans l'analyse des réponses données par les lycéens en le croisant avec les types de questions. À partir d'une analyse plus fine, les questions qui dans un premier moment réfutaient la première hypothèse soulevée, selon laquelle la typologie textuelle déterminerait la complexité de lecture, ont été reprises. Les chercheuses ont identifié des constantes dans ces questions qui pourraient être classées en ce qui sera appelé catégories. Sont-elles ponctuelles / globales, linéaires / non-linéaires, orientées / non-orientées ? Selon cette analyse, les questions classées dans les « catégories ponctuelle,

linéaire, orientée constituent des simplificateurs » tandis que les « catégories globale, non linéaire et non orientée constituent des perturbateurs, *complexificateur*¹² » (Cherem & Nery, 1992, p. 102).

Ces démarches ont abouti à un outil appelé Matrice de Questions qui pourrait être utilisé tant pour l'enseignement que dans l'évaluation de la lecture.

3.2. PRESENTATION DE L'OUTIL

Dans son travail de thèse, Nery (2002) présente en détails la composition de cette Matrice qui propose un schéma avec six types de questions dont le niveau de complexité varie et qui passent des aspects les plus informatifs aux plus argumentatifs, selon l'ordre suivant :

1. Reconstitution de l'information : cette question demande au lecteur de récupérer les informations demandées telles qu'elles sont présentées dans le texte.
2. Mise en ordre et en relief des informations : cette question demande au lecteur de reconstituer les informations présentées dans le texte y compris en fonction de leur importance dans le texte.
3. Établissement de relations : cette question demande au lecteur de retrouver / reconstituer les relations existantes entre un élément du texte et une partie du texte, un élément du texte et le texte, une partie du texte et une autre partie du texte, un texte et un texte, dans ce cas il y a la présence de deux textes, ou encore une partie d'un texte et un autre texte.
4. Reconnaissance du cadre énonciatif : cette question demande au lecteur de reconnaître le cadre énonciatif et qui prend en charge la voix argumentative du texte.
5. Appréhension du jugement de valeur : cette question demande au lecteur de récupérer les segments du texte qui présentent un jugement de valeur.
6. Reconstruction du réseau argumentatif : cette question demande au lecteur de reconstruire l'argumentation du texte.

¹² Nous avons créé ce néologisme afin d'être au plus près des analyses de Cherem & Nery (1992).

Ces six types de questions peuvent se combiner entre elles. De plus, elles se combinent aussi avec les trois paires de catégories de modalités de lecture qui définiront, ensemble, le parcours de lecture à être réalisé par le lecteur :

1. Ponctuelle / Globale
2. Linéaire / Non linéaire
3. Orientée/ Non orientée

Selon Nery (2002, p. 68-69), une question appartient à la catégorie ponctuelle quand la réponse donnée par le lecteur prévoit que la construction du sens se fait en utilisant un point précis du texte. En revanche, pour pouvoir répondre à une question de la catégorie globale, il est nécessaire de parcourir plusieurs parties du texte, ou même l'ensemble du texte. Par exemple, pour une question qui prévoit une lecture basée sur la reconstitution de l'information (type 1), si la construction du sens se fait à partir d'un point spécifique du texte, elle sera ponctuelle, tandis que, s'il faut récupérer plusieurs parties du texte, la question sera classée dans la catégorie globale. Dans ce sens, certains types de questions seront forcément classés dans la catégorie globale, comme l'établissement de relations, vu que, pour la construction du sens, il est nécessaire de récupérer plus d'un élément du texte.

De plus, une question classée dans la catégorie ponctuelle peut intégrer soit la catégorie linéaire, quand elle prévoit une réponse centrée sur un point spécifique du texte, soit la catégorie non-linéaire, quand il faut manipuler, au moins deux points du texte (Nery, 2002, p. 70-71). Ainsi, une question catégorisée globale sera forcément non-linéaire. De ce fait, il n'est pas nécessaire de la différencier.

Par ailleurs, une question peut être orientée, c'est-à-dire qu'elle donne des pistes sur le parcours de lecture à réaliser afin d'y répondre (Nery, 2002, p. 66-67). Par exemple, la question peut donner une orientation à propos de la quantité d'éléments à récupérer, à propos de la présence de jugements de valeur, ou sur l'organisation du réseau argumentatif du texte. Une question non-orientée, quant à elle, ne donne aucun indice sur le parcours de lecture au lecteur.

Comme dit auparavant, il faut tenir compte qu'une question orientée, ponctuelle et linéaire facilitera sa résolution puisqu'elle oriente le parcours de lecture, a contrario d'une question non-orientée, globale, et forcément non-linéaire, qui, elle, n'offre aucun type d'orientation au lecteur.

Enfin, cette Matrice comporte une sous-catégorie « segment » qui concerne les questions qui demandent des justifications dans la réponse avec une ou des citations de parties du texte.

Un point important expliqué par Nery (2002, p. 74) est que la Matrice n'est pas un outil rigide d'analyse, mais à l'opposé, elle a une dimension dynamique, elle est flexible aux changements qui pourraient se produire à partir de son utilisation :

Les différents types de questions ne sont pas des catégories étanches, fermées en soi. Les six types de base constituent un continuum ; le sixième type – reconstruction de l'argumentation – présuppose l'inclusion des cinq autres types. De cette manière, il ne faut pas envisager les pôles informatif et argumentatif comme deux pôles qui s'excluent, ils ne s'excluent pas, mais ils se configurent dans un mouvement de prédominances. (Nery, 2002, p. 74)

3.3. MATRICE DE QUESTIONS : UN OUTIL D'ÉVALUATION DE LA LECTURE

Si l'intérêt premier de ces chercheuses était d'analyser la performance des lycéens lors de l'examen de français langue étrangère, durant la recherche elles ont soulevé l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ces lycéens pourraient être une question de lecture elle-même, difficultés qui peuvent être rencontrées tant en langue étrangère qu'en langue maternelle :

Au cours de cette recherche est apparue l'hypothèse selon laquelle les difficultés constatées dans les réponses des lycéens ne tenaient pas uniquement à la maîtrise ou non de la langue étrangère, mais auraient pu apparaître en langue maternelle. On était, donc, devant une problématique qui tenait à la lecture elle-même. (Cherem & Nery, 2010, p. 33)

C'est ainsi qu'en 1992, les deux chercheuses ont mené un autre projet de recherche, fondé sur cette hypothèse. Dans le cadre d'un projet de recherche qui intégrait l'Association Française pour la Lecture - AFL, l'UFPR et l'Unicamp, des lycéens français et des lycéens et étudiants brésiliens ont répondu à un questionnaire produit à partir de la Matrice. Or, pour ce nouveau protocole de recherche qui avait pour but de comparer les réponses données à partir de la lecture en langue maternelle (LM) et en langue étrangère (LE), les chercheuses ont analysé les réponses :

- (1) de lycéens brésiliens qui passaient le concours Vestibular à Unicamp et dont la lecture se faisait en LE et les réponses en LM.
- (2) de lycéens français qui répondaient aux mêmes questions traduites en français. Ici, tant la lecture que les réponses se réalisaient en LM.

- (3) d'étudiants brésiliens de l'Unicamp de plusieurs départements en première année qui avaient choisi l'anglais au concours. Ils lisaient les textes traduits en portugais et répondaient aux mêmes questions aussi en portugais, donc, comme les lycéens français, la lecture comme la réponse se réalisait en LM.

À partir de l'analyse des données, les chercheuses ont confirmé l'hypothèse que la difficulté auparavant rencontrée lors du premier protocole chez les lycéens ne se situait pas seulement dans le manque de connaissance en langue étrangère, mais dans une question plus globale de lecture :

Ce que nous avons constaté : les lecteurs en langue maternelle (français ou portugais) ont aussi des difficultés pour répondre à une question qui implique la sélection d'informations pertinentes et, donc, la distinction entre ce qui est essentiel et ce qui est secondaire par rapport à ce qui était demandé (...) On voit ainsi que le problème de ces lecteurs ne se situe pas au niveau de la phrase, mais au niveau du fonctionnement global du texte (...) Leur difficulté réside, donc, dans l'appréhension de la structure argumentative de l'extrait et dans l'identification des voix qui s'y articulent. (Cherem & Nery, 2010, p. 34)

En guise de conclusion, nous constatons que l'approche de la lecture en langue étrangère et en langue maternelle de ces projets de recherche menés par Cherem et Nery justifie l'utilisation de la Matrice de Questions dans notre projet de thèse, car la Matrice n'est pas seulement un outil spécifiquement dédié aux langues étrangères, mais concerne les questions de lecture au sens large.

CHAPITRE 4

PROTOCOLE EXPERIMENTAL

Pendant la première année de notre thèse, nous avons expérimenté au Brésil deux protocoles pilotes de recherche qui nous ont permis d'élaborer le protocole définitif afin d'effectuer le recueil de données dans les deux pays, en France et au Brésil. Ce premier protocole expérimental est composé d'un dispositif de lecture ainsi que de la grille d'analyse des stratégies de lecture utilisées par les lecteurs. Dans ce chapitre, nous présentons ces deux ensembles de protocole, les dispositifs de lectures utilisés, les démarches réalisées en ce qui concerne la constitution du corpus et les démarches de son analyse.

4.1.ÉCHANTILLON DE L'ENQUETE DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL

Au début de cette recherche comparative, nous avons mis en œuvre deux protocoles pilotes au Centre d'Éducation Basique pour les Jeunes et les Adultes (EJA) Poty Lazzarotto, localisé au centre-ville de Curitiba, dans l'État du Paraná, au sud du Brésil.

Le premier groupe de ce protocole de recherche expérimental est formé par vingt lecteurs qui ont suivi les cours de portugais langue maternelle, de 18h00 à 19h40, du lundi au vendredi, pendant quatre mois, totalisant ainsi deux cent huit heures de cours de portugais.

Entre avril et juin 2014, nous avons réalisé des interventions une fois par semaine lors de dix séances de deux heures chacune. Au cours de ces interventions, nous avons proposé un travail de lecture à partir d'articles de la presse en ligne. Les thématiques de ces articles ont été choisies en tenant compte des intérêts exprimés par les lecteurs lors de l'enquête orale réalisée au premier jour de notre intervention. De cette manière, ces séances ont pu être incluses dans le cursus de la formation comme des séances de lecture.

L'organisation du deuxième groupe a été semblable à celle du premier : suivis par vingt-quatre lecteurs, les cours se sont déroulés au même horaire et avec la même professeure. Ainsi, entre juillet et décembre 2014, nous avons également réalisé dix séances, huit pour le travail de

lecture et deux d'application de questionnaires, un socio-économique et un de lecture, et un questionnaire final à propos du dispositif.

Nous tenons à préciser que les données collectées auprès de ce deuxième groupe devaient, dans un premier temps, servir comme des données officielles. Mais, au moment de leur analyse nous avons perçu la possibilité d'améliorer le protocole, de préparer des questions centrées pas seulement à partir de la Matrice (Cherem & Nery, 1992) mais aussi à partir des items de la grille que nous étions en train d'élaborer pour analyser ce premier recueil. De plus, nous avons vu un intérêt à travailler des textes de la presse française en plus des textes de la presse brésilienne, comme nous l'explicitons dans le chapitre 5.

4.2. MATERIEL D'ENQUETE DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL

Le dispositif de lecture utilisé dans les deux groupes du protocole expérimental est divisé en trois parties :

- (1) la sensibilisation au texte et les prédictions de sens ;
- (2) la lecture générale de l'ensemble du texte ;
- (3) la discussion d'une question extratextuelle.

Les phases d'anticipation et d'identification du texte ont pour objectif que le lecteur développe une réflexion à partir des indices de la raison graphique, de la mise en page -des images, de la disposition du texte écrit dans la feuille, de l'auteur et de la source-, afin de construire une première identification du propos du texte, d'activer des connaissances antérieures et de réaliser des prédictions de ce qui serait abordé à partir des hypothèses fondées sur les indices présents dans le texte.

La deuxième phase du protocole prévoit la lecture de l'ensemble du texte et privilégie ainsi la matérialité linguistique. Pour cette phase, nous nous appuyons sur la Matrice construite par Cherem et Nery (1992) pour élaborer les questions.

Nous avons pu élaborer une Matrice de Questions qui peut être utilisée comme un outil pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture : tout en considérant la nature des questions formulées, cette matrice permet d'évaluer le degré de complexité de lecture à partir de l'exigence de compréhension attendue d'un lycéen-lecteur. (Cherem & Nery, 2010, p. 32)

La troisième phase du questionnaire est destinée à travailler les questions extratextuelles. Au cours de cette phase, le lecteur peut s'exprimer en partant de la lecture du texte travaillé en classe et de ses connaissances du monde. Ce travail consiste à construire le savoir et la réflexion individuelle et collective, à promouvoir l'interaction en groupe et surtout, à développer le sentiment d'être écouté et inséré dans l'espace social d'un groupe.

4.3. PASSATION D'ENQUETE DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL

Afin de répondre à notre objectif de réaliser une analyse quantitative et qualitative des réponses des lecteurs, nous avons testé deux modes différents de recueil de données. Le premier groupe a répondu aux questions uniquement à l'oral en binômes, alors que le second groupe a réalisé le protocole également en binômes pour les discussions et, à la fin de la séance, les lecteurs ont rendu les réponses individuellement à l'écrit.

Lors de l'analyse de ces deux modes mis en place lors du recueil de données, nous avons observé une grande différence au niveau de la qualité des discussions. Si dans le premier groupe les lecteurs discutaient et ponctuaient leurs opinions avec aisance, dans le second groupe, le passage à l'écrit a entraîné la peur d'être notés, de faire des fautes de grammaire et de ne pas réussir à terminer le questionnaire. Pour cette raison, nous avons demandé l'autorisation à l'institution de faire des enregistrements audio des discussions en classe. Mais nous avons appris que l'autorisation devrait être délivrée par le niveau supérieur de l'organisme et prendrait plus de temps à obtenir que celui dont nous disposions en classe. Nous avons donc maintenu les réponses écrites.

De plus, bien que les discussions aient eu lieu en binômes, nous avons conservé les réponses écrites, pour pallier l'instabilité des binômes provoquée par les absences fréquentes et pour pouvoir construire une analyse de leur progression.

Au bout des dix séances, nous avons conservé les données écrites de six textes. Toutefois, dans le but de faire une analyse progressive par type de question, mais aussi par lecteur, nous avons utilisé un filtre croisé pour vérifier la présence du lecteur aux différentes séances. Ensuite, nous avons vérifié si les réponses au questionnaire avaient été rendues. Cet aspect n'a pas été tout le temps évident. Le tableau suivant récapitule l'état du recueil des données.

Tableau 4.1 Ensemble de lecteurs brésiliens du protocole expérimental

	Texte 01	Texte 02	Texte 03	Texte 04	Texte 05	Texte 06	Total de séances	Travail rendu
LBPE 01	-	-	X	X	-	X	3/6	2/6
LBPE 02	X	X	X	X	-	X	5/6	3/6
LBPE 03	X	X	-	X	-	X	4/6	3/6
LBPE 04	X	X	-	X	-	-	3/6	2/6
LBPE 05	X	X	X	-	X	X	5/6	5/6
LBPE 06	X	X	X	X	X	X	6/6	3/6
LBPE 07	X	X	X	X	-	X	5/6	2/6
LBPE 08	X	X	X	X	-	X	5/6	4/6
LBPE 09	-	X	X	X	X	X	5/6	5/6
LBPE 10	-	X	X	X	-	X	4/6	4/6
LBPE 11	X	-	-	-	-	-	1/6	0/6
LBPE 12	X	-	-	X	-	-	2/6	1/6
LBPE 13	X	X	-	-	-	X	3/6	2/6
LBPE 14	X	X	X	X	X	X	6/6	4/6
LBPE 15	X	X	X	X	X	X	6/6	4/6
LBPE 16	X	X	X	X	-	X	4/6	4/6
LBPE 17	X	-	X	X	X	X	4/6	2/6
LBPE 18	X	X	-	X	X	X	5/6	3/6
LBPE 19	X	X	X	X	-	X	4/6	4/6
LBPE 20	X	X	-	-	-	X	3/6	2/6
LBPE 21	X	X	-	X	-	X	4/6	3/6
LBPE 22	-	X	-	-	-	X	2/6	2/6
LBPE 23	X	X	X	X	-	-	4/6	4/6
LBPE 24	X	-	X	X	X	X	5/6	3/6

Après le croisement de ces informations, nous avons retenu cinq lecteurs qui ont répondu aux mêmes quatre textes.

Tableau 4.2 Lecteurs brésiliens retenus du protocole expérimental

	Texte 02	Texte 03	Texte 04	Texte 06	Total de séances	Travail rendu
LBPE 08	X	X	X	X	5/6	4/6
LBPE 09	X	X	X	X	5/6	5/6
LBPE 10	X	X	X	X	4/6	4/6
LBPE 15	X	X	X	X	6/6	4/6
LBPE 19	X	X	X	X	4/6	4/6

4.4. CONSTATS REALISES A PARTIR DE L'ENQUETE AVEC LE PROTOCOLE EXPERIMENTAL

Ce protocole expérimental nous a permis de recueillir la première série de résultats qui a débouché sur le protocole définitif mis en œuvre lors du recueil et de l'analyse comparative des données en France et au Brésil. De ce fait, nous tenons à présenter, en trois parties, des constats importants obtenus à partir de ces deux groupes et les changements réalisés :

- (1) la présentation du questionnaire auprès des lecteurs ;
- (2) la connaissance du fonctionnement et des éléments qui composent le texte ;
- (3) l'enjeu des méthodes pédagogiques mises en œuvre pour travailler la lecture et analyser des textes dans le contexte scolaire brésilien.

4.5. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE AUPRES DES LECTEURS

Le premier constat concerne la présentation du questionnaire auprès des lecteurs. Le questionnaire initial du premier groupe présentait des questions divisées en trois parties sur la même feuille, anticipation et identification du texte, lecture de l'ensemble du texte et question extratextuelle.

Dans ce premier moment, chaque lecteur a reçu une feuille avec le questionnaire complet. Curieusement, au cours des séances, la disposition des questions dans la feuille a posé des problèmes à l'égard de la progression du protocole de lecture : voyant l'ensemble des questions les lecteurs renseignaient rapidement les deux premières parties du questionnaire pour en pouvoir discuter la troisième partie. De ce fait, la discussion de la première et de la deuxième

partie du questionnaire se faisait sans relectures du texte et des questions et sans discussions en binômes plus élaborées. Cela se faisait afin d'accélérer le débat en groupe, troisième partie du dispositif, moment où le lecteur avait la possibilité de donner des avis personnels et de raconter des histoires vécues ou connues après avoir déjà travaillé la lecture du texte.

Ce constat nous a motivée à changer la présentation du questionnaire dans le second groupe. Le questionnaire n'a plus été présenté intégralement sur une feuille, nous l'avons divisé en trois parties correspondant à chaque phase, et nous avons distribué les questions au fur et à mesure.

Pourtant, dans l'analyse des données de ce second groupe, nous confirmons que le protocole n'a pas été encore bien établi. Premièrement, le nombre de questions variait beaucoup selon le texte, entre six et dix questions. De plus, en analysant les questionnaires rendus, nous avons constaté plusieurs questions sans réponse, d'autres dont la lecture était incompréhensible, ou encore, des réponses réduites à un seul mot. Cela peut provenir de la quantité de questions de chaque texte, entre six et dix, et aussi de la présence de la question extratextuelle, étant donné que les lecteurs continuaient à répondre rapidement aux questions des deux premières parties pour travailler la troisième.

Au vu de ceci, dans le protocole définitif, nous avons décidé de travailler avec quatre textes, deux français et deux brésiliens (cf. chapitre 5) à partir desquels nous avons élaboré des questionnaires composés de cinq questions. Désormais, les questions ne se divisent plus en parties, elles sont présentées dans l'ensemble et nous avons également éliminé la question extratextuelle étant donné que notre intérêt majeur était d'analyser le parcours de lecture réalisé par le lecteur.

4.6. CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT DES ELEMENTS DU TEXTE

Dans cette deuxième partie, nous voulons présenter quelques constats issus des séances réalisées dans les deux groupes et des réponses présentées par écrit par les lecteurs et concernant les éléments du texte et le fonctionnement du texte.

Premièrement, l'élaboration des réponses de la première partie du questionnaire causait, dans les premières séances, un malaise au moment où nous demandions, à l'oral, de commencer l'activité à partir de la lecture des premières questions pour enclencher l'anticipation. Selon les lecteurs, cette procédure venait à l'encontre de ce que leur professeur titulaire de portugais

langue maternelle leur avait appris au début de l'année, à savoir que la lecture doit précéder le travail de réponse aux questions.

Cette conception de la lecture a été également constatée quand nous demandions à l'oral quels éléments du texte les lecteurs avaient utilisés pour construire l'hypothèse sur la thématique qui serait abordée. Souvent, la réponse concernait seulement le titre et quand d'autres éléments du péri-texte étaient repris, les lecteurs nous demandaient la terminologie référente aux parties du texte, comme la rubrique, le chapeau et les intertitres, ce qui nous a fait supposer une difficulté avec leur savoir métalangagier.

Dans ce cadre, nous avons vérifié aussi la confusion entre thème et titre dans la réponse à la première question de la deuxième partie du questionnaire. Quand nous posions la question à propos du thème de l'article après la lecture de l'intégralité du texte, quelques lecteurs recopiaient ou citaient le titre, même si le titre demandait la réalisation d'inférences et de mise en relation avec l'ensemble du texte pour avoir du sens. A titre d'exemple, le texte travaillé « un rat dans la bibliothèque »¹³ (cf. annexe texte 4.15), se fondait sur l'expression « rat de bibliothèque » utilisée pour désigner une personne qui va très souvent à la bibliothèque et y passe beaucoup de temps et qui dans le texte était associée au parcours de lecture de l'auteur de l'article.

Sur le fonctionnement du texte, d'autres difficultés soulignées pendant les discussions ont porté sur la compréhension de la polyphonie du texte et dans un deuxième temps sur les jugements de valeur. Tout d'abord, il fallait travailler sur l'identification de l'auteur du texte, puisque la compréhension de la construction du péri-texte des articles n'était pas tout le temps claire au cours des premières séances. Ensuite, sur le repérage de la polyphonie, en particulier quand, dans nos textes, la polyphonie se présentait de façon implicite. Par exemple, la question du sixième texte, « *Noemi Jaffe: Teimosa humanidade* »¹⁴ (cf. annexe texte 4.17 et 4.19), demandait le repérage des deux voix principales qui défendent des thèses différentes dans la construction de l'argumentation. En analysant les réponses écrites¹⁵, nous avons trouvé seulement un lecteur (LBPE 10) qui a réussi la question en répondant : « Luiz Felipe et Noemi Jaffe ». Dans les autres réponses nous avons trouvé des noms que l'auteur de l'article cite au

¹³ <https://www.cartacapital.com.br/cultura/um-rato-na-biblioteca-1089.html>

¹⁴ <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/04/1444531-noemi-jaffe-teimosa-humanidade.shtml>

¹⁵ L'intégralité des réponses écrites données par les lecteurs brésiliens qui ont participé du protocole expérimental sont disponibles dans l'annexe chapitre 4.

long du texte, comme « Schopenhauer et Nelson Rodrigues » (LBPE 15) et « Nelson Rodrigues et Schopenhauer » (LBPE 19), ou encore « Nelson Rodrigues : Machado de Assis. Luiz Felipe Pondé » (LBPE 09).

Enfin, à propos de l'identification du jugement de valeur, nous avons proposé le texte « O que comemos vai decidir o futuro da humanidade »¹⁶ (cf. annexe texte 4.3). Dans ce texte, la journaliste Rita Loiola présente l'interview menée avec un biochimiste étasunien qui écrit des livres et défend un type de régime alimentaire spécifique. Une des questions posées aux lecteurs était « Récupérez dans le texte des passages et des mots où l'auteur prend position dans l'argumentation. Quels sont ces positionnements ? ». Pour répondre à cette question, le lecteur devait comprendre la prise de position de la journaliste qui signale les points négatifs dans les questions posées pendant l'interview ainsi que dans l'exemple d'une autre diète présentée en trois parties à la fin de l'article : « ce qu'elle promet », « ce qu'elle provoque réellement sur l'organisme » et « l'opinion d'un spécialiste ». Dans les réponses des lecteurs, nous trouvons des démarches d'interprétation, comme celle du lecteur LBPE10 qui écrit :

L'auteur se présente contre à travers des questions préparées : 'de toute façon, nous allons perdre du poids'... 'il ne serait plus honnête de dire que le régime de zone diet est une adaptation de la diète méditerranéenne' (LBPE10)

Seuls deux lecteurs (LBPE 09 et LBPE 10) ont répondu à cette question, les trois autres lecteurs ont laissé la question en blanc.

À partir de ces constats, et de la quantité de questions sans réponses, nous avons décidé pour le protocole définitif de prévoir pour chaque texte une question spécifique sur le jugement de valeur et une sur la polyphonie du texte, afin de vérifier les démarches interprétatives utilisées dans chaque réponse. De plus, nous avons pensé qu'en ayant moins de questions auxquelles répondre, soit cinq questions par texte, les lecteurs essaieraient de répondre à l'ensemble.

¹⁶ <https://veja.abril.com.br/saude/o-que-comemos-vai-decidir-o-futuro-da-humanidade/>

4.7.METHODES PEDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE POUR TRAVAILLER LA LECTURE ET ANALYSER DES TEXTES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE BRESILIEN

Finalement, à partir de ce protocole expérimenté dans les deux groupes au Brésil, nous remarquons que la démarche souvent utilisée par les lecteurs s'apparente à des méthodes pédagogiques récurrentes mises en œuvre pour travailler la lecture et analyser des textes dans le contexte scolaire au Brésil. Nous utiliserons le terme de lecture scolaire pour référer à l'objectif de lecture et au modèle linéaire classique de lecture utilisé comme méthode pédagogique en classe de portugais langue maternelle au Brésil.

Tout d'abord, dans la lecture scolaire, nous constatons, assez souvent, une grande tendance à utiliser le texte comme prétexte pour travailler la production orale, la production de textes écrits ou le dessin. Le travail réalisé n'approfondit pas les enjeux de la construction du texte, de l'argumentation et de la polyphonie par exemple, mais, généralement, s'appuie sur la thématique centrale du texte pour réaliser une activité autre. Ces activités sont aussi importantes, comme le signale bien Geraldi (2000, p. 97), selon qui, la lecture à l'école peut avoir plusieurs finalités, telles que : la lecture *texte-prétexte*, la *lecture-recherche d'informations*, la *lecture-étude du texte*, la *lecture-plaisir du texte*. Nous sommes convaincus que les différentes finalités que la lecture peut engendrer sont importantes dans le processus scolaire, mais aussi, qu'il est indispensable de marquer des moments spécifiques pour travailler le développement de la compétence lectorale avec un travail centré uniquement sur le texte.

Dans ce sens, il convient de prendre en compte le travail de recherche mené par Silva & Carbonari (1997), où elles analysent l'utilisation de la copie du tableau noir et des livres didactiques ainsi que la lecture orale en classe de CM1, 6^e et 3^e au Brésil. Dans les classes de plusieurs disciplines de quinze établissements, publics et privés, les chercheuses ont constaté que le travail de lecture, quand il existe, est réalisé de manière mécanique :

*La banalisation de la lecture et sa mécanisation sont très répandues dans le système scolaire où il y a des cas où elle est même supprimée. Son espace dans la classe est dissimulé, et devient une activité qui est implicitement intégrée à l'activité de copie.
(Silva & Carbonari, 1997, p. 110)*

Cependant, dans ces séances de lecture inscrites dans le système scolaire brésilien, nous constatons que :

(1) fréquemment les questions portent sur la prise d'informations et ne dépassent pas la lecture ponctuelle et linéaire du texte, au détriment du travail sur l'argumentation du texte ;

(2) elles n'approfondissent pas le texte lui-même, ne travaillent pas sur le péritexte, ou la construction du réseau argumentatif ;

(3) il n'est pas rare que le travail de lecture se fasse à partir de questions comme « selon vous », « vous croyez », « vous pensez », amenant le lecteur à une démarche extratextuelle.

Dans notre première enquête brésilienne, cet héritage du travail de lecture basé sur l'extratextualité est notoire dans les réponses aux questions qui ne marquaient pas explicitement qu'il fallait s'en tenir absolument à l'argumentation et à l'ensemble du texte.

A titre d'exemple, nous mentionnons deux réponses données par le second groupe à une question du quatrième texte et à une du sixième (cf. annexe chapitre 4). À la question sur le quatrième texte qui évoquait la politique au Brésil sur un mode ironique demandant « Selon le texte, expliquez la phrase 'L'église assure sa place, mais ne prend pas soin de la logistique' », la réponse du lecteur LBPE 09 a été :

Selon le texte, il voulait dire que 'l'église vous sauve, mais ne PREND PAS SOIN DE VOS AFFAIRES' c'est-à-dire, la moralité, l'éthique. N.B (aucune église sauve personne). Seulement Jésus sauve. (LBPE09)

Notons que malgré l'orientation dans la consigne de « Selon le texte » le lecteur s'est servi, probablement, de la question et de sa connaissance du monde pour formuler sa réponse. De plus, il récupère l'orientation donnée pour initier et valider sa réponse : « *Selon le texte, il voulait dire* ».

Pour répondre à la question du sixième texte, « *Noemi Jaffe: Teimosa humanidade* » le lecteur devait comprendre la polyphonie qui constituait le texte et faire des inférences à partir du titre du texte : « *Expliquer le titre de l'article « L'humanité têtue* ». Nous trouvons des réponses comme celle du LBPE18 fondée sur leur connaissance du monde et sur l'extratextuel :

Aujourd'hui l'humanité est pessimiste, elle n'accepte pas le point de vue des autres. (LBPE18)

Dans ces deux cas, les lecteurs se sont appuyés sur les questions, sans prendre en compte le texte pour formuler leur réponse.

Protocole expérimental

Prenant en compte ces repères, dans l'analyse des données du protocole expérimental, nous avons donc pu remarquer le constant travail d'élaboration des réponses avec des inférences pragmatiques construites à partir des mots de la question proposée, le recopiage des parties du texte comme réponse aux questions (Rojo, 2004, p. 1), ainsi que la difficulté pour répondre à des questions qui dépassent la lecture ponctuelle littérale du texte. De ce fait, dans le protocole définitif, en plus de la formule « selon le texte », nous avons essayé d'élaborer des questions qui incitent plus le lecteur à se tenir au texte, en nous servant d'expressions comme « en s'appuyant sur les informations du texte » et « à partir de la lecture du texte ».

Dès lors, grâce à ce protocole expérimental testé avec deux groupes de l'EJA, nous avons pu constater les besoins au niveau de la compréhension en lecture chez les lecteurs en situation de reprise d'études au Brésil. Ceci nous a permis de réaliser les reformulations nécessaires pour le protocole définitif présenté dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

PROTOCOLE DEFINITIF

Nous présentons dans ces paragraphes le protocole définitif résultant de l'expérimentation menée à partir du protocole expérimental présenté précédemment et qui nous a permis de réaliser le recueil de données de cette recherche. Nous présentons premièrement la démarche d'élaboration du protocole composé de textes et de questions en précisant la base théorique sur laquelle est fondée l'élaboration du questionnaire, les critères de choix des textes et la raison du choix de la traduction. Nous poursuivons avec un court résumé de chaque texte travaillé. Pour conclure, nous présentons la catégorisation de chaque question à partir de la Matrice (Cherem & Nery, 1992) ainsi que la réponse attendue à partir de la grille d'analyse élaborée à partir de notre protocole pilote et les hypothèses de discordance avec la réponse attendue.

5.1. MATERIEL D'ENQUETE

L'article de presse est un acte de discours qui présuppose une pratique sociale et un dialogue social entre ceux qui détiennent une information déterminée au sein de l'espace public et le lecteur. La communication médiatique étant insérée dans un contexte socio-historique déterminé, nous attirons l'attention sur sa visée d'information qui « consiste à faire connaître au citoyen ce qui s'est passé ou ce qui est en train de se passer dans le monde de la vie sociale, ici, dans le même espace, ou ailleurs, dans un autre espace » (Charaudeau, 1997, p. 74).

De ce fait, dans notre protocole définitif afin de ne pas perdre les détails et les spécificités culturels et langagiers, nous avons tenté initialement d'utiliser quatre textes français et quatre textes brésiliens, en gardant la même thématique et en essayant de maintenir le même degré de difficulté. Après réflexion et au vu des nombreux articles que nous avons consultés, nous nous

sommes rendu compte que cela ne serait pas toujours possible. En effet, malgré la proximité thématique et langagière des textes, nous avons constaté que la complexité globale des textes, c'est-à-dire leur construction argumentative, leur structure polyphonique et les jugements de valeur produits, leur système inférentiel ne pouvaient pas être les mêmes. Différant de l'analyse menée par Revaz et Bronckart (1988), nous décidons de ne pas nous astreindre à une analyse détaillée de la lisibilité des textes afin d'avoir des textes en portugais et en français avec le même degré de difficulté et avec la même thématique. Ces contraintes nous ont donc amené à travailler avec la traduction des textes, reprenant ainsi le modèle également utilisé dans le protocole de recherche de Nery (2002).

En ce qui concerne les traductions, nous avons essayé de les réaliser les plus proches possibles de l'original, en ajoutant des notes de bas de page quand le texte comprend des informations culturelles spécifiques et en tentant de garder la structure du texte original. Toutefois, nous savons que malgré toute cette démarche, la traduction peut perdre des éléments dans la construction argumentative et aussi culturelle. Pourtant, nous croyons que ce choix est le plus adapté pour mener cette recherche. Nous avons donc choisi quatre textes conformes à cette perspective de dialogue et de pratique sociale : deux extraits de la presse française et deux de la presse brésilienne (cf. annexe chapitre 5), Chaque lecteur a donc eu à lire deux textes dans sa langue d'origine et deux traduits.

De plus, afin d'avoir une variété d'effets et de voix politiques, nous avons décidé de choisir des textes de sources journalistiques variées. En effet comme l'indique Charaudeau, le degré zéro de l'information n'existe pas :

Selon le contexte dans lequel elle [l'information médiatique] apparaît, une information peut produire un effet de banalisation, de saturation, d'amalgame ou au contraire de dramatisation. Si les titres de journaux sont différents, c'est parce que, pour se distinguer du concurrent, chaque journal doit produire des effets différents. (Charaudeau, 1997, p. 62)

Ceci dit, nous avons choisi des thèmes d'actualité et sociétaux qui intéressent des lecteurs jeunes mais déjà insérés dans la société. Ainsi, le premier texte porte sur la qualité de l'alimentation, le deuxième sur la maltraitance économique des travailleurs et des enfants, le troisième sur la conscience écologique et le dernier sur la place sociale des femmes. Bien que les textes soient centrés géographiquement dans leur pays, ils peuvent être transposés à la réalité individuelle de chacun ou, au moins, questionner à propos de la réalité d'autrui.

Ces choix ont à voir avec la fonction dialogale et sociale du discours journalistique, et sont fondés également sur des critères linguistiques et discursifs, car nous cherchons dans chaque texte à couvrir le maximum de catégories de la construction argumentative tant présents dans la Matrice que dans notre grille d'analyse, comme nous le présenterons ci-après (cf. chapitre 7).

Un autre point important est la présentation du texte au lecteur. Comme nous utilisons la presse en ligne, afin d'évaluer les différents éléments repris dans le texte par les lecteurs et aussi pour qu'ils appréhendent le texte dans sa complexité, nous essayons de conserver, au maximum, la mise en page des textes travaillés, en traduisant aussi le périphrase qui selon Adam & Lugrin (2000, p. 7) « doit servir à encourager, conduire et faciliter la lecture ».

5.2.ÉLABORATION DES QUESTIONS

A partir de ces quatre textes, nous avons élaboré un questionnaire de lecture composé de cinq questions. La première question est commune à tous les textes. Elle aborde les hypothèses et les prédictions élaborées par le lecteur à partir des indices repérés avant la lecture de l'ensemble du texte. Autrement dit, cette question a pour but d'analyser les éléments du périphrase mobilisés par le lecteur et leur traitement par celui-ci, les formes de reprise du texte et les stratégies mises en place par le lecteur pour formuler l'hypothèse de la thématique. Donc, dans cette première question, nous imaginons que le lecteur établira des relations entre différentes parties du texte, par exemple, entre le titre de l'article, la rubrique du journal dans lequel il s'insère, la source, ou même l'attaque et la chute du texte, et qu'il construira ainsi des réponses reposant sur l'élaboration d'inférences pragmatiques et logiques.

Pour élaborer les quatre autres questions, nous nous appuyons sur la Matrice (Cherem & Nery, 1992), présentée précédemment (cf. chapitre 3), avec l'intention de susciter de la part du lecteur des réponses qui puissent être élaborées en utilisant des stratégies comme la mise en relation et l'élaboration d'inférences. Ces questions, différentes pour chaque texte, sont présentées dans les paragraphes suivants.

5.3. TEXTES ET QUESTIONS DU PROTOCOLE DEFINITIF

Dans la suite de ce chapitre, nous présentons un bref résumé de chaque texte travaillé, suivi immédiatement de la catégorisation de chaque question à partir de la Matrice. Comme ce travail est réalisé sur la construction de l'argumentation du texte et de la lecture faite par les lecteurs de chaque texte, nous présentons les textes originaux et traduits en annexe (cf. annexe chapitre 5) Nous présentons également la réponse attendue et les processus de construction de sens que la question mobilise et qui ont été élaborés à partir des données recueillies avec le protocole expérimental (cf. chapitre 4) et à partir de la grille d'analyse (cf. chapitre 7). Pour finir, nous présentons des hypothèses de discordance avec la réponse attendue expliquant les possibles conjectures qui peuvent amener le lecteur à réaliser une réponse différente de celle attendue.

5.3.1. Texte 01 : « Le monde mange de plus en plus mal »

Le premier article (cf. annexe texte 5.1 et 5.3) est extrait du journal français *Le Figaro*, publié en mars 2015 dont la thématique centrale porte sur l'alimentation. Intitulé « Le monde mange de plus en plus mal »¹⁷, il présente les résultats d'une publication de la revue médicale *The Lancet Global Health* et le classement des 187 pays du monde selon la qualité de leur régime alimentaire. Le texte présente le principal auteur de l'étude, le docteur Fumiaki Imamura ainsi que plusieurs paramètres utilisés dans cette recherche. À la fin du texte, pour confronter un des paramètres utilisés dans l'étude de Imamura, l'auteur de l'article, Thomas Cavaillé, présente une enquête nationale de 2013 réalisée au Tchad qui met en question le sous-titre du texte « Et manger suffisamment ? »

Les paragraphes suivants présentent les questions posées aux lecteurs, les réponses attendues et les hypothèses qui peuvent expliquer que le lecteur a produit une réponse qui ne correspond pas à celle attendue.

¹⁷ <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/03/02/23461-monde-mange-plus-plus-mal>

Question n°1 : Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations (partie du texte x partie du texte).

Catégories : globale, non-linéaire, non-orientée + segment.

Réponse attendue : A partir de cette question qui demande au lecteur d'anticiper le sujet abordé, nous voulons analyser quels sont les éléments du texte qu'il mobilise et quelle stratégie il met en place. Dans cette première question, nous proposons un survol de l'ensemble du texte. Nous attendons donc que le lecteur établisse des relations entre les éléments du péri-texte (le titre, la rubrique, l'illustration, le chapeau, la source par exemple) et construise des réponses reposant sur l'élaboration des inférences.

Dans ce texte, le lecteur peut récupérer des éléments comme le nom du journal (Le Figaro), la rubrique (santé), les mots clés (alimentation, nutrition, monde), le titre (Le monde mange de plus en plus mal) et le chapeau. Ces indices conduisent le lecteur vers le domaine de la santé et de l'alimentation. Le lecteur peut également relever le sens négatif de détérioration de l'alimentation présent dans le titre « le monde mange de plus en plus mal » ou encore mettre en relation l'illustration avec les autres éléments du péri-texte.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : La photo qui illustre l'article et qui montre des enfants noirs mangeant un bol de céréales avec leurs mains renvoie aux photos souvent diffusées pour dénoncer des épisodes de famine et tend à reproduire les stéréotypes concernant la pauvreté et la faim. Le lecteur qui s'en tiendrait donc seulement à la photo et au titre de l'article, peut être conduit à élaborer des inférences qui l'éloigneraient de l'exact propos de l'article. Il est possible de supposer que le lecteur qui construira sa réponse en privilégiant la photo activera davantage des inférences pragmatiques, c'est-à-dire construites à partir de ses références culturelles et personnelles, plutôt que des inférences logiques construites à partir de la mise en relation des éléments formulés dans le péri-texte.

Question n°2 : En reprenant la définition de « junk food », expliquez le résultat de l'étude publiée dans la revue médicale « The Lancet Global Health » qui met en évidence une contradiction dans ce résultat global. Quelle est cette contradiction ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations (partie du texte x texte).

Catégories : globale, non-linéaire, orientée.

Réponse attendue : Premièrement, nous attendons que le lecteur comprenne que le texte a été écrit à partir d'une étude présentée dans une revue spécialisée, *The Lancet Global Health*. A partir de cette information, nous attendons que le lecteur identifie, au moins, deux voix présentes dans le texte : celle de Thomas Cavaillé qui a écrit l'article « Le monde mange de plus en plus mal » publié dans le journal Le Figaro, et celle de l'étude diffusée par la revue médicale *The Lancet Global Health* dont le principal auteur est le docteur Fumiaki Imamura.

Ensuite, afin de retrouver la contradiction demandée dans la question, le lecteur peut récupérer la définition de « junk food », en la mettant en relation avec le résultat de la recherche présenté dans le premier paragraphe : « Si les produits sains sont de plus en plus présents dans les assiettes internationales, ce progrès passe au second plan derrière un phénomène encore plus frappant au niveau global, la surconsommation de 'junk food' ».

Pour expliquer la contradiction selon laquelle, malgré le progrès de l'alimentation, la surconsommation de la « malbouffe » est encore très présente, le lecteur doit analyser cette phrase et remarquer qu'elle est constituée de deux énoncés, le premier initié par « si » et le second construit autour de l'expression « encore plus frappant ». C'est l'analyse syntaxique de ces deux éléments et de la structure « si + plus » qui peut permettre au lecteur d'élaborer une inférence logique.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : A partir du mot « global » et du nom de la revue *The Lancet Global Health* présents dans la question, nous pensons que le lecteur peut recopier le paragraphe qui présente la contradiction sans s'engager dans une démarche interprétative. Autrement dit, à partir des indices présents dans la question, le lecteur peut recopier le paragraphe du texte qui correspond à la réponse attendue, mais sans apercevoir la polyphonie argumentative et sans élaborer des inférences logiques à partir de l'analyse syntaxique.

Question n°3 : Pourquoi l'auteur du texte rédige-t-il l'intertitre « manger suffisamment ? » sous la forme d'une question ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Premièrement, nous attendons que le lecteur repère le jeu polyphonique qui construit l'argumentation du texte à partir des voix de Thomas Cavaillé, du docteur Fumiaki Imamura et de l'enquête nationale du Tchad. En analysant la polyphonie du texte et en établissant sa relation avec l'intertitre formulé comme une question rhétorique, le lecteur peut élaborer une inférence logique et comprendre la contradiction entre le rapport d'Imamura et l'enquête nationale du Tchad.

L'emploi de l'interrogation dans l'intertitre attire l'attention du lecteur et anticipe la contradiction entre l'enquête du Tchad et le rapport de Imamura à propos de « manger suffisamment ». Cela se confirme avec l'emploi d'expressions comme « sous-nutrition et carences alimentaires » par Imamura et « insécurité alimentaire » dans l'enquête nationale du Tchad.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Pour répondre à la question, le lecteur doit comprendre la construction de l'argumentation et compléter les ellipses utilisées par l'auteur. Sans cette démarche interprétative, le lecteur peut, donc, ne pas arriver à élaborer les inférences logiques nécessaires pour compléter les implicites du texte.

Question n°4 : Selon le texte, il y aurait une amélioration de la consommation des aliments dans les pays à revenus élevés. Pourquoi y aurait-il eu cette amélioration ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstitution de l'information ponctuelle + Établissement de relations (partie du texte x partie du texte).

Catégories : globale, linéaire, orientée.

Réponse attendue : Nous attendons que le lecteur construise la relation entre les informations présentées dans la question posée « amélioration » et « pays à revenus élevés » et le 5^e paragraphe du texte « cette amélioration découlerait des facilités de stockage et de transport des aliments hors-saison selon les chercheurs, mais aussi de l'effort nutritif effectué face à l'augmentation des maladies liées à l'alimentation ».

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : La question prévoit une lecture qui porte sur la reconstitution de l'information ponctuelle, c'est-à-dire qu'il est possible de récupérer les informations dans un point précis du texte, et de plus, la question donne des indices qui facilitent le repérage de ces informations dans le texte. Pourtant, si le lecteur utilise seulement la démarche de repérage et n'entre pas dans l'interprétation, ces mêmes indices présents dans la question « les pays à revenus élevés » et le mot « amélioration » peuvent l'amener à une lecture incorrecte ou à faire la mise en relation avec le 6^e paragraphe où sont présents les mots « pays occidentaux », « France » et « amélioration ».

Question n°5 : Trouvez une marque de l'auteur du texte qui s'oppose à l'étude du Dr. Fumiaki Imamura.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories : globale, non-linéaire, orientée.

Réponse attendue : Tout d'abord, nous attendons que le lecteur perçoive que la question se structure comme une présupposition, à savoir que l'auteur du texte s'oppose à l'étude du docteur Imamura. Ensuite, nous souhaiterions que le lecteur analyse la construction de l'argumentation et identifie le jugement de valeur qui parcourt la totalité du texte. Pour cela, il est nécessaire de repérer que le journaliste, Thomas Cavaillé, développe l'article de manière distante, en exposant les informations présentes dans la revue médicale *The Lancet Global*

Health jusqu'au 5^e paragraphe, mais que ce n'est que dans le dernier intertitre que son positionnement apparaît.

Le journaliste débute la dernière partie du texte avec une question rhétorique à laquelle il sera répondu au long des deux paragraphes suivants. Dans ces deux paragraphes, nous trouvons trois mots qui renforcent son positionnement par rapport à l'étude d'Imamura, « toutefois », « une limite » et « pourtant ». De plus, le journaliste utilise une autre étude, l'enquête nationale du Tchad, pour valider sa prise de position, et contester le professeur Imamura.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Conformément au langage de la presse, spécialement de la presse en ligne, nous remarquons le phénomène de l'économie langagière sous la forme d'ellipses. Ce phénomène peut être vérifié principalement dans la dernière partie du texte. Ainsi, pour répondre à la question, le lecteur doit décoder l'implicite du texte et comprendre la démarche polyphonique qui y est présente. De même, le lecteur doit comprendre que l'auteur de l'article contredit un des critères utilisés dans l'étude de la revue médicale.

Cette question demande une compréhension intégrale du texte, de toutes ses nuances et de sa complexité. C'est pour cette raison que, si le lecteur n'est pas dans une démarche interprétative, la réponse sera probablement du recopiage des extraits du texte.

Pour finir la présentation de ce premier texte, nous tenons à souligner dans la construction du texte, des perturbateurs qui peuvent rendre la compréhension du lecteur difficile. Nous pouvons donc repérer la dimension polyphonique et l'insertion de l'avis du journaliste dans les comptes rendus scientifiques. Dans la première et la deuxième partie du texte, le journaliste présente l'étude enchainant plusieurs paramètres utilisés et ce n'est que dans la troisième partie qu'il prend parti et met en cause leur finalité. Cela débute dans l'intertitre construit à partir d'une question rhétorique qui annonce le jugement de valeur du journaliste présent dans l'ensemble des deux paragraphes.

5.3.2. Texte 02 : « La publicité et la consommation consciente »

Le deuxième article (cf. annexe texte 5.5 et 5.7) est extrait de l'hebdomadaire brésilien *Carta Capital* et est publié en août 2011. Portant le titre « La publicité et la consommation

consciente ¹⁸» sa thématique centrale évoque le rôle des publicitaires dans « l'apologie du consumérisme » et l'augmentation de l'accès à la consommation, qui a pour conséquence l'utilisation prédatrice des ressources naturelles de la planète et la multiplication de décharges surchargées de déchets.

Les paragraphes suivants présentent les questions posées aux lecteurs, les réponses attendues et les hypothèses qui peuvent expliquer que le lecteur a produit une réponse qui ne correspond pas à celle attendue.

Question 01 : Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations (partie du texte x partie du texte).

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée + segment.

Réponse attendue : A partir de cette question qui demande au lecteur d'anticiper le sujet abordé, nous voulons analyser quels sont les éléments du texte mobilisés et quelle stratégie est mise en place. Dans cette première question, nous proposons un survol de l'ensemble du texte. Nous attendons donc que le lecteur établisse des relations entre les éléments du péri-texte (le titre, la rubrique, l'illustration, le chapeau, la source par exemple) et construise des réponses reposant sur des inférences.

Dans ce texte, le lecteur peut / doit identifier plusieurs éléments du péri-texte comme le nom du journal (*Carta Capital*), le titre de l'article (La publicité et la consommation consciente), la rubrique (société), le chapeau, les intertitres, la caricature et les informations concernant le journaliste. Pourtant, pour réaliser l'inférence logique nécessaire à l'identification du sujet de l'article, il est indispensable de prêter attention au titre, au chapeau et aux informations concernant le journaliste. Ainsi, dans le titre, il est possible de récupérer les mots « publicité » et « consommation » ; dans le chapeau, les mots « publicité » et « durabilité » et dans les informations sur le journaliste, « consommation » et « durabilité ». Ces indices recensent les

¹⁸ <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-publicidade-e-o-consumo-consciente>

trois mots-clés du texte et conduisent à découvrir l'enjeu de la publicité dans les domaines de la consommation et de la durabilité.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Généralement, le titre est un indice suffisamment révélateur du contenu du texte, mais ici en raison de la polysémie du terme « consciente », pour confirmer ses hypothèses, le lecteur doit mettre en relation divers éléments du périphrase. Il est ainsi indispensable de rapprocher le titre avec deux autres éléments du périphrase, le chapeau et les informations sur le journaliste, pour récupérer, en plus des mots « publicité » et « consommation », le mot « durabilité ».

Si le lecteur récupère seulement le titre, il peut faire l'hypothèse que l'enjeu du texte est d'évoquer la fonction de la publicité dans la conscientisation de la population quand elle consomme. Or cette hypothèse sera réfutée après la lecture de l'ensemble du texte. En revanche, si le lecteur prend également en considération le chapeau et / ou les informations sur le journaliste, il sera possible de découvrir que cette conscientisation dans l'acte de consommer concerne la durabilité, et non seulement la maîtrise de sa consommation.

Finalement, au vu de la complexité du titre du texte, et de toutes les lectures possibles à partir du mot « conscient », nous imaginons que le lecteur moins habitué à analyser des indices du périphrase et à les mettre en relation, recopiera l'intégralité du titre comme hypothèse du sujet abordé dans l'article.

Question 02 : En considérant le point de vue défendu par l'auteur du texte, expliquez l'utilisation de la phrase « vendre des réfrigérateurs aux esquimaux ».

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Nous attendons que le lecteur comprenne le positionnement du journaliste. Pour cela il est important de récupérer l'image du journaliste qui est en lien avec l'argument général qu'il défend et dont il est possible de trouver des indices dans son parcours. Quand nous prenons en compte le projet de l'auteur, ces indices permettent d'affiner le premier sens « vendre des choses inutiles » que nous affinons, à partir de la lecture de la totalité du

texte, en « aberrantes d'un point de vue écologique ». Cela peut se faire à partir de l'analyse de la formation professionnelle du journaliste présentée dans le péri-texte où nous sommes informés qu'il est « spécialisé en durabilité et consommation consciente et professeur de gestion environnementale ». Ces informations amènent à supposer un regard critique du journaliste sur la consommation. De plus, dans les premiers paragraphes du texte, nous trouvons des marques emphatiques à valeur ironique de ce positionnement critique, comme les mots « rares », « bombardé.e.s », « morceaux de publicités », « jingles puissants et inoubliables », « effet électrisant », « extrêmement créatifs », « message parfait », ainsi que des questions rhétoriques posées tout au long de l'article.

Deuxièmement, le lecteur peut mettre en relation les deux expressions métaphoriques entre guillemets, celle du 2^e paragraphe « la publicité est l'âme de l'entreprise » et celle du 3^e paragraphe « vendre des réfrigérateurs aux esquimaux » pour confirmer l'action des publicitaires dans l'acte de vente.

Pareillement, le lecteur peut analyser la construction argumentative. L'auteur utilise des mots forts et parfois négatifs, comme « accrochera », « capacité à convaincre », « bombardé.e.s », « extrêmement », ainsi que des expressions telles que « c'est pour cette raison », « pour assurer cet effet » qui manifestent sa volonté d'expliquer ou encore « comme si c'était » qui suggère une prise de distance. Ces éléments préparent et renforcent le sens négatif condensé dans l'expression « vendre des réfrigérateurs aux esquimaux ».

Pour finir, le lecteur peut trouver l'explication de cette métaphore dans le paragraphe qui suit l'extrait présenté dans la question. Ce paragraphe évoque à partir des questions rhétoriques, la capacité des publicitaires à vendre n'importe quel produit à n'importe quelle personne.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur qui n'identifie pas le positionnement critique du journaliste sur la publicité et les publicitaires qui essaient de vendre des produits sans conscience sociale et environnementale peut expliquer l'expression littéralement, sans la lier au contexte de l'article. Le lecteur peut également l'expliquer à partir d'une inférence pragmatique, sans analyser le contexte où elle est insérée.

Question 03 : Pourquoi l'auteur du texte rédige-t-il l'intertitre « Ne serait-ce pas l'heure de changer ? » sous la forme d'une question ? Justifiez votre réponse en vous basant sur le texte.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Le lecteur peut analyser l'usage de l'interrogation dans l'intertitre selon deux niveaux.

Au premier niveau, le lecteur doit analyser la construction de l'argumentation du texte comme un effet rhétorique. En effet, cette forme stylistique de la question rhétorique est présente dans l'intertitre, dans la construction de la dernière partie du texte, ainsi que tout au long de la première partie de l'article.

Au deuxième niveau, nous attendons que, grâce à l'élaboration d'une inférence logique, le lecteur analyse la construction argumentative du texte en liant l'interrogation de l'intertitre à la dernière partie du texte, dans laquelle l'auteur interpelle les publicitaires, en leur demandant s'il ne serait pas l'heure de changer. Dans ce cas, le texte pourrait aussi être lu comme une lettre ouverte aux publicitaires, malgré le manque d'indices linguistiques, comme par exemple les pronoms personnels.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur qui n'a pas suffisamment développé de compétences métalinguistiques peut analyser l'intertitre comme un appel du journaliste au lecteur. Dans ce cas, le lecteur pourrait répondre à l'intertitre selon son opinion, à défaut de l'analyser dans le texte et d'en expliquer sa fonction

Question 04 : Selon l'auteur du texte, qu'a provoqué dans la société actuelle l'accès sans précédent à des produits auparavant disponibles pour un petit nombre de privilégiés ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstitution de l'information + Établissement de relations (partie du texte x partie du texte)

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Nous attendons que le lecteur construise une relation entre les informations présentes dans la question et la phrase du 5^e paragraphe « un accès sans précédent

à des produits auparavant disponibles pour un petit nombre de privilégié.e.s » ainsi que la suite du texte.

Pour répondre à cette question, le lecteur doit rapprocher et analyser des informations dispersées dans le texte et qui concernent la diminution de l'inégalité sociale, la « pression sans précédent sur les sources d'énergie » et « l'utilisation prédatrice et folle des ressources naturelles de la planète », au 6^e paragraphe. A la fin de la troisième partie du texte, au 11^e paragraphe, l'auteur dénonce également « un plus grand gaspillage, un consumérisme exacerbé, des décharges surchargées de déchets, des contaminations, et par conséquent de gros problèmes à l'horizon ».

Le lecteur peut aussi repérer le connecteur de conclusion « donc », au 9^e paragraphe, qui signale la reprise d'une partie des résultats de cet excès consumériste sans précédent : « destruction de l'essentiel au profit de la production du superflu et du jetable ».

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur habitué à lire la globalité du texte et à analyser son argumentation peut ne récupérer que la suite de l'extrait présent dans la question, sans dépasser les paragraphes qui suivent l'intertitre.

Si le lecteur a compris la démarche critique de l'argumentation, il est également possible qu'il récupère seulement les points négatifs présents dans le texte, sans tenir compte du facteur positif, la diminution de l'inégalité sociale, marquée par la locution adverbiale « bien sûr ».

Question 05 : L'auteur du texte, journaliste spécialisé en durabilité, est-il contre la consommation de produits en général ou pour une forme spécifique de consommation ? Justifiez votre réponse en vous basant sur le texte et avec des éléments du texte.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Pour comprendre que le journaliste est contre une forme spécifique de consommation, irrationnelle et non durable, le lecteur doit, tout d'abord, analyser quelle est la consommation consciente évoquée dès le titre de l'article. Pour cela, il faut que le lecteur analyse la construction de l'argumentation du texte et le positionnement du journaliste.

En ce qui concerne le positionnement du journaliste et la construction de l'argumentation, le lecteur peut convoquer sa formation professionnelle signalée dans le péritexte et dans la question posée, « spécialisé en durabilité et consommation consciente ». A partir de cette information, le lecteur peut faire une inférence logique en reprenant, par exemple, le titre « consommation consciente », et dans le 6^e paragraphe la formule « consommation, souvent complètement irrationnelle ».

Le lecteur peut également analyser la construction des intertitres. Dans les deux premiers, le journaliste pointe des problèmes à résoudre, et dans le dernier, il appelle à une résolution. Pour la résolution de ces problèmes, il formule des questions rhétoriques adressées aux publicitaires.

Le lecteur peut encore analyser la dernière partie du texte où l'auteur termine avec l'explication de ce qu'il attend des publicitaires, c'est-à-dire « mettre en œuvre des actions en faveur d'un développement durable, équilibré et rationnel ».

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Dans une démarche de récupération d'indices, le lecteur peut s'en tenir seulement aux mots de la question « consommation de produits » et récupérer dans le texte les passages qui l'illustrent, sans analyser le positionnement de l'auteur dans le texte. Le lecteur peut aussi mal comprendre la question et ne pas interpréter que la forme spécifique de consommation est liée à une manière consciente de consommation.

Pour conclure la présentation de ce deuxième texte, nous soulignons le plus grand impératif pour sa compréhension de l'identification du positionnement critique de l'auteur envers les publicitaires. Cette non-compréhension engendre la non-compréhension du texte dans sa totalité.

5.3.3. Texte 03 : « Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle »

Le troisième article (cf. annexe texte 5.9 et 5.11) est extrait de l'hebdomadaire brésilien *Época*, publié en mai 2015. Le texte « Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle¹⁹ » de Thaís Hererro, présente le livre du journaliste Klester Cavalcanti *La Dame de la Liberté*, récemment lancé. Dans l'article, Hererro raconte, à partir des informations du livre *La Dame de la Liberté*

¹⁹ <http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>

et de l'interview au Blog *Epoca Amazônia*, l'histoire de la conseillère-auditrice fiscale du travail, Marivalva Dantas qui a libéré de l'esclavage 2.354 personnes depuis 1995.

Les questions posées aux lecteurs sont les suivantes.

Question 01 : Sans lire le corps du texte, dites selon vous quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations (partie du texte x partie du texte).

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée + segment

Réponse attendue : A partir de cette question qui demande au lecteur d'anticiper le sujet abordé, nous voulons analyser quels sont les éléments du texte mobilisés et quelle stratégie est mise en place. Dans cette première question, nous proposons un survol de l'ensemble du texte. Nous imaginons donc que le lecteur établira des relations entre les éléments du péritexte (le titre, la rubrique, l'illustration, le chapeau, la source par exemple) et construira des réponses reposant sur des inférences logiques et pragmatiques.

Dans ce texte, le lecteur peut récupérer les éléments comme le nom du journal (« *Epoca* »), le titre de l'article (« Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle »), le chapeau, la photo et la légende de celle-ci pour formuler des hypothèses à propos du travail esclave, du rôle de Marivalva Dantas dans cette problématique et la sortie d'un livre qui raconte son histoire.

Nous attirons l'attention sur le fait qu'il n'existe pas de lien sémantique entre le titre et la photo, mais si on considère que le signe représenté par le geste de Marivalva Dantas signifie « stop », il est alors possible de construire une inférence logique et de supposer que la personne montrée sur la photo dit stop à l'esclavage évoqué dans le titre.

Il est également nécessaire de prendre en compte le chapeau du texte, qui comporte, lui, tous les indices qui aident à relier Marivalva Dantas, son combat contre le travail esclave et le livre qui le raconte.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le texte est construit sans intertitres. Ceci diminue la quantité d'éléments disponibles pour l'analyse et la construction des hypothèses. De plus, du fait que la photo est particulièrement mise en évidence, le lecteur peu

habitué à la démarche proposée dans la question de lecture anticipatoire et du périphrase peut s'en tenir seulement à la photo, sans la mettre en relation avec les autres éléments du périphrase, principalement, le titre et le chapeau, et se trouver ainsi avec peu d'indices pour identifier le sujet de l'article.

Question 02 : Au début du deuxième paragraphe du texte, il est dit « ces causes ». Quelles sont ces causes ? Par qui sont-elles défendues ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, orientée.

Réponse attendue : Le lecteur qui analyse le caractère linguistique de « cette » et « ces » identifie la valeur anaphorique de ces adjectifs démonstratifs et comprend qu'ils reprennent un nom ou des noms déjà mentionnés. Nous attendons donc que le lecteur mette en œuvre cette démarche rétroactive et construise une relation ponctuelle entre, d'une part les informations présentes dans la question et dans le 2^e paragraphe, « cette femme et ces causes », et d'autre part le paragraphe précédent pour prélever les informations demandées, à savoir : « Marinalva Dantas » et « le combat contre l'esclavage moderne et le travail enfantin ».

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur qui ne connaît pas la fonction des démonstratifs employés dans des textes écrits peut suivre la démarche de chercher la réponse dans la suite du texte, sans revenir au paragraphe précédent.

Par ailleurs, il faut tenir compte de la polysémie du nom « causes ». Pour répondre à la question, il est indispensable de le mettre en contexte, en le reliant au nom « combat » employé dans le paragraphe précédent.

Question 03 : Qu'est-ce qui marque la vie et marquera le futur professionnel de la conseillère-auditrice, et qui la conduit à avoir une vision précise des problèmes sociaux ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Nous attendons que le lecteur analyse la double question posée, celle

formulée par le verbe au présent « marque », et celle par le verbe au futur « marquera », et que le lecteur les relie avec l'expression « vision précise des problèmes sociaux ».

En ce qui concerne le lien entre ce qui a marqué la vie de Marinalva Dantas et sa vision des problèmes sociaux, il est nécessaire que le lecteur récupère dans le troisième et quatrième paragraphes l'histoire de son enfance pauvre, le départ de sa maison et son retour. Le lecteur doit analyser la construction de l'argumentation du texte, et plus particulièrement repérer la dimension explicative de l'aller - retour dans la maison de sa famille. Cette histoire a été à l'origine de sa vision sociale critique et de sa découverte d'être privilégiée par rapport aux autres enfants. Ces explications sont cautionnées par la citation empruntée à l'interview de Marinalva Dantas.

En ce qui concerne le lien entre le futur professionnel de Marinalva Dantas et sa vision des problèmes sociaux, le lecteur doit récupérer les informations données dans les paragraphes 6, 7 et 8 et relatives à ce que découvre et vit Marinalva Dantas en tant que conseillère-auditrice.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Pour répondre à cette question, le lecteur doit interpréter la fonction de la conjonction « et » employée dans la question elle-même et qui l'engage à relier les expériences de Marinalva Dantas et la construction de sa conscience sociale. Le lecteur qui est dans une démarche de reprise d'indices du texte à partir de la question, mais sans comprendre la conjonction « et », la liaison entre son expérience et sa prise de conscience sociale, peut par exemple récupérer des informations concernant sa formation professionnelle au 5^e paragraphe, ou les conséquences de son dévouement au travail au 10^e paragraphe. Mais à proprement parler ces éléments ne constituent pas « une vision précise des problèmes sociaux ».

Question 04 : En vous aidant des informations liées au texte, justifiez la présence de ces noms : Thaís Herrero et Klester Cavalcanti .

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstitution de l'information + Reconnaissance du cadre énonciatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée.

Réponse attendue : Nous attendons que le lecteur comprenne la polyphonie présente dans l'article et le fait que celui-ci est construit à partir de deux sources d'informations. La première est constituée par Thaís Herrero, l'auteure du texte, à partir de l'interview réalisé avec

Marinalva Dantas pour le *Blog Epoca Amazonia*. La deuxième source est le livre *La Dame de la Liberté* écrit par le journaliste Klester Cavalcanti et qui porte sur la vie de Marinalva Dantas.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur qui ne perçoit pas la polyphonie du texte et que l'article est construit à partir du livre de Klester et de l'interview peut ne pas trouver le nom de Thaïs Herero, étant donné qu'il n'est pas mentionné dans le développement du texte, mais dans le péritexte.

Question 05 : Quelle est l'opinion de l'auteure du texte à propos de Marinalva Dantas ? Trouvez et citez des marques de la construction du texte qui révèlent cette opinion.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Appréhension du jugement de valeur,

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée + segment.

Réponse attendue : Le lecteur doit analyser la construction de l'argumentation du texte et la polyphonie qui le constitue et analyser le positionnement de la journaliste à propos de Marinalva Dantas. Cette question demande que le lecteur fasse une inférence logique en trouvant les mots qui représentent la voix de Thaïs Herrero. Ce positionnement se trouve uniquement au début du texte où la journaliste manifeste une opinion tout à fait favorable sur Marinalva Dantas avec l'emploi des deux expressions : « grâce aux efforts » et « une des plus grandes références ».

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur doit comprendre que les informations présentées à partir de l'interview sont mentionnées au discours direct et entre des guillemets et que les informations reprises du livre sont reformulées au discours indirect. Donc, le lecteur peut ne pas arriver à faire la distinction entre les informations de chaque source. Dans ce cas, le lecteur peut récupérer des marques de jugement de valeur comme « une femme forte, mais émotive » au 8^e paragraphe, mais extrait du livre *La Dame de la Liberté* et non directement formulé par Thaïs Herrero, ou encore comme « défenseure des plus faibles » au 4^e paragraphe, mais qui est la définition que Marinalva Dantas donne d'elle-même, et non Thaïs Herrero.

Nous attirons l'attention sur la complexité de la construction polyphonique du texte qui peut gêner l'interprétation par le lecteur. Il existe une polyphonie interne au livre et reprise dans l'article, où Marinalva Dantas et les autres personnages du livre interviennent. En même temps Thaïs Herrero donne la parole à Marinalva Dantas, sans intervenir et sans se positionner. En résumé, tout au long de l'article, il est possible d'identifier la voix de la journaliste seulement

dans le premier paragraphe.

En dernier lieu, nous tenons à mentionner le problème principal de lecture que ce troisième texte pose. Nous disposons là d'un texte dont la construction est très polyphonique et où l'auteure est plus en retrait, avec des marques subtiles de sa présence, comme celle dans le 1^e paragraphe.

5.3.4. Texte 04 : « La marche paradoxale vers l'émancipation »

Le quatrième et dernier article (cf. annexe texte 5.13 et 5.15) est extrait du journal français *Le Monde*, publié en janvier 2015 avec le titre « La marche paradoxale des femmes vers l'émancipation²⁰ ». L'article de Remi Barroux présente l'étude lancée par l'Institut national d'études démographiques (INED) et intitulée *Atlas mondial des femmes*. A partir des graphiques et à travers la parole des auteurs de l'*Atlas*, le texte présente la progression paradoxale vers l'égalité entre femmes et hommes.

Les questions posées aux lecteurs sont les suivantes.

Question 01 : Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations (partie du texte x partie du texte).

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, non-orientée + segment.

Réponse attendue : A partir de cette question qui demande au lecteur d'anticiper le sujet abordé, nous voulons analyser quels sont les éléments du texte mobilisés et quelle stratégie est mise en place. Dans cette première question, nous proposons un survol de l'ensemble du texte. Nous attendons donc que le lecteur établisse des relations entre les éléments du péritexte (le titre, la rubrique, l'illustration, le chapeau, la source par exemple) et construise des réponses

²⁰ http://www.lemonde.fr/demographie/article/2015/01/12/une-marche-paradoxale-vers-l-emption-des-femmes_4554683_1652705.html

reposant sur des inférences.

Dans ce texte, le lecteur peut récupérer les éléments comme le nom du journal (*Le Monde*), la rubrique (Planète Population), le titre (La marche paradoxale des femmes vers l'émancipation), les intertitres, la photo et sa légende, et les graphiques qui conduisent à identifier le domaine des droits des femmes, de l'égalité des genres et des contradictions entre ces causes.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : La photo, mise en évidence dans l'article, montre des mots seulement en anglais : « no rights », « no women ». Donc, pour répondre à la question le lecteur ne peut se contenter d'une simple description de la photo, et pour réussir à utiliser la stratégie d'inférence, il est nécessaire de prendre en compte et relier le sens du titre de l'article, la légende de la photo ainsi que les graphiques.

Nous soulignons aussi la difficulté que les lecteurs peuvent rencontrer avec les mots du titre « paradoxal » et « émancipation ».

Question 02 : Le texte « La marche paradoxale vers l'émancipation » est un commentaire d'une œuvre. A partir de la lecture du texte, donnez cinq informations à propos de cette publication commentée.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstitution d'informations + Établissement de relations (partie du texte x partie du texte).

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, orientée + segment.

Réponse attendue : La question posée suggère au lecteur que le texte est polyphonique. Donc, à partir de la lecture du texte et de la question, nous attendons que le lecteur parvienne à analyser que l'article a été écrit à partir du livre *Atlas mondial des femmes*, présenté par l'Institut National d'Études Démographiques - INED.

Comme les informations reprises de cette étude sont évoquées dans la globalité du texte, ce sont des informations diffuses dans le texte. Nous attendons que le lecteur mentionne non pas le contenu de l'étude, mais identifie les informations concernant les références de celle-ci : son titre, *Atlas mondial des femmes* ; sa date de parution, janvier 2015 ; l'institution porteuse, l'INED ; la maison d'édition, les éditions Autrement ; les responsables, Isabelle Attané et Wilfried Rault. Ce qui revient pour le lecteur à différencier les informations de l'article du

journaliste Rémi Barroux de celles de l'étude de l'INED et à maîtriser le principe de la citation.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur qui ne perçoit pas la construction argumentative de l'article et qui a des connaissances insuffisantes sur ce type de texte, à savoir une publication commentée à titre de diffusion scientifique, peut récupérer des informations de l'article écrit par Rémi Barroux, comme par exemple, la date, la source, ou même des données présentées dans le travail de l'INED, comme le court historique du droit des femmes, dans le 2^e paragraphe. La reprise du 2^e paragraphe peut être favorisée par le fait que ces informations se trouvent au début de l'article et qu'il mentionne de nombreuses dates.

De plus, comme la question demande une lecture globale et non-linéaire, c'est-à-dire que la construction du sens demande la reprise des informations disséminées au long du texte, nous soulignons que le lecteur peut avoir des difficultés pour récupérer toutes ces informations, et principalement, pour identifier quels noms font partie de l'étude. Dans le cas de la reprise des responsables du livre *Atlas*, si le lecteur reste dans une démarche de reprise d'informations sans les analyser, il n'est pas impossible qu'il récupère des noms comme celui de Simone de Beauvoir.

Question 03 : Dans le troisième paragraphe du texte, il est affirmé que : « En 2010, le risque pour un homme de mourir à 20 ans était ainsi presque trois fois plus élevé que pour une jeune femme ». Dites quel est le point de vue de l'auteur à propos de cette affirmation ?

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, orientée.

Réponse attendue : Premièrement, nous attendons que le lecteur comprenne que dans la question posée, le terme « auteur » réfère à l'auteur de l'article paru dans *Le Monde* et non aux responsables de l'étude. Ensuite, il est nécessaire que le lecteur établisse bien l'information précédente pour comprendre que « le risque pour un homme de mourir à 20 ans était ainsi presque trois fois plus élevé que pour une jeune femme » est présenté dans le texte avec la restrictive « rare » pour parler de l'avantage d'être une femme et que cette restriction est formulée par l'auteur de l'article et non par les auteur.e.s de l'étude. De plus, en analysant la totalité du texte, il est possible de remarquer que cette information est la seule à être présentée comme un avantage d'être une femme. Le lecteur doit, également, noter la force du « las » du

paragraphe suivant qui montre que cet avantage est regrettable et qu'il est contrebalancé par de nombreuses contreparties.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le texte est construit de manière polyphonique, les indices de cette polyphonie sont disséminés dans le texte ; et de surcroît ne sont pas évidents. Ceci peut nuire à l'analyse du point de vue du journaliste.

De même, du fait que le mot « avantage » a un sens positif et « mourir » un sens négatif, le lecteur peut être déstabilisé par l'information dans ce 3^e paragraphe elle-même qui présente comme un avantage le fait de mourir, même si effectivement il s'agit de mourir moins jeune.

Question 04 : A partir de la lecture du texte, expliquez, en utilisant deux exemples extraits du texte, l'expression « marche paradoxale » présente dans le titre.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Établissement de relations (partie du texte x texte).

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, orientée + segment.

Réponse attendue : Nous attendons que le lecteur arrive à construire une inférence logique entre la phrase « marche paradoxale » et l'ensemble du texte.

Le lecteur peut d'une part considérer que le mot « marche » fait référence à la chronologie des faits historiques pour l'émancipation de la femme à partir de 1945 et présentés au 2^e paragraphe, d'autre part récupérer les extraits du texte où le paradoxe de l'émancipation est présenté comme une contradiction entre des avancées et des régressions. Le paradoxe de la marche vers l'émancipation des femmes se construit, donc, de trois manières :

1. par l'emploi de la conjonction d'opposition « mais » dès la première phrase : « La progression vers l'égalité entre femmes et hommes est réelle, mais le chemin est encore long » ; au 6^e paragraphe dans la phrase « Dans le secteur économique, l'accès à l'emploi progresse mais on constate que les femmes restent une variable d'ajustement privilégiée dans un contexte de libéralisation et la crise économiques » ; et au 9^e paragraphe dans la phrase « Avec les taux de scolarisation en progrès pour les filles, on s'aperçoit que le choix des filières et l'accès à certaines professions sont plus ségrégatifs, dit-il. Cela existait déjà mais le curseur se déplace : les inégalités interviennent plus tard. »
2. par l'emploi de l'adjectif « las » au 4^e paragraphe : « Las, cette espérance de vie plus

longue cache une dégradation de la santé plus importante pour les femmes, liée notamment aux « difficultés rencontrées parfois pour concilier la vie professionnelle et la vie familiale ».

3. ou encore avec la mention des effets inversés et / ou pervers de faits considérés positifs, comme au 11^e paragraphe dans les phrases : « Par exemple, l'accès à la contraception met plus de pression sur les femmes que sur les hommes, créant une nouvelle inégalité. » et « Autre exemple, la médicalisation de l'accouchement, un progrès incontestable, aboutit parfois à une surmédicalisation préjudiciable à la santé des femmes. »

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : Le lecteur peut avoir des difficultés pour comprendre les mots « marche », « paradoxal » et « émancipation ». De plus, comme la question porte sur la compréhension globale du texte, autrement dit l'attribution du sens de « marche paradoxale » se réalise dans l'ensemble du texte, il faut que le lecteur analyse le texte intégralement. Il est possible que le lecteur suive la méthode scolaire qui consiste à faire porter la 1^e question sur le 1^e paragraphe, la 2^e sur le 2^e paragraphe, et ainsi de suite, et ne récupère que les paradoxes mentionnés dans la dernière partie du texte.

Question 05 : En vous appuyant sur le contexte du texte, expliquez l'utilisation de "autrement dit" présent dans le 10^e paragraphe.

Classification selon la Matrice de Questions :

Type : Reconstruction du réseau argumentatif.

Catégories de modalités de lecture : globale, non-linéaire, orientée.

Réponse attendue : Le choix du journaliste Rémi Barroux d'utiliser la citation de Simone de Beauvoir suivi de « autrement dit » marque une prise de position. Par conséquent, nous attendons que le lecteur analyse l'utilisation de la célèbre phrase de Simone de Beauvoir comme une référence et / ou une citation pour renforcer l'argument de Wilfried Rault à propos de l'égalité des genres. Cette citation vient compléter, voire légitimer, l'argumentation de Rault.

Hypothèse de discordance avec la réponse attendue : La locution adverbiale « autrement dit » est généralement utilisée pour introduire une explication simplifiée, plus précise et compréhensible que ce qui a été dit auparavant. Mais, ici, dans ce texte, le journaliste l'utilise pour introduire une formule qui mobilise les connaissances et la culture du lecteur.

Soulignons également la dimension culturelle de cette citation. Étant donnée la diffusion de la pensée de Beauvoir en France et au Brésil, les lecteurs brésiliens auront probablement plus de difficultés que les lecteurs francophones pour répondre à la question.

Pour conclure la présentation de ce quatrième et dernier texte, nous tenons à dire que ce texte est construit à partir de plusieurs voix, étant donné qu'il est un texte qui a été écrit à partir du livre *Atlas mondial des femmes* et l'auteur de l'article reprend à plusieurs reprises la parole des auteurs du livre. Le lecteur doit donc comprendre cette polyphonie ainsi que le rôle de l'article, celui de présenter une recherche faite par une équipe de l'INED.

CHAPITRE 6

PASSATION DE L'ENQUETE

Dans ce chapitre nous présentons le déroulement général de la passation de l'enquête du protocole définitif réalisée au Brésil et France. Sachant que le recueil de données a été réalisé d'abord au Brésil et ensuite en France, la présentation suivra ce même ordre.

Tout d'abord, en quelques lignes, nous présentons les points principaux des endroits où nous avons réalisé le recueil de données. Par la suite, nous exposons la démarche effectuée et les consignes données lors de la présentation des questionnaires auprès des lecteurs.

6.1. LECTEURS BRÉSILIENS

Les cours suivis par nos lecteurs brésiliens font partie de la modalité du programme de cours pour ceux qui envisagent le diplôme du lycée à la fin du cours.

Le programme des cours présentiels et collectifs²¹, que nos lecteurs suivent, selon le Manuel d'Orientations²² élaboré par le département d'éducation des jeunes et des adultes du Paraná (2012), présente 1568 heures de cours dont 128 ne sont pas obligatoires²³ :

- 208 heures de cours de portugais
- 208 heures de mathématique
- 128 heures de biologie
- 128 heures de physique
- 128 heures de chimie
- 128 heures d'histoire

²¹ Les cours appelés collectifs sont destinés à ceux qui veulent suivre des cours en classe et en groupe avec un calendrier spécifique. Cela s'oppose à l'individuel où l'apprentissage se fait de façon autonome et individuelle où chacun organise son propre emploi du temps selon les disponibilités.

²² http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_orientacoes_eja_2012.pdf

²³ Le cours d'espagnol n'est pas obligatoire, mais il peut être offert selon l'établissement d'enseignement.

- 128 heures de géographie
- 128 heures d’anglais
- 128 heures d’espagnol
- 64 heures d’art
- 64 heures de sport
- 64 heures de sociologie
- 64 heures de philosophie.

Parmi le public de l’EJA, certains élèves ont déjà suivi le lycée et l’ont arrêté à un moment, d’autres veulent faire une validation des connaissances. Dans ce dernier cas, il est nécessaire de se présenter à un examen qui indiquera la validation ou non des acquis. De plus, il est possible d’accéder à certains cours, comme le portugais, à quatre moments différents :

0 % : 208 heures de cours à suivre pour valider le cours.

25 % : 156 heures de cours à suivre pour valider le cours.

50 % : 104 heures de cours à suivre pour valider le cours.

75 % : 52 heures de cours à suivre pour valider le cours.

Ces informations sont importantes car comme les séances ont eu lieu dans la première partie du deuxième bimestre, notre recueil de données regroupe les trois premiers groupes.

Le recueil de données du protocole définitif a été réalisé dans le même établissement et avec la même professeure, là où nous avons réalisé les deux protocoles pilotes aux semestres précédents. Les cours avaient lieu à EJA Poty Lazzarotto, localisé au centre-ville de Curitiba, au Sud du Brésil. Les lecteurs brésiliens suivaient les cours de portugais pendant quatre mois, de 18h00 à 19h40, du lundi au vendredi.

Nous avons effectué quatre séances entre octobre et novembre 2015 :

Tableau 6.1 Lecteurs brésiliens - Calendrier pour le recueil de données du protocole définitif

	Titre du texte	Date
Texte 01	« Le monde mange de plus en plus mal »	15.10.2015
Texte 02	« La publicité et la consommation consciente »	20.10.2015
Texte 03	« Deux mille esclaves en plein XXI ^e siècle »	27.10.2015
Texte 04	« La marche paradoxale vers l'émancipation »	03.11.2015

Lors de ces quatre séances, vingt et un lecteurs étaient en classe lors de différents jours et dix lors des quatre séances, ce qui nous a permis d'établir notre corpus pour ce travail de recherche.

Le tableau suivant récapitule l'état du recueil des données du protocole définitif :

Tableau 6.2 Ensemble de lecteurs brésiliens du protocole définitif

	Texte	Texte 2	Texte 3	Texte 4
LB01	x	x	x	x
LB02	x	x	x	x
LB03	x	x	x	x
LB04	x	x	x	x
LB05	x	x	x	x
LB06	x	x	x	x
LB07	x	x	x	x
LB08	x	x	x	x
LB09	x	x	x	x
LB10	x	x	x	x
LB11	x	x	x	-
LB12	x	x	x	-
LB13	x	x	x	-
LB14	-	x	x	x
LB15	-	x	x	x
LB16	-	-	x	x
LB17	-	-	x	x
LB18	-	-	x	x
LB19	-	-	x	-
LB20	-	x	-	-
LB21	-	x	-	-

6.2. LECTEURS FRANÇAIS

Notre recherche comporte une visée contrastive. De ce fait, nous avons considéré que la formation en France la plus proche de celle au Brésil serait le Diplôme d'accès aux études universitaires, DAEU.

Tout d'abord, chacune de ces formations, EJA et DAEU, constitue un dispositif pédagogique inséré dans le système national d'éducation, de plus, ces deux formations ont une visée diplômante.

Le DAEU est composé de deux formations. La première est la formation « Lettres et Sciences Humaines », appelée DAEU-A. La seconde est la formation « Sciences et Technologies », appelée DAEU-B.

Comme le DAEU-A est destiné à ceux qui veulent suivre des formations dans le domaine de lettres ou sciences humaines, l'enseignement du français est plus pointu que celui du DAEU-B, de ce fait, la formation la plus proche de celle suivie par les lecteurs brésiliens serait celle du DAEU-B.

Après avoir trouvé une formation équivalente à celle du Brésil en France, nous essayons de faire le recueil de données. A la différence du recueil de données brésiliennes qui a été réalisé dans le même établissement d'enseignement durant trois semestres, le recueil de données françaises a été effectué dans deux établissements différents durant trois semestres.

Première tentative : DAEU-B – Université Grenoble Alpes / 2e semestre 2016

Deuxième tentative : DAEU-B – Université Grenoble Alpes / 1e semestre 2017

Recueil définitif : DAEU-B – Université Claude Bernard Lyon 1 / 2e semestre 2018

Ces trois moments s'imposent car dans les deux premières tentatives, réalisées à l'Université Grenoble Alpes – UGA dans le cadre de la formation continue, nous n'avons pas réussi à établir un échantillon équivalent avec un effectif de lecteurs constant. Dans la première tentative nous avons eu quatre lecteurs qui ont répondu aux quatre textes, et dans la deuxième nous en avons eu cinq. Nous avons ainsi décidé de tenter un autre établissement, l'Université de Lyon 1, sur le campus de la Doua.

La formation offerte à Lyon 1 équivaut au niveau Terminale, mais si certains étudiants n'ont pas de connaissances suffisantes pour suivre la formation, ils ont la possibilité de suivre des modules préparatoires.

Nous nous tenons ici à la formation DAEU-B. En reprenant les informations présentes sur le site de l'Université Lyon 1²⁴, le volume horaire de cette formation est de 240 heures, composée par quatre modules:

- Deux modules obligatoires :
 - o Français : Expression Écrite et orale
 - o Mathématiques
- Deux modules optionnels dont au moins deux matières différentes :
 - o Sciences naturelles
 - o Physique
 - o Chimie

Les cours se déroulent de 18h à 20h, sauf pour les cours de français qui ont lieu les vendredis de 16h à 20h.

Ainsi, après autorisation de la responsable de la formation et du responsable du cours d'expression écrite et orale de français, nous avons réalisé quatre séances, de 16h à 18h, entre mars et mai 2017 :

²⁴ [http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-764/diplome-d-acces-aux-etudes-universitaires-b-\(daeu-b\).html](http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-764/diplome-d-acces-aux-etudes-universitaires-b-(daeu-b).html)

Tableau 6.3 Calendrier pour le recueil de données du protocole définitif -
Lecteurs français

DAEU	Titre du texte	Date
<i>Texte 01</i>	Le monde mange de plus en plus mal	<i>31.03.2017</i>
Texte 02	La publicité et la consommation consciente	<i>14.04.2017</i>
Texte 03	Deux mille esclaves en plein XXI siècle	<i>28.04.2017</i>
Texte 04	La marche paradoxale vers l'émancipation	<i>05.05.2017</i>

Au total, treize lecteurs ont été présents lors des différents jours et huit lors de toutes les quatre séances. Cela nous a permis d'établir notre corpus de données françaises.

Tableau 6.4 Ensemble de lecteurs français du protocole définitif

	Texte 01	Texte 02	Texte 03	Texte 04
LF01	x	x	x	x
LF02	x	x	x	x
LF03	x	x	x	x
LF04	x	x	x	x
LF05	x	x	x	x
LF06	x	x	x	x
LF07	x	x	x	x
LF08	x	x	x	x
LF09	x	x	x	-
LF10	x	x	-	x
LF11	-	x	-	x
LF12	x	x	-	x
LF13	x	-	-	-

Pour finir, dans les deux formations, EJA au Brésil et DAEU en France, les professeurs responsables ont pu intégrer les séances dans le programme de lecture. Cela peut expliquer la réussite du recueil de données dans ces deux établissements.

6.3. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE AUPRES DES LECTEURS

La passation de l'enquête chez les lecteurs brésiliens et les lecteurs français a suivi les mêmes critères. La présentation du questionnaire auprès des lecteurs se faisait avec trois consignes.

La première concernait la lecture préalable de la première question avant d'entrer dans la lecture de la totalité du texte. Cela afin de pouvoir élaborer l'analyse du péritexte.

La deuxième concernait les autres questions. Les étudiants avaient une totale liberté de lecture. Ils pouvaient, par exemple, lire toutes les questions et ensuite le texte, lire l'ensemble du texte et ensuite les questions, ou même, lire le texte au fur et à mesure de leurs réponses. Bien que nous ayons établi une contrainte avec la première question, nous voulions que la lecture du texte, l'interprétation et l'appropriation du texte se passent de la manière la plus naturelle, tout en ayant conscience du cadre restreint qui est une lecture avec un questionnaire et dans une formation. Si d'un côté, cela laisse plus de confort pour lire le texte et répondre aux questions, de l'autre côté nous ne pouvons pas avoir connaissance de l'ordre réalisé par chaque lecteur lors de l'élaboration des réponses.

Finalement, la dernière consigne concerne le temps disponible. Les étudiants avaient à disposition toute la période de la séance, c'est-à-dire, au Brésil, 1h40 et en France, 2 heures.

PARTIE III

ANALYSE DE DONNEES

CHAPITRE 7

GRILLE D'ANALYSE

À partir des données du protocole expérimental mis en œuvre au Brésil, présenté dans le chapitre 4, nous fabriquons une première grille d'analyse pour repérer la stratégie de réponse mobilisée par chaque lecteur pour chaque question. A savoir que, quand nous analysons la réponse donnée par le lecteur, nous analysons la stratégie de lecture, la stratégie de réponse et aussi la compréhension de la question. Ce faisant, dans cette première étape, nous analysons, au total, les réponses de cinq lecteurs concernant quatre questions portant sur quatre textes. Ainsi, au total, nous disposons de 80 fiches d'analyses. Ensuite, nous testons cette première grille plusieurs fois avec les données définitives recueillies au Brésil, c'est-à-dire que nous analysons les réponses aux cinq questions portant sur quatre textes formulées par dix lecteurs, soit un total de 200 fiches d'analyses.

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche mise en œuvre pour confectionner la grille d'analyse des réponses des lecteurs et en particulier des analyses tests qui ont abouti à la deuxième, troisième, quatrième et finalement la dernière version de la grille d'analyse. Celle-ci, considérée comme la grille définitive, est celle avec laquelle nous analysons les stratégies de lectures utilisées par les lecteurs, brésiliens et français, soumis au protocole définitif.

Comme déjà dit, nous attirons l'attention sur le fait que cette construction n'a pas été rapide et a demandé plusieurs reprises et reformulations. À plusieurs moments, après avoir réalisé des tests avec les données du deuxième groupe du groupe expérimental et aussi avec les données définitives, nous avons apporté des modifications et même ajouté de nouveaux éléments jusqu'à la structuration définitive de la grille d'analyse. C'est cette élaboration progressive de la grille que nous présentons dans le paragraphe suivant.

7.1. GRILLE D'ANALYSE : UN PARCOURS

7.1.1. Première grille ²⁵

Après avoir collecté les premières données écrites issues du protocole expérimental, nous avons initié le processus d'analyse des réponses dans une visée d'une part d'analyse objective des réponses formulées par les lecteurs, d'autre part de formulation d'hypothèses sur ce que le lecteur de l'EJA et du DAEU sait faire ou fait concernant la lecture des textes de la presse écrite. Cette analyse a comme but d'identifier la modalité de lecture mise en œuvre par les lecteurs brésiliens et français.

Pour cela, dans un premier temps, nous analysons les éléments du texte repris, comment ils ont été repris, et quelle stratégie a utilisé le lecteur dans la construction de chacune de ses réponses.

Dans notre travail, nous entendons la notion de stratégie de lecture comme Moirand (1979, p. 19) « ce qu'on va lire (le choix des textes) et comment le lire (les stratégies de lecture) », c'est-à-dire, comment nos lecteurs lisent ce qu'ils lisent. La stratégie de lecture correspond donc aux opérations mises en œuvre par les lecteurs dans l'intention d'atteindre un objectif spécifique. Ici l'objectif spécifique est de lire un texte en ayant comme fil conducteur un questionnaire qui vise à amener le lecteur à produire différentes analyses.

De ce fait, dans sa première version, la grille se divise en trois parties : la première concerne la « réponse attendue » et la « réponse donnée », la deuxième partie concerne « l'analyse des reprises » et la troisième partie, « les hypothèses explicatives » que nous pouvons formuler quant à ce que fait le lecteur.

La deuxième partie est elle-même sous-divisée en trois sous-parties avec (1) les différentes formes de reprise des informations, comme recopier, citer, reformuler et résumer ; (2) les stratégies de lecture telles que le survol du texte, l'inférence et la mise en relation ; (3) les éléments du texte mobilisés : le thème, le chapeau, la disposition du texte dans la feuille et les images.

²⁵ Cf. annexe tableau 7.1

7.1.2. Deuxième grille ²⁶

Au fil de l'analyse des réponses du protocole expérimental à l'aide de la première grille, nous nous rendons compte qu'il serait nécessaire de la restructurer entièrement. Dans un premier temps, nous revenons sur la partie analyse des reprises, et plus particulièrement sur les stratégies de lecture et les éléments du texte mobilisés.

La première grille comporte seulement trois stratégies : survoler le texte, construire une inférence et mettre en relation. En analysant les réponses recueillies avec le protocole expérimental, nous remarquons que dans la grille il manque des stratégies par rapport à ce que les lecteurs réalisent en élaborant leurs réponses. Nous constatons également que la grille ne mentionne pas des éléments repris par les lecteurs. Ensuite, nous percevons l'intérêt d'avoir des analyses qualitatives dans une colonne supplémentaire qui nous aideraient à élaborer les hypothèses explicatives. Enfin, nous envisageons d'ajouter dans la grille une partie qui synthétise les analyses des parties précédentes et nous aide à formuler les hypothèses expliquant les processus de construction du sens par les lecteurs. Nous ajoutons donc une partie « types de lectures ».

La démarche d'élaboration de cette deuxième grille a ainsi été réalisée en plusieurs temps. Premièrement, nous distinguons les analyses objectives pour lesquelles nous remplissons la grille avec des réponses de constat en « oui/non » et les réponses qualitatives qui précisent ce que le lecteur réalise. Deuxièmement, nous renommons et réorganisons l'ordre dans lequel les éléments se présentent dans la grille. Troisièmement, nous ajoutons le nouvel élément, « les types de lecture ». Ainsi, désormais la partie « analyse des reprises » est composée de quatre sous-parties : (1) la forme des reprises réitératives, (2) les éléments du texte mobilisés, (3) les stratégies de lecture, (4) le type de lecture.

Une fois l'architecture de la grille ainsi recomposée, nous affinons les sous-parties. Ainsi, à partir du constat que les lecteurs peuvent mobiliser plusieurs parties du texte, au-delà de celles présentes dans la première grille, nous insérons dans la partie « les éléments mobilisés » d'autres parties possibles d'un texte journalistique : la rubrique, le titre, le chapeau, les intertitres, l'accroche, le développement, la chute, la légende, la source et la photo. De plus,

²⁶ Cf. annexe tableau 7.2

l'analyse des réponses avec la première grille faisant apparaître dans les stratégies de lecture une forte présence de survol du texte, principalement dans la question qui demande de produire des hypothèses à propos du thème qui serait abordé dans le texte, nous ajoutons dans cette deuxième grille une rubrique « mettre en relation à partir du survol du texte ».

Par ailleurs, nous optons, également, pour nous intéresser à la production d'inférences, entendue comme l'activité mentale par laquelle les informations implicites du texte sont reliées à des connaissances issues de la mémoire du lecteur ou repérées dans le texte afin d'établir la continuité de la compréhension du texte. Conformément à Campion & Rossi (1999, p. 494) qui nous disent :

La compréhension d'un texte repose sur la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs qui intègrent les informations lues et les connaissances du lecteur pour construire une représentation cognitive du contenu du texte. Cette intégration repose fondamentalement sur la possibilité de générer des inférences. (Campion & Rossi, 1999, p. 494)

Donc, dans la deuxième grille, nous ajoutons d'une part la mention d'inférences pragmatiques activées à partir des connaissances issues de l'expérience du monde du lecteur et de la réalité dans laquelle il évolue, d'autre part la mention d'inférences logiques déduites d'éléments implicites repérés dans le texte par le lecteur. Nous empruntons la distinction entre les inférences logiques et les inférences pragmatiques à Giasson (2000, p. 62) qui reprend Cunningham (1987) et explique que les inférences logiques sont incluses dans la phrase et sont ainsi nécessairement vraies, tandis que les inférences pragmatiques sont fondées sur les schémas du lecteur et sont de ce fait possiblement vraies. De plus, toujours selon ces auteurs, les inférences ne pouvant pas être fondées sur des synonymes du texte, pour réaliser une inférence, le lecteur doit dépasser la compréhension littérale. Toutefois, dans son modèle conceptuel des inférences, Cunningham identifie trois types d'inférences : logiques, pragmatiques et créatives. Cunningham différencie les inférences pragmatiques et les créatives ainsi :

Une inférence sera pragmatique si le lecteur moyen (comparé à son groupe d'appartenance) a tendance à la donner après incitation ; autrement, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative. (Cunningham, 1987, apud Giasson, 2000, p. 64).

Mais, comme notre protocole repose sur un questionnaire comprenant des questions qui incitent le lecteur à réaliser des inférences, les réponses que nous obtenons, selon la distinction

de Cunningham, ne peuvent reposer que sur des inférences soit logiques soit pragmatiques. Nous décidons donc de ne pas utiliser la notion d'inférences créatives dans notre travail.

Enfin, en nous inspirant de Dabène, Frier & Visoz (1992) nous décidons d'insérer dans notre grille les types de lecture. Ceux-ci indiquent comment le lecteur construit le sens et l'interprétation du texte. Nous pouvons donc considérer ces types de lecture comme l'aboutissement ou la synthèse des stratégies mises en œuvre par le lecteur. Nous attirons l'attention sur le fait que, tandis que les stratégies de lectures sont plutôt procédurales, les types de lecture sont plutôt sémantiques ou herméneutiques, dans la mesure où ils indiquent le produit sémantique ou interprétatif des stratégies (de lecture) mises en œuvre par le lecteur pour élaborer le sens du texte. Toujours selon Dabène, Frier & Visoz (1992) quatre types de lectures peuvent être identifiés : les lectures interprétatives, les lectures de rappel, les lectures déviantes et les lectures muettes. Dans les lectures interprétatives, le lecteur est actif et arrive à construire des inférences. Les lectures de rappel sont des lectures insuffisantes : le lecteur comprend seulement quelques parties du texte sans prélever suffisamment d'éléments pour construire un sens au texte. Les lectures déviantes sont le fait du lecteur qui part du texte pour discuter de ses propres connaissances ou faire part de ses opinions. La reprise du texte lui sert comme base pour une discussion extratextuelle. Les lectures muettes sont les lectures où rien n'a été mobilisé, comme si le lecteur n'avait rien lu.

Ces différentes modifications aboutissent à la deuxième grille d'analyse.

7.1.3. Troisième grille ²⁷

Le troisième changement dans la grille d'analyse concerne deux parties de celle-ci. En reprenant une nouvelle fois l'analyse des données du second groupe du protocole expérimental à l'aide de la deuxième grille, nous constatons une tendance des lecteurs à recopier le texte intégralement. Pour rendre compte de ce mode, nous insérons la stratégie de lecture « appropriation sans transformation ». De plus nous modifions la stratégie « mettre en relation à partir du survol du texte » en « mettre en relation » suite au fait que dans le second groupe nous trouvons des reprises de plusieurs éléments du texte utilisés de manière plus précise que par un simple survol du texte. Enfin, pour compléter le champ des éléments du texte mobilisés, nous ajoutons une catégorie « autre ».

²⁷ Cf. annexe tableau 7.3

7.1.4. Quatrième grille ²⁸

Nous testons la troisième version de la grille d'analyse avec le corpus définitif issu du groupe brésilien de l'EJA. Nous élaborons ainsi la quatrième version de la grille. A partir d'une première analyse de la moitié du corpus, nous ajustons deux parties de la grille « les éléments du texte mobilisés » et « les stratégies de lecture ». En ce qui concerne les éléments du texte mobilisés, nous décidons de travailler avec la division proposée par Adam (Adam, 1997) qui décompose le péri-texte journalistique en huit unités, comme nous présenterons ci-après, enlevant ainsi, l'unité « autre ». En ce qui concerne les stratégies de lecture, nous remarquons que du fait que les lecteurs recopient plusieurs parties du texte, certaines réponses sont organisées à partir de la juxtaposition d'extraits du texte sans aucune modification au niveau de sa structure, d'autres réponses comportent des modifications de structure, et d'autres également des modifications au niveau du sens. En réfléchissant à cela, nous décidons de noter dans la grille cette démarche d'appropriation du texte avec et sans transformation du sens, ce qui nous conduit à ajouter la stratégie « appropriation avec transformation du sens ».

Lors d'une deuxième série d'analyses, nous comprenons qu'il nous manque un corrigé pour établir si la réponse donnée par le lecteur est correcte ou pas selon notre réponse attendue. Nous ajoutons donc une rubrique « réponse fautive, en partie juste et juste ». Nous précisons que ce corrigé ne consiste pas dans un corrigé scolaire du texte mais d'une appréciation de l'adéquation entre la réponse et ce que dit le texte. Reprenant ce que dit Eco (1992) dans *Les limites de l'interprétation* :

L'initiative du lecteur consiste à émettre une conjecture sur l'intentio operis. L'ensemble du texte - pris comme un tout organique - doit approuver cette conjecture interprétative, mais cela ne signifie pas que, sur un texte, il ne faille en émettre qu'une seule. Elles sont en principe infinies, mais à la fin, elles devront être testées sur la cohérence textuelle, laquelle désapprouvera les conjectures hasardeuses. (Eco, 1992, p. 41)

Car, selon Eco (2002, p. 47) même si un texte est ouvert à une multiplicité d'interprétations, il est possible d'établir des limites : « s'il n'existe aucune règle pour permettre de savoir quelles interprétations sont les 'meilleures', il existe au moins une règle qui nous permet de savoir lesquelles sont 'mauvaises' ». Eco reprend encore saint Augustin qui considère que la

²⁸ Cf. annexe tableau 7.4

cohérence interne du texte doit être constamment vérifiée lors de la lecture, pour cela, une portion du texte est vérifiée à travers d'autres portions du texte :

Toute interprétation donnée portant sur une certaine portion d'un texte peut être acceptée si elle est confirmée par, et elle doit être rejetée si elle est contestée par, une autre portion du texte. En ce sens, la cohérence textuelle interne contrôle les parcours du lecteur, lesquels resteraient sans cela incontrôlables. (Eco, 2002, p. 59)

Ceci dit, même si l'interprétation est une activité subjective, le lecteur ne peut pas s'abstraire du texte. Or dans le cadre d'un travail sur l'enseignement de la lecture cette question est importante. Il y a de fait des lectures de texte qui sont fausses.

Enfin, lors de la troisième session d'analyse du corpus définitif, qui nous a permis aussi d'établir l'analyse définitive, nous décidons de réviser les réponses attendues. Cependant, comme les réponses attendues sont devenues considérablement longues (cf. chapitre 5) et que cette longueur déséquilibre la mise en page et rend laborieuse la lecture des données, nous éliminons cette colonne dans la grille d'analyse. Enfin, dernier point, au cours de cette troisième analyse, nous remarquons le pléonasmе de la rubrique « Les formes de reprises réitératives », qui donc devient « les formes de reprises ».

7.1.5. Cinquième grille : grille définitive²⁹

Lors de la dernière analyse des données officielles brésiliennes, nous comprenons que dans la troisième partie de la grille d'analyse, les termes auparavant utilisés (« corrigé » : « fausse », « en partie juste » et « juste »), peuvent être compris comme très évaluatifs et comme nous l'explicitons dans l'élaboration de la quatrième grille, nous ne souhaitons pas réaliser une évaluation scolaire, mais un constat du degré d'adéquation de la réponse donnée par le lecteur avec ce que le texte dit. Pour cela, nous optons pour changer cette troisième partie de la grille qui devient : « degré d'adéquation avec la réponse attendue » : « élevé », « intermédiaire » et « faible ».

Lors de ce changement ponctuel et afin de rendre la grille homogène, nous décidons aussi de réviser la forme utilisée et la disposition des parties de la grille, ce qui nous amène à faire une inversion des unités de l'analyse de reprise, et aussi, à nominaliser toutes les unités présentes dans les stratégies de lecture. Ainsi, dans notre grille définitive, nous inversons les « éléments du texte mobilisés » et les « formes de reprises », du fait que premièrement nous

²⁹ Cf. annexe tableau 7.5

identifions les éléments du texte présents dans la réponse du lecteur pour ensuite analyser comment il les mobilise. Et dans les stratégies de lecture, nous nominalisons tous les verbes, ce qui nous donne les unités : « appropriation avec transformation du sens », « appropriation sans transformation du sens », « mise en relation des éléments du texte », « élaboration d'une inférence pragmatique » et « élaboration d'une inférence logique »

7.2. PRESENTATION DE LA GRILLE DEFINITIVE

Ces multiples changements, reprises et reformulations présentés précédemment aboutissent donc à une grille d'analyse définitive que nous présentons dans ce paragraphe. Cette dernière version est donc composée de trois parties. La première concerne les réponses données. La deuxième partie est divisée en deux sous – parties : l'analyse des reprises et la construction de la compréhension. La troisième partie est composée du degré d'adéquation avec la réponse attendue et des hypothèses explicatives.

7.2.1. Première partie

La première partie de la grille est composée de la rubrique « réponse donnée – langue d'origine » et « réponse donnée – traduction ». Nous optons pour présenter les données dans la langue d'origine pour mettre en évidence les données brésiliennes et pas seulement leur traduction étant donné que l'analyse est réalisée à partir de la langue d'origine. Cela veut aussi dire que nous utilisons « réponse donnée - traduction » seulement pour la présentation de l'analyse des données brésiliennes, cela aussi afin de rendre possible la lecture de ce travail par le lecteur non lusophone.

7.2.2. Deuxième partie

La deuxième partie est divisée en deux sous-parties : l'analyse des reprises et la construction de la compréhension. Comme dit lors de la présentation de la deuxième grille, ces rubriques sont analysées selon deux modalités, et dans cette grille définitive nous renommons les analyses qui deviennent « analyse de constat » et « analyse qualitative ». Dans « analyse de constat » nous signalons par le signe X la présence d'une unité déterminée lors de l'analyse de la réponse

donnée par le lecteur, et dans « analyse qualitative » nous pouvons identifier les parties du texte et faire des remarques qui nous aideront ensuite à construire les hypothèses explicatives.

L'analyse des reprises

L'analyse des reprises mentionne les éléments du texte mobilisés et les formes de reprises. Pour nommer les séquences de texte journalistique reprises par nos lecteurs, nous nous inspirons d'Adam (1997, 2004) qui s'appuie sur le travail de Genette (Genette, 1987, 1992) pour discuter la question péritextuelle. Selon Adam (2004, p. 79-80), Genette divise le paratexte en péritexte et épitexte où le « péritexte est constitué par tout ce qui entoure matériellement le texte » et « l'épitexte recouvre les discours produits autour du texte et non matériellement liés à lui ». Adam (1997, p. 5) reprend la terminologie ainsi utilisée et l'adapte à la presse écrite en décomposant le péritexte journalistique en neuf unités numérotées. Ces unités sont divisées entre le « péritexte du journal », le « péritexte de l'article-verbal » et le « péritexte de l'article - iconographique » :

- Péritexte du journal : nom du journal, indication de rubrique
- Péritexte de l'article verbal : surtitre, titre, sous-titre, chapeau, intertitre
- Péritexte de l'article Iconographique : illustration, légende

En nous servant entièrement de cette division établie par Adam à propos du péritexte, nous ajoutons encore à la rubrique de notre grille la catégorie « développement » du texte qui est composé de « attaque », « corps de l'article » et « chute ». Enfin, dans cette dernière grille, nous ajoutons une unité « auteur » et nous remettons l'unité « autre », enlevée dans la quatrième grille. L'unité « autre » se présente importante car elle permet de prendre en compte les possibles parties du texte qui ne sont pas concernées dans la rubrique de la grille, comme les graphiques. Pour l'insertion de l'unité « auteur », nous nous appuyons sur le travail de Lane (1992) qui développe une recherche sur la périphérie du texte et consacre un chapitre de son livre sur le paratexte de l'auteur :

Le nom de l'auteur constitue une inscription essentielle du paratexte puisque s'y conjuguent la reconnaissance d'une appartenance d'un livre à un auteur (et à l'ensemble d'une œuvre) et la mise en relation de l'ouvrage à la personnalité historique que désigne le nom (Lane, 1992, p. 42)

De plus, cette unité nous est indispensable dans ce travail, car sa récupération et son analyse par le lecteur sont demandées au moins dans deux questions de notre protocole, une première qui repose sur l'hypothèse de la thématique du texte, et une deuxième question qui mobilise la polyphonie du texte (cf. chapitre 5).

Nous obtenons ainsi toutes les unités qui composent la rubrique « les éléments du texte mobilisés » :

- Péritexte du journal : nom du journal, indication de rubrique
- Péritexte de l'article verbal : surtitre, titre, sous-titre, chapeau, intertitre
- Péritexte de l'article Iconographique : illustration, légende
- Développement : attaque, corps de l'article, chute
- Auteur, autre

Ceci dit, nous tenons à présenter une définition³⁰ non exhaustive de ces éléments. Pour cela, nous reprenons les définitions proposées par Bernard (2002) autour du vocabulaire de la presse française.

- Rubrique : « Généralement, une rubrique comprend plusieurs articles consacrés au même thème. Le choix de thèmes et de titres de rubrique varie selon le caractère de la publication » (p. 336)
- Surtitre : « Élément (...) juste au-dessus du titre » (p. 351)
- Titre : « Le titre est censé résumer le contenu d'un article qu'il introduit. Message essentiel, il doit donner envie au lecteur de lire l'intégralité du texte » (p. 362)
- Sous-titre : « courte phrase explicitant, ou développant, le titre d'un article pour en communiquer la teneur avant la lecture du chapeau » (p. 345)
- Chapeau : « Élément (...) placé immédiatement avant un article et le « couvrant ». Le chapeau résume en principe le sens du texte qu'il précède et contribue à éveiller la curiosité du lecteur » (p. 88)

30 Nous avons décidé de ne pas récupérer la définition d'« auteur » proposé par Bernard (2002), étant donné qu'il énonce une définition historique et aussi de la loi française à propos de la profession de journaliste en tant qu'auteur d'un texte. Nous comprenons dans ce travail de recherche que l'auteur d'un texte journalistique est celui qui a écrit le texte, en mettant en place la structure pertinente selon le genre du texte en question.

Grille d'analyse

- Intertitre : « Petit titre ou petite phrase incorporés à différents endroits d'un article pour en dégager les grandes articulations et permettre au lecteur de faire une pause, lui donner l'envie, si l'intertitre est réellement attractif, de poursuivre sa lecture » (p. 216)
- Illustration : « L'illustration joue un rôle de premier plan dans l'information du lecteur » (p. 206)
- Légende : « Texte contenant ou explicitant le contenu d'une image, d'un dessin ou d'un élément infographique » (p. 230)
- Attaque : « le mot désigne le début de l'article. L'attaque est déterminante pour capter l'intérêt du lecteur. Une bonne attaque résume (...) toutes les informations d'un article » (p. 47)
- Corps de l'article : « Partie principale d'un texte ». (p. 119)
- Chute : « Dans le même registre de vocabulaire que l'attaque, qui évoque le début d'un article, la chute désigne sa fin. La chute joue un rôle capital dans la rédaction. Elle peut, soit résumer l'article, soit relancer l'intérêt du lecteur » (p. 94)

Enfin, dans la rubrique « les formes de reprise », nous distinguons quatre formes :

- Recopier : le lecteur recopie des parties du texte sans utiliser des guillemets et sans mentionner le texte.
- Citer : le lecteur recopie des parties du texte en utilisant des guillemets ou en indiquant que l'information qu'il donne est un extrait du texte en question.
- Reformuler : le lecteur formule des phrases qui sont différentes du texte original, même si le lecteur ne trouve pas des synonymes pour tous les termes.
- Résumer : le lecteur synthétise les parties du texte et maintient, en grande totalité, les mots du texte.

La construction de la compréhension

Pour la présentation de cette rubrique qui est composée des stratégies de lecture et des types de lecture, nous ne ferons pas une présentation exhaustive du cadre théorique des unités qui les composent, étant donné que cela a été réalisé au fur et à mesure de la présentation de la

construction de la grille. Ainsi, en ce qui concerne les stratégies de lecture, nous en avons retenues cinq possibles :

- Appropriation sans transformation du sens : le lecteur s'approprie le texte, avec le plus généralement une des formes de reprise en recopiant ou en citant le texte sans transformer le sens original.
- Appropriation avec transformation du sens : le lecteur utilise une forme de reprise telle que le résumé ou la reformulation, en modifiant le sens du texte.
- Mise en relation des éléments du texte : le lecteur établit des liens entre des éléments du texte, comme des phrases, des mots, des images.
- Élaboration d'une inférence pragmatique : le lecteur organise sa réponse à partir des connaissances issues de son expérience du monde, en s'éloignant parfois du texte.
- Élaboration d'une inférence logique : le lecteur déduit des éléments implicites repérés dans le texte.

Le choix réalisé pour ces cinq stratégies se justifie à partir de deux cadres. Tout d'abord, ces stratégies sont en lien avec la Matrice (1). Dans notre protocole définitif, nous élaborons des questions qui amènent le lecteur à réaliser la mise en relation et l'inférence logique. Ainsi, quand nous travaillons dans la Matrice l'établissement de relations, cela amènerait le lecteur à réaliser une mise en relation. Également, l'appréhension du jugement de valeur, la reconnaissance du cadre énonciatif et la reconstruction du réseau argumentatif amèneraient le lecteur à élaborer des inférences logiques. Ensuite, lors de l'analyse de la compréhension à partir des données brésiliennes (2), certaines stratégies, comme l'appropriation sans et avec transformation du sens et l'inférence pragmatique se sont imposées, car elles représentent des stratégies mises en place par les lecteurs.

Dans la rubrique « type de lecture », nous conservons les quatre types de lectures proposés par les auteurs du travail réalisé au sein du laboratoire LIDILEM, Dabène, Frier & Visoz (1992) :

- Lecture muette : le lecteur ne mobilise rien ou presque rien, comme si le texte n'avait pas été lu.
- Lecture déviante : le lecteur prend le texte comme base pour discuter ses propres connaissances et oriente sa lecture vers une discussion extratextuelle.

Grille d'analyse

- Lecture de rappel : le lecteur comprend des parties du texte, mais il manque d'éléments pour construire le sens complet.
- Lecture interprétative : le lecteur construit une lecture fine. Le lecteur est actif et construit des inférences.

Nous tenons à dire que la typologie utilisée par ces chercheurs concernant les types de lecture ne prévoit pas une opposition entre lecture à haute voix et lecture silencieuse. Autrement dit, lecture muette ne s'oppose pas à la lecture à voix haute, mais à la lecture interprétative.

7.2.3. Troisième partie

Enfin, nous trouvons dans la troisième partie de la grille d'analyse le « degré d'adéquation avec la réponse attendue » : « élevé », « intermédiaire » et « faible » et ensuite, nous utilisons la rubrique « hypothèses explicatives » pour réaliser le bilan à partir des différents éléments, formes et stratégies utilisés par le lecteur lors de la construction de sa réponse.

CHAPITRE 8

ANALYSE DES DONNEES BRESILIENNES

Dans ce chapitre nous présentons l'analyse des réponses données par les lecteurs brésiliens aux questions sur les quatre textes qui composent le protocole définitif. Cette présentation se construit par texte et par question. Nous finissons la présentation de chaque texte avec des hypothèses soulevées à partir de ces analyses.

Nous attirons l'attention sur le fait que, pour une meilleure lisibilité des analyses, les résultats des analyses sous forme de tableaux sont dans les annexes. Nous les indiquons au début de chaque question sous forme de note de bas de page.

8.1. TEXTE 01 : « LE MONDE MANGE DE PLUS EN PLUS MAL »

Nous présenterons ici l'analyse des réponses données par les lecteurs brésiliens aux cinq questions posées sur le premier texte, dont la thématique centrale porte sur l'alimentation.

8.1.1. Analyse des réponses à la première question ³¹

« Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ? »

Cette première question engage le lecteur à s'intéresser au péritexte et principalement au titre du journal, à la rubrique dans laquelle l'article s'inscrit, au titre de l'article et aux sous-titres, au chapeau, aux illustrations et à leur légende.

³¹ Cf. annexe tableau 8.84 et 8.85.

Analyse des reprises

Avec la première question de notre protocole, nous tentons d'analyser les indices repris par le lecteur et comment il réalise la construction de cette mise en situation.

Ainsi, dans l'analyse de la première question du premier texte, nous pouvons remarquer que l'élaboration de toutes les réponses mobilise le titre de l'article. Toutefois, deux d'entre elles n'utilisent que cet élément alors que d'autres éléments sont disponibles. En revanche, deux lecteurs utilisent également le chapeau et surtout sept utilisent également la photo mise en évidence par le journal pour illustrer l'article. Ceci est sans doute à mettre en rapport avec l'emploi stéréotypé de ce cliché, qui montre des enfants noirs mangeant des céréales avec leurs mains, quand il s'agit d'évoquer la question de la malnutrition dans le monde. Enfin, un seul lecteur (LB09), se réfère à trois éléments du péri-texte : le titre, le chapeau et l'illustration.

À mon avis, le texte peut traiter de la mauvaise alimentation des enfants et des adolescents. Nous pouvons dire que ces jours-ci, les collations des écoles publiques ne sont plus saines, il manque beaucoup de vitamines, de protéines et d'autres substances dont notre corps a besoin. Suite à là-bas de la page – je suis arrivé à cette conclusion, à travers du sous-titre qui dit : "La qualité de la nourriture a diminué dans l'ensemble au cours des 20 dernières années, avec de grandes différences selon les régions en France, le système améliore timidement" (LB09T1Q1)

Nous pouvons encore remarquer que ni la rubrique (santé) ni les mots-clés (alimentation, nutrition, monde) ne sont mentionnés, alors qu'ils apportent des informations utiles pour identifier le sujet qui sera abordé dans l'article à lire.

Concernant la forme de reprise, neuf lecteurs citent des éléments du texte et sept lecteurs combinent deux formes de reprises, citer et recopier. Nous supposons que la citation est présente car dans la question il est demandé au lecteur de dire les parties du texte récupérées pour la formulation de sa réponse (quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse). De plus, nous constatons la grande présence du recopiage, sept lecteurs, et la faible présence de la reformulation, utilisée seulement par deux lecteurs (LB03 et LB10).

Pour moi, sa thématique veut dire que nous ne nous nourrissons pas bien, peut-être nous ne mangeons pas comme on devrait, nous n'avons pas une alimentation saine, une nutrition réglable. (LB03T1Q1)

Le lecteur LB03 reformule le titre « Nous ne nous nourrissons pas bien » et « nous ne mangeons pas comme on devrait » et le met en relation avec la reformulation du chapeau « nous n'avons pas une alimentation saine, une nutrition réglable ». Il est intéressant de remarquer la forte présence du lecteur dans la réponse : « pour moi », « peut-être » et le pronom personnel

« nous ». Nous pensons que le fait de ne pas avoir établi une distanciation suffisante avec le texte fait que le lecteur ne comprend probablement pas que le texte parlera du monde au sens global.

Pour finir, seulement un lecteur (LB06) a utilisé comme forme de reprise exclusivement la citation :

L'abus et l'aspect pratique d'un aliment essentiellement synthétique est nuisible, selon le titre " Le monde mange de plus en plus mal " cela a été ma première impression. (LB06T1Q1)

A partir de la citation du titre, ce lecteur formule sa réponse en utilisant la structure cause-conséquence, où la cause serait la fréquence alimentaire « l'abus » et la praticité de ces aliments « aspect pratique », pour ensuite venir à la conséquence « est nuisible ». Le lecteur définit encore le « manger mal » présent dans le titre, comme une alimentation « essentiellement synthétique ». De ce fait, nous remarquons dans cette réponse le manque d'autres éléments du texte, qui produit que le lecteur ne s'en tient qu'à la conception de « manger mal ».

Construction de la compréhension

Concernant la construction de la compréhension, nous constatons la forte présence de l'élaboration de l'inférence pragmatique comme stratégie de lecture. Pour construire leur réponse, parmi les dix lecteurs, sept élaborent des inférences pragmatiques, dont cinq les combinent avec la mise en relation de divers éléments du texte. Comme par exemple la réponse de LB01 :

Le texte parle de la faim dans le monde, comme les gens ont le manque de nourriture dans leurs maisons en raison de la misère qui atteint certains pays. Selon moi, la réponse est dans l'image et le titre lui-même. (LB01T1Q1)

Notre hypothèse est que la thématique abordée parle aux lecteurs. C'est peut-être la raison pour laquelle les lecteurs orientent leur compréhension vers leur connaissance du monde, réalisant, ici, des inférences pragmatiques. Dans leur travail sur les inférences et la compréhension de texte, Champion & Rossi (1999, p. 498) insistent sur le rôle des informations présentes dans le texte pour activer les connaissances du monde et ainsi aboutir à l'inférence pragmatique : « L'activation des connaissances du monde qui permettent la génération d'une inférence dépend de la présence dans le texte d'informations associées à ces connaissances ».

Dans ce premier texte, la présence et l'association des mots « manger » et « mal » dans le titre et de l'illustration ont servi comme déclencheur de ces inférences.

L'examen des types de lecture montre que toutes les réponses sont classées comme lecture de rappel, c'est-à-dire que, par rapport aux réponses attendues, il manque des éléments pour construire complètement le sens. Ceci est probablement dû à la difficulté d'analyser plusieurs éléments du péri-texte, ou même, au manque de connaissance sur la structure du texte et sur les éléments faisant partie du péri-texte. Ne repérant pas ces éléments ou ne sachant pas vraiment les interpréter, les lecteurs ne les utilisent pas pour construire une précompréhension du texte.

Pareillement, le possible manque de connaissance des éléments faisant partie du péri-texte combiné à la demande de la consigne de « sans lire le corps du texte » et aussi aux éléments disponibles qui dans une première lecture induisent une lecture stéréotypée, peut avoir mené les lecteurs à mobiliser peu d'éléments écrits, et à donner plus d'importance à l'illustration. Finalement, celle-ci devient un indice majeur de la première appropriation de l'article.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Dans notre réponse attendue, nous comptons sur la reprise des indices du péri-texte au-delà du titre et de l'illustration, afin de pouvoir élaborer des inférences sur les thèmes de la santé, de l'alimentation et même de la détérioration de la qualité de l'alimentation. Cette reprise d'éléments au-delà du titre et de l'illustration est importante car nous trouvons que dans ce texte l'illustration est une sorte de piège, surtout quand le lecteur construit la réponse avec seulement ces deux éléments, le titre et l'illustration. Or c'est le cas pour sept d'entre eux.

Comme prévu dans l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue que nous avons élaborée (cf. chapitre 5), les réponses ont été construites davantage en s'appuyant sur l'illustration que sur les énoncés. L'illustration donne en effet la possibilité d'une lecture stéréotypée, fixant le regard sur la pauvreté, la faim et d'autres clichés, comme on peut le lire dans les trois réponses ci-dessous, tandis que le chapeau est composé par des mots comme « qualité » et « France » qui contredisent ce que la lecture du texte permettra de préciser sur les pays pauvres.

*Ce texte, à mon avis, parle de la pénurie de l'alimentation dans les pays pauvres.
(LB02T1Q1)*

Le monde mange de plus en plus mal, il est vrai, en particulier les pays africains. (LB05T1Q1)

L'enfant mange sur le sol avec ses mains montrant clairement la faim dans son visage. (LB08T1Q1)

Si l'illustration amène à cette première lecture fautive, comme nous l'avons dit, le lecteur a à disposition des éléments autres afin de la confronter et ainsi, produire un nouveau cadre référentiel.

Nous pouvons donc constater la difficulté des lecteurs brésiliens, pour répondre à cette première question, à récupérer plusieurs éléments du péritexte, à revenir sur les éléments du péritexte et à les analyser autrement et aussi, à répondre à la deuxième partie de la question (dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse). Nous n'avons eu en effet aucune réponse correspondant à notre réponse attendue, six ont été classées avec degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue et quatre, faible.

8.1.2. Analyse des réponses à la deuxième question³²

« En reprenant la définition de “junk food”, expliquez le résultat de l'étude publiée dans la revue médicale “The Lancet Global Health” qui met en évidence une contradiction dans ce résultat global. Quelle est cette contradiction ? »

La deuxième question demande aux lecteurs de retrouver la contradiction présente dans le premier paragraphe et selon laquelle malgré le progrès de l'alimentation, la surconsommation de la « malbouffe » est encore très présente.

Analyse des reprises

Comme dit auparavant, cette deuxième question porte sur une contradiction présente dans le premier paragraphe, partie du texte que six lecteurs mobilisent. Une de ces réponses va au-delà du premier paragraphe en le combinant avec le 6^e paragraphe (LB09), en revanche quatre

³² Cf. annexe tableau 8.86 et 8.87

lecteurs n'utilisent pas le premier paragraphe (LB01, LB02, LB04 et LB07), celui dans lequel se trouve la réponse.

Il est intéressant de noter que, malgré l'agencement des première et deuxième questions qui suivent la linéarité du texte, la première question portant sur le péritexte et la deuxième question portant sur le premier paragraphe, nous pouvons constater que les lecteurs reprennent plusieurs parties tout au long du texte, comme les 1^e, 2^e, 3^e, 5^e et 6^e paragraphes. Cette linéarité du questionnaire n'est probablement pas perçue ou utilisée, au moins pour ces quatre lecteurs. Or, il a par ailleurs été constaté que dans le système scolaire les élèves ont tendance à faire correspondre la linéarité du questionnaire et celle du texte, car souvent les questionnaires proposés par les enseignants incitent à le faire, comme le développe Lusetti (1996) :

L'ensemble de ces questionnaires élaborés à partir d'un texte d'A. Lobel destiné à de jeunes lecteurs, manifestent la difficulté des maîtres à passer du niveau narratif au niveau interprétatif, à éviter le pointillisme, la focalisation sur des indices explicites et un agencement des questions qui suit la linéarité du texte. (Lusetti, 1996, p. 4)

Concernant encore cette linéarité entre les deux premières questions et le texte, bien que la question porte sur le premier paragraphe, la consigne encourage la reprise aussi de la définition de « junk food » mentionnée dans la note de bas de page, ce que font seulement deux lecteurs, (LB02 et LB06) :

Cette recherche montre que beaucoup de personnes mangent beaucoup moins d'aliments sains en allant plus vers la restauration rapide (et les bêtises). (LB02T1Q2)

Cependant, l'utilisation ici de la note de bas de page se fait sans mise en relation avec la contradiction explicitée dans le texte, qui est l'objet de la question, mais plutôt comme une généralisation de la thématique du texte. En outre, ce lecteur ne mobilise pas le 1^e paragraphe, mais les 2^e, 3^e et 5^e dans l'élaboration de sa réponse.

La reprise des paragraphes au-delà du premier, comme dans la moitié des réponses, se réalise de trois manières différentes. La première est liée à une lecture partielle de la question, en admettant que les lecteurs se sont concentrés sur la recherche d'une contradiction dans le texte ignorant la mise en relation avec la note de bas de page. Cette hypothèse est pertinente car le texte présente les divers paramètres et les différents classements utilisés dans l'étude, c'est-à-dire que, si le lecteur ne comprend pas la construction argumentative du texte, il est possible de mettre deux paramètres différents en relation et les analyser comme des contradictions. C'est le cas de la deuxième partie de la réponse du LB02 :

La première contradiction est que la France est placée entre les derniers places comme celui qui a une mauvaise alimentation ; et après, elle est considérée comme un pays qui se nourrit bien. (LB2T1Q2)

La deuxième manière porte sur l'incompréhension du fonctionnement de la structure d'une contradiction dans la construction argumentative du texte. Cela peut être constaté dans la réponse de LB09 qui utilise les mots du texte pour présenter ce qu'il considère comme une contradiction pour lui, mais qui n'est pas ce qui est écrit dans le texte, de ce fait, ce lecteur s'éloigne du texte :

Le texte parle de l'excès de mauvais aliments que les personnes (de tous les lieux) mangent, remplaçant un repas sain pour quelque chose de nocif pour la santé. En outre, le texte nous met en garde contre certains dangers de ces aliments. (LB09T1Q2)

La troisième est vérifiée dans la reprise de la deuxième partie du 5^e paragraphe. Ce paragraphe a deux indices tout à fait pertinents pour l'élaboration de la réponse, la locution conjonctive de concession « bien que » et la citation de «junk food». Mais ce n'était pas une réponse attendue, car nous imaginions que les lecteurs fixeraient leur regard sur la première partie du texte, sur la contradiction des produits sains *versus* la malbouffe (malgré la présence de produits sains, il y a la surconsommation de malbouffe).

Ce que l'on peut apercevoir, c'est que les pays à revenus élevés consomment de plus en plus de bons produits bien qu'ils soient encore les plus gros amateurs «junk food». (LB01T1Q2)

Concernant les formes de reprises, la plupart des lecteurs soit recopient soit résumant des parties du texte. Quatre lecteurs utilisent la forme de reprise recopier et cinq le résumé. Parmi ceux-ci, un combine la reformulation avec le résumé (LB09).

Nous tenons à dire que certaines réponses classées comme résumer, recopient des parties spécifiques du texte et les rassemblent en utilisant des mots de liaison, mais sans pour autant faire du recopiage intégral. Comme mentionné dans notre classification dans le chapitre 7, nous considérons que le résumé synthétise les parties du texte et maintient, en grande totalité, les mots du texte. Comme LB10 qui à partir d'un résumé et gardant presque tous les mots du texte, récupère la contradiction présente dans le premier paragraphe.

Les produits sains sont de plus en plus présents dans les assiettes internationales, la contradiction serait la surconsommation de «junk food». (LB10T1Q2)

Cela veut dire, que les deux formes de reprise les plus utilisées par les lecteurs se réduisent

à la récupération des parties du texte voire l'appropriation des parties du texte, car, aucun lecteur n'a utilisé la forme citer et seulement deux ont utilisé la reformulation (LB07 et LB09).

Construction de la compréhension

A partir de l'analyse des stratégies de lecture, nous pouvons vérifier que les lecteurs ne s'engagent pas dans la prise de risque, mais préfèrent donc majoritairement recopier ou reprendre le texte plutôt que de risquer de s'en éloigner. Comme dit antérieurement, quand la question demande de reprendre la définition de « junk food », d'expliquer le résultat de l'étude publiée et de parler de la contradiction, seulement deux lecteurs utilisent la note de bas de page (LB02 et LB06).

Nous constatons également la grande présence d'appropriation sans et avec transformation du sens, en raison du recopiage et du résumé. Nous observons dans sept réponses l'utilisation de la stratégie de lecture appropriation sans transformation du sens, une étant combinée avec l'inférence logique (LB06) :

Selon la revue The Lancet Global Health, les produits sains sont de plus en plus présents dans les assiettes internationales, mais à l'échelle mondiale, il y a une consommation excessive de la malbouffe quand on pense que le niveau de l'alimentation saine est contrôlé, en fait, il passe au second plan derrière une alimentation plus nocive. (LB06T1Q2)

Nous pouvons diviser la réponse du LB06 en deux parties. Dans la première le lecteur résume le premier paragraphe, gardant essentiellement la totalité des mots du texte. Dans la deuxième partie, le lecteur explique la première partie en élaborant une inférence logique réalisée à partir de la structure de la fin du 1^{er} paragraphe du texte et de la note de bas de page (junk food / nocive / néfaste).

Dans deux autres réponses données encore, la stratégie appropriation avec transformation du sens a été utilisée (LB07 et LB09), dont une combinée avec celle de l'inférence pragmatique :

La contradiction serait sur la mauvaise alimentation, sur les personnes plus âgées qui se nourrissent beaucoup mieux que les plus jeunes et aussi dans les endroits les plus démunis où les gens ont vraiment besoin de bonne alimentation. (LB07T1Q2)

Ce lecteur reformule une partie du troisième paragraphe et ensuite élabore une inférence pragmatique en parlant des endroits plus démunis (nous croyons qu'il peut s'agir du Burundi,

du Rwanda et du Malawi, car ces pays sont cités dans le 3^e paragraphe) qui ont le plus besoin, selon le lecteur, d'une bonne alimentation.

De plus, seulement une réponse présente la stratégie mise en relation des éléments du texte, mais le lecteur en question (LB02) n'a pas compris la construction de l'argumentation du texte, et en particulier le fait que le texte présente plusieurs critères d'analyse issus du rapport de la revue médicale. En faisant ainsi, ce lecteur construit une réponse qui relie des critères différents du texte.

Cette recherche montre que beaucoup de personnes mangent beaucoup moins d'aliments sains en allant plus vers la restauration rapide (et les bêtises). La première contradiction est que la France est placée entre les dernières places comme celui qui a une mauvaise alimentation ; et après, elle est considérée comme un pays qui se nourrit bien. (LB02T1Q2)

Concernant les types de lecture, pour les réponses à cette deuxième question, nous remarquons que la majorité des lecteurs est dans la démarche soit de la lecture interprétative, quatre réponses, soit de la lecture de rappel, aussi quatre réponses. Les deux autres réponses ont été classées en lectures muettes (LB04 et LB05), en raison de la stratégie de lecture appropriation sans transformation du sens qui présente le recopiage des parties du texte, 1^{er} et 5^{eme} paragraphes, sans lien avec ce qui a été demandé dans la question :

Les chercheurs ont pu observer des tendances différentes selon les régions du globe, mais aussi en fonction du niveau de vie. (LB04T1Q2)

La revue médicale The Lancet Global Health vient de publier un palmarès inédit : le classement des 187 pays du monde selon la qualité de leur régime alimentaire. (LB05T1Q2)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

L'analyse du degré d'adéquation avec la réponse attendue présente six réponses avec le degré d'adéquation faible (LB02, LB04, LB05, LB07, LB08 et LB09), deux intermédiaires (LB01 et LB03) et également deux réponses classées avec le degré d'adéquation élevé (LB06 et LB10).

Nous nous questionnons sur un item de l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue présenté dans le chapitre 5, où nous avons envisagé la possibilité que le lecteur recopie le premier paragraphe sans entrer dans une démarche interprétative. Donc, si nous reprenons les

réponses de LB03 et de LB05, nous remarquons que, malgré la forme de reprise recopier, LB03 a réalisé une analyse et a identifié la contradiction. Tandis que LB05 a recopié une partie du texte, le début du premier paragraphe, qui n'a pas de lien avec la question. Ceci dit, le fait que ces lecteurs ne choisissent pas la même phrase tend à prouver que LB03 a compris ce qui était demandé et qu'il est entré dans une démarche interprétative. Nous pourrions donc penser que recopier pourrait être lié à la structure classique de lecture scolaire brésilienne utilisée pour répondre à un questionnaire, et qui n'empêche pas que ce soit une façon de comprendre.

Si les produits sains sont de plus en plus présents dans les assiettes internationales, ce progrès passe au second plan derrière un phénomène encore plus frappant au niveau global, la surconsommation de « junk food ». (LB03T1Q2)

Par ailleurs, nous reprenons la réponse donnée par LB01 qui a aussi produit une réponse qui n'était pas attendue. Ce lecteur a recopié une partie du cinquième paragraphe pour présenter une autre contradiction présente dans le texte :

Ce que l'on peut apercevoir, c'est que les pays à revenus élevés consomment de plus en plus de bons produits bien qu'ils soient encore les plus gros amateurs « junk food ». (LB01T1Q2)

Ce lecteur relève bien une contradiction présente dans le texte, mais il ne prend pas en compte le résultat global de l'étude. Donc soit il a cherché un indice linguistique d'une contradiction liée à « junk food », comme demandé dans la question, et il l'a trouvé avec « bien que », soit il n'a pas tenu compte dans la question du critère résultat global.

8.1.3. Analyse des réponses à la troisième question³³

« Pourquoi l'auteur du texte rédige-t-il le sous-titre “manger suffisamment ? “ sous la forme d'une question ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte ».

La troisième question prévoit une reconstitution de l'information et du réseau argumentatif. Comme expliqué dans le chapitre 5, dans les réponses attendues, le lecteur doit comprendre la polyphonie du texte pour être capable de comprendre la construction argumentative.

³³ Cf. annexe tableau 8.88 et 8.89.

Analyse des reprises

Nous constatons que la moitié des réponses mobilise le deuxième intertitre pour formuler la réponse donnée et que l'autre moitié a repris le corps du texte. Ces cinq dernières réponses sont fondées sur le 7^e paragraphe, dont une a repris aussi le 8^e (LB06). Nous pourrions donc dire que les cinq lecteurs de la seconde série ont cherché les réponses au bon endroit dans le texte et que la relation intertitre / paragraphe est établie.

Concernant les formes de reprise, sept réponses ont pu être classées selon la grille d'analyse : quatre comme recopier (LB03, LB04, LB05 et LB10), une comme citer (LB08), une a utilisé la reformulation (LB06) et une le résumé (LB07). Les trois autres réponses (LB01, LB02 et LB09) n'ont pas utilisé les formes de reprises attendues, car les lecteurs se sont servis de l'information donnée dans la question, ont probablement relu l'intertitre, afin de réaliser une inférence pragmatique. Nous supposons que ces lecteurs ne sont pas habitués à la figure de la question rhétorique dans les textes, et que cela relié à leur manque de distance face au texte a débouché sur une réponse faite comme si la question leur avait été posée. Il s'agit donc d'un problème énonciatif : le lecteur cherche un destinataire « réel » à la question posée dans le texte, comme si l'auteur s'adressait directement au lecteur, donc à lui. Ce qui pourrait être analysé comme un manque de distance et une forme d'incompréhension du fonctionnement énonciatif.

Il le met comme une question parce que manger pour survivre ce n'est pas suffisant, Il faut se nourrir de façon saine, il y a beaucoup de gens qui ne se nourrissent pas correctement et finissent par tomber malade souffrant de maladies qui peuvent entraîner la mort. (LB01T1Q3)

À mon avis, l'auteur met ce paragraphe pour montrer que ce n'est pas pour le lecteur tout simplement manger beaucoup mais c'est pour avoir une alimentation plus saine. (LB02T1Q3)

Concernant les formes de reprises utilisées, soulignons dans la réponse de LB04 le fait de recopier automatique de parties du texte. Dans le texte l'auteur écrit « Afrique sub-saharienne et Amérique du Sud », mais LB04 recopie « Afrique sud-aryenne et Afrique du Sud ». Par ailleurs nous sommes portés à croire qu'en plus du recopiage automatique, le lecteur ne reconnaît pas géographiquement son pays, localisé en Amérique du Sud. Nous remarquons donc une autre forme de recopiage que celle mentionnée auparavant, pour lequel nous avons dit qu'il permettait une certaine compréhension. Là, manifestement, il y a un recopiage automatique qui ne prend pas en compte le sens.

Parce que dans certains pays d'Afrique au sud-aryenne où de l'Afrique du Sud il n'a pas été observé aucun changement depuis 1990. (LB04T1Q3)

Construction de la compréhension

Comme dit auparavant, cette question demande une analyse de la construction argumentative du texte et du jeu polyphonique présent dans le texte. A partir de l'analyse de ces données, nous pouvons apprécier la difficulté pour les lecteurs de prendre une certaine distance avec le texte. Ainsi ils ne comprennent pas la question de l'intertitre comme une partie de l'argumentation interne du texte, mais comme une question posée au lecteur. Comme nous pouvons le lire, par exemple, dans la réponse de LB09 :

Parce que les personnes exagèrent avec ces aliments nocifs pour notre santé. Manger la bonne quantité, l'organisme se charge de l'élimination des graisses ou d'autres choses ; Maintenant, tout ce qui est beaucoup nous porte préjudice. (LB9T1Q3)

Ce type de réponse où le lecteur part dans une discussion extratextuelle est classée comme lecture déviante, et concernant cette question la moitié des lecteurs l'a fait (LB01, LB02, LB05, LB08, LB09). Notons que ces cinq lecteurs ont récupéré l'intertitre du texte, présent aussi dans la question, pour construire leur réponse sans relier l'intertitre au texte, à la construction du texte, c'est-à-dire que les lecteurs n'ont pas forcément repris le texte pour formuler leur réponse.

Dans les cinq autres réponses (LB03, LB04, LB06, LB07 et LB10), qui sont fondées sur des parties du texte, les lecteurs récupèrent des parties du texte, tous ont repris le 7^e paragraphe et un l'a combiné avec le 8^e, dans une démarche d'appropriation avec et sans transformation du texte et sont classées, donc, dans le type lecture muette. Cette classification se justifie du fait que ces réponses n'expliquent pas et n'identifient pas dans le texte la raison pour laquelle l'intertitre a été construit comme une question, donc elles ne répondent pas à la question. Comme la réponse donnée par LB03 qui recopie dans son intégralité une citation d'Imamura, sans l'expliquer et sans répondre à la question posée.

Il est urgent d'instaurer une alimentation de qualité dans les pays les plus pauvres, où l'augmentation de l'obésité, du diabète et des maladies cardio-vasculaires viennent s'additionner à la sous-nutrition et aux carences alimentaires comme problèmes de santé publique. (LB03T1Q3)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Selon notre réponse attendue, pour pouvoir répondre à cette question, le lecteur devrait, principalement, réaliser la reconstruction du réseau argumentatif, et donc, récupérer le jeu polyphonique et élaborer les inférences logiques nécessaires. Mais, nous voyons qu'aucune réponse n'est en accord avec la réponse attendue et toutes sont donc classées comme des réponses ayant un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue. En effet, les réponses soit ont dérivé vers l'extratextuel, la moitié des réponses, soit montrent une appropriation sans ou avec transformation du sens des parties du paragraphe subséquent à l'intertitre. C'est le cas, par exemple, de la réponse de LB07 qui a recopié le début du 7^e paragraphe en se conformant probablement à la structure classique scolaire brésilienne de lecture selon laquelle la question est suivie immédiatement d'une réponse. Dans ce cas, comme la question est posée à propos de l'intertitre, le lecteur en déduit que la réponse se trouve dans l'information suivante.

Par le fait que dans certains endroits il n'est pas observé aucun changement dans la routine alimentaire et que ce changement est nécessaire pour éviter les problèmes de la mauvaise alimentation. (LB07T1Q3)

Ou encore, nous imaginons que comme la question insère la formule « selon l'auteur du texte », le lecteur comprend que l'auteur en question est celui de l'étude présentée et non celui qui a écrit l'article, et reprend donc la citation du docteur Imamura placée dans la dernière partie du texte et introduite par la formule « pour l'auteur » :

Il est urgent d'instaurer une alimentation de qualité dans les pays les plus pauvres, où l'augmentation de l'obésité, du diabète et des maladies cardio-vasculaires viennent s'ajouter à la sous-nutrition et aux carences alimentaires comme problèmes de santé publique. (LB10T1Q3)

De ce fait, nous pourrions dire que les lecteurs ne construisent pas la réponse attendue en raison de deux facteurs, premièrement, le fait d'un énoncé formulé en question, deuxièmement, le fait qu'elle présente des indices qui demandent au lecteur de comprendre la polyphonie du texte, et en particulier la formule « pour l'auteur ».

8.1.4. Analyse des réponses à la quatrième question ³⁴

« Selon le texte, il y aurait une amélioration de la consommation des aliments dans les pays à revenus élevés. Pourquoi y aurait-il eu cette amélioration ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte ».

La quatrième question prévoit la récupération des informations présentes dans le cinquième paragraphe qui parle de l'amélioration de la consommation des aliments dans les pays à revenus élevés.

Analyse des reprises

Dans ce groupe de réponses, nous pouvons observer qu'une grande partie de lecteurs a bien construit une relation ponctuelle entre les informations présentes dans la question pour récupérer des informations dans le cinquième paragraphe. Parmi les dix réponses, sept ont mobilisé le cinquième paragraphe pour répondre à la question.

Dans la démarche de reprise d'indices, nous soulignons la réponse de LB05 qui a récupéré seulement les indices présents dans la question, sans entrer dans une démarche interprétative, et a recopié le paragraphe 6. Autrement dit, nous croyons que ce lecteur a répondu à la question sans tenir compte du texte, mais uniquement à partir de la question.

Une meilleure diététique contribuerait à réduire ce chiffre. Pour cette raison, il est nécessaire de « souligner l'effort nutritionnel des pays occidentaux dont fait partie la France, pour insister sur les améliorations à faire dans le futur, confie-t-il au Figaro. (LB05T1Q4)

Guernier (1999, p. 3) dans son article à propos des discours des élèves du cycle 3, confirme qu'une des représentations présentes dans les discours des élèves est que la lecture est une activité de repérage d'indices :

les questions portent sur des détails du texte et font de la lecture telle qu'elle est menée ici dans le cadre scolaire essentiellement une activité de repérage d'indices ; (...) Dans cette optique, les questions-repérage constituent davantage des indicateurs permettant cette vérification que des outils d'investigation du texte. Cette conception

³⁴ Cf. annexe tableau 8.90 et 8.91.

trouve sa justification dans l'évocation du comportement des élèves qui ne lisent pas le texte. (Guernier, 1999, p. 3)

Par contre, deux réponses de nos lecteurs n'adoptent pas cette démarche de reprise d'indices, LB03 a recopié une partie du dernier paragraphe et LB09 n'a mobilisé aucune partie du texte, à part la consigne, afin de répondre à la question.

Concernant les formes de reprise, nous constatons la forte présence du recopiage, huit réponses sont fondées sur cette forme de reprise, et seulement une réponse sur le résumé du texte (LB02).

À mon avis, l'auteur met ce paragraphe pour montrer que ce n'est pas pour manger beaucoup mais c'est pour avoir une alimentation plus saine. (LB02T1Q4)

Nous pouvons voir que malgré la difficulté du lecteur pour bien reformuler le paragraphe et ne pas recopier intégralement la partie du texte, il récupère correctement presque toute la partie explicitée dans le texte à propos de l'amélioration de la consommation des aliments dans les pays à revenus élevés mais manque la question du stockage.

Construction de la compréhension

Nous pouvons noter des réponses identiques chez six lecteurs, qui réalisent donc la même forme de reprise d'éléments et la même construction de la compréhension. Ce sont les réponses des lecteurs LB01, LB04, LB06, LB07, LB08 et LB10 qui à partir des indices présents dans la question, tels que « amélioration » et « les pays à revenus élevés » ont recopié une partie du 5^e paragraphe, faisant ainsi une appropriation sans transformation et une lecture interprétative. Ici, nous classons ces réponses comme lecture interprétative, car les lecteurs ont réalisé une démarche interprétative en localisant l'information demandée, malgré l'utilisation du recopiage.

Oui, cette amélioration découlerait des facilités de stockage et de transport des aliments hors-saison selon les chercheurs, mais aussi de l'effort nutritif effectué face à l'augmentation des maladies liées à l'alimentation. (LB08T1Q4)

Globalement nous observons neuf réponses fondées sur une appropriation sans transformation du sens et une réponse construite sur une inférence pragmatique (LB09).

Car dans ces pays, les personnes en plus de se satisfaire de ces aliments nocifs, elles ont le suivi des nutritionnistes ou des services, les cuisiniers préparent des aliments sains, etc... (LB09T1Q4)

Donc, le manque de distance face au texte, LB09 répondant à la question comme si elle était une question personnelle, amène à classer cette lecture dans le type déviant.

Concernant le type de lecture, les six réponses identiques présentées auparavant ont été classées comme lecture interprétative, deux comme lecture muette (LB03 et LB05), une déviante (LB09) et une de rappel (LB02).

Quatrième en consommation de produits sains, et douzième en termes de menus sans malbouffe, l'alimentation du Tchad apparait dans l'étude comme une des meilleures au monde. (LB03T1Q4)

Une meilleure diététique contribuerait à réduire ce chiffre. Pour cette raison, il est nécessaire de « souligner l'effort nutritionnel des pays occidentaux dont fait partie la France, pour insister sur les améliorations à faire dans le futur, confie-t-il au Figaro. (LB05T1Q4)

Nous classons la réponse de LB03 en lecture muette car il recopie la dernière partie du dernier paragraphe, sans faire aucune liaison avec la question, tandis que LB05, comme prévu dans l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue, dans une démarche de repérage d'indices et, sans entrer dans une démarche interprétative, récupère le 6^e paragraphe (« pays occidentaux », « France » et « amélioration ») à partir des indices présents dans la question (« les pays à revenus élevés » et « amélioration »)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Comme nous l'avions prévu dans les réponses attendues, la plupart des lecteurs ont réussi à faire la relation ponctuelle entre les informations clés données dans la question et le 5^e paragraphe. Nous pouvons ainsi observer six réponses qui s'accordent avec la réponse attendue et une classée avec un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue.

Parmi les trois réponses avec un degré d'adéquation faible, deux ont repris des paragraphes qui ne correspondent pas à ce qui est demandé dans la question (LB03 et LB05), et une a dérivé vers l'extratextuel (LB09).

8.1.5. Analyse des réponses à la cinquième question ³⁵

« Trouvez une marque de l'auteur du texte qui s'oppose à l'étude du Dr. Fumiaki Imamura ».

Comme expliqué dans le chapitre 5, cette question prévoit plusieurs démarches interprétatives du lecteur, à commencer par le fait que la question présuppose déjà que l'article exprime une opposition à l'étude en question, et ensuite, une analyse de la construction argumentative et du jugement de valeur exprimé dans l'article.

Analyse des reprises

Cette dernière question met en évidence la difficulté de ces lecteurs à appréhender la polyphonie et ses enjeux dans la construction textuelle. Nous pouvons voir cette difficulté dans la reprise de différents paragraphes du texte : une réponse est ainsi fondée sur le 1^{er} paragraphe (LB07), deux sur le 6^e (LB03 et LB08), deux réponses sur le 7^e (LB06 et LB09), quatre sur le 8^e, (LB01, LB04, LB05 et LB10) et une sur le 6^e et le 7^e paragraphe (LB02).

Concernant les formes de reprises, comme pour les autres questions, sept réponses, soit la plupart, présentent du recopiage. Nous vérifions aussi la présence du résumé dans deux réponses, (LB02, LB08) et de la citation dans une (LB09), tandis qu'aucune réponse ne se sert de la reformulation.

L'auteur insiste sur le fait qu'il est nécessaire d'instaurer la nourriture de qualité dans les pays pauvres. Parce que le manque de nourriture est un des contributeurs majeurs pour le taux de mort dans ces pays. Imamura dit que ce qui affecte le plus ces pays sont les maladies transmissibles (SIDA- VIH), mais reconnaît également la nécessité d'une amélioration dans l'alimentation. (LB02T1Q5)

Selon le docteur Fumiaki les projections des maladies non transmissibles seront responsables de 75 % des décès en 2010. Une meilleure diététique contribuerait à réduire ce chiffre. (LB08T1Q5)

Notons que ces deux lecteurs n'ont pas récupéré la construction polyphonique du texte et au lieu de récupérer une marque de l'opposition de l'auteur du texte par rapport à l'étude d'Imamura, ces lecteurs résument des citations de Dr. Imamura insérées dans le texte. A partir de la citation, cette même démarche de lecture a été réalisée par LB09 :

³⁵ Cf. annexe tableau 8.92 et 8.93.

Pour l'auteur, « il est urgent d'instaurer une alimentation de qualité dans les pays les plus pauvres, où l'augmentation de l'obésité, du diabète et des maladies cardiovasculaires viennent s'ajouter à la sous-nutrition et aux carences alimentaires comme problèmes de santé publique ». (LB09T1Q5)

Construction de la compréhension

Pour répondre à la cinquième question, les lecteurs utilisent seulement deux stratégies de lecture. Dans neuf réponses, ils utilisent la stratégie appropriation sans transformation du sens et une se sert de l'appropriation avec transformation du sens (LB02).

Concernant le type de lecture, les réponses sont divisées en trois groupes, six dans le groupe des lectures muettes (LB03, LB06, LB07, LB08 et LB09), trois dans celui des lectures de rappel (LB04, LB05 et LB10), et une dans celui des lectures interprétatives (LB01). Parmi les 10 lecteurs, seulement un réalise le type de lecture interprétative à partir du recopiage d'une partie du 8^e paragraphe.

Selon l'auteur, le rapport d'Imamura comprend toutefois une limite en écartant dans son évaluation un paramètre d'importance : la possibilité pure et simple de manger assez pour survivre. (LB01T1Q5)

A partir de l'analyse de la réponse donnée par ce lecteur, nous pouvons apprécier l'importance de la formulation de la consigne. Nous demandons en effet aux lecteurs de trouver une marque de l'opposition de l'auteur au travail de recherche d'Imamura, ce que LB01 fait, mais nous ne demandons pas explicitement la mise en évidence de ce qui marque cette opposition, comme par exemple des éléments linguistiques (« toutefois », « limite » et « pourtant »). Ainsi, ce lecteur recopie tout simplement la partie du texte qui présente l'opposition, sans pour autant indiquer les éléments qui la marquent.

Nous reprenons aussi les réponses de trois lecteurs, LB04, LB05 et LB10, qui récupèrent aussi le 8^e paragraphe du texte où est exprimée l'opposition de l'auteur du texte par rapport à l'étude présentée, mais, différemment de la réponse de LB01, dans la mesure où ces trois lecteurs ne récupèrent pas la partie qui marque cette opposition.

Quatrième en consommation de produits sains, et douzième en termes de menus sans malbouffe, l'alimentation du Tchad apparaît dans l'étude comme une des meilleures au monde. (LB04T1Q5)

Tchad apparaît dans l'étude comme une des meilleures au monde. (LB05T1Q5)

Ce dernier paragraphe est divisé en trois parties, la première introduit l'opposition de l'auteur de l'article à l'étude de la revue médicale The Lancet Global Health. La deuxième expose les données présentées dans cette recherche menée par Imamura. Et la troisième révèle l'enquête nationale réalisée au Tchad qui valide l'opposition de l'auteur par rapport à l'étude d'Imamura. Donc, dans ces trois réponses nous ne constatons que le recopiage de la deuxième partie du paragraphe. Il manque ainsi la partie de l'argumentation qui marque l'opposition demandée dans la question. Pour cette raison, nous les classons comme lecture de rappel.

Pour finir, nous classons comme lecture muette les réponses qui ont mobilisé des parties du texte autres que le 8^e paragraphe et donc, qui ne correspondent pas à ce que la question demande. C'est le cas des réponses de sept lecteurs, dont LB06.

Dans les pays les plus pauvres, où l'augmentation de l'obésité, du diabète et des maladies cardio-vasculaires viennent s'ajouter à la sous-nutrition et aux carences alimentaires comme problèmes de santé. (LB06T1Q5)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Nous observons que la quasi-totalité des lecteurs construit des réponses qui ne correspondent pas aux réponses attendues. Neuf réponses sont classées avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue et une élevée (LB01).

Les réponses des lecteurs que nous qualifions avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue mettent en évidence leur difficulté à réaliser la reconstruction polyphonique du texte. Une grande partie de ces réponses, au lieu de récupérer une marque de l'opposition de l'auteur du texte par rapport à l'étude d'Imamura, mobilise des citations du Dr. Imamura, introduites par « l'auteur ». Autrement dit, ces lecteurs ont repéré dans la question l'indice « auteur » et ont probablement cherché au long du texte cette marque. Cela peut être constaté dans les réponses de cinq lecteurs qui ont mobilisé soit le 6^e soit le 7^e paragraphe (LB02, LB03, LB06, LB08 et LB09). Dans ces deux paragraphes il se trouve effectivement des citations d'Imamura introduites par le mot « auteur ».

8.1.6. Hypothèses soulevées dans les analyses

Tout au long de nos analyses, nous avons mis en évidence différentes démarches mises en place par les lecteurs brésiliens lors de l'élaboration de leurs réponses. De ce fait, nous

regroupons dans ce paragraphe, sans être exhaustive, le résumé des hypothèses de lecture discutées au cours de ces analyses. Tout d'abord nous discutons de la compréhension par les lecteurs de ce qu'est un article de presse et de sa constitution ; deuxièmement, de leur compréhension de la construction de l'argumentation faite à partir de la polyphonie présente dans le texte. Pour finir, nous tenons à discuter de la structure classique de lecture scolaire brésilienne.

Dans la consigne élaborée pour la première question, nous demandons aux lecteurs de formuler une hypothèse à propos de la thématique qui sera traitée dans l'article sans pour autant lire le corps du texte. Comme nous l'avons dit auparavant, les lecteurs s'en sont tenus au titre et à l'image du texte, sans récupérer les autres éléments disponibles pour l'analyse. Dans l'analyse des réponses de cette question, nous soulevons deux hypothèses : la première est que les lecteurs n'ont pas l'habitude de réaliser une lecture préalable du péritexte avant d'entrer dans la lecture du texte dans sa globalité. Ceci nous amène à la deuxième hypothèse, celle que les lecteurs peuvent avoir des connaissances insuffisantes des différents éléments qui composent un texte et se concentrent donc sur les éléments les plus visibles au premier regard.

Le deuxième point sur lequel nous tenons à insister porte sur la polyphonie du texte. Dans deux questions travaillées par les lecteurs brésiliens, les troisième et cinquième questions, nous prévoyons que la compréhension de la polyphonie exposée dans le texte est un élément faisant partie de la construction de l'argumentation textuelle. Dans ces deux questions le mot « auteur » est présent, et incite le lecteur à faire une analyse à propos de l'auteur auquel la question se réfère, celui qui a écrit l'article ou celui qui a mené l'étude exposée dans l'article. Pourtant, dans les réponses données, nous notons la difficulté de quelques lecteurs à comprendre cet enjeu polyphonique. Nous confirmons cela à partir de deux types de réponses ; dans le premier type, présent dans les réponses données à la troisième question, le lecteur répond personnellement à la question posée dans l'intertitre, comme si l'auteur la lui avait posée, dans une démarche d'extrapolation extratextuelle, qui utilise la stratégie de lecture d'élaboration d'une inférence pragmatique et conduit au type de lecture classée comme lecture déviante. Le deuxième type de réponse apparaît dans certaines réponses données à la cinquième question. Ici, nous notons le simple repérage de l'indice « auteur » présent dans la question et aussi au long du texte, et de la citation insérée par le journaliste, auteur du texte, qui suit l'indice « auteur ». De ce fait, pour le lecteur, l'auteur est Imamura et non l'auteur du texte.

Cette discussion sur le repérage d'indices est aussi présente dans le dernier point que nous

avons soulevé. Notre hypothèse ici est que les stratégies utilisées par les lecteurs de notre échantillon trouvent leur origine dans les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour travailler la lecture et analyser des textes dans le contexte scolaire. A partir des réponses analysées, ces méthodes pédagogiques seraient centrées sur le repérage d'indices (1), le suivi de la linéarité des questions/texte (2), la lecture comme prétexte qui favorise des réponses fondées sur une approche extratextuelle et sur des indices extratextuels (3) et aussi, l'utilisation de la forme de reprise recopiage au détriment d'autres formes de reprise d'éléments du texte lors de l'élaboration des réponses (4).

N'ayant pas l'intention de faire une reprise exhaustive des analyses, nous décidons de ne reprendre ici plus en détail que la discussion à propos du recopiage. Dans nos analyses sur les formes de reprise, nous notons l'utilisation de deux types de recopiage : le recopiage automatique et le recopiage interprétatif. Le recopiage automatique peut être constaté lors de la mobilisation incorrecte des extraits du texte, comme par exemple, dans une réponse donnée à la troisième question où le lecteur écrit « Afrique sud-aryenne et Afrique du Sud » à la place de ce que dit le texte « Afrique sub-saharienne et Amérique du Sud ». Il est possible de le constater également dans le recopiage de parties du texte qui n'ont pas de lien avec ce qui est demandé dans la question, produisant ainsi un type de lecture muette.

Ces formes de recopiage sont une caractéristique de ces méthodes pédagogiques mises en œuvre pour travailler la lecture et l'analyse de texte dans le contexte scolaire brésilien.

Nous attirons l'attention aussi sur le deuxième type de recopiage, le recopiage interprétatif. Dans l'analyse de la deuxième question, nous proposons l'hypothèse que mobiliser la bonne partie du texte dans l'élaboration de la réponse serait une façon de comprendre le texte et la question. Ceci est corroboré par le recours par le lecteur à la stratégie de lecture appropriation sans transformation du texte dans plusieurs réponses données tout au long des quatre dernières questions du questionnaire de lecture.

En conclusion, notre hypothèse à propos du recopiage est centrée sur le fait que le recopiage peut être une stratégie de lecture utilisée qui se manifeste par la non prise de risque par le lecteur. Or, si le travail avec la lecture est réalisé dans le cadre d'une évaluation subséquente, comme dit Santos (2010, p. 273) dans son travail à propos de la place de la lecture en classe de portugais langue maternelle, « il est possible d'identifier une conception de lecture basée sur le contrôle de l'apprentissage, en vue de l'évaluation », lors du recopiage, le lecteur chercherait à s'approcher de la possible réponse attendue par le maître afin d'avoir une bonne notation. A

propos de cela, Santos dit que dans la lecture dans le contexte scolaire brésilien « la seule interprétation acceptée est celle de l'enseignant, c'est-à-dire que le droit de décider de l'évaluation de l'interprétation est la prérogative de l'enseignant ». Dans notre recherche, nous faisons un constat similaire. En effet les lecteurs semblent majoritairement recopier ou reprendre le texte plutôt que de risquer de s'en éloigner et ainsi faire une réponse différente de celle attendue.

8.2. TEXTE 02 : « LA PUBLICITE ET LA CONSOMMATION CONSCIENTE »

Nous présentons ici l'analyse globale des réponses données aux cinq questions posées sur le deuxième texte, dont la thématique centrale porte sur le rôle de la publicité dans la consommation et sur la durabilité.

8.2.1. Analyse des réponses à la première question³⁶

« Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ? »

Cette première question engage le lecteur à s'intéresser au périphrase. Dans ce texte, le lecteur a à sa disposition le nom du journal, le titre, la rubrique, le chapeau, les intertitres, la caricature et les informations concernant le journaliste pour l'analyse et ainsi la formulation d'une hypothèse à propos de la thématique abordée dans l'article.

Analyse des reprises

Dans les réponses à la première question du deuxième texte, nous pouvons remarquer que tous les lecteurs utilisent le titre pour formuler leur réponse et plus de la moitié des lecteurs ont fondé leur réponse ou ont dit avoir récupéré au moins deux éléments du texte. Ainsi parmi les dix réponses, nous observons différentes combinaisons des éléments du périphrase, telles que titre et chapeau, titre et intertitre ou titre, chapeau et illustration. Nous trouvons la reprise de

³⁶ Cf. annexe tableau 8.94 et 8.95.

l'intertitre dans trois réponses, du chapeau dans trois, de l'illustration également dans trois réponses et de la légende de l'illustration dans deux réponses. Nous pouvons supposer que ces combinaisons sont dues au fait que les intertitres donnent peu d'indications sur le texte et sont assez implicites, principalement le premier intertitre qui utilise des mots compliqués, comme « apologie » et « consumérisme ». Tandis que le chapeau fournit deux éléments clés : travail des publicitaires (le thème de l'article) et durabilité (la visée ou le prédicat de l'article). Enfin l'image en elle-même n'apporte pas d'indices très probants au lecteur. En revanche sa légende fournit aussi des mots-clés importants, comme « consommation consciente », « durabilité » et « environnement ».

Dans les réponses, nous pouvons noter aussi la reprise aléatoire des éléments du péritexte. Par exemple, LB10 dit avoir mobilisé le nom du journal, le titre, l'illustration et l'indication de la revue, mais finalement, dans sa réponse nous lisons seulement le recopiage du titre de l'article.

La publicité et la consommation consciente, à partir de la lecture des phrases en évidence magazine numérique, carta capital et une caricature d'un homme. (LB10T2Q1)

Notre hypothèse repose sur le fait que quelques lecteurs, afin de répondre à ce qui a été demandé dans la question (« Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse »), ont dit avoir mobilisé des éléments que finalement nous ne pouvons pas identifier dans leurs réponses.

Concernant les formes de reprises, la citation apparaît dans huit réponses, probablement en raison du fait de cette demande insérée dans la question de nommer les éléments utilisés pour la formulation de la réponse. De plus, nous notons l'utilisation du recopiage dans quatre réponses, (LB02, LB05, LB08 et LB10), et la reformulation dans quatre, (LB03, LB07, LB08 et LB09). Ici, il est intéressant de noter deux démarches utilisées lors de l'utilisation du recopiage : le recopiage suivi d'une explication, comme la réponse donnée par LB05, et l'appropriation des parties du péritexte au long de sa réponse, comme celle de LB08 :

Publicité et consommation consciente. Les publicités incitent les gens à acheter de plus en plus et difficilement il y a de la consommation consciente, seulement maintenant avec la crise que nous traversons. Nous devons économiser l'eau, l'électricité, tout, en fait. J'ai trouvé la réponse à partir du titre. (LB05T2Q1)

LB05 recopie le titre intégralement pour ensuite développer l'explication de chaque partie du titre et ainsi en suivant l'ordre du titre, ce lecteur donne d'abord l'explication du mot

publicité, en gardant une certaine distance par rapport au texte comme l'indique l'expression « incitent les gens », puis l'explication de la consommation consciente, avec des exemples concrets, probablement issus de son quotidien, raison certainement pour laquelle il passe à un discours, à la 1^{ère} personne avec « nous traversons », « nous devons économiser ».

L'article discutera sur le travail des publicitaires avec la durabilité, sur la consommation consciente et sur quel sera le travail du publicitaire au marché. Le rôle du publicitaire est toujours d'attirer l'attention de ses clients. (image, chapeau et le titre). (LB08T2Q1)

De son côté LB08 recopie une partie du titre « consommation consciente » et il reprend des mots-clés présents dans le chapeau et dans la légende de l'image, « durabilité », « publicité », construisant une sorte de regroupement d'éléments du péritexte.

Enfin, dans la réponse donnée par LB01, il est intéressant de noter l'utilisation de la nomenclature du péritexte où, pour se référer au titre, le lecteur utilise le mot « thématique ». Nous supposons donc qu'il n'est pas habitué à travailler avec le péritexte dans le processus de lecture.

Le texte parlera sur la façon dont la société consomme, actuellement, en excès, il traitera de la façon d'agir pour que la société apprenne à dépenser sans excès et comment la publicité influence les gens à acheter sans en avoir besoin. Je pense qu'il va en parler car dans la thématique il parle sur la consommation consciente et dans le chapeau du texte il parle sur la durabilité. (LB01T2Q1)

Construction de la compréhension

Nous pouvons observer l'utilisation de différentes stratégies dans les réponses données à cette première question du texte. Notre hypothèse repose sur le fait que plusieurs éléments du péritexte peuvent être exploités. Nous voyons ici que la moitié des lecteurs qui mobilise au moins deux éléments utilise au moins deux stratégies, dont la mise en relation. C'est le cas de trois lecteurs, (LB04, LB08 et LB09). Parmi les sept réponses qui mobilisent plus d'un élément du péritexte, quatre utilisent la mise en relation, trois combinées avec l'inférence logique, (LB04, LB08 et LB09), et réalisent ainsi des lectures que nous considérons interprétatives.

Le texte sur les produits et les idées que les publicités nous vendent à travers de divers moyens, arrivant même à ne pas préserver l'environnement. J'ai aperçu à travers du titre du texte, par l'image du journaliste Reinaldo Canto et par le sous-titre. (LB04T2Q1)

LB04 organise son hypothèse à partir d'une inférence logique, fondée dans le texte sur le titre, la caricature, les informations données sur le journaliste dans la légende et les intertitres. Ainsi, il réussit à identifier l'enjeu de la publicité dans le titre comme lié à l'environnement et vérifié dans la légende, sans pour autant traiter de la « consommation consciente ».

Parmi les trois autres réponses, deux sont construites en convoquant des aspects extratextuels par le moyen d'une inférence pragmatique, (LB02 et LB03), et l'autre réponse, LB10, comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, dit avoir mobilisé plusieurs éléments, mais réalise simplement une appropriation sans transformation du titre du texte, en produisant ainsi une lecture muette.

Pour moi, le texte parle de la publicité, comment la publicité peut effectivement être une consommation consciente pour nous. Tout ce qui est publié, mais connu avec une réputation élevée, est plus consommé. Il n'est pas toujours que nous consommons un produit avec conscience ou parce que nous voulons, nous cherchons toujours ce qui est dans le public, tout ce qui est publié qui apparaît dans les médias. Il n'est pas un achat avec conscience, mais parce que nous sommes convaincus d'acheter. (D'après le titre). (LB03T2Q1)

Dans la réponse formulée par LB03, nous constatons qu'à partir du titre et en élaborant des inférences pragmatiques, il donne des explications personnelles. Son hypothèse débute par « pour moi » suivi de l'utilisation du pronom personnel « nous », à propos de la consommation et de la publicité consciente. De plus, nous remarquons l'utilisation fautive des conjonctions et des verbes qui empêche la bonne compréhension de sa réponse « Tout ce qui est publié, mais connu avec une réputation élevée, est plus consommé » et « comment la publicité peut effectivement être une consommation consciente pour nous. Nous supposons encore la possibilité que LB03 a mobilisé le premier intertitre pour formuler la dernière partie de sa réponse où il présente l'enjeu de la publicité dans la consommation « il n'est pas un achat avec conscience, mais parce que nous sommes convaincus d'acheter ».

De même, en analysant les autres trois réponses, LB05, LB06 et LB07, nous repérons le travail réalisé sur un élément du périphrase, le titre, qui a abouti à l'élaboration des inférences pragmatiques et a amené à des lectures du type déviant. Donc, ces trois lecteurs ont utilisé le titre comme base pour discuter leur connaissance de monde.

Publicité et consommation consciente. Les publicités incitent les gens à acheter de plus en plus et difficilement il y a de la consommation consciente, seulement maintenant avec la crise que nous traversons. Nous devons économiser l'eau, l'électricité, tout, en fait. J'ai trouvé la réponse à partir du titre. (LB05T2Q1)

De ce fait, nous classons deux réponses dans le type lecture muette, LB02 et LB10, quatre du type lecture déviante, LB03, LB05, LB06 et LB07 et également quatre réponses classées comme lecture interprétative, LB01, LB04, LB08 et LB09.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Nous observons que les réponses se sont bien réparties entre les trois possibilités. Quatre réponses sont classées avec un degré d'adéquation faible avec la réponse attendue, (LB02, LB03, LB07 et LB10), trois intermédiaire, (LB01, LB05 et LB06), et trois élevé, (LB04, LB08 et LB09).

Dans notre hypothèse de discordance avec la réponse attendue (chapitre 5), nous avons évoqué la difficulté de ce texte, à savoir que pour bien élaborer une réponse avec un degré d'adéquation élevé, il était indispensable de récupérer au moins deux éléments présents dans le périphrase (le titre, le chapeau et la légende), afin d'identifier les mots « publicité », « consommation » et « durabilité ». Notre hypothèse se confirme quand nous voyons que les trois réponses classées avec un degré d'adéquation élevé ont mobilisé au moins deux de ces trois éléments du périphrase et que les quatre réponses classées avec un degré d'adéquation faible avec la réponse attendue ont effectivement utilisé le titre pour formuler leurs réponses.

Enfin, toujours à propos de ces hypothèses de discordance avec la réponse attendue, nous sommes étonnés de la réponse de LB09 qui a relié la consommation, la publicité et la durabilité dans la démarche de la conscience du consommateur et l'importance de la publicité dans la conscientisation de la consommation. Malgré le fait de ne pas être présente parmi les réponses attendues, cette réponse est possible à partir des indices présents dans les éléments du périphrase. De plus, l'exemple cité confirme que le lecteur a compris ce qu'est la consommation consciente.

Selon le titre, le chapeau et mon point de vue, le texte devra parler de la façon dont les personnes doivent agir consciemment, à travers de la publicité, car il est par la publicité que nous pouvons voir, par exemple, la consommation d'une machine à laver, de l'une à l'autre, et de savoir laquelle est la plus économique et laquelle utilise moins d'énergie. Cela me paraît une consommation consciente. Je conclus en reliant les mots durabilité avec le chapeau du texte. (LB09T2Q1)

8.2.2. Analyse des réponses à la deuxième question ³⁷

« En considérant le point de vue défendu par l’auteur du texte, expliquez l’utilisation de la phrase ‘vendre des réfrigérateurs aux esquimaux’ ».

La deuxième question repose sur la reconstruction du réseau argumentatif du texte. La question demande que le lecteur analyse et explique, dans le contexte du texte, l’expression populaire « vendre des réfrigérateurs aux esquimaux ».

Analyse des reprises

Cette deuxième question mobilise une expression populaire employée dans le troisième paragraphe. Pour réaliser la construction du réseau argumentatif, il est nécessaire que le lecteur prenne en compte la globalité du texte, surtout la première partie, du premier au quatrième paragraphe.

Nous voyons que globalement huit lecteurs ont mobilisé le troisième paragraphe dans la formulation de leur réponse. Cinq réponses ont mobilisé le paragraphe qui suit l’expression en question, c’est-à-dire, le quatrième paragraphe, et trois réponses ont combiné la première partie du texte avec la deuxième et/ou la quatrième partie du texte.

Concernant les formes de reprise, elles diffèrent des autres questions travaillées pour ce texte, nous notons que cette question amène le lecteur à s’exprimer sans s’en tenir aux mots du texte. Nous supposons que cela est dû au fait que la question demande l’explication d’une expression populaire, largement connue au Brésil qui donne la possibilité au lecteur de faire cette démarche de l’expliquer, sans récupérer le texte, et sans utiliser une des formes de reprises prévues. C’est le cas de LB09 qui tout d’abord répond à la question rhétorique posée dans le 4^e paragraphe, et ensuite, explique la citation mise en évidence dans la question :

Selon lui, cela est un terme que nous considérons une tricherie faite par les vendeurs, quelqu’un qui essaie de déjouer l’autre, parce l’eskimo n’a pas besoin d’un réfrigérateur. (LB09T2Q2)

³⁷ Cf. annexe tableau 8.96 et 8.97.

Ainsi, nous pouvons observer peu de repérages du texte par le moyen du recopiage, de la citation ou de la reformulation. Cela peut être remarqué dans les tableaux (cf. annexe tableau 8.96 et 8.97) où seulement trois lecteurs ont utilisé ces différentes formes de reprise. Ainsi LB03 a cité intégralement le 8^e paragraphe pour ensuite expliquer l'expression populaire. Nous imaginons que ce lecteur utilise ce paragraphe pour donner force à la deuxième partie de sa réponse, où se trouve la réponse à la question posée.

« L'appel quotidien à l'émotion et à la pleine satisfaction des désirs à travers des messages publicitaires incitant à l'achat de choses qui ne sont pas toujours utiles ou réellement nécessaires ne fait qu'augmenter la sensation que quelque chose qui ne tourne pas rond domine le destin de l'humanité. » Les publicités. Les publicités veulent vendre de n'importe quelle façon les produits aux consommateurs, même si le produit est inutile pour le consommateur. Ce qui compte pour eux est vendre même ce qui ne vous sert pas (LB03T2Q2)

Ainsi comme LB03, LB10 a commencé sa réponse avec l'explication de la citation. Ensuite, il a résumé une partie du texte pour la justifier. Nous voyons ci-dessous le résumé de la fin du troisième paragraphe, c'est-à-dire, la question rhétorique qui suit la citation :

Cette expression a été utilisée pour expliquer que vendre un réfrigérateur à un eskimo ne sera pas utile, parce que l'auteur met en doute si nous n'avons pas déjà dépassé les limites au vouloir vendre sans nécessité et si nous devrions examiner certaines valeurs dominantes du secteur. (LB10T2Q2)

Enfin, LB05 a débuté sa réponse avec l'expression populaire pour ensuite l'expliquer. Nous attirons l'attention sur le fait que la réponse donnée par ce lecteur pourrait être faite sans avoir besoin de revenir sur le texte, car l'expression est aussi présente dans la question, raison pour laquelle nous ne l'avons pas classée comme forme de reprise recopier, étant donné que lorsque nous avons élaboré la grille d'analyse, nous nous intéressions aux formes de reprise du texte et non de la question.

Vendre des réfrigérateurs aux esquimaux est ce qui se disait auparavant, parce qu'en fait, les eskimos n'ont pas besoin d'un réfrigérateur. (LB05T2Q2)

Construction de la compréhension

Nous observons que tous les lecteurs mobilisent, au moins dans une partie de leur réponse, la stratégie d'élaboration d'inférence logique et deux réponses combinent l'inférence logique avec l'appropriation sans transformation du sens. Si nous envisageons que LB05 est revenu sur

le texte pour recopier l'expression populaire et non la reprendre de la question, nous aurions donc trois réponses qui combinent l'inférence logique et l'appropriation sans transformation.

Concernant les inférences, les lecteurs ont bien compris la logique que les esquimaux n'ont pas besoin de réfrigérateur et ils ont fait le lien dans leurs réponses entre vente et besoin. Comme nous pouvons bien le vérifier dans les réponses des lecteurs LB02 et LB08 :

L'auteur a utilisé cette expression pour montrer que les gens sont si bien en ventes qu'ils réussissent à vendre des choses que les gens n'ont pas besoin. (LB02T2Q2)

Il dit que le personnel de télémarketing de la publicité sont si bons qui vendent même des réfrigérateurs aux esquimaux, ils n'en ont pas besoin, mais la publicité est si bonne qu'elle réussit. (LB08T2Q2)

Cependant, quelques lecteurs n'ont pas mis en évidence le rôle de la publicité, focalisant ainsi le regard sur les clients.

Plusieurs fois, les publicités sont tellement évoquées que malgré le fait de ne pas avoir besoin d'un certain produit, nous l'achetons parce que la publicité nous convainc à l'acheter. (LB01T2Q2)

Les publicités, les médias vendent une idée que nous devrions consommer un tel produit, en essayant de tricher, poussant la vente des produits qui ne nous sont pas nécessaires. Cela, avec des publicités mensongères. (LB04T2Q2)

Vendre des réfrigérateurs aux esquimaux est bête, inutile ou peut être considéré comme une tricherie par les personnes qui achètent des produits qui ne seront pas utilisés. Acheter par la publicité et non pour en avoir besoin. (LB07T2Q2)

Pour finir, nous observons que le classement selon les types de lectures se concentre sur lecture de rappel, quatre réponses, (LB01, LB05, LB07, LB10), et lecture interprétative, six réponses, (LB02, LB03, LB04, LB06, LB08, LB09). Nous avons établi ce classement en prenant en compte si le lecteur a analysé la globalité du texte, autrement dit, si dans le texte le lecteur a relié le rôle des publicitaires dans la vente des produits et l'expression « vendre des réfrigérateurs aux esquimaux ». Les réponses qui sont focalisées sur les consommateurs / les clients sont donc classées comme lecture de rappel et celles qui font le lien entre les publicitaires sont classées comme lecture interprétative.

Degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue

Ainsi, comme dans le classement des types de lecture, nous observons quatre réponses considérées avec un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue et les autres six avec un degré d'adéquation élevé. Nous observons aussi que malgré la bonne compréhension

de l'expression populaire, grâce à l'élaboration de l'inférence logique, les quatre réponses considérées avec un degré d'adéquation intermédiaire omettent des informations importantes dans leur construction. Il manque ainsi le lien entre l'expression populaire et le texte dans sa globalité.

Concernant les réponses attendues, nous notons que les lecteurs n'ont pas mis en évidence le positionnement de l'auteur du texte. Quasiment toutes les réponses reposent sur l'explication de l'expression populaire « vendre des réfrigérateurs aux esquimaux ». Seuls les lecteurs LB02, LB06, LB08 et LB09 ont évoqué l'auteur dans leurs réponses. LB02 et LB06 l'ont évoqué à partir du mot « auteur », tandis que LB08 l'a fait à partir du pronom personnel « il » et LB09 à partir du pronom tonique « lui » :

L'auteur attire l'attention sur l'abus de publicités qui utilisent même la tricherie pour nous faire acheter des choses inutiles, elles visent juste la vente et pas vraiment l'utilité du produit. (LB06T2Q2)

Selon lui, cela est un terme que nous considérons une tricherie faite par les vendeurs, quelqu'un qui essaie de déjouer l'autre, parce l'esquimo n'a pas besoin d'un réfrigérateur. (LB09T2Q2)

Concernant les hypothèses de discordance avec la réponse attendue, nous pouvons noter que les lecteurs s'en sont tenus au texte. Nous croyons que cela est dû au fait que, bien qu'il s'agisse d'une expression populaire et que soient présentes des informations associées à la connaissance du monde des lecteurs qui pourraient générer une inférence, la construction du texte incite le lecteur à rester dans le contexte où l'expression se présente, laissant la possibilité, au maximum, de diverger entre le rôle des publicitaires et celui des clients.

8.2.3. Analyse des réponses à la troisième question ³⁸

« Pourquoi l'auteur du texte rédige-t-il l'intertitre « Ne serait-ce pas l'heure de changer ? » sous la forme d'une question ? Justifiez votre réponse en vous basant sur le texte.

La troisième question repose sur l'usage rhétorique, dans la construction du texte, de l'interrogation dans le dernier intertitre du texte : « Ne serait-ce pas l'heure de changer ? »

³⁸ Cf. annexe tableau 8.98 et 8.99.

Analyse des reprises

Dans les tableaux d'analyse de cette troisième question, nous pouvons remarquer la reprise de plusieurs parties du texte par les lecteurs. Même si la question mobilise le dernier intertitre, ce qui pourrait amener les lecteurs à s'en tenir plutôt à la dernière partie du texte, nous notons la mobilisation de la globalité du texte. A part la réponse de LB05 qui, sans mobiliser l'intertitre, reprend une des thématiques globales du texte, dans les neuf autres réponses nous notons la mobilisation de l'intertitre et toujours combiné à d'autres parties du texte.

L'auteur parle de la propagande. Elle conquiert les clients. (LB05T2Q3)

Même si nous ne pouvons pas identifier exactement le paragraphe ou la partie du texte récupérée par LB05, pour la formulation de cette réponse seulement les deux premiers paragraphes étaient nécessaires.

Concernant donc la construction de ce deuxième texte, nous considérons, en prenant en compte sa séparation par les intertitres, qu'il est divisé en quatre parties : la 1^e partie est composée des paragraphes 1 à 4, la 2^e partie des paragraphes 5 à 9, la 3^e partie des paragraphes 10 et 11 et la 4^e partie des paragraphes 12 à 16.

De ce fait, concernant la mobilisation du 3^e intertitre, LB03 le relie avec le corps du texte dans sa globalité, LB04 avec les 1^{er}, 2^e et 4^e parties du texte, LB02 avec la 3^e partie, LB01 avec les 2^e et 4^e parties, et les cinq lecteurs LB06, LB07, LB08, LB09 et LB10 avec la 4^e partie du texte.

Pour revenir sur la mobilisation de plusieurs parties du texte, nous pouvons l'illustrer avec la réponse donnée par LB04 :

Pour informer davantage sur les produits en question, en focalisant dans ses caractéristiques réelles au lieu d'utiliser des subterfuges et des moyens pour impressionner et pour convaincre le consommateur. Nous, les consommateurs, nous devons être attentifs pour se laisser tromper par des publicités en achetant ce que l'on n'a pas besoin. L'heure de changer ? L'auteur veut dire : Il faut arrêter avec l'irresponsabilité de ces sociétés de publicités. Arrêter d'essayer de pousser leurs produits sous pression, en particulier pour les enfants et les adolescents. (LB04T2Q3)

LB04 mobilise le 13^e paragraphe, pour ensuite le combiner avec le 4^e paragraphe, où se trouve l'expression populaire travaillée antérieurement, dans la question 02 du questionnaire. Ici nous attirons l'attention sur la reprise confuse du paragraphe, en raison de l'absence de la

négation (« pour se laisser tromper par »), qui produit une idée contraire à ce que le lecteur dit dans la globalité de sa réponse. Finalement, dans une troisième partie de sa réponse, le lecteur recopie l'intertitre et l'explique à partir des mots-clés du texte, tels que « pression » au 9^e paragraphe et « responsabilité » au 7^e paragraphe.

Concernant les formes de reprise, nous remarquons l'utilisation, individuelle ou combinée, des quatre formes présentes dans notre grille d'analyse. Six lecteurs font du recopiage, (LB02, LB03, LB04, LB06, LB07 et LB10), deux citent, (LB08 et LB09), deux réponses reformulent, (LB06 et LB08) et trois utilisent le résumé, (LB01, LB02 et LB05).

Les réponses qui recopient, présentent, en général, trois démarches de recopiage. La première est identique à celle présente dans la réponse de LB04, discutée auparavant, où le lecteur recopie intégralement une partie du 13^e paragraphe du texte. La deuxième est le recopiage de l'intertitre « L'heure de changer » dans la formulation de la réponse :

L'heure de changer. Je comprends que l'heure de changer veut dire de parler plus sur le produit, connaître comment, en fait, le produit va nous aider. Afficher tous les côtés d'un produit et non seulement ses qualités. Nous devons savoir ce que nous allons acheter. (LB03T2Q3)

L'heure de changer de vraiment montrer les effets généraux de leurs produits, de leurs avantages et les inconvénients, mettre une fin au théâtre et vraiment mettre les produits qui fassent la différence. (LB06T2Q3)

La troisième démarche est la fusion des extraits du texte. Comme nous pouvons le remarquer dans la réponse de LB10 qui recopie et lie, sans articulation, une partie du 12^e et du 14^e paragraphes. Ce qui rend la réponse incompréhensible :

Parce que l'auteur pense que si nous abandonnons les objectifs et ne nous informons plus sur le produit dans les fonctionnalités l'associe effectivement qui n'ont rien à voir avec la vente. (LB10T2Q3)

Les lecteurs LB08 et LB09 ont formulé des réponses qui présentent la forme de reprise citer et ont réalisé la même démarche que celle du deuxième groupe qui a utilisé le recopiage, c'est-à-dire qu'ils ont repris l'intertitre dans la première partie de leur réponse pour ainsi formuler leur argumentation à partir de la citation. Nous présentons ici la réponse donnée par LB08 :

" L'heure de changer " parce que ce que les publicitaires passe n'arrive pas à la réalité, la famille brésilienne n'est pas la famille de la margarine Doriana. Parce que les publicitaires donnent l'image de " Nous sommes heureux pour toujours " (LB08T2Q3)

Enfin nous attirons l'attention sur le fait que certaines de ces réponses combinent le recopiage ou la citation et la reformulation ou le résumé. C'est le cas de la réponse des lecteurs LB06 et LB08 déjà présentées, et aussi de LB02 qui recopie l'intertitre et résume le paragraphe précédent, le 11^e paragraphe, pour présenter son argument :

Il le fait pour induire le lecteur à penser si après tous les points négatifs, il est déjà temps de changer. Le texte dit que, avec l'augmentation de la consommation, il augmente également les déchets et avec cela, il observe que des gros problèmes viendront à l'horizon. (LB02T2Q3)

Construction de la compréhension

Ainsi comme dans l'analyse des reprises, nous voyons ici une grande variété de stratégies de lecture utilisées dans l'élaboration des réponses, à commencer par la grande quantité de réponses, sept, qui combinent deux stratégies différentes. Seulement trois réponses utilisent une seule stratégie, celle de LB05, appropriation sans transformation, de LB09, élaboration d'une inférence pragmatique, et de LB10, appropriation avec transformation du sens.

Nous remarquons que le recopiage n'est pas lié forcément à l'appropriation sans transformation, car le lecteur peut comme LB10 utiliser une démarche qui consiste à recopier des parties du texte et les combiner avec d'autres extraits qui changent l'idée de l'argumentation du texte, ou encore utiliser le recopiage comme LB07 qui recopie l'intertitre en récupérant aussi le type rhétorique du journaliste et pose des questions pour répondre la question.

Par le fait que toutes les personnes savent l'heure de changer ? Vous savez, quand arrêter de consommer de façon « folle » ? Ou simplement acheté tout ce que vous voyez dans la publicité. (LB07T2Q3)

Toujours à propos des stratégies de lecture, notons aussi que l'élaboration de l'inférence pragmatique dans les réponses à cette troisième question ne suit pas une démarche spécifique. Parmi les sept réponses où l'inférence pragmatique a été constatée, elle a été utilisée toute seule dans une seule réponse, LB08, et dans les six autres, les lecteurs la combinent avec les stratégies appropriation sans transformation du sens, LB03, appropriation avec transformation du sens, (LB01, LB04 et LB07), ou encore, la mise en relation, (LB06 et LB09). Un constat qui peut justifier cela est le fait que généralement les lecteurs récupèrent et s'appuient sur une partie du texte pour ensuite élaborer une inférence pragmatique afin de justifier leur réponse. Nous illustrons l'utilisation de la stratégie inférence pragmatique par la réponse de LB09 :

De mon point de vue, l'intertitre "L'heure de changer " fait référence aux personnes qui vendent quelque chose, que ce soit la nourriture, des voitures, des immeubles, etc.... parce que beaucoup de personnes racontent des mensonges sur un produit, ce qui peut entraîner de graves problèmes pour les acheteurs, et ce qu'il manque est de la sincérité dans les annonces. Je pense que l'annonce est sincère, il peut changer beaucoup de choses. (LB09T2Q3)

Ici, pour parler des publicitaires, LB09 reprend globalement la 4^e partie du texte, en prenant des exemples donnés par le journaliste (« beurre » / « véhicule ») et issus de sa connaissance du monde (immeubles). Il est intéressant de noter que le lecteur initie la deuxième partie de sa réponse avec « je crois que » en répondant à la question comme si elle lui avait été aussi posée. Nous pouvons supposer aussi qu'il formule sa réponse en endossant le statut de client dans un débat consommateur *versus* publicité.

Concernant les types de lecture, il est intéressant de noter que comme la plupart des lecteurs réalisent une démarche qui s'oriente vers les informations du texte, au lieu de s'orienter vers l'extratextuel, aucune des dix réponses analysées n'est classée comme une lecture déviante. Toutefois trois autres réponses sont classées dans le type lecture muette. C'est le cas des réponses données par les lecteurs LB05, LB07 et LB10.

L'auteur parle de la propagande. Elle conquiert les clients. (LB05T2Q3)

Nous pourrions dire que LB05 reprend le thème général du texte sans faire le lien avec la question posée et ainsi, sans répondre à la question elle-même.

Par le fait que toutes les personnes savent l'heure de changer ? Vous savez, quand arrêter de consommer de façon « folle » ? Ou simplement acheté tout ce que vous voyez dans la publicité. (LB07T2Q3)

Pareillement LB07, sans répondre à la question du questionnaire, répond à la question posée dans le texte comme si elle lui était posée. Ainsi, ce lecteur récupère le type rhétorique du journaliste, qui pose des questions tout au long de la 4^e partie du texte, et il formule sa réponse à partir des questions.

Parce que l'auteur pense que si nous abandonnons les objectifs et non informer plus sur le produit dans les fonctionnalités qui ne font pas effectivement partie de la vente. (LB10T2Q3)

Pour finir, LB10 recopie deux parties du texte, les 12^e et 14^e paragraphes, et les présente sans aucune articulation, ce qui nous amène à un classement de lecture muette.

Degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue

Dans notre réponse attendue pour cette troisième question, nous avons évoqué les deux possibilités d'élaboration de la réponse à partir de l'analyse de la construction argumentative du texte, soit liée à la rhétorique soit liée à l'interpellation des publicitaires. De même dans les hypothèses de discordance avec la réponse attendue que nous formulons, nous parlons de la possibilité pour le lecteur de ne pas comprendre la construction du texte et d'interpréter l'intertitre comme un appel du journaliste au lecteur. Ce qui a été constaté dans quelques réponses, comme celle de LB01 :

Il met cet intertitre parce qu'il est temps de changer ! Cesser d'acheter sans en avoir besoin, seulement pour montrer que nous avons un certain produit, parce que le produit est nouveau, la voiture est neuve, seulement pour statut. Parfois, certains produits que nous avons dans la maison font la même chose que le nouveau qui a été acheté à la dernière. (LB01T2Q3)

Dans cette réponse, nous voyons que le lecteur fait l'inversion de l'implication du consommateur et de la publicité en ce qui concerne la consommation et répond à la question posée par le journaliste comme si la question lui avait été posée.

Nous constatons que d'une manière générale les lecteurs ont eu des difficultés pour réaliser cette liaison de l'interrogation de l'intertitre à la rhétorique ou à l'appel aux publicitaires. Ainsi comme les lecteurs LB01 et LB04, souvent les lecteurs ont repris des parties du texte en essayant de répondre à la question selon l'avis du journaliste. Ceci tend à prouver que les lecteurs ont pensé que la question leur était adressée. A priori ils n'ont pas compris la figure de la question rhétorique. De ce fait, concernant le degré d'adéquation avec la réponse attendue, nous avons neuf réponses avec un faible degré d'adéquation, et une avec un degré d'adéquation intermédiaire, LB09.

8.2.4. Analyse des réponses à la quatrième question ³⁹

« Selon l'auteur du texte, qu'a provoqué dans la société actuelle l'accès sans précédent à des produits auparavant disponibles pour un petit nombre de privilégié.e.s ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte ».

³⁹ Cf. annexe tableau 8.100 et 8.101.

La quatrième question du texte prévoit la reconstitution de l'information et l'établissement de relations entre la question qui a repris une partie du 5^e paragraphe et le texte. Pour bien répondre à la question, le lecteur doit mobiliser plusieurs parties du texte et récupérer des informations dispersées entre le 6^e et le 11^e paragraphe.

Analyse des reprises

Nous notons ici que les lecteurs reprennent l'information présente dans la question et dans le 5^e paragraphe pour ainsi mobiliser ponctuellement la continuation de cet extrait, c'est-à-dire le 6^e paragraphe, sans aller plus loin dans le texte. Plus de la moitié des lecteurs, huit lecteurs, (LB01, LB02, LB03, LB04, LB05, LB06 et LB10), reprend ce sixième paragraphe qui suit l'extrait du texte récupéré pour répondre à la question, tandis qu'un lecteur récupère le neuvième paragraphe, LB07 et seulement un lecteur mobilise le 11^e paragraphe, LB09. Par ailleurs un lecteur mobilise le 6^e et le 9^e paragraphe, LB08.

Les lecteurs qui reprennent le 6^e paragraphe utilisent quatre types différents de reprise : deux le recopiage, (LB06 et LB10), trois le résumé, (LB01, LB02, LB04), un la citation, LB03, un la reformulation, LB05 et un lecteur combine le recopiage et le résumé, LB08. Nous remarquons que le premier type est utilisé par les lecteurs qui mobilisent le paragraphe dans son intégralité, en relevant le point positif de la diminution de l'inégalité, et les deux points négatifs de la « pression sans précédent sur les sources d'énergie et d'une utilisation prédatrice et folle des ressources naturelles de la planète ». Cette démarche est celle des lecteurs LB02, LB03, LB04 et LB10.

D'une part, il montre qu'il est bien que plus de personnes puissent avoir des produits qui étaient seulement à quelques privilégiés. Mais il montre aussi qu'avec cela, le processus d'extraction de ressources naturelles de la planète a beaucoup accéléré en raison de l'augmentation de la consommation. (LB02T2Q4)

Le deuxième type de reprise consiste dans la mobilisation de seulement la fin du paragraphe, c'est-à-dire, uniquement les points négatifs, comme nous l'avons constaté dans les réponses données par les lecteurs LB01, LB06 et LB08.

Il est à l'origine d'une pression sans précédent sur les sources d'énergie et d'une utilisation prédatrice et folle des ressources naturelles de la planète. (LB06T2Q4)

Et nous notons un troisième type, celui de LB05 qui mobilise le début du 6^e paragraphe. Nous supposons que ce lecteur n'a pas compris l'extrait présent dans la question ni le début du paragraphe repris, car il reformule à l'opposé de l'idée présente dans le texte.

*Il a causé la séparation de ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas acheter.
(LB05T2Q4)*

Les réponses où nous constatons la reprise d'autres parties du texte, comme les 9^e et 11^e paragraphes, sont plus rares. Deux lecteurs ont mobilisé le 9^e paragraphe, (LB07) qui cite une partie du paragraphe, et LB08 qui reprend le 6^e et le 9^e paragraphe. Un lecteur seulement mobilise le 11^e paragraphe. Nous citons LB07 qui a recopié une partie du 9^e paragraphe où il trouve la conséquence de la pression faite par les publicités chez les personnes, plutôt que de récupérer les conséquences de l'accès à ces produits dans la société.

Une terrible spirale créant le besoin de consommer une chose dont il ne pourra jamais être totalement satisfait (LB07T2Q4)

En résumé, concernant encore la forme de reprise, inversement aux réponses données aux autres questions, le résumé a été plus constaté que le recopiage. Nous avons constaté l'utilisation du résumé dans cinq réponses au total, et quatre réponses présentent du recopiage. Il faut souligner qu'une réponse parmi ces quatre présente les deux formes de reprise, le recopiage et le résumé, (LB08). La citation et la reformulation apparaissent aussi mais de façon isolée, chacune dans une réponse.

Construction de la compréhension

La demande « Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte » formulée afin de guider le lecteur à interagir avec le texte vise à ce que le lecteur n'utilise pas le texte comme un déclencheur vers l'extratextuel et à ce qu'il s'attache complètement au texte, raison pour laquelle domine la stratégie appropriation sans transformation du sens. Dans les réponses données à cette question, huit réponses utilisent cette stratégie, dont seulement une combine avec une autre, l'inférence pragmatique, LB01. Les deux autres réponses reposent sur l'appropriation avec transformation du sens, (LB05 et LB09), dont une combinée aussi avec l'inférence pragmatique, LB09.

Concernant cette relation entre le texte et les inférences pragmatiques, nous signalons la réponse de LB01 qui se sert de l'inférence pragmatique combinée avec l'appropriation sans transformation. Plus centrée sur le texte, cette réponse présente un jugement de valeur

(« malheureusement ») et une inférence pragmatique (« car plus de produits fabriqués plus de consommation ») à partir de la question et du 6^e paragraphe.

Il dit qu'il y a malheureusement une grande inégalité dans la société, que la consommation irrationnelle est à l'origine d'une pression sur les sources d'énergie qui affecte les ressources naturelles de la planète, car plus de produits fabriqués plus de consommation. (LB01T2Q4)

Tandis que la réponse de LB09 élabore une inférence pragmatique combinée avec appropriation avec transformation du sens pour extrapoler à partir de sa connaissance du monde, produisant ainsi une lecture déviante.

A entraîné la perte d'argent et une augmentation des déchets, parce que les personnes achètent quelque chose de nouveau, elles jettent dans la poubelle, ce qui provoque de graves problèmes pour la nature et pour les personnes qui se déplacent à la poubelle. (LB09T2Q4)

Comme dit auparavant, si le lecteur veut réaliser une réponse complète, il est indispensable de relever plusieurs parties du texte, car cette question demande une lecture globale du texte, mais comme nous l'avons remarqué, une grande partie des lecteurs ne mobilise qu'un paragraphe du texte. Cela justifie l'absence de réponses classées comme lecture interprétative et la grande présence de lectures de rappel, sept réponses. Nous soulignons aussi les deux réponses classées comme type de lecture muette, LB05 et LB07, et une déviante, LB09.

Enfin, bien que nous ayons déjà discuté les réponses données par ces trois lecteurs, considérées comme lecture muette, nous reproduisons de nouveau la réponse donnée par LB05, car nous supposons que ce lecteur n'a pas compris la question ni le paragraphe mobilisé, comme l'atteste sa réponse qui dit exactement le contraire de ce qui est présenté dans la question.

Il a causé la séparation de ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas acheter. (LB05T2Q4)

Degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue

Selon notre cadre des réponses attendues et l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue, nous notons que les lecteurs ont eu une grande difficulté à dépasser le paragraphe qui suit la question dans lequel ils pouvaient trouver une partie de la réponse à la question et encore plus à aller vers les autres parties du texte, comme la troisième partie. Aucune réponse ne présente toutes les informations dispersées dans le texte. Pour cette raison, aucune réponse n'est classée avec un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue. Au total, selon nos réponses

attendues, sept réponses sont classées avec un degré d'adéquation intermédiaire et trois avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue.

Nous remarquons encore que, comme prévu dans l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue, malgré la reprise du sixième paragraphe, certaines réponses, celles des lecteurs LB01, LB06 et LB08, ne tiennent pas compte du facteur positif formulé au début du 6^e paragraphe, alors que les quatre autres réponses, celles des lecteurs LB02, LB03, LB04 et LB10, reprennent bien la question de la diminution de l'inégalité sociale.

8.2.5. Analyse des réponses à la cinquième question⁴⁰

« L'auteur du texte, journaliste spécialisé en durabilité, est-il contre la consommation de produits en général ou pour une forme spécifique de consommation ? Justifiez votre réponse en vous basant sur le texte et avec des éléments du texte ».

Cette cinquième question porte sur l'analyse du jugement de valeur formulé par le journaliste sur le rôle de la publicité dans la consommation, pour laquelle le lecteur doit faire une analyse de l'argumentation du texte ainsi que du positionnement du journaliste dans le texte.

Analyse des reprises

Dans le but de travailler à la reconstruction de l'argumentation du texte, cette question donne la possibilité au lecteur de reprendre ponctuellement plusieurs parties du texte ou même la totalité de l'article, sans s'appuyer spécifiquement sur un point du texte.

Concernant les éléments du texte mobilisés, nous notons que trois lecteurs ont repris la totalité du corps du texte pour formuler leur réponse, (LB01, LB06 et LB07). Dans une de ces réponses nous remarquons la reprise aussi du titre de l'article.

Il n'est pas contre la consommation, il pense que les personnes devraient consommer uniquement ce qu'ils ont besoin, il pense qu'il faut que les personnes fassent de la consommation consciente. (LB01T2Q5)

⁴⁰ Cf. annexe tableau 8.102 et 8.103.

LB01 mobilise la globalité du texte et recopie une partie du titre de l'article pour élaborer sa réponse, sans pour autant récupérer les marques de jugement de valeur demandées dans la question.

Dans cette dynamique de combinaison des parties du texte, nous constatons qu'aucun lecteur ne mobilise les mêmes deux paragraphes dans l'élaboration de sa réponse. Une réponse récupère le 8^e et le 14^e paragraphe, (LB02), une combine le titre et le 2^e paragraphe, (LB05), une se sert du 11^e et du 15^e paragraphe, (LB08), et encore une réponse mobilise le 9^e et le 11^e paragraphe, (LB09).

Dans la question, si nous la lisons bien, elle nous donne déjà la réponse, l'auteur est un spécialiste en « DURABILITÉ » il défend un monde durable, sans excès d'achats des produits superflus, par exemple: la personne dispose d'une télévision et la média montre un nouveau téléviseur avec accès internet, Wi-Fi, alors la personne va et l'achète, mais elle n'a pas besoin, alors la production de téléviseurs et de la POLLUTION augmente sans cesse, affectant l'ensemble de la planète. (LB09T2Q5)

LB09 récupère dans la question et dans le texte l'information de la profession du journaliste pour répondre à la question, en reprenant la globalité du texte, mais plus spécifiquement le 9^e paragraphe dans la première partie de sa réponse, et le 11^e paragraphe dans la deuxième partie, tout en donnant des exemples connus par lui. Nous soulignons la reprise de la question mise en évidence dans la réponse « DURABILITE » ainsi que le mot-clé, établi par le lecteur, du 11^e paragraphe « POLLUTION ».

Pareillement au LB09 qui mobilise le 9^e paragraphe, nous remarquons la reprise de ce paragraphe aussi dans la réponse donnée par LB10 ; mais différemment de LB09 qui résume cette partie du texte, alors que LB10 fait usage du recopiage.

L'auteur est contre parce que les entreprises font une pression pour faire acheter le dernier modèle, plus moderne, sophistiqué, au design plus audacieux que celui du modèle acquis peu avant entraîne le consommateur non averti dans une terrible spirale créant le besoin de consommer. (LB10T2Q5)

Outre par LB09, le 11^e paragraphe est aussi mobilisé par les lecteurs LB04 et LB08. L'emploi du 14^e paragraphe est également constaté dans deux réponses, celles des lecteurs LB02 et LB03.

Il est contre la consommation des choses qui ne sont pas vraiment nécessaires. Il est contre la façon d'exposer les produits avec des fonctionnalités que le produit n'a pas. « Pourquoi ne pas aborder dans l'annonce les fonctionnalités du produit au lieu de remplacer cette analyse par la sensation Faible d'une conquête et d'un statut ? » (LB02T2Q5)

Entre les deux possibilités présentées dans la question, LB02 a bien dit le type de consommation auquel l'auteur est favorable et cela à partir du résumé du début du 8^e paragraphe et de la citation du 14^e paragraphe. Nous supposons que le lecteur utilise cette forme de reprise, citation, en répondant à ce qui a été demandé dans la question (« Justifiez votre réponse en vous basant sur le texte et avec des éléments du texte. »)

Cette dispersion dans le choix des extraits du texte utilisés pourrait être justifiée par le fait que le lecteur ne peut pas récupérer, dans la question, des indices d'un paragraphe spécifique. Ainsi, il est amené à faire, tout d'abord, une compréhension globale du texte, pour ensuite, justifier son choix (« contre la consommation de produits en général ou pour une forme spécifique de consommation ») avec une partie du texte.

En ce qui concerne les formes de reprises, comme pour la question précédente, nous constatons une plus grande présence du résumé que du recopiage. Ici nous notons l'utilisation du résumé dans sept réponses, (LB03, LB02, LB04, LB06, LB07, LB08, LB09) et le recopiage dans trois, (LB01, LB05, LB10). De même nous notons la présence de la citation, (LB02), et de la reformulation, (LB05), chacune dans une réponse. Dans ces deux réponses nous observons la combinaison de deux formes de reprises, LB02 cite et résume, et LB05 recopie et reformule.

Construction de la compréhension

Concernant les stratégies de lecture, nous constatons que huit réponses présentent l'appropriation sans transformation du sens, dont une la combine avec l'appropriation avec transformation du sens, celle du LB05. Une réponse utilise la mise en relation, (LB08), et une combine l'inférence pragmatique et l'inférence logique dans sa construction, (LB09).

*Le journaliste parle de la consommation de la publicité. Il parle aussi de personnes qui achètent à partir de la publicité. Il dit que la publicité est l'âme de l'entreprise.
(LB05T2Q5)*

Le lecteur LB05 reformule une partie du titre en faisant une appropriation avec transformation (« la publicité et la consommation consciente » / « la consommation de la publicité ») et recopie l'expression entre guillemets présente dans le 2^e paragraphe, en utilisant l'appropriation sans transformation du sens. Nous soulignons que LB05 ne répond pas à la question, il ne choisit pas entre les deux possibilités données dans la question, ni ne justifie le jugement de valeur du journaliste. Nous constatons davantage une tentative de résumer la thématique de l'article, produisant ainsi une lecture muette. Nous imaginons que soit il

n'identifie pas les indices de la présence du journaliste dans le texte, soit ce lecteur ne comprend pas la question, raison pour laquelle il mobilise des parties du texte sans l'explicitier et sans signaler l'association établie entre elles.

Une forme spécifique de consommation, parce qu'il montre ou fait que le publicitaire trouve d'autres moyens de faire les publicités en évitant beaucoup de déchets pour l'environnement. (LB08T2Q5)

Différent de LB05 qui ne répond pas à la question, LB08 mobilise une partie de la question dans sa tentative pour y répondre, sans pour autant préciser la forme spécifique de consommation dont il s'agit. De plus, le lecteur met en relation le 11^e et le 15^e paragraphe mais sans faire le lien entre son choix et la justification donnée, et produit ainsi une lecture muette.

Toujours à propos des classements des types de lectures, les réponses se sont ainsi réparties entre lecture muette, lecture de rappel et lecture interprétative. Quatre réponses ont été classées comme lecture muette, celles des lecteurs LB03, LB05, LB08 et LB10, quatre comme lecture de rappel, les lecteurs LB01, LB02, LB06, LB07, et deux comme lecture du type interprétative, les lecteurs LB04 et LB09.

Il est seulement contre la consommation qui entraîne les déchets et par conséquent, la pollution de l'environnement. (LB04T2Q5)

Ici, dans une démarche de lecture interprétative, LB04 reprend le 11^e paragraphe pour dire le type de consommation avec lequel l'auteur n'est pas d'accord. Malgré la compréhension de la construction de l'argumentation, ce lecteur ne reprend pas les marques de jugement de valeur. Ceci dit, cette division entre lecture interprétative, lecture de rappel et lecture de rappel se fait sur deux points. Pour le premier, le lecteur doit comprendre le type de consommation contre lequel le journaliste se positionne, et élaborer sa réponse à partir de cela. Pour le deuxième, il doit justifier, avec des éléments du texte ou à partir du texte, ce positionnement. Dans les lectures interprétatives il y a une tentative de le faire. Dans la plupart des cas de lecture de rappel, les lecteurs répondent seulement à la première partie de la question sans justifier leur choix, et donc, sans mobiliser une partie de l'argumentation du texte qui est en lien avec leur réponse. Tandis que dans les réponses muettes, le lecteur reprend l'argument du rôle de la publicité pour justifier sa réponse, sans toujours répondre de quelle forme spécifique de consommation il s'agit.

Degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue

Selon nos réponses attendues et nos hypothèses de discordance avec la réponse attendue, nous remarquons qu'une grande partie des lecteurs n'a pas perçu les indices de la présence du journaliste dans le texte. Seul LB09 a récupéré ces indices qui sont présents aussi dans la question :

Dans la question, si nous la lisons bien, elle nous donne déjà la réponse, l'auteur est un spécialiste en « DURABILITÉ » il défend un monde durable, sans excès d'achats des produits superflus, cela se réfère (...) (LB09T2Q5)

Dans notre hypothèse de discordance avec la réponse attendue, nous avons souligné la problématique de la mauvaise compréhension de la question. Notre crainte initiale portait sur la mauvaise interprétation de la forme spécifique de consommation et nous avons soulevé la possibilité que le lecteur ne soit pas habitué à analyser les marques de jugement de valeur dans les textes. Cela pourrait justifier le fait que seulement LB09 a bien récupéré une marque de jugement de valeur et le fait que les autres lecteurs ont répondu à la première partie de la question, mais sans la justifier. Ainsi nous comptons quatre réponses classées avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue, (LB03, LB05, LB08 et LB10), cinq classées avec un degré d'adéquation intermédiaire, (LB01, LB02, LB04, LB06 et LB07), et une réponse classée avec un degré d'adéquation élevé, (LB09).

8.2.6. Hypothèses soulevées dans les analyses

L'analyse des données recueillies dans les séances réalisées lors de l'application du protocole expérimental pour la première enquête réalisée au Brésil (chapitre 4) avait mis en évidence que systématiquement les lecteurs brésiliens utilisent le texte comme un point de départ pour élaborer des inférences pragmatiques et produisent des réponses classées comme lecture déviante. En prenant en compte ce constat, nous avons élaboré, dans le protocole officiel (analysé ici), des questions qui incitent le lecteur à s'en tenir plus au texte. Pour cela, nous avons inséré dans les questions des consignes tel que « à partir de la lecture du texte », et « justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte ».

Dans les analyses de ce deuxième texte, nous notons deux démarches différentes issues de cette consigne de s'en tenir au texte. La première est identifiée dans les réponses à la première question où nous demandons « Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ». Nous constatons qu'aucun lecteur n'a répondu à la première demande (« comment vous avez procédé »). Pour dire quels éléments du

texte ont été mobilisés, certains lecteurs ont dit avoir mobilisé des éléments que lors de l'analyse nous ne retrouvons pas dans leurs réponses. Le cas le plus évident est la réponse donnée par LB10 qui consiste dans le recopiage intégral du titre, alors que pour mettre en évidence les éléments du texte mobilisés, ce lecteur dit avoir repris plusieurs parties de l'article, sauf le titre :

La publicité et la consommation consciente, à partir de la lecture des phrases en évidence magazine numérique, carta capital et une caricature d'un homme. (LB10T2Q1)

Le deuxième constat consiste dans l'utilisation des formes de reprise. Dans les quatre questions où nous demandons une justification en se basant sur les parties du texte, questions 01, 03, 04 et 05, la citation et le recopiage sont très présents :

Tableau 8.1 Analyse des formes de reprise du deuxième texte

	Recopier	Citer	Reformuler	Résumer
Question 01: <i>Quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse?</i>	4/10	8/10	4/10	0/10
Question 02: <i>(Cette question ne demande pas de justifications)</i>	-	1/10	-	1/10
Question 03: <i>Justifiez votre réponse en vous basant au texte.</i>	6/10	2/10	2/10	3/10
Question 04: <i>Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte.</i>	4/10	1/10	1/10	5/10
Question 05: <i>Justifiez votre réponse en vous basant sur le texte et avec des éléments du texte.</i>	3/10	1/10	-	7/10
	17	13	7	16

La forme de reprise « citer » apparaît dans la première question plus que dans les autres, certainement parce que nous demandons explicitement de dire les éléments du texte mobilisés. Donc, les lecteurs les citent. Le recopiage a été aussi largement utilisé dans les réponses. Nous supposons ainsi que le fait d'avoir demandé aux lecteurs de justifier en se basant sur le texte les a incités davantage à l'utilisation de la citation et du recopiage.

8.3. TEXTE 03 : « DEUX MILLE ESCLAVES EN PLEIN XXI^E SIECLE »

Nous exposons ici l'analyse globale des réponses données aux cinq questions posées sur le troisième texte, dont la thématique porte sur l'histoire de la conseillère-auditrice fiscale du travail, Marivalva Dantas qui a libéré de l'esclavage 2.354 personnes depuis 1995.

8.3.1. Analyse des réponses à la première question⁴¹

« Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ? »

Cette première question engage le lecteur à s'intéresser au péritexte. Dans ce texte, le lecteur peut récupérer les éléments comme le nom du journal (« Epoca »), le titre de l'article (« Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle »), le chapeau, la photo (Marivalva fait un signe de stop avec la main droite) et la légende de celle-ci (« Marivalva est issue d'une famille pauvre, elle a étudié et aujourd'hui elle lutte pour la fin de l'esclavage ») pour formuler des hypothèses à propos du travail esclave au Brésil et du rôle de Marivalva Dantas.

Analyse des reprises

Concernant la mise en page de ce troisième texte, nous pouvons remarquer qu'à la différence du premier et du quatrième texte travaillés dans ce protocole de recueil de données où l'illustration est en évidence et apporte des éléments de sens, ce texte met l'accent aussi sur le chapeau du texte. Cette mise en page est donc repérée par six lecteurs qui mobilisent le chapeau, (LB01, LB02, LB04, LB07, LB08 et LB09), et cinq lecteurs l'illustration, (LB02, LB03, LB04, LB06 et LB10). Seul un lecteur ne mobilise que le titre du texte, LB05. Mais malgré le repérage du chapeau du texte, nous remarquons que cette démarche n'a été faite qu'en partie car aucun lecteur ne prend en compte l'intégralité du chapeau. La même procédure est à l'œuvre avec l'illustration.

⁴¹ Cf. annexe tableau 8.104 et 8.105.

Nous pourrions dire, donc, que l'analyse du périphrase a été réalisée de manière très simple : les lecteurs ont récupéré les mots du titre et du chapeau, tels que « esclaves » et « travail illégal » pour formuler leurs réponses, en laissant de côté l'autre partie du chapeau, qui parle de Marinalva et la phrase « Son histoire est devenue un livre ». De plus nous remarquons que seulement un lecteur, LB06, a mis en relation l'illustration et sa légende.

La persistance du travail forcé aujourd'hui a été la première impression à partir du titre. L'image représente une lutte pour mettre un terme à tout cela. (LB06T3Q1)

Ce lecteur développe sa réponse à partir de la mise en relation du titre, de l'image et de sa légende en reprenant les termes « aujourd'hui », « lutte » et « mettre un terme » qui sont reliés respectivement au titre « en plein XXI^e siècle », au terme « lutte » présent dans la légende, et à « fin de l'esclavage » également dans la légende et suggéré par le signe de stop de l'image.

Concernant les formes de reprise, à l'exception du lecteur LB05, tous les autres lecteurs utilisent la citation. LB05 et LB09 sont les seuls lecteurs à n'utiliser qu'une forme de reprise, le résumé et la citation respectivement.

Pareillement, il y a une grande diversité de la combinaison des formes de reprise, parmi lesquelles, la combinaison de la citation et de la reformulation par les deux lecteurs (LB03 et LB07), et la combinaison de la citation avec le résumé par les trois lecteurs (LB01, LB08 et LB10).

En examinant les éléments mobilisés et les formes de reprise utilisées par l'ensemble des lecteurs brésiliens, nous n'avons pas trouvé de lien entre un élément spécifique et une forme de reprise qui expliquerait la mobilisation de tel élément et l'utilisation de cette forme de reprise. Autrement dit, les formes de reprises utilisées par les lecteurs sont très disparates et de ce fait semblent aléatoires. Aucun élément du périphrase ne semble privilégié. Nous pourrions dire que l'image en elle-même ne peut être comprise que si elle est contextualisée, or nous ne comprenons le geste représenté qu'une fois le texte lu. Dans ce cas-là, le lecteur a tendance à se reporter sur le titre et le chapeau, plutôt explicite.

Construction de la compréhension

Dans l'analyse des stratégies de lecture mises en place, l'appropriation sans transformation est présente dans six réponses, la mise en relation dans quatre, l'inférence pragmatique dans six réponses, et l'inférence logique dans sept.

Nous avons la confirmation de la prégnance de l'inférence en raison du fait qu'elle renvoie à la connaissance du monde des lecteurs, et plus particulièrement ici étant donné que la question sur le travail esclave est une discussion assez présente dans la société brésilienne.

Il est dommage, en plein XXIe siècle, il y a encore de l'esclavage. Il existe de nombreux travaux esclaves qui ne sont pas encore de la connaissance des autorités. Les personnes qui travaillent seulement en échange de la nourriture, c'est horrible, il n'est pas juste mais il est vrai. Nous avons besoin de contrôle. (LB05T3Q1)

En lisant le titre et le chapeau, j'ai l'idée que le texte fait référence aux personnes qui ont un travail « esclave » parce que actuellement, il y a des personnes qui travaillent de 12 à 18 heures par jour, gagnant un salaire de misère qui suffit à peine à subvenir à leurs besoins. (LB09T3Q1)

LB05 construit sa réponse à partir uniquement du titre en élaborant des inférences pragmatiques. De plus, nous y trouvons des marques de jugement de valeur, comme « Il est dommage », « il est horrible », « il n'est pas juste mais il est vrai », et le renforcement de sa prise de position avec l'emploi du pronom personnel « nous », « nous avons besoin de contrôle », qui nous amènent à classer sa lecture dans le type déviant, en raison de ces extrapolations subjectives.

Comme LB05 qui décrit ce qu'il considère être le travail esclave « Les personnes qui travaillent seulement en échange de la nourriture », LB09 présente sa réponse en proposant sa définition personnelle du travail esclave. « Il y a des personnes qui travaillent de 12 à 18 heures par jour, gagnant un salaire de misère qui suffit à peine à subvenir à leurs besoins ». Comme pour LB05, nous considérons que cette lecture qui va au-delà du texte est déviante.

Les inférences logiques sont identifiables dans trois démarches, construites à partir du titre qui est présent dans les réponses des lecteurs LB03, LB06, LB08 et LB09, de la mise en relation du titre et de l'illustration dans les réponses de LB02, LB06 et LB10, et de la définition du travail esclave dans le sens large du terme dans celle de LB01.

Le texte portera sur les questions de l'esclavage aujourd'hui (titre et chapeau) le travail illégal dans les fermes. (LB08T3Q1)

Comme dans la réponse de LB08, les réponses sont organisées à partir de la deuxième partie du titre, et les lecteurs récupèrent « en plein XXI^e siècle » en utilisant les expressions « siècle actuel », « aujourd’hui », et « actuellement ».

À mon avis et d'après l'image du texte et du texte ainsi que dans le sous-texte, ce texte parle sur le travail esclave qui est encore présent dans le monde entier. Et par le fait de l'image symboliser un signe de stop, sûrement ce texte est contre ce travail d'esclave. (LB02T3Q1)

Dans la deuxième démarche, les lecteurs construisent une inférence logique à partir du signe de stop fait par Marinalva, qu'ils mettent en relation avec le titre (stop le travail esclave).

Le texte parlera sur le travail illégal, où les gens sont maintenus en état malsain de travail, c'est-à-dire, sont réduits en esclavage. Le texte en parlera en raison de la mention « esclaves », « travail illégal » (LB01T3Q1)

Et finalement, la troisième démarche considère la définition de travail esclave dans un sens large, comme dans la réponse de LB01. Nous tenons à faire la différence entre la définition de travail esclave comme celle donnée par LB01, et les définitions qui sont élaborées à partir de l'inférence pragmatique, comme celle donnée par LB09. LB01 reste dans une approche générale de l'esclavage, n'introduit pas d'éléments subjectifs ou personnels et reprend des notions du chapeau, comme par exemple la notion d'illégalité. Alors que la définition de LB09 est construite à partir de l'exemple (le cas concret plutôt que la généralité ou la notion), et laisse poindre la subjectivité avec l'emploi d'un lexique 'dévalorisant' qui semble exprimer sa désapprobation et / ou son émotion.

En lisant le titre et le chapeau, j'ai l'idée que le texte fait référence aux personnes qui ont un travail « esclave » parce que dans nos jours, il y a des personnes qui travaillent de 12 à 18 heures par jour, gagnant un salaire de misère qui suffit à peine à subvenir à leurs besoins. (LB09T3Q1)

Considérant les types de lecture, nous classons trois réponses comme lecture déviante, (LB04, LB05 et LB09), deux comme lecture de rappel, (LB07 et LB08), et cinq comme lecture interprétatives, (LB01, LB02, LB03, LB06 et LB10).

Je vois une femme dans un lieu que je suppose être une salle, je ne sais pas si c'est une salle de classe ou un bureau. La femme a une expression amicale et ont les mains tendues comme pour dire stop, parce que nous ne supportons plus tant l'inégalité, ou en d'autres termes, elle dit simplement stop l'esclavage. J'ai compris cela aussi à partir 2 mille esclaves en plein XXI siècle. (LB10T3Q1)

A partir de l'emploi du pronom personnel « je » et des constructions d'opinion « je ne sais pas », « expression amicale », le lecteur LB10 fait une description de la photo qui illustre

l'article, « je vois une femme ... », pour ensuite la mettre en relation avec le titre, et passer à l'utilisation du pronom « nous », en construisant une inférence pragmatique. Le lecteur explique encore sa réponse à partir de l'élaboration d'une inférence logique du symbole « stop » de la photo au mot « esclave » du titre. Nous classons donc sa réponse dans le type interprétatif.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Nous observons que les réponses se sont réparties entre les deux possibilités. Trois réponses sont classées avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue, (LB04, LB05 et LB09), et les autres sept réponses sont classées avec un degré d'adéquation intermédiaire.

Les trois réponses classées avec un faible degré d'adéquation sont construites à partir d'inférences pragmatiques et réalisent une lecture déviante. Donc, nous pourrions dire que les lecteurs dont les réponses ont un faible degré d'adéquation fondent leurs réponses sur leur connaissance du monde, sans analyser le péritexte et sans établir les relations et les inférences logiques attendues. Pareillement, nous classons les réponses des lecteurs LB01, LB02, LB03, LB06, LB07, LB08 et LB10 avec un degré d'adéquation intermédiaire et non élevé car les réponses s'en tiennent au rôle de Marinalva et au travail esclave, sans faire le lien entre le rôle de Marinalva, le travail esclave et la sortie d'un livre qui a motivé la rédaction et la publication de l'article sur *Epoca*, et donc qui en est le thème.

8.3.2. Analyse des réponses à la deuxième question ⁴²

« Au début du deuxième paragraphe du texte, il est dit « ces causes ». Quelles sont ces causes ? Par qui sont-elles défendues ? »

Nous attendons que le lecteur revienne sur le paragraphe d'avant, c'est-à-dire le 1^{er} paragraphe, dans une démarche rétroactive, afin de récupérer les référents que les adjectifs démonstratifs « cette » et « ces » remplacent au début du 2^e paragraphe. Le lecteur doit ainsi comprendre, à partir d'une inférence logique que « cette femme » se réfère à Marinalva Dantas et « ces causes » se réfère au « combat contre l'esclavage moderne et le travail enfantin ».

⁴² Cf. annexe tableau 8.106 et 8.107.

Analyse des reprises

Concernant les éléments du texte mobilisés, la plupart des lecteurs, sept exactement, reprennent bien le 1^e paragraphe comme nous le souhaitions, trois lecteurs reprennent le 2^e, deux lecteurs le 3^e et un lecteur mobilise aussi le 4^e paragraphe. De même, il est intéressant de noter qu'un lecteur, LB08, récupère le titre et le chapeau du texte.

Les causes en sont le travail et l'esclavage illégal aujourd'hui, et sont défendus par Marinalva Dantas. (LB08T3Q2)

LB08 comprend qui défend « les causes » et une partie des « causes défendues » comme demandé dans la question, mais pour répondre, ce lecteur récupère l'information du titre et du chapeau au lieu de reprendre le paragraphe précédent. C'est selon nous la raison pour laquelle il ne récupère pas le thème de la cause du travail enfantin.

En examinant les formes de reprise, nous pouvons noter la grande présence du résumé, sept réponses, contre deux qui n'utilisent que le recopiage, (LB04 et LB05), et une réponse qui recopie et cite, (LB01). Nous imaginons que comme la réponse est ponctuelle, c'est-à-dire, qu'il faut récupérer deux informations spécifiques dans le texte, mais en dépassant la limite d'une seule phrase, les lecteurs ont tendance à résumer plutôt que de recopier.

L'esclavage moderne et le travail enfantin et par son histoire et défend ces causes et le blog Epoca Amazonica et le journaliste Klester Cavalcanti. Et soutiens cette cause parce qu'elle voulait que tous les enfants, en particulier ses frères auraient un peu de ceux qu'elle avait, la possibilité de jouer et d'étudier. (LB04T3Q2)

LB04 probablement ne comprend pas bien la question, et en particulier le sens de « causes », car, il reprend « les causes », demandées dans la question, et à la fin justifie la raison pour laquelle Marinalva les défend. Mais, au moment de dire qui les défend, le lecteur ne reprend pas le nom de Marinalva, mais cite « le blog Epoca Amazonica et le journaliste Klester Cavalcanti », sans liaison et construction cohérente dans sa réponse.

Construction de la compréhension

Nous débutons l'analyse de la construction de la compréhension avec la réponse donnée par le lecteur LB01 :

L'esclavage moderne et le travail des enfants. Elles sont défendues par la « Dame de la Liberté » ou Marinalva Dantas. (LB01T3Q2)

Ce lecteur recopie et cite des parties présentes dans les 1^e et 2^e paragraphes, et met en relation « ces causes » avec l'information précédente en faisant une mise en relation correcte. Il faut souligner qu'en utilisant « ou » dans sa réponse, ce lecteur n'est pas suffisamment clair pour déterminer s'il a établi l'inférence logique nécessaire pour comprendre que la « Dame de la Liberté » et Marinalva Dantas sont la même personne.

Pour les stratégies de lecture, deux lecteurs utilisent uniquement l'appropriation sans transformation du sens, (LB05 et LB10), un lecteur seulement la mise en relation, (LB07), six lecteurs l'appropriation sans transformation du sens et la mise en relation, (LB01, LB03, LB04, LB06, LB08 et LB09) et un lecteur l'appropriation sans transformation du sens et l'inférence pragmatique, (LB02).

Concernant les types de lecture, ils se divisent en trois groupes, lecture muette pour les trois lecteurs, LB02, LB05 et LB10, lecture de rappel pour les trois lecteurs, LB04, LB07 et LB08, et lecture interprétative pour les quatre lecteurs, LB01, LB03, LB06 et LB09.

Nous pourrions dire que les lecteurs qui utilisent seulement l'appropriation sans transformation du sens produisent une lecture du type muette.

Les causes que le texte se réfère est la libération de 2.354 employés dans des conditions similaires d'esclavage à travers des efforts Marinalva. Et « ces causes » sont défendues, car il est un crime le fait d'exister l'esclavage. (LB02T3Q2)

Les histoires de cette femme et de ces causes se mélangent et sont racontées dans le livre La Dame de la Liberté et son défendues par Marinalva Dantas. (LB05T3Q2)

Les causes sont la pauvreté, le manque d'infrastructures, tels que l'électricité, l'eau courante ou des eaux usées, ces causes sont défendues par Marinalva. (LB10T3Q2)

LB02 n'a probablement pas bien compris la question et reprend la première partie du paragraphe qui présente le résultat de « ces causes » mais sans dire quelles sont les causes. De plus, le lecteur explique la raison pour laquelle ces causes sont défendues au lieu de répondre par qui. Pareillement, le lecteur LB05 recopie le début du deuxième paragraphe sans pour autant dire et/ou comprendre quelles sont les causes défendues. Tandis que le lecteur LB10 n'a pas mis en contexte le nom « causes », et a repris la description de l'enfance pauvre de Marinalva.

Dans les réponses classées comme lecture de rappel, il manque une des informations demandées, soit les deux causes (« l’esclavage moderne et le travail enfant »), soit la personne, comme c’est le cas du lecteur LB07.

La liberté des personnes esclaves et la souffrance passée par l’auteur de tout cela (Marinalva). (LB07T3Q2)

Ce lecteur comprend seulement une partie de la question, il récupère une des causes demandées dans la question, celle du travail esclave, mais sans mentionner le travail enfantin, ensuite, LB07 répond sur la raison pour laquelle Marinalva défend cette cause. Donc, le mot « cause » n’est pas mis en contexte, ce qui empêche la bonne compréhension de la question.

Enfin les lectures classées comme interprétatives sont celles qui ont mis en relation « ces causes » avec l’information précédente et avec « qui » les défend.

Les causes sont le travail enfantin et l’esclavage défendues par Marinalva Dantas. (LB09T3Q2)

Degré d’adéquation avec la réponse attendue

Les réponses se répartissent entre les trois degrés, trois réponses sont classées avec un faible degré d’adéquation avec la réponse attendue, (LB02, LB05 et LB10), trois avec un degré intermédiaire, (LB04, LB07 et LB08), et quatre avec un degré élevé, (LB01, LB03, LB06 et LB09).

L’examen des réponses avec un faible degré d’adéquation confirme notre hypothèse de discordance avec la réponse attendue qui prévoit que la méconnaissance de l’utilisation des adjectifs démonstratifs dans le contexte textuel conduit le lecteur à construire sa compréhension en suivant l’ordre du texte selon une démarche proactive et non en développant une démarche rétroactive d’investigation du texte en revenant en arrière.

8.3.3. Analyse des réponses à la troisième question ⁴³

« *Qu'est-ce qui marque la vie et marquera le futur professionnel de la conseillère-auditrice, et qui la conduit à avoir une vision précise des problèmes sociaux ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte* ».

Cette question prévoit la mobilisation du 3^e et du 4^e paragraphe afin de répondre à la double question posée à partir du verbe au présent « marque » et au futur « marquera ».

Analyse des reprises

Nous notons ici que les lecteurs mobilisent plusieurs parties du texte, du fait que la réponse attendue envisage la reprise de plusieurs paragraphes : le 3^e et le 4^e paragraphe pour la première partie de la question (« ce qui marque le futur professionnel »), et du 6^e au 10^e paragraphe pour la deuxième partie (« ce qui marquera le futur professionnel »). Examinant ce caractère global de la question, nous constatons des réponses qui mobilisent des paragraphes au-delà de ces attendus, le 1^e paragraphe pour LB07, et le dernier paragraphe pour LB08.

Parmi les dix réponses, seulement deux ont mobilisé exclusivement les 3^e et 4^e paragraphes, (LB01 et LB04).

Parmi les paragraphes les plus mobilisés, le 3^e est constaté dans cinq réponses, le 4^e dans huit et le 6^e dans deux réponses, les autres paragraphes, 5^e, 7^e, 8^e, 9^e, 10^e, 11^e et 12^e sont mobilisés chacun dans une seule réponse et toujours de façon combinée, comme la réponse du lecteur 07 où nous constatons la mobilisation des 1^e, 3^e, 4^e, 6^e, 7^e, 8^e, et 9^e paragraphes.

Sur son enfance subie et par la recherche dans des fermes avec le travail esclave, réalisant ainsi leur libération. Et pour essayer d'offrir aux enfants une enfance décente, sans le travail comme dans les situations qu'elle a trouvées. (LB07T3Q3)

LB07 reprend les informations à propos du rôle de Marinalva pour libérer les personnes de l'esclavage dans le 1^e paragraphe, et de son enfance pauvre dans le 3^e paragraphe, mais sans mettre en évidence sa sortie de la maison et son enfance pauvre. Ce point est important car c'est

⁴³ Cf. annexe tableau 8.108 et 8.109.

l'aller et le retour de Marinalva chez ses parents qui la marquent et sont une des bases pour qu'elle devienne « défenseure des plus faibles ». Ensuite, le lecteur récupère des informations concernant l'époque où elle était déjà conseillère-auditrice dans les 6^e et 7^e paragraphes. Ces informations indiquent que c'est son expérience en tant que conseillère-auditrice qui marquera sa vie professionnelle. Pour finir, il est intéressant de noter la reprise du 4^e paragraphe pour l'élaboration d'une inférence pragmatique sur l'enfance de Marinalva et du 8^e et du 9^e paragraphes qui explicitent ce qu'elle a pu voir dans l'exercice de son travail.

Nous pourrions dire que la mobilisation de différents paragraphes au long du texte et la combinaison des paragraphes dans les réponses se justifient par le fait que la question présente une double question avec les verbes « marque » et « marquera » reliés par la conjonction « et ». Ceci légitime la mobilisation de plus d'un paragraphe, étant donné que le passage du temps présent au temps futur peut nécessiter d'être déroulé tout au long du texte sur plusieurs paragraphes.

Cette hypothèse peut expliquer aussi l'utilisation de la forme de reprise résumer présente dans toutes les réponses, et combinée au recopiage dans deux réponses, LB08 et LB10, et à la reformulation dans la réponse de LB07. Ainsi, la reprise de plusieurs paragraphes force le lecteur à utiliser le résumé plutôt que le recopiage, qui rendrait la réponse assez longue.

Construction de la compréhension

Les quatre types de stratégies de lecture apparaissent parmi les dix réponses, seulement deux réponses n'utilisent qu'un type de stratégie, les huit autres en combinent plusieurs. Ainsi, l'appropriation sans transformation est présente dans toutes les réponses, l'appropriation avec transformation dans deux réponses, la mise en relation est présente dans huit réponses, et l'inférence pragmatique dans deux réponses.

Comme dit auparavant, cette question prévoit la mobilisation de plusieurs paragraphes du texte, ainsi, nous pouvions espérer la combinaison de deux stratégies de lecture, l'appropriation sans transformation et la mise en relation.

Les retrouvailles avec sa mère à l'âge de dix ans et les trois premières années de vie dans une maison sans aucune condition pour une famille vivre, le texte raconte comment ce passage était l'une des bases les plus fortes pour laquelle elle est devenue La Dame de la Liberté et aussi de l'égalité. (LB06T3Q3)

Ici, le lecteur LB06 mobilise des informations à propos de l'enfance pauvre de Marinalva repérées dans le 3^e paragraphe, et de la rencontre avec sa mère dans le 4^e paragraphe, et analyse bien la relation entre sa sortie de la maison et son enfance pauvre. Comme déjà dit, cet aller-retour est une des bases pour qu'elle devienne « défenseure des plus faibles ». En revanche, ce lecteur n'a pas travaillé la deuxième partie de la question sur ce qui marquera la vie professionnelle de Marinalva et n'a pas repris les informations à propos de son expérience en tant que conseillère-auditrice.

Concernant les types de lecture, neuf réponses sont classées comme lecture de rappel et une comme lecture interprétative, (LB07). Ce classement est réalisé en prenant en compte les réponses qui ont essayé de répondre aux deux parties de la question, c'est-à-dire que la plupart des réponses ont répondu à une partie de la question sans mobiliser d'autres parties du texte pour construire une réponse complète.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

A partir des réponses attendues, nous considérons qu'une réponse a un faible degré d'adéquation, huit réponses un degré intermédiaire et une réponse un degré élevé.

Ce qui marque Marinalva est le courage et la force et la motivation. Marinalva luttait toujours pour les moins favorisés. (LB05T3Q3)

LB05 résume le 4^e paragraphe (qui parle de la lutte de Marinalva pour les défavorisés) et aussi le 10^e paragraphe (qui raconte comment Marinalva est présentée dans le livre *La Dame de la Liberté*, son dévouement au travail et sa force plutôt que ce qui l'a conduit à être une défenseure des plus faibles) en faisant plutôt sa description, sans pour autant répondre à la question de « ce qui marque la vie et marquera le futur professionnel de la conseillère-auditrice ». Nous supposons que ce lecteur ne comprend pas la question, et analyse le terme « marque » comme « caractéristique », selon une lecture possible en portugais. Cela justifie notre classement de cette réponse avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue.

Pour illustrer une réponse classée avec un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue, nous prenons celle du lecteur LB08 :

Quand elle regarde le passé, elle voit que le dévouement total à sa carrière a eu de grands impacts dans sa vie personnelle, comme la fin de son mariage, des discussions avec ses enfants pour beaucoup voyager et à l'âge de 10 ans, elle est allée rendre

visite à sa famille et retrouver sa mère, cela l'a beaucoup touchée et à ce moment-là, elle a été sûre qu'elle devrait poursuivre sa carrière. (LB08T3Q3)

LB08 récupère des informations du 12^e paragraphe, qui raconte la conséquence du dévouement de Marinalva au travail, plutôt que ce qui la conduit à devenir une défenseuse des plus faibles. De plus, il reprend des informations à propos de la rencontre de Marinalva avec sa mère au 4^e paragraphe, mais sans faire la relation avec sa sortie de la maison et l'enfance pauvre. Pour finir, ce lecteur construit des articulations temporelles qui ne sont pas logiques, comme par exemple savoir à l'âge de 10 ans qu'elle devrait continuer sa carrière.

La seule réponse classée avec un degré d'adéquation élevé est celle du lecteur LB07 qui a déjà été présenté antérieurement.

8.3.4. Analyse des réponses à la quatrième question ⁴⁴

« En vous aidant des informations liées au texte, justifiez la présence de ces noms : Thaís Herrero et Klester Cavalcanti ».

Ce texte est construit à partir de deux sources d'informations : le livre « La dame de la liberté », écrit par Klester Cavalcanti, et l'interview réalisée par Thaís Herrero, qui a écrit cet article dans *Epoca*. Dans cette quatrième question, nous attendons que les lecteurs identifient la polyphonie du texte construite à partir de ces deux sources.

Analyse des reprises

Afin de répondre à cette question, les lecteurs doivent mobiliser deux paragraphes qui explicitent la polyphonie du texte. Dans le 2^e paragraphe se trouve la référence au livre écrit par Klester Cavalcanti, et dans le 4^e paragraphe nous trouvons la référence à l'interview donnée par Marinalva au *Blog Epoca*. De même, les lecteurs peuvent repérer le nom de Thaís Herrero dans la mise en page du texte, inséré avec la date de publication et de la mise à jour.

⁴⁴ Cf. annexe tableau 8.110 et 8.11.

Nous voyons que deux lecteurs mobilisent ces deux paragraphes et le nom de Thaïs dans la mise en page du texte, LB06 et LB07.

Klester Cavalcanti est un journaliste et auteur de La Dame de la Liberté. Thaïs Herrero est l'auteure du rapport de Marinalva Dantas et aussi sur l'esclavage qui est la base du texte. (LB07T3Q4)

Un lecteur, LB04, mobilise en plus des 2^e et 4^e paragraphes, aussi le 3^e paragraphe.

Klester a raconté l'histoire de Marinalva pauvre et enfant, Thaïs souligne ces informations et raconte la lutte de Marinalva pour la justice sociale. (LB04T3Q4)

Deux lecteurs, LB02 et LB05, ne mobilisent que le 2^e paragraphe.

Klester Cavalcanti a écrit le livre La Dame de la Liberté qui dépeint l'histoire de Marinalva. Je n'ai pas trouvé Thaïs Herrero dans le texte, mais je sais qu'elle a écrit l'article. (LB02T3Q4)

Les cinq autres lecteurs, LB01, LB03, LB08, LB09 et LB10, mobilisent le 2^e paragraphe et aussi la référence à la journaliste dans la mise en page.

Thaïs Herrero a rédigé le reportage, Klester a écrit le livre de Marinalva « La Dame de la Liberté » (LB01T3Q4)

Donc, nous pouvons en déduire que tous les lecteurs, d'une manière ou d'une autre, identifient l'existence de la polyphonie dans la construction du texte.

Concernant la forme de reprise, nous constatons que les dix lecteurs utilisent le résumé. Selon nous, cela peut être justifié par le fait que la question a un caractère global, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de manipuler au moins deux points du texte. Le lecteur ne peut donc pas recopier des parties du texte, mais il doit identifier et reconnaître son cadre énonciatif. Pour identifier la polyphonie du texte et en faire état il faut utiliser une réponse sous forme de résumé ou de commentaire, et saisir que la forme recopiage n'est pas adaptée. Ce que font d'ailleurs les lecteurs ici.

Construction de la compréhension :

Les stratégies de lecture dévoilées dans les réponses s'organisent notamment par la combinaison de stratégies. Seulement un lecteur, LB05, n'utilise qu'une stratégie de lecture, l'appropriation sans transformation du sens. Les autres neuf réponses reposent sur la combinaison de l'appropriation sans transformation du sens et de l'inférence logique, vérifiées dans la réponse de huit lecteurs. LB06 ajoute à celles-là, la mise en relation et l'inférence

pragmatique. Tandis que dans la réponse de LB04 nous constatons les stratégies d'appropriation sans transformation du sens combinée à la mise en relation.

Le classement du type de lecture se divise entre lecture de rappel pour deux lecteurs, LB04 et LB05, et lecture interprétative pour les huit autres lecteurs.

Klester a raconté l'histoire de Marinalva pauvre et enfant, Thaïs souligne ces informations et raconte la lutte de Marinalva par la justice sociale. (LB04T3Q4)

Le livre La Dame Liberté a été écrit par le journaliste Klester Cavalcanti. (LB05T3Q4)

En examinant la réponse de LB04, nous voyons que ce lecteur ne comprend pas la construction de la polyphonie sur laquelle le texte se construit. Tandis que LB05 dont la réponse a été aussi classée comme lecture de rappel, fait une analyse partielle de la polyphonie. Il récupère bien le nom et le rôle de Klester Cavalcanti, mais sans s'intéresser au nom de Thaïs Herero. Dans ces deux réponses, il manque trop d'éléments pour les classer comme lecture interprétative, comme celle de LB08.

Thaïs Herrero est la personne qui a écrit l'article (auteure) Klester Cavalcanti est le journaliste qui a écrit le livre La Dame de la Liberté. (LB08T3Q4)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Le lecteur ne trouvera pas le nom de Thaïs Herrero dans le corps du texte, de ce fait il doit avoir la connaissance de la construction et de la mise en page des textes journalistiques pour trouver la voix qui écrit le texte. Cette absence de connaissance à propos du périphrase peut être constatée dans des réponses comme celle du lecteur LB02.

Klester Cavalcanti a écrit le livre La Dame de la Liberté qui dépeint l'histoire de Marinalva. Je n'ai pas trouvé Thaïs Herrero dans le texte, mais je sais qu'elle a écrit l'article. (LB02T3Q4)

Dans l'ensemble des réponses, une a été classée avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue, LB04, une avec un degré d'adéquation intermédiaire, (LB05) et les huit autres réponses avec un degré d'adéquation avancé.

8.3.5. Analyse des réponses à la cinquième question⁴⁵

« *Quelle est l'opinion de l'auteur.e du texte à propos de Marinalva Dantas ? Trouvez et citez des marques de la construction du texte qui révèlent cette opinion.* »

Cette cinquième question porte sur l'analyse du jugement de valeur formulé par la journaliste sur Marinalva Dantas. Le positionnement explicite de la journaliste peut être constaté seulement au début du texte à partir des expressions « grâce aux efforts » et « une des plus grandes références ».

Analyse des reprises

La mobilisation du 1^{er} paragraphe du texte, où nous identifions deux marques explicites de jugement de valeur de Thaïs Herrero par rapport à Marinalva Dantas, peut être constatée dans la quasi-totalité des réponses, à l'exception de la réponse du lecteur LB05 qui mobilise exclusivement le 10^e paragraphe.

Thaïs Herrero (auteure) Marinalva est présentée comme une femme forte, mais émotive, qui s'émeut et se révolte contre les choses qu'elle rencontre. (LB05T3Q5)

Nous pouvons noter la reprise du 10^e paragraphe aussi dans la réponse de LB09, qui le combine avec le 1^{er} paragraphe ainsi que le titre de l'article.

A propos de l'esclavage au XXI^e siècle, le travail enfantin, et les deux auteurs sont en faveur de Marinalva parce que les deux racontent sa vie. L'auteure Thaïs rapporte les efforts Marinalva et décrit la femme forte et guerrière que Marinalva est. (LB09T3Q5)

La reprise du 10^e paragraphe peut être justifiée par le fait que ce paragraphe comprend plusieurs adjectifs et reprend la description de Marinalva dans le livre *La Dame de la Liberté*. Donc, si le lecteur n'analyse pas correctement la polyphonie dans laquelle le texte est construit, il peut récupérer ce paragraphe.

La confusion dans l'analyse polyphonique peut être constatée aussi dans la réponse donnée par LB07 qui mobilise le 11^e paragraphe et le met en relation avec le 1^{er}. Le lecteur dit que

⁴⁵ Cf. annexe tableau 8.112 et 8.113.

Thaís Herrero est « pour Marinalva », mais justifie avec des marques du livre écrit par Klester Cavalcanti.

En faveur. Marinalva est devenue une personnalité connue, elle est apparue dans des reportages et a fait d'innombrables interviews et pour avoir lutté contre l'esclave et le travail enfantin. (LB07T3Q5)

Finalement, nous notons aussi la reprise du début du 2^e paragraphe dans la réponse d'un lecteur, LB01. La mobilisation de ce paragraphe ne peut pas être justifiée dans l'ensemble de la réponse, sauf si nous considérons que cet extrait est repris lors de la deuxième question dans laquelle les lecteurs analysent le rôle des adjectifs démonstratifs.

L'opinion de l'auteure est dans le premier et le deuxième paragraphes, les marques sont grâce aux efforts d'une seule brésilienne, une des plus grandes références du pays, les histoires de cette femme. L'auteure est en faveur de Marinalva. (LB01T3Q5)

En ce qui concerne les formes de reprises, le recopiage apparaît dans sept réponses, (LB01, LB02, LB03, LB05, LB07, LB09 et LB10), la citation dans une, (LB06), le résumé dans deux, (LB04 et LB08), et la reformulation également dans deux réponses, (LB04 et LB09).

Construction de la compréhension

Le type de stratégie de lecture appropriation sans transformation du sens est constaté dans les dix réponses parmi lesquelles deux la combinent à la mise en relation, (LB07 et LB09), et six à l'inférence logique, (LB01, LB02, LB03, LB04, LB06 et LB08).

L'inférence logique est justifiée car, cette question qui demande « quelle est l'opinion de l'auteur.e du texte à propos de Marinalva Dantas » amène le lecteur à élaborer l'inférence logique entre « auteur.e » et « Thaís Herrero »

Concernant les types de lecture, les réponses sont réparties entre lecture de rappel (quatre réponses) et lecture interprétative (six réponses).

Degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue

Le degré d'adéquation avec la réponse attendue se répartit entre degré d'adéquation faible dans quatre réponses, (LB05, LB07, LB09 et LB10), et degré d'adéquation élevé dans six réponses, (LB01, LB02, LB03, LB04, LB06 et LB08).

Les réponses qui ont un degré d'adéquation élevé présentent l'analyse de la polyphonie ainsi que l'appréhension du jugement de valeur selon notre réponse attendue. Comme par exemple la réponse donnée par LB02 qui identifie les deux marques de jugement de valeur utilisées par Thaïs Herrero dans le 1^{er} paragraphe et à la fin de sa réponse et qui discute le choix pas neutre qu'elle exprime.

L'auteur est pour le travail de Marinalva. Ma déclaration est basée sur la première ligne de texte, où elle commence par dire que grâce aux efforts de Marinalva, 2.354 (personnes) ont été libérées. Si elle ne soutenait pas cette idée, elle pourrait utiliser d'autres termes d'une façon plus neutre, par exemple. Avec les efforts d'une unique femme ... (LB02T3Q5)

Tandis que les réponses classées avec un faible degré d'adéquation n'identifient pas la polyphonie car, quand le nom de Thaïs Herrero est identifié, il est confondu avec les informations données par Klester Cavalcanti, l'auteur du livre *La Dame de la Liberté*. Comme nous pouvons le vérifier dans la réponse de LB05.

Thaïs Herrero (auteure) Marinalva est présentée comme une femme forte, mais émotive, qui s'émeut et se révolte contre les choses qu'elle rencontre. (LB05T3Q5)

Il y a aussi des réponses où le lecteur ne comprend pas exactement la question, comme la réponse donnée par LB09 où malgré la question qui demande le point de vue de Thaïs Herero, il présente le point de vue de l'auteure du texte, Thaïs Herrero et aussi du journaliste qui a écrit le livre, Klester Cavalcanti.

A propos de l'esclavage au XXI^e siècle, le travail enfantin, et les deux auteurs sont en faveur de Marinalva parce que les deux racontent sa vie. L'auteure Thaïs rapporte les efforts Marinalva et décrit la femme forte et guerrière que Marinalva est. (LB09T3Q5)

8.3.6. Hypothèses soulevées dans les analyses

Nous tenons à présenter un point important confirmé à partir de l'analyse de ce troisième texte : la progression de la lecture à partir de la progression des questions.

Reprenant les discussions de Cherem & Nery (1992) qui travaillent la question de la progression de la lecture à partir de la Matrice, nous pouvons noter que la progression de la lecture à partir des questions est prise en compte par les lecteurs dans les quatrième et cinquième questions. La quatrième question demande une analyse de la polyphonie du texte. Cette analyse est réussie par la plupart des lecteurs, huit sur dix lecteurs font des lectures du

type interprétatif et avec un degré d'adéquation élevé en fonction de la réponse attendue. Nous pourrions donc dire, que cette question donne le premier indice que les lecteurs pourront répondre à la cinquième question avec plus de facilité, étant donné qu'ils ont déjà repéré auparavant la polyphonie du texte. Dans l'analyse de la cinquième question, qui prévoit la reprise de la polyphonie et l'analyse de jugement de valeur et contient donc une double complexité pour les lecteurs, nous vérifions que six lecteurs produisent une lecture du type interprétatif et avec un degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue élevé. Notre hypothèse est que sans cette quatrième question, il est possible que les lecteurs ne portent pas leur regard sur le jugement de valeur présenté par Thaís Herero, car le lecteur ne peut l'identifier qu'à partir d'une inférence logique, mais ils reprennent plutôt celui exposé par Klester Cavalcanti, qui lui est explicite dans le texte.

8.4. TEXTE 04 : « LA MARCHÉ PARADOXALE VERS L'EMANCIPATION »

Le quatrième et dernier article que nous présentons ici porte sur la progression paradoxale vers l'égalité entre femmes et hommes. Comme pour les autres textes, nous présentons l'analyse globale des réponses données aux cinq questions posées pour le travail avec ce texte.

8.4.1. Analyse des réponses à la première question⁴⁶

« Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ? »

Cette première question prévoit l'analyse du péri-texte, principalement du titre du journal, de la rubrique dans laquelle l'article s'inscrit et de l'illustration et sa légende.

Analyse des reprises

Parmi les quatre textes travaillés pour le recueil de données de cette thèse, nous pouvons constater que ce quatrième texte comporte le péri-texte le plus complexe pour les lecteurs. Le titre contient des difficultés concernant le vocabulaire, comme les mots « paradoxal » et « émancipation ». De plus, le texte ne comprend pas de chapeau et en ce qui concerne l'illustration, elle n'aide pas forcément la compréhension du lecteur étant donné qu'elle demande la compréhension de l'anglais et aussi qu'elle est plus métaphorique qu'illustrative, c'est-à-dire qu'il faut également l'interpréter pour la comprendre.

Pour ces raisons, à la différence de la démarche utilisée dans les autres textes, ici, les lecteurs ont utilisé, généralement, d'autres parties du texte, comme, par exemple, l'attaque et la légende.

L'utilisation de l'illustration est présente dans huit réponses, mais seulement deux, LB01 et LB06, utilisent la légende qui donne une indication sur le thème, c'est-à-dire, l'inégalité de genre.

⁴⁶ Cf. annexe tableau 8.114 et 8.115.

Le texte parlera de l'égalité des genres, la femme avec les mêmes droits que l'homme. Je pense cela grâce à l'image d'une femme avec une moustache comme un homme et le mot « émancipation » dans le titre qui signifie liberté. (LB01T4Q1)

Nous constatons aussi la mobilisation de l'attaque du texte et des premières lignes du corps du texte, dans quatre réponses, (LB01, LB02, LB07 et LB09). Nous pouvons imaginer que l'absence d'un chapeau amène le lecteur à mobiliser ces éléments, comme la réponse de LB07.

L'inégalité qui se produit entre les hommes et les femmes, en particulier sur les femmes, il ressemble à une " révolte " des femmes par tout cela. Par les photos, les titres et les sous-titrée. (LB07T4Q1)

Nous soulignons aussi le fait de l'analyse seulement de la première page du texte par les lecteurs, sans l'utilisation des intertitres par exemple, alors qu'ils donnent des indications et des éléments de sens. Seulement un lecteur dépasse la première page, mobilisant les graphiques pour construire sa réponse.

Le texte portera sur des questions liées aux femmes, telles que les heures de travail en plus que les hommes, la violence sexuelle. (Graphique 1 et le graphique 2). (LB08T4Q1)

Concernant les formes de reprise, la citation est la plus présente, huit réponses, à l'exception des lecteurs LB04 et LB05 qui respectivement reformulent et résument. De plus, un lecteur n'utilise que la citation, (LB03), quatre combinent la citation avec la reformulation, (LB01, LB07, LB09 et LB10), et trois la citation et le résumé, (LB02, LB06 et LB08).

Construction de la compréhension

Les stratégies de lecture se sont réparties en deux groupes, les réponses qui utilisent seulement une stratégie de lecture (LB01, mise en relation, LB02, inférence logique, LB03, inférence pragmatique et LB10, appropriation sans transformation du sens), et le mariage de deux stratégies de lectures (LB08, appropriation sans transformation du sens et mise en relation, LB09, appropriation avec transformation du sens et mise en relation, LB07, appropriation avec transformation du sens et inférence pragmatique, et LB04, LB05 et LB06, inférence pragmatique et inférence logique).

Ce quatrième texte demande une analyse plus large par les lecteurs, mais malgré l'utilisation de plusieurs éléments, six lecteurs réalisent une lecture que nous classons dans le type lecture de rappel parce qu'il manque des éléments pour construire le sens complet, et seulement trois

réalisent une lecture du type interprétatif, LB02, LB05 et LB06. Mais à la différence des autres textes, nous avons eu seulement une réponse classée comme déviante, LB03.

Je pense que le texte va parler des qualités des femmes, qu'aujourd'hui, elles font de travaux masculins, elles apparaissent plus au marché de travail, ils sont en mesure de prendre soin de tout le type de travail. J'ai utilisé la photo et le titre pour formuler mon texte. (LB03T4Q1)

Finalement, dans les réponses données à cette première question nous constatons que les lecteurs identifient que le texte est une discussion sur la lutte des femmes vers l'émancipation, mais aucun lecteur ne travaille l'opposition insérée à partir du mot « paradoxal » présente dans le titre.

Ce texte, à mon avis, parle de la lutte d'émancipation et de la lutte pour l'égalité sociale des femmes. Je me suis basé sur le texte et l'image. (LB02T4Q1)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Dans notre réponse attendue, nous comptons sur la reprise des indices tels que le titre et l'image, des éléments effectivement largement repris par les lecteurs, mais dans notre hypothèse de discordance avec la réponse attendue nous prévoyions la difficulté d'utiliser le titre en raison de la présence des mots qui ne sont pas assez courants dans le quotidien « paradoxal » et « émancipation », et de l'image qui présente des mots en anglais.

Au total, trois réponses sont classées avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue et sept réponses classées avec un degré d'adéquation intermédiaire.

8.4.2. Analyse des réponses à la deuxième question⁴⁷

« Le texte « La marche paradoxale vers l'émancipation » est un commentaire d'une œuvre. A partir de la lecture du texte, donnez cinq informations à propos de cette publication commentée. »

⁴⁷ Cf. annexe tableau 8.116 et 8.117.

La deuxième question repose sur l'analyse de la construction de la polyphonie du texte. A partir d'une analyse globale du texte, la question prévoit que le lecteur identifie, tout au long de l'article, des informations à propos de la publication commentée mentionnée dans la question.

Analyse des reprises

Cette deuxième question mobilise le premier paragraphe où il est possible de récupérer des informations à propos du livre à l'origine de l'article écrit par Remi Barroux, telles que le titre, la date, l'institution et la maison d'édition. La polyphonie est également présente dans d'autres paragraphes, notamment, les 3^e, 4^e, 5^e, 6^e, 9^e, 10^e et 11^e paragraphes, qui présentent des citations et / ou des références des responsables du livre *Atlas Mondial des femmes*.

Ceci dit, nous constatons dix combinaisons différentes des éléments du texte mobilisés. A l'exception du lecteur LB09 qui ne mobilise que le 2^e paragraphe, toutes les réponses mobilisent le premier paragraphe. Six réponses mobilisent le 3^e paragraphe où il y a la citation de la co-responsable pour l'étude de l'INED.

Nous attirons l'attention sur la reprise faite par les lecteurs LB01 et LB06 du 6^e paragraphe : dans la traduction réalisée du français pour le portugais, l'abréviation 'Mme' n'a pas été traduite dans ce paragraphe du texte. Cette abréviation n'existant pas en portugais du Brésil amène ces lecteurs à récupérer deux fois le nom de Mme Attané en croyant que ce sont deux personnes différentes, Isabele Attané et Mme Attané :

1. Livre Atlas mondial de la femme. 2. publié par les Editions Autrement. 3. rédigé par Isabelle Attané, Emanuelle Khambhat, Alice, Mme Debauche Attané, Wilfried Raul, Carole Brugilles. 4.12 janvier 2015. 5. Le livre parlera de l'égalité des sexes. (LB1T4Q2)

Ce n'est qu'en 1945 que les Nations unies ont adopté une charte établissant des principes généraux d'égalité entre les sexes. Le 18/12/1979, l'ONU a notamment adopté la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. - A. Atlas mondial des femmes, publié par les éditions Autrement. b. Isabelle Attane, démographe de l'Ined et co-responsable de l'Atlas. c. l'augmentation de la violence sexuelle explique le sociologue Alice Debauche. d. Plus préoccupées par leur emploi Mme.Attanée. d. offensive conservatrice. Wilfried Rault. (LB6T4Q2)

De même, les lecteurs LB07 et LB03 n'aperçoivent pas complètement la construction de la polyphonie du texte et mobilisent des parties du texte référant à l'article écrit par Remi Barroux et non à la publication en question.

Atlas mondial des femmes, maison d'édition Autrement, Wilfried Rault, Simone de Beauvoir, publié le 12/01/2015. (LB7T4Q2)

LB07 récupère des informations à propos de la publication commentée dans le 1^{er} paragraphe, et ensuite, comme prévu dans nos hypothèses de discordance avec la réponse attendue, il mobilise dans le 10^e paragraphe, avec le nom d'un des auteurs de l'œuvre, Wilfried Rault, le nom de Simone de Beauvoir. Et pour finir, il ajoute à sa réponse, la date de publication de l'article, ce qui confirme que le lecteur est dans une démarche de reprise d'informations automatique.

Au Liban, en 2011. Joseph. Lundi, 12 Janvier, par l'Institut national d'études démographiques (INED). Explique Isabelle Atanné, démographe de l'Ined, Emanuelle Camboios Wilfried Rault, Rémi Barroux. (LB3T4Q2)

Le lecteur LB03 initie sa réponse avec la reprise d'une partie de la légende de la première image du texte. Nous imaginons que ce lecteur la récupère car les informations portent sur un lieu, une date et un nom. Ensuite, il reprend bien la date, l'institut et aussi, d'autres auteurs de l'étude, mais il leur ajoute le nom de l'auteur de l'article, ce qui indique sa non-compréhension de la construction polyphonique du texte.

Pour finir, nous reprenons la réponse du lecteur LB09, la seule qui ne mobilise pas le premier paragraphe.

En 1945 les Nations unies ont adopté une charte établissant des principes généraux d'égalité entre les sexes. Le 18 décembre 1979, l'Assemblée générale de l'ONU a notamment adopté la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (LB9T4Q2)

Dans sa réponse, le lecteur recopie une grande partie du 2^e paragraphe sans pour autant se tenir à la question et récupérer des informations à propos de la publication commentée.

Dans l'ensemble des réponses, à l'exception de celle de LB09, les réponses qui mobilisent le 2^e paragraphe, LB02, LB06 et LB10, combinent les informations à propos du livre *Atlas mondial des femmes*, 1^{er} paragraphe, et celles du 2^e paragraphe. Nous pensons que l'utilisation du 2^e paragraphe est due au fait qu'il est subséquent à celui où la plupart des informations de

l'œuvre se trouvent et, comme prévu dans notre hypothèse de discordance avec la réponse attendue, c'est un paragraphe où il y a la présence des nombreuses dates.

Concernant les formes de reprise, les réponses utilisent majoritairement le résumé, neuf réponses, dont deux combinent le résumé et le recopiage, (LB06 et LB10). Seulement une réponse, celle de LB09, présente exclusivement du recopiage.

Construction de la compréhension

Nous observons que la plupart des lecteurs réalisent la mise en relation des informations du texte, neuf réponses, dont deux la combinent avec d'autres stratégies de lecture, une avec l'appropriation avec transformation du sens, LB03 et l'autre avec l'appropriation sans transformation du sens, LB06.

Les deux réponses classées comme appropriation sans transformation du sens recopient une grande partie du 2^e paragraphe, LB06 et LB09. Tandis que la réponse classée comme appropriation avec transformation du sens, LB03, présente une partie de la légende de la première image du texte, mise à côté des informations du 1^{er} paragraphe, en donnant l'idée que ce sont des informations reliées, ce qui change le sens de ces parties du texte.

Concernant les types de lectures, une réponse est classée comme lecture muette, LB09, seule réponse qui ne récupère pas d'informations à propos de l'œuvre commentée ; cinq réponses, LB02, LB03, LB06, LB07 et LB10, qui mélangent les informations à propos de l'étude de l'INED et celles de l'article, sont classées lecture de rappel ; et quatre réponses, LB01, LB04, LB05 et LB08, sont considérées comme des lectures interprétatives.

1. L'ouvrage INED, Institut National d'Etudes Démographiques, 2. publié par les éditions Autrement, 3. Isabelle Attané et Emanuelle Cambois. 4. Wilfried Rault, sociologue. 5. Atlas Mondial des Femmes, livre (LB8T4Q2)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Concernant le degré d'adéquation avec la réponse attendue, une réponse présente un faible degré d'adéquation, six présentent un degré intermédiaire et trois un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue,

La réponse avec un degré d'adéquation faible est donnée par LB09 qui réalise une lecture de type muette, en recopiant le 2^e paragraphe du texte. Celles classées avec un degré d'adéquation intermédiaire (LB02, LB03, LB05, LB06, LB07 et LB10) mélangent souvent les informations demandées dans la question et des informations du texte écrit par Rémi Barroux. Parfois, ces réponses ne comprennent pas les cinq informations demandées dans la question, raison pour laquelle, malgré le fait d'être dans la démarche de lecture interprétative, elles ont un degré d'adéquation intermédiaire. C'est le cas de la réponse donnée par LB05.

Atlas mondial. 12 janvier, par l'Institut National d'Études Démographiques, publié par les éditions Autrement. (LB5T4Q2)

Pour finir, les réponses données par LB01, LB04 et LB08 récupèrent, tout au long du texte, les informations attendues, présentant donc un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue.

8.4.3. Analyse des réponses à la troisième question⁴⁸

« Dans le troisième paragraphe du texte, il est affirmé que : « En 2010, le risque pour un homme de mourir à 20 ans était ainsi presque trois fois plus élevé que pour une jeune femme ». Dites quel est le point de vue de l'auteur à propos de cette affirmation ? »

La troisième question repose sur la compréhension de la polyphonie du texte. Tout d'abord, le lecteur doit analyser à qui se réfère le terme « auteur » pour ensuite analyser le possible point de vue de cet auteur qui met en exergue un avantage d'être femme parmi tous les points négatifs présentés dans le texte.

Analyse des reprises

L'extrait du texte inséré dans la question incite le lecteur à revenir sur le 3^e paragraphe du texte, ce que nous pouvons vérifier dans les réponses de six lecteurs, (LB01, LB05, LB06,

⁴⁸ Cf. annexe tableau 8.118 et 8.119.

LB07, LB08 et LB10), dont deux le combinent avec la reprise d'autres paragraphes, un avec le 4^e paragraphe, (LB10), et un avec le 7^e paragraphe, (LB07).

« Mais c'est un des rares avantages qu'elles peuvent revendiquer par rapport à la gent masculine » (LB1T4Q3)

LB01 mobilise l'information précédente à celle donnée dans la question, mais sans s'engager dans une analyse plus approfondie, en analysant le paragraphe subséquent et en présentant le possible point de vue de l'auteur du texte. Nous pouvons donc dire qu'en restant intégralement dans le texte, le lecteur ne s'est pas engagé dans une prise de risque.

En accord avec notre réponse attendue, nous constatons la reprise de ces paragraphes subséquents. La reprise du 4^e paragraphe apparaît dans trois réponses, (LB02, LB04 et LB10). C'est effectivement dans ce paragraphe que se trouvent des arguments qui marquent la contradiction de l'avantage présenté par l'auteur de l'article.

Les femmes vivent plus longtemps, elles finissent par assumer plus de responsabilités de la maison, pour cela, elles passent par plus de difficultés que les hommes. (LB4T4Q3)

Concernant les formes de reprise, quatre formes présentes dans notre grille d'analyse apparaissent. Trois lecteurs recopient des parties du texte, (LB06, LB08 et LB10), et un utilise la citation, (LB01). Aussi, dans une réponse nous remarquons la reformulation, (LB05), et dans trois le résumé, (LB02, LB04 et LB07).

Dans la réponse où nous constatons la citation, (LB01), le lecteur reprend la partie antérieure à l'extrait présent dans la question. Cette partie du texte est présente aussi dans deux réponses qui utilisent le recopiage, (LB06 et LB08).

C'est un des rares avantages qu'elles peuvent revendiquer par rapport à la gent masculine (LB6T4Q3)

Selon l'auteur, les femmes sont 3,6 milliards sur près de 7,4 milliards d'humains –, elles vivent plus longtemps, et ce partout dans le monde, mais c'est un des rares avantages qu'elles peuvent revendiquer par rapport à la gent masculine. (LB8T4Q3)

Le troisième lecteur qui fait usage du recopiage, LB10, combine le 3^e paragraphe et le 4^e paragraphe. Nous attirons l'attention sur le fait que sa réponse présente un collage des parties du texte, sans pour autant indiquer les parties ou utiliser un connecteur pour marquer que ce sont des parties différentes du texte.

Las, cette espérance de vie plus longue cache une dégradation de la santé plus importante pour les femmes, elles vivent plus longtemps, et ce partout dans le monde. Mais c'est un des rares avantages qu'elles peuvent revendiquer par rapport à la gent masculine. (LB10T4Q3)

Nous pourrions dire aussi que le lecteur qui utilise la forme de reprise reformulation n'avait pas besoin de revenir sur le texte. Il suffisait de récupérer l'extrait du texte inséré dans la question et l'information présente dans les questions posées auparavant pour reprendre l'information que l'article est un rapport d'une recherche et, de ce fait, formuler sa réponse, comme celle donnée par LB05.

C'est parce que, selon les rapports des recherches, les hommes meurent plus que les femmes. (LB5T4Q3)

Dans les trois réponses où nous constatons la forme de reprise résumé (LB02, LB04 et LB07), nous constatons une tentative d'expliquer l'extrait dans le contexte du texte. Nous voyons que dans ces réponses les lecteurs reprennent au moins le paragraphe suivant l'extrait présent dans la question.

Par le fait que la rémunération des personnes du sexe masculin est plus élevée que des femmes et par les risques que les hommes arrivent plus que les femmes (les femmes vivent plus). (LB7T4Q3)

Pour finir, dans deux réponses (LB03 et LB09) nous ne trouvons pas d'indices de mobilisation d'éléments du texte, mais aucune forme de reprise n'est utilisée.

Construction de la compréhension

Concernant les stratégies de lecture, l'appropriation sans transformation de sens est présente dans quatre réponses (LB01, LB05, LB06 et LB08), et à l'exception de LB05, dans les autres trois réponses elle est combinée avec la stratégie de mise en relation des éléments du texte. Toutes ces réponses sont classées comme lecture de rappel, en raison du manque d'éléments pour construire une réponse complète.

Selon l'auteur, les femmes sont 3,6 milliards sur près de 7,4 milliards d'humains –, elles vivent plus longtemps, et ce partout dans le monde, mais c'est un des rares avantages qu'elles peuvent revendiquer par rapport à la gent masculine. (LB8T4Q3)

Nous pouvons observer ici que LB08 s'en tient intégralement au 3^e paragraphe du texte, utilisant le recopiage, sans considérer la globalité du texte et sans s'engager dans une prise de risque pour expliquer, comme demandé dans la question, le possible point de vue de l'auteur.

Les trois réponses où nous vérifions l'utilisation de la stratégie de mise en relation, LB02, LB04 et LB07, utilisent le résumé d'autres parties du texte au-delà du 3^e paragraphe, ce qui nous permet de dire que le lecteur réalise une mise en relation de l'extrait du texte présent dans la question et des parties du texte.

De l'avis de l'auteur, ce fait est mauvais pour les femmes parce que même si elles vivent plus longtemps, elles finissent par vivre avec beaucoup de maladies. (LB2T4Q3)

De plus, LB10 formule sa réponse à partir de l'appropriation avec transformation du sens et de la mise en relation des éléments du texte. Cela peut être vérifié car ce lecteur, à partir de la forme de reprise recopier, fait un collage des parties du texte sans indiquer que c'étaient des paragraphes différents.

De plus dans deux réponses la stratégie inférence pragmatique est observée, (LB03 et LB09). Ces lecteurs utilisent la question pour marquer leur opinion personnelle s'éloignant ainsi du texte et de ce qui est demandé dans la question.

Son point de vue est que les femmes sont plus conservatrices, qui se soucient plus. (LB3T4Q3)

Parce que les hommes ne se soucient pas d'aller chez le médecin parce qu'ils sont macho, de sorte qu'ils sont morts de peur. (LB9T4Q3)

Concernant les types de lecture, ces deux questions sont classées comme du type déviant, car elles utilisent le texte et la question comme base pour une discussion extratextuelle.

Nous classons cinq autres réponses comme lecture de rappel, LB01, LB05, LB06, LB07 et LB08, principalement en raison de la reprise de la partie précédant l'extrait inséré dans la question, sans la tentative d'une analyse plus approfondie qui mobiliserait le paragraphe subséquent et présenterait le possible point de vue de l'auteur du texte.

Pour finir, trois réponses sont classées lectures interprétatives, LB02, LB04 et LB10. La réponse donnée par LB04 tente d'expliquer le point de vue de l'auteur en récupérant, dans le 4^e paragraphe, une des raisons qui contredit le point positif d'être une femme dans la société actuelle cité par l'auteur du texte :

Les femmes vivent plus longtemps, elles finissent par assumer plus de responsabilités de la maison, pour cela, elles passent par plus de difficultés que les hommes. (LB4T4Q3)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

En considérant notre réponse attendue, nous avons trois réponses avec un degré d'adéquation faible avec la réponse attendue (LB03, LB05 et LB09) ; six avec un degré d'adéquation intermédiaire (LB01, LB04, LB06, LB07, LB08 et LB10) ; et une avec un degré d'adéquation élevé (LB02).

Les réponses qui présentent un degré d'adéquation faible soit comprennent seulement la reformulation de la citation présente dans la question, comme la réponse donnée par LB05, soit sont des réponses classées comme lecture déviante (LB03 et LB09).

Dans la réponse attendue proposée pour cette troisième question, nous attendions que le lecteur identifie la polyphonie du texte, pour ainsi comprendre qu'il fallait mobiliser le point de vue de l'auteur de l'article et sa possible intention de présenter le seul avantage d'être une femme dans nos sociétés. Toutefois, dans la plupart des réponses, celles qui ont un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue, les lecteurs s'en sont tenus à la mobilisation intégrale des parties du texte, sans prendre le risque d'expliquer ce possible point de vue de l'auteur.

De même, seule la réponse de LB02 tente d'aller plus loin et de mobiliser d'autres parties du texte au-delà du 3^e paragraphe en considérant le possible point de vue de l'auteur.

8.4.4. Analyse des réponses à la quatrième question⁴⁹

« A partir de la lecture du texte, expliquez, en utilisant deux exemples extraits du texte, l'expression « marche paradoxale » présente dans le titre. »

La quatrième question du texte prévoit une analyse de la phrase « marche paradoxale » présente dans le titre et l'ensemble du texte pour comprendre la problématique du progrès et de la régression qui marque le titre et concerne tout le texte.

⁴⁹ Cf. annexe tableau 8.120 et 8.121.

Analyse des reprises

La quatrième question demande au lecteur une analyse globale du texte, raison pour laquelle nous notons ici la reprise de plusieurs parties du texte. Huit lecteurs mobilisent des paragraphes spécifiques du texte dont trois les ont combinés avec des éléments du péri-texte. LB01 reprend le 3^e et le 11^e paragraphe et aussi les deux graphiques présents dans le texte. LB02 mobilise le 4^e paragraphe et aussi l'intertitre et LB03 la légende du premier graphique et le 1^{er} paragraphe. Aussi, deux lecteurs, LB05 et LB08, mobilisent l'ensemble du texte, sans marquer une partie spécifique du texte.

Concernant les formes de reprise, nous constatons l'utilisation de la citation dans quatre réponses, LB02, LB03, LB06 et LB09. De même, quatre lecteurs résument des parties du texte, LB01, LB04, LB07 et LB10, dont un, LB01, combine le résumé et le recopiage.

La citation et le recopiage, présents dans cinq réponses, sont justifiés par la demande dans la question de la phrase « en utilisant deux extraits du texte ».

Construction de la compréhension

Nous voyons une grande diversité dans les stratégies de lecture mises en place pour cette quatrième question. Six réponses présentent l'appropriation sans transformation du sens. À part la réponse donnée par LB09, les cinq autres parmi elles la combinent avec d'autres stratégies, comme l'appropriation avec transformation (LB03 et LB06), la mise en relation (LB01), l'inférence logique (LB10), et la combinaison avec la mise en relation et l'inférence logique, LB02.

Les quatre autres réponses reposent sur les stratégies appropriation avec transformation du sens (LB07), une a combiné la mise en relation et l'inférence logique, LB04, et une l'inférence pragmatique et l'inférence logique (LB08).

Les stratégies d'appropriation sans transformation de sens sont liées à la citation et au recopiage. Dans les six réponses qui ont fait usage de cette stratégie, cinq présentent soit du recopiage, soit de la citation.

Comme dit auparavant, nous pourrions dire que comme la question demande « expliquez, en utilisant deux exemples extraits du texte », les lecteurs sont amenés à utiliser le recopiage et la citation, et ainsi, l'appropriation sans transformation du sens.

De plus, nous pouvons constater que certains lecteurs se concentrent seulement sur cette partie de la question, sans pour autant, expliquer l'expression « marche paradoxal ». Ce que nous pouvons constater dans les réponses des lecteurs LB01, LB03, LB06 et LB09, qui mobilisent des parties du texte où il peut être constaté des points négatifs pour les femmes dans notre société, mais sans expliquer la question centrale posée à propos de la marche paradoxale.

L'accès à la contraception met plus de pression sur les femmes. Le mépris de leurs droits et le surcharge de travail à domicile et le taux élevé de violence contre les femmes. Vivre plus, c'est un des rares avantages qu'elles peuvent revendiquer par rapport à la gent masculine. (LB1T4Q4)

“Les avancées sont inabouties et paradoxales”. “Liberté de la parole des femmes” (LB3T4Q4)

“Cette lutte pour l'égalité vient pour mettre plus de pression sur les femmes, créant une nouvelle inégalité” - “Las, cette espérance de vie plus longue cache une dégradation de la santé” (LB6T4Q4)

“Particulièrement exposées dans la vie domestique, ce sont elles aussi qui subissent davantage les violences sexuelles” et “les inégalités qu'elles subissent” (LB9T4Q4)

Nous attirons l'attention aussi sur l'utilisation de la stratégie appropriation avec transformation du sens dans les réponses qui récupèrent des extraits du texte soit en faisant comme le lecteur LB03 qui au lieu de « libération » cite « liberté », soit comme la réponse du lecteur LB07 qui reprend une partie du texte, 10^e paragraphe, sans la mettre en contexte.

Les droits des femmes qui ne sont pas acceptées et que rien ne peut justifier l'inégalité. (LB7T4Q4)

Quant aux types de lecture, ils sont réparties entre lecture de rappel pour quatre réponses (LB01, LB03, LB06 et LB09) et lecture interprétative pour six réponses (LB02, LB04, LB05, LB07, LB08 et LB10). Nous classons comme lecture de rappel les réponses qui mobilisent des extraits du texte sans réaliser une tentative d'expliquer ce qui est demandé dans la question.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Selon notre cadre des réponses attendues et l'hypothèse de discordance avec la réponse attendue, trois réponses présentent un degré d'adéquation faible avec la réponse attendue (LB03, LB06 et LB09), et sept réponses un degré d'adéquation intermédiaire (LB01, LB02, LB04, LB05, LB07, LB08 et LB10).

Nous notons la difficulté de quelques lecteurs à comprendre le mot « paradoxal » dans le contexte de l'article. Le texte présente la question paradoxale de l'avancée et de la régression concernant l'émancipation de la femme, mais l'examen des réponses de LB02 et de LB04 montre que ces lecteurs récupèrent des parties du texte pour justifier le fait que malgré le fait d'avoir plus de difficultés, les femmes avancent :

Cette expression montre que même les femmes étant la minorité " moins nombreuses que les hommes", elles continuent à se battre pour atteindre l'égalité sociale, même si avec cela, il augmente sa difficulté, son travail. "Difficultés rencontrées parfois pour concilier la vie professionnelle et la vie familiale" (LB2T4Q4)

Il est la lutte des femmes pour l'égalité des droits dans la société, en trouvant de nombreux obstacles. Ex. La discrimination dont elles souffrent en matière de travail, des salaires inférieurs, etc. (LB4T4Q4)

8.4.5. Analyse des réponses à la cinquième question⁵⁰

« En vous appuyant sur le contexte du texte, expliquez l'utilisation de « autrement dit » présent dans le 10^e paragraphe. »

Cette cinquième question porte sur l'analyse du jugement de valeur, pour cela, le lecteur doit faire une analyse de l'argumentation du texte ainsi que du positionnement du journaliste dans le texte.

Analyse des reprises

Cette cinquième question indique aux lecteurs le paragraphe qui doit être utilisé, c'est-à-dire, le 10^e paragraphe. Pour cela, à l'exception des lecteurs LB01 et LB05, la mobilisation du 10^e paragraphe est vérifiée dans huit réponses.

Concernant les formes de reprise, nous constatons le recopiage dans deux réponses (LB05 et LB08), la citation dans quatre réponses (LB02, LB03, LB04 et LB09) parmi lesquelles LB02 la combine avec le résumé et LB04 avec la reformulation, et la présence uniquement de la reformulation dans trois réponses, (LB06, LB07 et LB10).

⁵⁰ Cf. annexe tableau 8.122 et 8.123.

Construction de la compréhension

Concernant les stratégies de lecture, nous constatons deux groupes de réponses, le premier qui utilise seulement un type de stratégie de lecture, sept réponses, et le deuxième qui en combine deux, trois réponses. Dans le premier groupe, trois réponses utilisent exclusivement l'appropriation sans transformation du sens (LB05, LB07 et LB08), deux uniquement l'appropriation avec transformation du sens (LB03 et LB06), et deux l'inférence pragmatique (LB01 et LB10). Dans le deuxième groupe, deux réponses combinent l'appropriation sans transformation du sens avec l'inférence pragmatique (LB04 et LB09), et une l'appropriation sans transformation du sens et l'inférence logique (LB02).

La quasi-totalité des réponses qui utilisent l'inférence pragmatique, trois sur quatre, réalisent des lectures du type déviant. C'est le cas des réponses données par les lecteurs LB01, LB09 et LB10.

Les femmes deviennent des femmes parce qu'elles sont élevées de génération en génération par leur mère, que les femmes doivent être soumises à leur mari, qu'elles doivent nettoyer la maison, prendre soin des enfants sans avoir beaucoup de quoi réclamer. (LB1T4Q5)

“on ne naît pas femme, on le devient” cela signifie qu'une personne devient une femme quand elle apprend les notions basiques de la vie, comme travailler, se marier et avoir des obligations de la vie, de ce fait, elle devient FEMME. (LB9T4Q5)

Parce que la femme est née un bébé innocent, sans rien savoir, elle a tout à apprendre et être éduqué, pour cela on ne naît pas femme, peu à peu nous construisons un caractère, puis on devient une femme. (LB10T4Q5)

Dans ces trois réponses, les lecteurs disent comment ils comprennent le fait d'être femme dans nos sociétés, sans considérer la locution adverbiale « autrement dit » du texte.

De même, deux réponses sont classées comme lecture du type muette, LB05 et LB06.

Offensive des conservatismes. (LB05T4Q5)

Une femme ne naît pas égale, elle conquiert son égalité. (LB06T4Q5)

Nous remarquons que LB05 recopie l'intertitre de l'article sans développer une explication, raison pour laquelle nous classons sa lecture dans le type muette, tandis que LB06 ne comprend pas le contexte de la citation qu'il essaye d'expliquer. Nous pourrions croire qu'il peut n'avoir pas compris la question posée.

De l'autre côté, trois réponses sont classées comme lecture du type de rappel, LB03, LB04 et LB08.

"Non, mais la femme devient une femme." Autrement dit " on devient des femmes, on conquiert notre place. (LB03T4Q5)

Malgré les difficultés, il y a une lutte implacable pour la liberté et l'égalité dans la société. " On ne naît pas femme, on le devient. " Rien ne peut arrêter la lutte pour l'égalité. Les lois et les règles sont créés égaux pour tout le monde, mais sont empêchés par les préjugés et les différences. (LB04T4Q5)

Cela signifie que même si l'égalité est obtenue, on ne dispose pas d'une réussite de 100%. Et aucun discours ne peut justifier l'inégalité. (LB08T4Q5)

Dans ces trois réponses, nous constatons aussi la difficulté des lecteurs à comprendre le contexte dans lequel la citation est insérée. Donc, notre hypothèse est que soit le lecteur ne comprend pas l'utilisation de la locution adverbiale, soit la citation de Beauvoir ne lui parle pas.

Pour finir, deux réponses sont classées dans le type de lecture interprétatif, LB02 et LB07.

Cette utilisation "autrement dit" a été utilisé pour : - simplifier les données mentionnées avant, elles montrent que: - plusieurs pays qui aident les femmes dans cette lutte et cette lutte est nécessaire et difficile. Cet autrement dit veut dire que "Il n'existe pas d'invariant naturel qui toucherait les femmes et les hommes". Il utilise le "autrement dit" pour simplifier cette idée. (LB2T4Q5)

Il est la différence et l'égalité, par le fait qu'il n'y a pas de raisons de l'inégalité, et que vous devenez femme en raison de ce qui arrivez dans votre vie et acquérir de l'expérience. (LB7T4Q5)

Différemment de LB07 qui tente d'expliquer le 10^e paragraphe dans sa globalité, il est intéressant de constater que LB02 reprend la compréhension formelle du rôle de la locution « autrement dit » pour expliquer son utilisation dans le texte. C'est, parmi les dix réponses, la seule qui explique son utilisation.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Nous constatons que cette cinquième question est la plus complexe pour les lecteurs brésiliens. Premièrement, en raison de la demande d'expliquer l'utilisation d'une locution adverbiale explicative, et deuxièmement car l'explication qui suit une pensée déjà complexe présente une citation de Simone de Beauvoir qui, malgré sa reconnaissance mondiale, ne fait pas partie de la culture de tous les lecteurs brésiliens. Pour ces raisons, concernant le degré

d'adéquation avec la réponse attendue, neuf réponses présentent un degré d'adéquation faible et une un degré d'adéquation élevé, (LB02).

Hypothèses soulevées dans les analyses

Nous synthétisons dans ces paragraphes les différentes démarches mises en place par les lecteurs brésiliens lors de l'élaboration des réponses aux questions posées sur le quatrième texte.

Pour cela, nous utilisons comme fil conducteur la discussion concernant la difficulté que ce texte présente pour les lecteurs brésiliens, difficultés qui se présentent tout au long de l'analyse des cinq questions. Ces difficultés concernent les dimensions culturelle, linguistique, thématique et aussi de l'extension du texte.

Tout d'abord, nous pouvons insister sur le fait que ce quatrième texte présenté aux lecteurs brésiliens est une traduction de la presse française, *Le Monde*, et malgré la traduction du périphrase et du texte, certaines références présentes dans le texte qui englobent la dimension culturelle française, voire européenne, ne peuvent pas être traduites/explicées, et demandent une connaissance du monde plus large de la part des lecteurs. Cela peut être constaté lors de l'analyse de la première question où nous demandons l'analyse du périphrase, et de l'image qui en fait partie et qui comprend des mots en anglais. Il est évident que les deux phrases insérées dans la pancarte «no rights, no women» (pas de droits, pas de femmes) n'empêchent pas la lecture et l'analyse du périphrase dans sa globalité, mais si nous ajoutons à ce fait, la présence des deux mots qui ne sont pas courants dans le quotidien des Brésiliens « paradoxal » et « émancipation », nous voyons que les éléments du périphrase disponibles pour l'analyse sont assez réduits. Cela peut donc justifier l'absence de réponses avec un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue, et la forte présence de réponses avec un degré d'adéquation intermédiaire, huit réponses.

La demande d'une connaissance culturelle autre que celle de son environnement et aussi du sujet abordé peut être aussi constatée dans la cinquième question, à propos de la célèbre citation de Simone de Beauvoir. Cette connaissance n'est pas flagrante chez les lecteurs brésiliens, car aucun lecteur n'a réussi à comprendre et à expliquer la citation mentionnée dans le texte.

Pour finir, nous pourrions dire qu'un autre point qui peut avoir accru les difficultés des lecteurs est l'extension du texte. Dans la deuxième et quatrième question nous attendons une

reprise des éléments qui sont dégagés au long de l'article, cette démarche est réalisée par les lecteurs, mais pas de façon complète. Cela peut être vérifié à partir du degré d'adéquation avec la réponse attendue : dans la deuxième question, seulement trois réponses ont un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue, tandis que pour la quatrième question, aucune question ne présente un degré d'adéquation élevé.

CHAPITRE 9

ANALYSE DES DONNEES FRANÇAISES

Dans ce chapitre nous présentons l'analyse réalisée à partir des données françaises.

Nous présentons l'analyse des réponses apportées aux questions sur les deux derniers textes du protocole définitif. Cette présentation se construit par texte et par question. De plus, nous finissons la présentation de chaque texte avec des hypothèses soulevées à partir des analyses.

Nous attirons l'attention sur le fait que, pour une meilleure lisibilité des analyses, les résultats des analyses sous forme de tableaux sont dans les annexes. Nous les indiquons au début de chaque question en forme de note de bas de page.

9.1. TEXTE 03 : « DEUX MILLE ESCLAVES EN PLEIN XXI^E SIECLE »

Nous exposons ici l'analyse globale des réponses données aux cinq questions posées sur le troisième texte, dont la thématique porte sur l'histoire de la conseillère-auditrice fiscale du travail, Marivalva Dantas qui a libéré de l'esclavage 2.354 personnes depuis 1995.

9.1.1. Analyse des réponses à la première question ⁵¹

« Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ? »

Cette première question engage le lecteur à s'intéresser au péritexte. Dans ce texte, le lecteur peut récupérer les éléments comme le nom du journal (« Epoca »), le titre de l'article (« Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle »), le chapeau, la photo (Marivalva fait un signe de stop

⁵¹ Cf. annexe tableau 9.34 et 9.35.

avec la main droite) et la légende de celle-ci (« Marinalva est issue d'une famille pauvre, elle a étudié et aujourd'hui elle lutte pour la fin de l'esclavage ») pour formuler des hypothèses à propos du travail esclave au Brésil et du rôle de Marinalva Dantas.⁵²

Analyse des reprises

Nous pouvons noter que l'analyse du périphrase par les lecteurs se réalise à partir de la récupération des mots du titre et du chapeau, tels que « esclaves » et « travail illégal », par exemple comme LF01, pour formuler les réponses. Dans d'autres réponses, comme par exemple celle de LF06, nous notons aussi la mobilisation de la légende avec les mots « combat » et « lutte ».

Après avoir observé le corps du texte, j'imagine que le sujet tourne autour de l'esclavage et le travail illégal. J'ai pris des éléments dans le titre, la photo et bien à la fin du texte. (LF01T3Q1)

Le sujet a l'air de parler de l'esclavage moderne tiré d'un site internet et également du travail illégal. Tout cela raconté avec l'histoire d'une femme qui se bat pour abolir ceci (juste avec le titre, l'accroche). (LF06T3Q1)

Comme le lecteur LF06, cinq lecteurs mobilisent la légende pour l'élaboration de leur réponse. Les huit lecteurs mobilisent tous le titre ainsi qu'au moins un élément du texte, à l'exception des lecteurs LF07 et LF08 qui ne mobilisent que le titre.

Nous attirons l'attention sur la mobilisation de l'adresse Internet, par exemple par LF05, et aussi de la date du texte, par LF03, mentionnées dans ces réponses :

Le sujet est la traite des pauvres par des fermes. Le titre mentionne l'esclavagisme au 21^e siècle (la date en dessous de l'article, 2015, nous indique qu'il est récent). Le sous-titre précise la situation en notant que Marinalva Dantas a réalisé pendant dix ans des actes d'accusation contre des fermes utilisant le travail illégal. La légende de la photo nous indique que l'auteure est issue d'une famille pauvre, ce qui l'implique d'autant plus dans ce combat, et nous indique que ce sont les pauvres qui sont touchés par ce travail illégal. (LF03T3Q1)

⁵² Les informations à propos de chacune des cinq questions du troisième et du quatrième textes sont semblables à celles fournies dans le chapitre d'analyse des données brésiliennes afin de répondre à la visée contrastive de ce travail. Nous avons choisi leur réitérer dans ce chapitre afin de faciliter la lecture en évitant au lecteur de retourner aux chapitres précédents.

Le sujet traitera sûrement de l'esclavage toujours présent dans le Monde et plus précisément du parcours de Marinalva Dantas qui lutte aujourd'hui contre l'esclavage. On peut en effet se référer au titre qui mentionne l'esclavage encore présent au XXI^e siècle, puis dans le sous-titre d'une présentation rapide de Marinalva Dantas. Enfin l'URL fait référence à cette femme. On peut lire « femme qui a libéré plus de 2 mille esclaves. » (LF05T3Q1)

Ces deux lecteurs mobilisent le titre, le chapeau et la légende à partir de la citation et du résumé. LF03 organise sa réponse à partir d'un résumé des éléments disponibles dans le périphrase, tandis que LF05 élabore sa réponse en deux parties, dans la première il formule son hypothèse, et ensuite il la justifie avec des parties du périphrase.

Quant aux formes de reprise, tous les lecteurs utilisent la citation et trois d'entre eux, LF03, LF05 et LF06, la combinent avec le résumé.

Construction de la compréhension

Concernant les stratégies de lecture utilisées, deux lecteurs combinent l'appropriation sans transformation du sens avec la mise en relation, LF01 et LF04, et quatre, LF02, LF03, LF05 et LF06, combinent l'appropriation sans transformation du sens avec la mise en relation et l'inférence logique. LF07 formule sa réponse uniquement avec l'inférence logique et LF08 avec l'inférence pragmatique.

Nous remarquons particulièrement l'élaboration des inférences logiques. Dans la plupart des réponses, l'inférence logique se réalise à partir d'une partie du titre, « en plein XXI^e siècle » reformulé en « à notre époque », dans la réponse de LF02, « toujours présent » dans celle de LF05, et « esclavage moderne » dans celles de LF06 et LF07.

La seule réponse élaborée avec l'inférence pragmatique se réalise à partir de la connaissance de monde et du jugement de valeur du lecteur qui envisage l'esclavage à des endroits du monde (« dans les coins reculés du monde »)

Le sujet abordé pourrait être l'esclavage dans les coins reculés du monde, le titre pouvait aider à déterminer cela. (LF08T3Q1)

Les types de lecture se répartissent en deux groupes, d'une part lecture de rappel chez quatre lecteurs (LF01, LF, 02, LF04, LF08), d'autre part lecture interprétative chez les quatre autres (LF03, LF05, LF06 et LF07).

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Nous observons que toutes les réponses présentent un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue. Tous les lecteurs reprennent l'information concernant l'esclavage, cependant, aucun ne repère l'information de la sortie du livre de Marinalva, ce qui justifie le degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue.

9.1.2. Analyse des réponses à la deuxième question⁵³

« Au début du deuxième paragraphe du texte, il est dit « ces causes ». Quelles sont ces causes ? Par qui sont-elles défendues ? »

Nous attendons que le lecteur revienne sur le paragraphe précédent, c'est-à-dire le 1^{er} paragraphe, dans une démarche rétroactive, afin de récupérer les référents que les adjectifs démonstratifs « cette » et « ces » remplacent au début du 2^e paragraphe. Le lecteur doit ainsi comprendre à partir d'une inférence logique que « cette femme » se réfère à Marinalva Dantas et « ces causes » se réfère au « combat contre l'esclavage moderne et le travail infantin ».

Analyse des reprises

Comme nous le souhaitons, dans une démarche rétroactive, les huit lecteurs reprennent le 1^{er} paragraphe. Deux lecteurs, LF02 et LF06, mobilisent aussi le 2^e paragraphe. De même, il est intéressant de noter qu'un lecteur, LF03, récupère le 1^{er} et le 4^e paragraphes ainsi que la légende de la photo de Marinalva.

« Ces causes » sont, au Brésil, la lutte contre la pauvreté, la défense des plus faibles (notamment les enfants), la lutte contre l'esclavagisme dans les fermes, et par extension la lutte pour l'éducation de tous. Ces causes sont défendues par les conseillers-auditeurs du travail, plus particulièrement par Marinalva Dantas. (LF03T3Q2)

LF03 reprend le 1^{er} paragraphe pour aller aussi au-delà de ce qui est dit dans le texte, en évoquant la question de l'éducation (« et par extension la lutte pour l'éducation de tous »). Nous supposons que le lecteur se base sur la légende de la photo pour concevoir cette formulation

⁵³ Cf. annexe tableau 9.36 et 9.37.

(‘Marinalva est d’origine pauvre, elle a étudié et aujourd’hui lutte pour la fin de l’esclavage’). Aussi, nous notons que ce lecteur n’utilise pas l’adjectif démonstratif « ces » comme un déterminant direct et unique référant à Marinalva. Nous pourrions dire que le lecteur repère le référent Marinalva, mais qu’il a un problème de formulation de sa réponse. Or, il cite la profession de conseillers-auditeurs du travail comme celle de ceux qui défendent ces causes.

En examinant les formes de reprise, nous pouvons noter la présence d’une seule forme de reprise, le résumé, vérifié dans toutes les réponses. Nous imaginons que comme la réponse demande de récupérer des informations spécifiques dans le texte, les lecteurs ont plus tendance à résumer le paragraphe.

Construction de la compréhension

Pour les stratégies de lecture, nous constatons que tous les lecteurs utilisent la mise en relation. C’est-à-dire qu’ils relient l’information donnée dans la question, et aussi présente dans le 2^e paragraphe, avec le 1^{er} paragraphe.

« Ces causes » c'est la lutte contre l'esclavage et le travail infantin qui sont défendues par Marinalva Dantas. (LF01T3Q2)

Deux lecteurs, LF03 et LF07, combinent la mise en relation avec l’inférence pragmatique.

« Ces causes » sont, au Brésil, la lutte contre la pauvreté, la défense des plus faibles (notamment les enfants), la lutte contre l'esclavagisme dans les fermes, et par extension la lutte pour l'éducation de tous. Ces causes sont défendues par les conseillers-auditeurs du travail, plus particulièrement par Marinalva Dantas. (LF03T3Q2)

« Ces causes » sont définies par l'esclavage moderne. Ou comment certaines entreprises exploitent des travailleurs. Elles sont défendues par Marinalva Dantas. (LF07T3Q2)

Comme dit auparavant, quand le lecteur LF03 élabore sa réponse disant que la lutte est, « par extension la lutte pour l’éducation de tous », il construit une inférence pragmatique. De même, LF07 réalise une inférence pragmatique quand il définit l’esclavage moderne comme « certaines entreprises [qui] exploitent des travailleurs. »

Concernant les types de lecture, ils se répartissent en deux groupes. Le premier concerne la lecture de rappel réalisée par deux lecteurs, LF06 et LF07 et le second la lecture interprétative réalisée par six lecteurs, LF01, LF, 02, LF03, LF04, LF05 et LF07.

Dans les deux réponses classées comme lecture de rappel, pour une, celle de LF07, nous constatons le manque d'une des informations demandées, (« le travail enfantin »), et dans l'autre réponse, le lecteur LF06 ne comprend pas qui sont les protagonistes du récit et mentionne le journaliste qui a écrit le livre *La Dame de la Liberté* comme un de défenseurs de « ces causes ».

Les causes sont l'esclavagisme et le travail enfantin défendues par le journaliste Cavalcanti, et bien sûr Mme Dantas. (LF06T3Q2)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Les huit réponses se répartissent entre deux degrés, deux d'entre elles sont classées avec un degré intermédiaire d'adéquation avec la réponse attendue (LF06 et LF07), et les six autres avec un degré élevé (LF01, LF02, LF03, LF04, LF05 et LF07).

L'examen des réponses confirme la connaissance de ces lecteurs en ce qui concerne l'utilisation des adjectifs démonstratifs dans le contexte textuel. Tous les lecteurs réalisent la démarche rétroactive et reviennent sur le premier paragraphe. Les seules deux réponses qui ne présentent pas un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue mobilisent tout de même le 1^{er} paragraphe mais ne récupèrent qu'une des deux informations nécessaires pour aboutir à une réponse avec un degré d'adéquation élevé.

9.1.3. Analyse des réponses à la troisième question ⁵⁴

« Qu'est-ce qui marque la vie et marquera le futur professionnel de la conseillère-auditrice, et qui la conduit à avoir une vision précise des problèmes sociaux ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte. »

Cette question prévoit la mobilisation du 3^e et du 4^e paragraphe afin de répondre à la double question posée à partir du verbe au présent « marque » et au futur « marquera ».

⁵⁴ Cf. annexe tableau 9.38 et 9.39.

Analyse des reprises

Nous notons ici qu'à l'exception du lecteur LF08 qui ne mobilise que le 4^e paragraphe, les sept autres mobilisent le 3^e et le 4^e paragraphe, ce qui répond à la première partie de la question (« ce qui marque le futur professionnel »).

Ce qui a marqué sa vie est son retour chez ses parents, lors d'une visite, alors qu'elle a été élevée par son oncle et sa tante qui avaient un niveau de vie supérieur à ses parents ce qui lui a permis d'avoir une meilleure éducation que ses frères. (LF02T3Q3)

En revanche, aucun ne mobilise les paragraphes qui concernent la deuxième partie de la question (« ce qui marquera le futur professionnel »), c'est-à-dire, du 6^e au 10^e paragraphe.

L'examen de la forme de reprise montre que les réponses se répartissent en deux groupes, le premier utilise exclusivement le résumé (LF01, LF02, LF06 et LF08), et le deuxième combine la citation au résumé (LF03, LF04, LF05 et LF07).

La vie de Mme Dantas fut en premier lieu marquée par son enfance. Surtout à dix ans quand elle alla voir sa famille. Cela a été décisif pour la suite de sa carrière. (LF06T3Q3)

Ce qui marque Marinalva c'est sa propre histoire : « l'histoire de Marinalva a eu une influence cruciale dans sa propre carrière ». C'est donc dans ces conditions de vie que Marinalva prend conscience de cette inégalité, sa visite dans sa famille ne fait que conforter son impression « cette expérience a été une des raisons pour laquelle elle est devenue une défenseuse des plus faibles [...] ». » (LF05T3Q3)

Construction de la compréhension

Trois types de stratégies de lecture apparaissent parmi les huit réponses : l'appropriation sans transformation du sens, la mise en relation et l'inférence pragmatique. La mise en relation est constatée dans toutes les réponses, et dans la réponse de trois lecteurs, LF04, LF05 et LF07, elle est combinée à l'appropriation sans transformation du sens.

Qu'est-ce qui marque la vie de Marinalva ? Et marquera son futur professionnel ? Paragraphe 3 : « Née dans une famille très pauvre (...) elle a passé les trois premières années de sa vie dans une maison sans lumière sans eau canalisée ni égouts. A l'intérieur il n'y avait pas de toilettes ni de murs entre les chambres. En raison d'une grave crise de vers elle a été envoyée chez sa tante et son oncle qui avaient une meilleure condition financière, et permis d'avoir une enfance décente, bien différente de celle qu'elle aurait vécue si elle était restée chez ses parents. » Qui la conduit à avoir une vision précise des problèmes sociaux ? C'est dans le paragraphe 4 que la

réponse nous est donnée : « A l'âge de dix ans (...) Cette expérience a été une des raisons (...) comme elle se définit elle-même ». (LF07T3Q3)

A partir de l'appropriation sans transformation du sens et la mise en relation des 3^e et 4^e paragraphes et de la question, le lecteur LF07 reprend des informations à propos de l'enfance pauvre de Marinalva (3^e paragraphe) et le fait qu'elle était privilégiée (4^e paragraphe) tout en analysant le départ et le retour chez sa mère. Comme discuté dans les réponses attendues, ceci est d'autant plus important que c'est cet aller-retour qui l'a touchée et qui a été l'une des bases pour qu'elle devienne « défenseure des plus faibles ».

Nous tenons aussi à dire que, à part la réponse donnée par le lecteur LF08, toutes les autres développent bien le fait de cet aller et retour de Marinalva chez ses parents comme un facteur déterminant pour ce qui marque sa vie professionnelle.

De plus, nous présentons la réponse de LF03, le seul à combiner l'appropriation sans transformation du sens, la mise en relation et l'inférence pragmatique.

Marinalva naît dans une famille très pauvre, une « maison sans lumière », « sans eau canalisée », « ni égout », sans « toilette », ni « mur entre les chambres ». Heureusement, et elle en est reconnaissante, une grave maladie incite ses parents à la placer chez son oncle et sa tante, aux revenus plus élevés, qui lui donnent la possibilité de jouer et étudier. Un retour dans sa famille proche lui fera prendre conscience de cette chance et la changera en « défenseure des plus faibles », sous-entendu enfants et illettrés. (LF03T3Q3)

Nous pouvons dire que LF03 entre dans une prise de risque et utilise des mots qui révèlent un jugement de valeur, tels que « heureusement » et « elle en est reconnaissante », ce qui n'est pas dit dans le texte. De même, ce lecteur donne sa définition des « plus faibles » (« *enfants et illettrés* »).

Concernant les types de lecture, toutes les réponses sont classées comme lecture de rappel. Ce classement est réalisé en prenant en compte les deux parties de la question (« ce qui marque et ce qui marquera le futur professionnel de la conseillère-auditrice ») et ici, tous les lecteurs élaborent des réponses qui correspondent seulement à la première partie de la question sans mobiliser d'autres parties du texte pour construire une réponse complète.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

A partir des réponses attendues, nous considérons que toutes les réponses ont un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue. Cela est dû au fait qu'aucune réponse ne

dépasse la première partie de la question posée à partir du verbe au présent « marquer » (« ce qui marque »).

Notre hypothèse est que les lecteurs lisent les questions et essaient d'y répondre au fur et à mesure de la lecture. Or, comme la première question demande l'analyse du périphrase, la deuxième question porte sur les 1^{er} et 2^e paragraphes, et la première partie de la troisième question récupère le 3^e et le 4^e paragraphe, les lecteurs s'en tiennent exclusivement à ces deux paragraphes, dans une lecture linéaire, sans mobiliser les informations insérées du 6^e au 10^e paragraphes.

9.1.4. Analyse des réponses à la quatrième question⁵⁵

« En vous aidant des informations liées au texte, justifiez la présence de ces noms : Thaïs Herrero et Klester Cavalcanti. »

Ce texte est construit à partir de deux sources d'informations : le livre *La dame de la liberté*, écrit par Klester Cavalcanti, et de l'interview réalisée par Thaïs Herrero, qui a écrit cet article dans *Epoca*. Dans cette quatrième question, nous attendons que les lecteurs identifient la polyphonie du texte construite à partir de ces deux sources.

Analyse des reprises

Cette question permet au lecteur d'identifier la polyphonie du texte. Pour cela, au moins deux parties du texte doivent être mobilisées : le 2^e paragraphe où se trouve la référence au livre écrit par Klester Cavalcanti, et le 4^e paragraphe où nous trouvons la référence à l'interview donnée par Marinalva au *Blog Epoca*. De même, les lecteurs peuvent repérer le nom de Thaïs Herrero dans la mise en page du texte, inséré avec la date de publication et de la mise à jour.

A l'exception du lecteur LF04, tous les lecteurs identifient le nom de Thaïs Herrero dans la mise en page du texte, et celui de Klester Cavalcanti dans le 2^e paragraphe. De même, les lecteurs LF02 et LF03 repèrent aussi le nom du journal.

⁵⁵ Cf. annexe tableau 9.40 et 9.41.

Thaís Herrero est l'auteur de l'article publié sur le site Globo.com. Klester Cavalcanti est le journaliste ayant écrit le livre La Dame de la liberté racontant l'histoire de Marinalva Dantas et de son combat. (LF2T3Q3)

Concernant la forme de reprise ces sept lecteurs utilisent le résumé et un, LF05, la combine avec la citation :

Thaís Herrero est l'auteur de l'article, son nom figure en-dessous du titre. Klester Cavalcanti est lui, l'auteur du livre « La Dame de la liberté » qui recense les actes de Marinalva dans un contexte d'esclavagisme toujours présent à notre époque. (LF5T3Q3)

Ce lecteur indique l'endroit du texte où se trouve le nom de Thaís Hererro (« son nom figure en-dessous du titre »), et cite le livre écrit par Klester Cavalcanti qui raconte l'histoire de Marinalva.

La seule réponse dans laquelle nous n'avons pas réussi à identifier les parties du texte mobilisées est celle donnée par le lecteur LF04 :

Ces noms sont écrits pour citer les personnes engagées et à l'origine de ce texte comme défenseur de cette cause également. (LF4T3Q3)

Nous ne pouvons pas identifier sur quelle partie du texte le lecteur s'appuie pour répondre à la question, ni si le lecteur comprend ce qui est demandé dans la question. Nous pourrions penser que dans la consigne « justifiez la présence », le lecteur interprète la raison de la présence des deux noms dans le texte, au lieu du rôle réalisé par chacun dans la construction du texte.

Construction de la compréhension

Les stratégies de lecture dévoilées dans les réponses s'organisent notamment par la mise en relation, repérée dans sept réponses. Seulement deux lecteurs combinent plusieurs stratégies, LF05 combine la mise en relation avec l'appropriation sans transformation du sens, et le lecteur LF03 avec l'inférence pragmatique.

Klester Cavalcanti est un journaliste renommé rapportant l'histoire de Marinalva Dantas et Thaís Herrero est l'auteure de l'article du site globo.com. (LF3T3Q3)

Nous attirons attention sur l'usage du jugement de valeur marqué par l'adjectif « renommé », qui n'est pas mentionné dans le texte.

En examinant les types de lecture, nous classons une réponse comme lecture de rappel, LF04, et les autres sept comme lecture interprétative.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Dans l'ensemble des réponses, une a été classée comme ayant un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue, LF04, et les autres sept réponses un degré d'adéquation élevé.

Pour finir, nous discutons deux réponses données à cette quatrième question. Celle donnée par le lecteur LF07 et celle donnée par le lecteur LF08.

Klester Cavalcanti est l'écrivain qui nous raconte dans un livre l'histoire de Marinalva. Thaís Herrero est l'auteur de cet article ?! (LF7T3Q3)

Dans la réponse donnée par LF07, nous constatons l'usage de deux signes de ponctuation successifs, le point exclamatif et le point interrogatif, qui ponctueraient la phrase interrogative et exclamative à la fois. Cette ponctuation est mentionnée dans le chapitre 2 de Boch (2017, p. 56), et est appelée le point exclamrogoratif. L'utilisation de ces points successifs présenterait ici, donc, un doute du lecteur concernant le réel rôle de Thaís Hererro dans le texte.

Pour finir, nous attirons l'attention sur deux informations présentes dans la formulation de la réponse du lecteur LF08 :

Klester est le journaliste qui a écrit ce livre - Thaís est sûrement celui qui a posté l'article. (LF8T3Q3)

Tout d'abord le lecteur explique la présence de Klester Cavalcanti par « ce livre » sans mentionner lequel. La référence n'est pas précise car la question posée parle de l'article de presse. De même, concernant Thaís Hererro, le lecteur dit qu'elle « a posté l'article », ce qui démontre une connaissance métalangagière propre à Internet, mais qui n'est finalement pas spécifique ; celui qui poste un article n'est pas obligatoirement la même personne que celle qui écrit le texte. Cependant, la question vise à vérifier l'identification de la polyphonie qui construit le texte, comme constaté dans la réponse du lecteur LF08.

9.1.5. Analyse des réponses à la cinquième question ⁵⁶

« Quelle est l'opinion de l'auteur.e du texte à propos de Marinalva Dantas ? Trouvez et citez des marques de la construction du texte qui révèlent cette opinion. »

⁵⁶ Cf. annexe tableau 9.42 et 9.43

Cette cinquième question porte sur l'analyse du jugement de valeur formulé par la journaliste sur Marinalva Dantas. Le positionnement explicite de la journaliste peut être constaté seulement au début du texte à partir du positionnement exprimé par « grâce aux efforts » et « une des plus grandes références ».

Analyse des reprises

Afin d'identifier les marques de jugement de valeur, le lecteur doit mobiliser le 1^{er} paragraphe du texte, où nous constatons deux marques explicites de jugement de valeur de Thaïs Herrero sur Marinalva Dantas. La reprise de ce paragraphe est constatée dans la quasi-totalité des réponses, à l'exception de la réponse du lecteur LF08 qui mobilise exclusivement le 9^e paragraphe.

L'auteur trouve cette femme particulièrement émotive et combattante dans ce débat... (LF08T3Q5)

La reprise du 9^e paragraphe est notée aussi dans la réponse des lecteurs LF01 et LF05, qui le combine avec le 1^{er} paragraphe, et dans celle du lecteur LF07 qui mobilise également les 4^e, 6^e et 8^e paragraphes.

Son opinion est favorable et veut faire connaître le travail de Marinalva. - 1^o ligne : « Grâce aux efforts d'une seule brésilienne ». - Fin du paragraphe 4 : « Cette expérience a été une des raisons pour laquelle elle est devenue une défenseure des plus faibles. » - Fin du paragraphe 6 : « Ce jour-là, la couleur presque noire de l'aliment l'avait impressionnée ». - Paragraphe 8 : « Femme forte mais émotive qui s'émeut et se révolte contre les choses qu'elle rencontre. » - Paragraphe 9 : « Le combat de Marinalva. » (LF7T3Q5)

La reprise du 9^e paragraphe peut être justifiée par le fait que ce paragraphe comprend plusieurs adjectifs et reprend la description de Marinalva dans le livre *La Dame de la Liberté*. De même, dans le 4^e paragraphe apparaît une des définitions concernant Marinalva (« elle est devenue une défenseure des plus faibles »), mais l'auteure du texte précise que c'est une définition de Marinalva elle-même (« comme elle se définit elle-même »). Cela veut dire que la reprise de ces paragraphes, comme dans la réponse donnée par LF07, est probablement réalisée à partir du repérage des adjectifs au détriment de l'analyse de la polyphonie du texte.

En ce qui concerne les formes de reprises, à l'exception du lecteur LF08 qui formule sa réponse à partir du résumé, la citation apparaît dans toutes les autres réponses. De plus, les lecteurs LF01 et LF02 la combinent avec le résumé.

Construction de la compréhension :

La stratégie de lecture appropriation sans transformation du sens est constatée dans la totalité des réponses, et dans sept d'entre elles, elle est combinée à l'inférence logique. Seul le lecteur LF08 utilise une seule stratégie, l'appropriation sans transformation.

L'élaboration d'une inférence logique est indispensable pour comprendre que l'auteure, demandée dans la question, est « Thaïs Herrero ».

Elle la place sur un piédestal : « grâce aux efforts d'une seule », « une des plus grandes références ». (LF3T3Q5)

Concernant les types de lecture, quatre réponses sont classées comme lecture de rappel et quatre comme lecture interprétative. Ce classement prend en compte la compréhension du jeu polyphonique qui compose le texte et du jugement de valeur. Or, si le lecteur récupère les marques de jugement de valeur évoquées par l'auteure du texte, Thaïs Hererro, mais mobilise aussi les marques de jugement de valeur de Klester Cavalcanti, ce lecteur n'est donc pas dans une démarche interprétative accomplie. Il réalise une lecture de rappel, car il manque encore des éléments du texte et la compréhension du jeu polyphonique, pour considérer que la compréhension du texte est totale. De même, si le lecteur identifie la polyphonie, mais ne récupère qu'une marque de jugement de valeur, nous classons sa réponse dans le type interprétatif, car il a identifié les deux points importants demandés, la polyphonie et le jugement de valeur. Ce qui changera après, c'est le degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue, comme nous le discutons ensuite.

Degré d'adéquation en fonction de la réponse attendue

Nous pouvons classer les réponses données à cette cinquième question en quatre groupes : (1) ceux qui, comme LF08, ne repèrent pas la polyphonie et mobilisent des parties du texte qui n'incluent pas le jugement de valeur exposé par l'auteure du texte ; (2) ceux qui, comme LF01, LF05 et LF07, mobilisent les marques de jugement de valeur constatées dans le discours de Thaïs Hererro, mais qui les mélangent aux marques de jugement de valeur de Klester Cavalcanti ; (3) ceux qui, comme LF02 et LF06, comprennent la polyphonie du texte, mais ne repèrent qu'une marque de jugement de valeur dans le 1^{er} paragraphe ; (4) et finalement, ceux qui, comme LF03 et LF04, repèrent la polyphonie ainsi que les deux marques de jugement de valeur.

Ceci dit, le degré d'adéquation avec la réponse attendue se répartit entre : (1) degré d'adéquation faible, une réponse, LF08, classé dans le groupe 1 ; (2) degré d'adéquation intermédiaire, cinq réponses, LF01, LF02, LF05, LF06, LF07, classées dans les groupes 2 et 3 ; et (3) degré élevé, deux réponses, LF03 et LF04, classées dans le groupe 4.

9.1.6. Hypothèses soulevées dans les analyses

Lors de l'analyse de ce troisième texte, nous pouvons constater que les lecteurs français s'en tiennent considérablement au texte, rares sont les réponses qui extrapolent ce qui est demandé, ou qui privilégient la construction de la réponse à partir de la connaissance du monde du lecteur.

Dès la première question où nous demandons l'analyse du péritexte, ce qui pourrait donner la possibilité de réaliser plus d'inférences pragmatiques, une seule est constatée (LF08). Dans les quarante réponses analysées, seulement cinq présentent l'inférence pragmatique, tandis que douze utilisent l'inférence logique.

De plus, nous tenons à mettre en évidence la relation établie entre les questions. En effet, le questionnaire de lecture promeut un parcours de lecture et amène les lecteurs à travailler l'intégralité du texte, le questionnaire étant donc un fil conducteur pour la lecture et aidant le lecteur à la compréhension du texte. Mais nous pouvons constater que plusieurs lecteurs travaillent les questions de façon isolée, ou ne considèrent pas l'information repérée dans la réponse précédente pour élaborer la suivante.

Dans ce troisième texte, ceci est encore plus amplifié entre la quatrième et la cinquième question. La quatrième question demande l'analyse du jeu polyphonique qui construit le texte, une fois la polyphonie du texte repérée, les lecteurs doivent analyser le jugement de valeur exposé par l'auteur de l'article dans la cinquième question. Cependant, dans la quatrième question, nous constatons que les lecteurs français réalisent tous, à l'exception du lecteur LF04, une lecture interprétative avec un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue. Pour la 5^e question, quatre lecteurs réalisent une lecture interprétative et seulement deux élaborent des réponses avec un degré d'adéquation élevé. Une réponse classée avec un degré d'adéquation élevé est celle donnée par le lecteur LF04. C'est-à-dire que, même s'ils repèrent la polyphonie dans la quatrième question, dans la cinquième les lecteurs mélangent les voix présentes dans le texte.

De ce fait, nous ne pouvons pas savoir si les lecteurs ont suivi l'ordre des questions, ce qui les aiderait donc à mieux comprendre le texte, ni si les lecteurs reviennent aux questions antérieures après avoir repéré une nouvelle information.

9.2. TEXTE 04 : « LA MARCHÉ PARADOXALE VERS L'EMANCIPATION »

Le quatrième et dernier article que nous présentons ici porte sur la progression paradoxale vers l'égalité entre femmes et hommes. Comme pour les autres textes, nous présentons l'analyse globale des réponses données aux cinq questions posées sur ce texte.

9.2.1. Analyse des réponses à la première question ⁵⁷

« Sans lire le corps du texte, dites selon vous, quel sera le sujet abordé. Dites comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse ? »

Cette première question prévoit l'analyse du périphrase, principalement du titre du journal, de la rubrique dans laquelle l'article s'inscrit, de l'illustration et de sa légende.

Analyse des reprises

Nous pouvons observer que les lecteurs mobilisent différents éléments du périphrase. Parmi les huit lecteurs, sept mobilisent le titre, à l'exception de LF04 qui ne mobilise que l'attaque du texte :

En lisant les premières lignes de chaque paragraphe. Le sujet porte sur l'égalité homme – femme. (LF04T4Q1)

Dans cinq réponses, le titre est combiné à d'autres éléments, tels que le nom du journal dans celle de LF06, l'image dans celle de LF08, l'auteur et la date dans celle de LF03, l'auteur, le

⁵⁷ Cf. annexe tableau 9.44 et 9.45.

graphique et l'adresse Internet dans celle de LF01, et les intertitres et les légendes des graphiques dans la réponse de LF02.

Le sujet abordé parle des différences hommes – femmes. On le suppose par rapport au titre, sous-titres et légendes des schémas. (LF02T4Q1)

De plus dans cette première question, nous demandons aux lecteurs « comment vous avez procédé et quels éléments du texte vous avez utilisés pour formuler votre hypothèse », et nous pouvons observer que, dans aucune réponse, les lecteurs expliquent comment ils ont procédé pour élaborer leur hypothèse, et dans plusieurs cas, quand ils indiquent les parties du péritexte, nous ne pouvons pas déterminer s'ils mobilisent vraiment les parties du texte citées, ou si simplement ils citent ces parties afin de répondre à ce qui a été demandé dans la question, comme par exemple la réponse donnée par LF02.

Notre hypothèse est qu'à l'école les lecteurs ne sont pas amenés à réfléchir ni à discuter sur les parties qui composent un texte journalistique ni sur les stratégies mises en place pour répondre à une question, comme par exemple, la mise en relation. C'est peut être une des raisons pour laquelle soit ils citent des parties du péritexte qu'ils savent nommer, même s'ils ne l'utilisent pas dans l'élaboration de leur réponse, soit ils ne répondent rien.

Concernant les formes de reprise, la citation est présente dans trois réponses (LF06, LF07 et LF08), le résumé aussi dans trois réponses (LF01, LF02, LF04), et la combinaison de la citation et du résumé dans deux (LF03 et LF05).

Le texte parlera sûrement du cas des femmes dans les inégalités du genre, le titre et les sous-titres le confirment. De plus l'expression « paradoxale » renvoie à une difficulté que rencontrent certainement les femmes malgré la progression de leur émancipation. (LF05T4Q1)

Construction de la compréhension

Trois types de stratégies de lecture sont constatées dans l'élaboration des réponses de ces lecteurs : l'appropriation sans transformation du sens, la mise en relation des éléments du texte et l'élaboration d'une inférence logique.

La plupart des réponses sont formulées à partir d'une seule stratégie de lecture. Elles sont élaborées à partir de l'appropriation sans transformation du sens dans trois réponses (LF04, LF06 et LF07), la mise en relation des éléments du texte dans deux réponses (LF01 et LF02),

et l'élaboration d'une inférence logique dans une réponse (LF05). Seulement deux lecteurs combinent des stratégies, LF03 et LF08. LF08 combine l'appropriation sans transformation du sens et la mise en relation des éléments du texte, et LF03 combine la mise en relation des éléments du texte et l'inférence logique. Nous reprenons ici la réponse donnée par le lecteur LF03 :

Le sujet de ce texte est l'émancipation des femmes (titre) de nos jours (date 12-01-2015) que l'auteur (Rémi Barroux) juge « paradoxale » (titre). (LF03T4Q1)

Dans la réponse de LF03, nous constatons l'inférence logique élaborée à partir du titre et de la date de parution de l'article pour parler de l'émancipation des femmes dans l'actualité. De plus, nous constatons que le lecteur a une compréhension de la construction des textes journalistiques, car il lie l'auteur au titre et fait une référence au jugement de valeur de l'auteur.

Quant aux types de lecture, le classement se réalise en deux groupes, la lecture de rappel et la lecture interprétative. Six réponses sont classées comme lecture de rappel (LF01, LF02, LF04, LF06, LF07 et LF08), et deux comme interprétative (LF03 et LF05).

Ces deux réponses classées dans le type interprétatif mobilisent les deux mots-clés du titre « l'émancipation » et « paradoxal » :

Le texte parlera sûrement du cas des femmes dans les inégalités du genre, le titre et les sous-titres le confirment. De plus l'expression « paradoxale » renvoie à une difficulté que rencontrent certainement les femmes malgré la progression de leur émancipation. (LF05T4Q1)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Dans nos réponses attendues, nous avons attiré l'attention sur la possible difficulté d'utiliser l'image dans la formulation de la première réponse car elle présente des mots en anglais. De plus, dans le titre sont présents des mots peu couramment utilisés dans le quotidien : « paradoxal » et « émancipation ». Si ces deux éléments du péri-texte ne sont pas assez clairs pour les lecteurs, ceux-ci ont néanmoins à disposition des graphiques et des intertitres qui les aideraient à formuler leur hypothèse. Pourtant, rares sont les réponses qui dépassent la première page du texte et mobilisent les graphiques et leur légende. Les lecteurs se fixent plus sur les éléments présents dans la première page, ce qui demande la compréhension des éléments qui composent le titre.

Au total, nous constatons six réponses classées avec un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue. Ces six réponses s'en sont tenues surtout à la question de l'émancipation et des droits des femmes. Deux réponses sont classées avec un degré d'adéquation élevé, mettant en relation la question de l'émancipation et de l'avancée paradoxale.

9.2.2. Analyse des réponses à la deuxième question ⁵⁸

« Le texte *'La marche paradoxale vers l'émancipation'* est un commentaire d'une œuvre. A partir de la lecture du texte, donnez cinq informations à propos de cette publication commentée. »

La deuxième question repose sur l'analyse de la construction de la polyphonie du texte. A partir d'une analyse globale du texte, la question prévoit que le lecteur identifie, tout au long de l'article, des informations à propos de la publication commentée mentionnée dans la question.

Analyse des reprises

Dans le premier paragraphe de ce quatrième texte, nous pouvons récupérer des informations à propos du livre à l'origine de l'article écrit par Rémi Barroux. Dans les paragraphes suivants, notamment, le 3^e, 4^e, 5^e, 6^e, 9^e, 10^e et 11^e paragraphes, nous retrouvons des citations et / ou des références aux auteurs du livre *Atlas Mondial des Femmes*. Ce que nous apprécions lors de l'analyse de cette deuxième question c'est la combinaison des différents paragraphes dans chaque réponse.

Parmi les huit lecteurs, cinq mobilisent le 1^{er} paragraphe, LF01, LF03, LF05, LF06, et LF07. Deux mobilisent les graphiques, LF02 et LF08. LF08 mobilise encore le nom du journal et les intertitres :

⁵⁸ Cf. annexe tableau 9.46 et 9.47.

Cette publication vient du journal « le monde », elle traite sur la période 1974-2013, pour les violences sexuelles, elle parle du recensement des femmes, des tâches au domicile conjugal, et des emplois attribués aux femmes. (LF08T4Q2)

Nous constatons dans plusieurs réponses la reprise des citations écrites par les auteurs du livre *Atlas Mondial des femmes*, comme dans les réponses des lecteurs LF02, LF03, LF04, LF05, LF06.

Ligne 2 « Les avancées sont inabouties et paradoxales » - Ligne 1 paragraphe 3 : « Il y a des avancées dans un très grand nombre de domaines comme la santé, l'instruction ... mais on voit aussi des situations se dégrader. » - Ligne 3 paragraphe 4 : « libération de la parole des femmes » - ligne 8 paragraphe 3 : « difficultés rencontrées parfois pour concilier la vie professionnelle etc. » - ligne 1 paragraphe 5 : « on constate que les femmes restent une variable d'ajustement etc. ». (LF04T4Q2)

Nous pourrions dire que ces lecteurs comprennent que la question demande des informations présentes dans le livre *Atlas Mondial des femmes*, ce que justifie la reprise des citations des auteurs du livre.

Ceci nous amène à croire que ces lecteurs comprennent que le texte est écrit à partir du livre *Atlas Mondial des Femmes*, mais que la compréhension de la question n'a pas été aboutie.

Concernant les formes de reprise, les réponses présentent du recopiage chez un lecteur, LF06, la citation chez trois lecteurs, LF04, LF05 et LF07, le résumé également chez trois lecteurs, LF01, LF02 et LF08 et la combinaison du recopiage, de la citation et du résumé dans une réponse, celle de LF03.

Construction de la compréhension

Nous observons que tous les lecteurs utilisent la stratégie d'appropriation sans transformation du sens. Deux d'entre eux combinent l'appropriation sans transformation du sens à l'inférence logique, LF07, et à la mise en relation LF03.

Cinq informations à propos de cette publication commentée : - 1° paragraphe : « écrivent les auteurs de l'Atlas mondial des femmes » - 3° paragraphe : « explique Isabelle Attané, démographe de l'INED et coresponsable de l'Atlas » - 2° paragraphe : source : Atlas des femmes 2015 - 8° paragraphe : « estime Wilfried Rault, sociologue à l'INED et coresponsable de l'ouvrage. » (LF07T4Q2)

Ici, le lecteur LF07 cite plusieurs parties du texte, et lors de la mobilisation du titre du livre, il mentionne « Atlas des femmes 2015 ». Nous supposons que la date 2015 mentionnée par le lecteur est une inférence logique réalisée à partir du premier paragraphe qui dit « l'Atlas mondial des femmes, premier du genre, présenté, lundi 12 janvier ».

Les types de lectures, quant à elles, reposent sur la lecture de rappel dans six réponses (LF02, LF03, LF04, LF05, LF06 et LF08) et la lecture interprétative dans deux réponses (LF01 et LF07).

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Nous pouvons classer les réponses en quatre groupes : (1) les lecteurs, LF01 et LF07, qui repèrent certaines informations qui concernent l'ouvrage dans le premier paragraphe et complètent leur réponse avec les noms des responsables du livre Atlas Mondial des femmes ; (2) ceux, comme LF03, qui repèrent certaines informations qui concernent l'ouvrage dans le premier paragraphe et complètent leur réponse avec des citations du texte ; (3) ceux, tels LF02, LF04, LF05 et LF06, qui tout au long du texte ne mobilisent que des citations des auteurs de l'ouvrage *Atlas Mondial des femmes* ; (4) ceux, comme LF08, qui mobilisent des informations à propos de l'article et non de l'ouvrage *Atlas Mondial des femmes*.

Ceci dit, parmi les huit réponses, cinq forment des réponses avec un degré d'adéquation faible avec la réponse attendue, et trois avec un degré d'adéquation intermédiaire. Aucune réponse n'est classée avec un degré élevé d'adéquation.

9.2.3. Analyse des réponses à la troisième question ⁵⁹ :

« Dans le troisième paragraphe du texte, il est affirmé que : 'En 2010, le risque pour un homme de mourir à 20 ans était ainsi presque trois fois plus élevé que pour une jeune femme'. Dites quel est le point de vue de l'auteur à propos de cette affirmation ? »

⁵⁹ Cf. annexe tableau 9.48 et 9.49

La troisième question repose sur la compréhension de la polyphonie du texte. Tout d'abord, le lecteur doit analyser à qui se réfère le terme « auteur » pour ensuite analyser le possible point de vue de cet auteur en présentant l'avantage d'être femme parmi tous les points négatifs évoqués dans le texte.

Analyse des reprises

Comme prévu dans les réponses attendues, et induit dans la question qui cite un extrait du texte, tous les lecteurs reviennent sur le 3^e paragraphe du texte.

Pour l'auteur c'est une dégradation plus importante de la santé chez les femmes. Pour l'auteur, cela signifie que les femmes vivent plus longtemps que les hommes et que c'est un de leurs rares avantages. (LF01T4Q3)

LF01 mobilise le 3^e paragraphe et présente le possible point de vue de l'auteur du texte en précisant « pour l'auteur ». Nous attirons l'attention sur la reprise du lecteur lors de l'élaboration de sa réponse. Tout d'abord, il commence sa réponse par « Pour l'auteur c'est une dégradation plus importante de la santé chez les femmes' » qui est ensuite rayé pour la formulation de sa nouvelle réponse. Le protocole mis en place ne nous permet pas de savoir si le lecteur lit le texte au fur et à mesure qu'il élabore sa réponse, ou encore, si ici, le lecteur reprend la troisième question, et donc modifie sa réponse, après avoir répondu aux autres questions.

Concernant les formes de reprise, les quatre formes incluses dans notre grille d'analyse apparaissent : un lecteur recopie, LF06, un cite, LF07, deux reformulent, LF03 et LF04, et quatre lecteurs résument, LF01, LF02, LF05, LF08.

L'auteur estime que la longévité des femmes est un des rares avantages du genre, en effet, selon lui, la dégradation de santé que subissent les femmes est malgré tout plus importante dû notamment au milieu professionnel et leur vie familiale / domestique. (LF05T4Q3)

Construction de la compréhension

Les stratégies de lecture constatées dans l'élaboration des réponses pour cette troisième question sont l'appropriation sans transformation du sens, la mise en relation et l'élaboration d'inférences pragmatiques. Les lecteurs LF01, LF02, LF05 et LF08 élaborent leur réponse

exclusivement avec la mise en relation. Les lecteurs LF06 et LF07 combinent l'appropriation sans transformation du sens et la mise en relation. Tandis que les lecteurs LF03 et LF04 fondent leur réponse à partir de l'inférence pragmatique.

L'auteur trouve que cette information est dommageable car il aurait voulu que les hommes aient une espérance de vie plus longue, malheureusement c'est l'opposé qui se produit. (LF03T4Q3)

Il pense que la femme vit plus longtemps que l'homme donc elle a la vie plus facile. (LF04T4Q3)

Ces deux lecteurs, LF03 et LF04, ne mettent pas en relation la citation présente dans la question et le contexte d'où elle vient, autrement dit, le 3^e paragraphe. Nous pouvons dire que pour formuler leur réponse, ces lecteurs n'ont pas eu besoin de revenir sur le texte, car il suffit de prendre en compte la question posée.

Concernant les types de lecture, les réponses sont classées soit dans le type déviant, soit de rappel, soit interprétatif.

Les lecteurs LF03 et LF04 élaborent des réponses classées comme lecture déviante. Le lecteur LF06 élabore une réponse du type lecture de rappel. Les lecteurs LF01, LF02, 05, LF07 et LF08, des réponses du type lecture interprétative.

Comme nous l'avons présenté auparavant, les réponses classées comme déviantes ne prennent pas en compte le contexte de la citation retirée du 3^e paragraphe. Elles sont élaborées à partir du jugement de valeur du lecteur, à partir des mots et considérations comme 'dommageable', 'malheureusement' et 'elle a la vie plus facile'.

La réponse classée comme lecture de rappel recopie une partie du texte et ne présente pas une tentative d'analyse plus approfondie et/ou une discussion du possible point de vue de l'auteur du texte.

L'auteur dit : elles vivent plus longtemps, ... Mais c'est un des rares avantages... (LF06T4Q3)

Les réponses classées dans le type interprétatif, quant à elles, mettent en relation la citation et son contexte, et prennent en compte le possible point de vue de l'auteur lors de l'élaboration de son argumentation.

L'auteur explique que même si les femmes ont moins de chance de mourir à 20 ans que les hommes, elles sont tout de même dans : « une dégradation plus importante de

la santé pour les femmes ». « Les activités domestiques mobilisant davantage les femmes que les hommes. » . (LF07T4Q3)

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

En considérant notre réponse attendue, nous trouvons deux réponses avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue. Une est classée avec un degré d'adéquation intermédiaire et cinq avec un degré d'adéquation élevé.

Les réponses qui présentent un degré d'adéquation faible sont formulées à partir du jugement de valeur de la citation. Ce sont des réponses classées comme lecture déviante (LF03 et LF04).

Celle classée avec un degré intermédiaire, LF06, présente la mobilisation des parties du texte, sans la prise de risque d'expliquer le possible point de vue de l'auteur. Cette prise de risque est toutefois incitée par la question.

De même, la plupart des lecteurs dépassent la reprise intégrale du texte, et présentent un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue. Ce sont les lecteurs LF01, LF02, LF05, LF07 et LF08. Leurs réponses sont élaborées à partir de la mise en relation et justifient le point de vue de l'auteur en considérant la construction argumentative du texte.

9.2.4. Analyse des réponses à la quatrième question ⁶⁰ :

« A partir de la lecture du texte, expliquez, en utilisant deux exemples extraits du texte, l'expression 'marche paradoxale' présente dans le titre . »

La quatrième question du texte prévoit une analyse de la phrase « marche paradoxale » présente dans le titre et l'ensemble du texte pour apprécier la compréhension la thématique de l'avancée et de la régression de l'émancipation des femmes qui caractérisent le titre et parcourent tout le texte.

⁶⁰ Cf. annexe tableau 9.50 et 9.51.

Analyse des reprises

Cette question prévoit le développement de la réponse en deux parties. Tout d'abord la compréhension et l'explication de la partie du titre « marche paradoxale ». Ensuite, le lecteur doit justifier son explication avec des parties du texte qui expriment cette avancée paradoxale. La compréhension de la totalité du texte est donc indispensable pour l'élaboration de la réponse à cette quatrième question. Cela suppose la mobilisation et la combinaison de plusieurs et différents paragraphes : 1^{er}, 3^e, 4^e, 6^e, 8^e, 10^e et 11^e paragraphes.

Concernant les formes de reprise, nous constatons l'utilisation de la citation dans deux réponses. Trois lecteurs citent des parties du texte et deux reformulent des parties du texte.

Les lecteurs LF03 et LF06 recopient des parties du texte. Les lecteurs LF01, LF04 et LF07 formulent leur réponse à partir de la citation. Les lecteurs LF02 et LF05 reformulent. Le lecteur LF08, quant à lui, n'a pas présenté de réponse à cette quatrième question.

Construction de la compréhension :

Dans l'élaboration des réponses à cette quatrième question, nous constatons l'utilisation de l'appropriation sans transformation, la mise en relation et l'inférence logique.

La seule réponse élaborée avec une seule stratégie est celle donnée par LF02 :

*Les femmes sont dans « une marche paradoxale » car par exemple dans le 4^e paragraphe, leur liberté de parole fait face à plus de violence envers les femmes ou encore, ce sont les femmes qui utilisent le plus de moyens contraceptifs que les hommes ce qui est une avancée mais malgré tout une contrainte pour les femmes.
(LF02T4Q4)*

En utilisant la reformulation, le lecteur LF02 fait une mise en relation du 4^e et du 10^e paragraphe.

Les lecteurs LF01, LF04, LF06 et LF07 combinent l'appropriation sans transformation du sens et la mise en relation des éléments du texte. Le lecteur LF05 combine la mise en relation et l'inférence logique. Pour finir, le lecteur LF03 combine trois stratégies : l'appropriation sans transformation du sens, la mise en relation des éléments du texte et l'inférence logique. L'inférence logique est constatée dans la première partie de sa réponse, lorsqu'il explique ce qu'est la « marche paradoxale » :

Le terme « marche paradoxale » peut être expliqué par le fait que certaines avancées pour les droits des femmes se retournent contre elles : - la contraception qui libérait sexuellement les femmes met en fait plus de pression sur les femmes que sur les hommes, - la médicalisation de l'accouchement était censé apaiser celles-ci, mais a entraîné une surmédicalisation préjudiciable pour leur santé. (LF03T4Q4)

Quant aux types de lecture, ils sont répartis entre lecture de rappel dans trois réponses (LF04, LF06 et LF07) et lecture interprétative dans quatre réponses (LF01, LF02, LF03 et LF05)

Le classement en lecture de rappel et en lecture interprétative se réalise en prenant en compte les réponses qui mobilisent des extraits du texte sans réaliser une tentative d'expliquer comme c'est demandé dans la question, autrement dit, l'explication de « marche paradoxale ». Celles-là sont classées comme lecture de rappel. Tandis que celles qui expliquent « marche paradoxale » et mobilisent des parties du texte pour justifier leur explication sont classées comme lecture interprétative.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Selon notre cadre des réponses attendues, trois réponses présentent un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue (LF04, LF06 et LF07) et quatre réponses un degré d'adéquation élevé (LF01, LF02, LF03 et LF05).

Nous attirons l'attention sur la réponse donnée par le lecteur LF06, classée avec un degré intermédiaire d'adéquation :

Pour expliquer cette expression j'utiliserai les exemples extraits de la Question 02 : B et E. (LF06T4Q4)

Il est intéressant de noter que ce lecteur mobilise une réponse déjà élaborée, la deuxième question du questionnaire, pour répondre à la quatrième. Toutefois, le lecteur se base uniquement sur la réponse donnée auparavant, et ne tente pas d'expliquer la « marche paradoxale » comme demandé dans la question.

9.2.5. Analyse des réponses à la cinquième question ⁶¹

« En vous appuyant sur le contexte du texte, expliquez l'utilisation de "autrement dit" présent dans le 10^e paragraphe ».

Cette cinquième question porte sur l'analyse du jugement de valeur, pour laquelle le lecteur doit faire une analyse de l'argumentation du texte ainsi que du positionnement du journaliste dans le texte.

Analyse des reprises

La cinquième question demande l'explication de « autrement dit » et dit, explicitement, que la locution adverbiale se trouve dans le 10^e paragraphe. Cela suppose la mobilisation de ce paragraphe par tous les lecteurs.

Quant aux formes de reprise, la citation est présente dans la réponse de quatre lecteurs, LF01, LF02, LF03 et LF04 ; la reformulation dans la réponse du lecteur LF05 ; le résumé chez les lecteurs LF06, LF07 et LF08.

L'utilisation de 'autrement dit' s'explique par le fait que l'auteur souhaitait synthétiser le propos de Wilfried Rault en donnant une citation d'un personnage connu, Simone de Beauvoir. (LF07T4Q5)

Construction de la compréhension

Concernant les stratégies de lecture, nous attirons l'attention sur le fait que la totalité des lecteurs construisent des inférences logiques pour élaborer leur réponse. Nous pouvons répartir les réponses en trois groupes : (1) les lecteurs qui fondent leur réponse sur l'inférence logique (LF05, LF06, LF07 et LF08) ; (2) ceux qui combinent l'appropriation sans transformation du sens avec l'inférence logique (LF01 et LF04) ; (3) ceux qui combinent l'appropriation sans transformation du sens avec l'inférence pragmatique et l'inférence logique (LF02 et LF03).

⁶¹ Cf. annexe tableau 9.52 et 9.53.

Cette inégalité entre les hommes et les femmes est toujours d'actualité et dans le texte « autrement dit » permet de résumer la situation par une phrase simple citée par Simone de Beauvoir qui dit qu' «on ne naît pas femme, on le devient » car c'est une bataille perpétuelle pour bénéficier du même droit que les hommes. (LB02T4Q5)

Le lecteur LF02 débute sa réponse avec une inférence logique pour expliquer la locution adverbiale. Ensuite, il reprend la citation de Beauvoir, afin d'illustrer son explication, faisant ainsi une appropriation sans transformation du sens. Pour finir, il élabore une inférence pragmatique avec l'intention d'expliquer la citation.

Concernant les types de lecture, nous classons une réponse comme lecture déviante (LF03) ; une réponse comme lecture de rappel (LF06) et six réponses comme lecture interprétative (LF01, LF02, LF04, LF05, LF07 et LF08)

'Autrement dit', c'est-à-dire que le problème cité dans ce paragraphe avait déjà été réfléchi auparavant, et que l'on n'a pas réellement évolué depuis 70 ans, en matière de genre (il y a encore des princesses proposées seulement aux filles dans les catalogues de jouets.) (LF03T4Q5)

Le lecteur LF03 récupère le 10^e paragraphe et le discute à partir de sa connaissance de monde, sans pour autant s'en tenir au contexte dans lequel il est inséré. De plus, ce lecteur donne des exemples qui font partie de la discussion sur la question du genre alors que le texte ne l'aborde pas. Cela nous amène à classer cette réponse comme lecture déviante.

Cela soulève le débat sur la question du genre et de l'identité. Qu'est-ce qui le définit. (LF06T4Q5)

LF06 résume le paragraphe avec deux mots clés « genre » et « identité », mais il ne développe pas sa réponse, ce qui nous amène à classer la réponse comme lecture de rappel.

L'utilisation de autrement dit s'explique par le fait que l'auteur souhaitait synthétiser le propos de Wilfried Rault en donnant une citation d'une personne connue, Simone de Beauvoir. (LF07T4Q5)

LF07, quant à lui, élabore une inférence logique pour expliquer le rôle de la locution adverbiale présente dans le texte. Il utilise l'explication de l'usage de la locution d'une façon grammaticale, sans parler de ce qui est discuté, comme le lecteur LF01 et LF04.

'Autrement dit' est utilisé en tant que connecteur logique pour illustrer un exemple. (LF01T4Q5)

Le autrement dit veut signifier même renforcer l'idée qui est mise en jeu dans ce paragraphe. (LF04T4Q5)

Ces réponses s’opposent à des réponses comme celle du lecteur LF05. Ce lecteur fonde sa réponse sur l’explication de la citation et de l’intention de l’auteur du texte qui utilise dans la construction du texte.

L’auteur veut mettre en valeur le fait que la différence n’empêche pas l’égalité. S’il faut mettre des cas particuliers pour les hommes comme pour les femmes ce serait mieux de la faire autour de cette différence qu’apportent les deux genres plutôt que sur des inégalités. Aussi, Mme de Beauvoir souligne cet aspect en disant que ce n’est pas le genre qui détermine cette inégalité mais la société. La vision de la femme est alors à l’image de la société et non pas à la nature de son genre. (LF05T4Q5)

Degré d’adéquation avec la réponse attendue

La quasi-totalité des lecteurs élaborent des questions avec un degré d’adéquation élevé avec la réponse attendue. Cinq lecteurs (LF01, LF02, LF04, LF05 et LF07) expliquent soit la fonction grammaticale de la locution soit le contexte où elle est insérée.

Trois lecteurs (LF03, LF06 et LF08) élaborent des réponses avec un degré d’adéquation intermédiaire avec la réponse attendue. Ce classement est dû au fait que ces réponses ne développent pas une explication ni grammaticale ni du contexte.

Cela soulève le débat sur la question du genre et de l’identité. Qu’est-ce qui le définit ? (LF06T4Q5)

C’est une réinterprétation de ce qui a été dit par Simone de Beauvoir. (LF08T4Q5)

Pour finir, le lecteur LF03 explique la question grammaticale ainsi que son point de vue concernant la question du genre à l’aide d’une inférence pragmatique.

« Autrement dit », c’est-à-dire que le problème cité dans ce paragraphe avait déjà été réfléchi auparavant, et que l’on n’a pas réellement évolué depuis 70 ans, en matière de genre (il y a encore des princesses proposées seulement aux filles dans les catalogues de jouets.) (LF03T4Q5)

9.2.6. Hypothèses soulevées dans les analyses

Nous décidons ici de relever trois points importants repérés dans les réponses données par les lecteurs français pour ce cinquième texte. Le premier concerne l’analyse du périphrase. Le deuxième la compréhension du texte comme un commentaire sur une œuvre. Le troisième discute la connaissance culturelle et grammaticale.

Nous pouvons constater que les lecteurs s'en tiennent tous à la première page de l'article. Il n'y a qu'un lecteur qui la dépasse et récupère le graphique pour élaborer sa réponse. Bien que le périphrase comprenne plusieurs éléments aidant ainsi à anticiper la lecture de la globalité du texte, nous vérifions que son analyse n'est pas évidente. Notre hypothèse est que les lecteurs ne sont pas habitués à produire une lecture anticipée du périphrase avant d'entrer dans la matérialité linguistique du texte.

Le deuxième point à discuter porte sur la compréhension que le texte est un commentaire d'une œuvre. Or, nous demandons, dans la deuxième question, cinq informations à propos de la publication commentée. Nous ne savons pas si les lecteurs ne comprennent pas la question qui porte sur la publication commentée (*Atlas Mondial des femmes*), mais aucun lecteur n'a un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue. D'autant plus que parmi les huit lecteurs, cinq élaborent des réponses avec un degré d'adéquation faible. Les lecteurs ont donc une compréhension faible de la dimension polyphonique de l'article.

Notre troisième point porte sur la connaissance culturelle et grammaticale de nos lecteurs français. Cela peut être constaté dans la cinquième question où nous demandons l'analyse de la locution adverbiale « autrement dit ». Nous pouvons constater que la plupart des lecteurs ont une connaissance grammaticale de la fonction de cette locution, et dans les réponses données à cette question, cette connaissance est liée à la connaissance culturelle de Simone de Beauvoir, ce qui aboutit à des réponses avec un degré d'adéquation élevé et principalement, à des réponses de type interprétatif.

CHAPITRE 10

PROFILS DES LECTEURS PAR RAPPORT A LA MODALITE DE LECTURE : LECTEURS BRESILIENS

Selon une analyse longitudinale réalisée à partir de la grille d'analyse, nous pouvons noter des similitudes entre les différentes réponses données par le même lecteur.

A partir des réponses données par le même lecteur tout au long des quatre textes, nous avons pu soulever des hypothèses concernant l'influence du type de texte, les aspects culturels qui interfèrent et finalement le type de questions posées dans la formulation des réponses. L'analyse longitudinale du profil des lecteurs sera traitée dans ce chapitre, tandis que la discussion sur les types de questions élaborées, donc, la Matrice, sera traitée dans un chapitre spécifique (cf. chapitre 14).

Dans ce chapitre-ci, nous décidons d'élaborer les profils des lecteurs à partir du type de lecture, reprenant ainsi la base théorique du travail réalisé au Laboratoire Lidilem, à l'UGA, par Dabène, Frier & Visoz (1992). Comme déjà explicité dans le chapitre 7, la décision de l'utiliser comme base pour réaliser le profil des lecteurs se justifie, car les quatre types de lecture identifiés par Dabène, Frier & Visoz (1992), lecture muette, lecture déviante, lecture de rappel et lecture interprétative, constituent, dans notre recherche, l'aboutissement de notre analyse à partir de la grille. Les types de lecture seraient ainsi la résultante des stratégies mises en place par le lecteur.

Nous rappelons le classement des types de lecture :

- Les lectures muettes : ce sont les lectures où rien n'a été mobilisé, comme si le lecteur n'avait rien lu.
- Les lectures déviantes : ce sont les lectures où le lecteur part du texte pour discuter de ses propres connaissances. La reprise du texte lui sert comme base pour une discussion extratextuelle.

- Les lectures de rappel : ce sont des lectures insuffisantes où le lecteur comprend seulement quelques parties du texte sans prélever suffisamment d'éléments pour construire un sens total au texte.
- Les lectures interprétatives : ce sont des lectures où le lecteur est actif et arrive à construire des inférences.

Pour le classement des types de lecture, au-delà des stratégies de lecture utilisées dans les réponses, nous prenons aussi en compte les réponses attendues présentées dans le chapitre 5. Nous tenons à préciser que les réponses attendues ne sont pas des réponses étanches et fermées. Premièrement car les réponses attendues ont changé par rapport au premier tour d'analyse, étape au cours de laquelle nous avons établi et testé la grille d'analyse. Or, après les premières analyses réalisées, nous avons pu affiner les réponses attendues et les hypothèses de discordance avec la réponse attendue. Deuxièmement car le lecteur peut être dans une démarche interprétative bien qu'il n'élabore pas une réponse ayant un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue.

Nous justifions encore la non-discussion ici des formes de reprise utilisées pour l'élaboration des réponses, car lors de l'analyse des données nous avons constaté que les différents types de reprises, à savoir recopier, citer, résumer, reformuler, ne sont pas un critère déterminant à la compréhension du texte. Autrement dit, si un lecteur élabore sa réponse à partir du recopiage, sa réponse peut aboutir à un type de lecture interprétative, et, inversement, un lecteur qui élabore sa réponse à partir du résumé ou de la reformulation, peut très bien aboutir à un type de lecture interprétative ou muette.

10.1. PROFILS DES LECTEURS : GRILLE D'ANALYSE

Bien que nous ayons déjà discuté les réponses données par les lecteurs brésiliens, nous tenons à en présenter trois pour illustrer le classement des types de lecture. Nous débutons la discussion par les réponses classées comme lecture muette et déviante, ensuite les lectures de rappel et interprétative.

Concernant les types de lectures muette et déviante, nous reprenons les réponses données par les lecteurs LB05 et LB09 à la quatrième question du deuxième texte (*Selon l'auteur du texte, qu'a provoqué dans la société actuelle l'accès sans précédent à des produits auparavant*

disponibles pour un petit nombre de privilégié.e.s ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les informations du texte.)

*Il a causé la séparation de ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas acheter.
(LB05T2Q4).*

A partir de l'analyse de la réponse donnée par LB05, nous supposons que ce lecteur ne comprend pas l'extrait du texte présent dans la question ni le début du paragraphe repris, car il reformule à l'opposé de l'idée présente dans le texte, ce qui justifie le classement en lecture muette. Quant au lecteur LB09 dont le type de lecture est classé comme déviant, il élabore une inférence pragmatique combinée avec l'appropriation avec transformation du sens pour évoquer sa connaissance du monde :

*A entraîné la perte d'argent et une augmentation des déchets, parce que les personnes achètent quelque chose de nouveau, elles jettent dans la poubelle, ce qui provoque de graves problèmes pour la nature et pour les personnes qui se déplacent à la poubelle.
(LB09T2Q4).*

Afin d'illustrer le classement de la lecture de rappel et interprétative, nous reprenons la deuxième question posée pour le quatrième texte « *Le texte 'La marche paradoxale vers l'émancipation' est un commentaire d'une œuvre. A partir de la lecture du texte, donnez cinq informations à propos de cette publication commentée* ». Or, si la question posée demande au lecteur de relever cinq informations du texte, le lecteur n'en récupère que trois. Nous classons donc les réponses dans le type lecture de rappel, car il manque des éléments pour construire le sens total du texte, tandis que, si le lecteur reprend les cinq informations à propos de la publication, elle est classée comme lecture interprétative. Pareillement, si dans la réponse, le lecteur ne présente pas toutes les informations prévues ou des informations autres que celles de la réponse attendue, mais que sa réponse construit du sens, répond à la question et est dans une démarche interprétative, nous la classons aussi dans le type de lecture interprétative. Comme celle donnée par le lecteur LB08 qui nomme les responsables de l'ouvrage mais les classe dans des points différents au lieu d'indiquer tous les noms dans la même information :

1. L'ouvrage INED, Institut National d'Etudes Démographiques, 2. publié par les éditions Autrement, 3. Isabelle Attané et Emanuelle Cambois. 4. Wilfried Rault, sociologue. 5. Atlas Mondial des Femmes, livre (LB8T4Q2)

Par la suite, nous présentons le profil des lecteurs à partir d'un tableau général des types de lecture, et afin d'illustrer certains profils, nous présentons un tableau qui met en évidence le classement de types de lecture par texte et par lecteur.

Nous pouvons noter que la plupart des réponses reposent sur le type de lecture de rappel, suivi de la lecture interprétative, la lecture muette et la lecture déviante.

Parmi les 200 réponses élaborées par les lecteurs brésiliens et analysées, 72 sont classées comme lecture de rappel, 67 comme lecture interprétative, suivi de 32 réponses classées comme lecture muette, et 19 réponses comme lecture déviante.

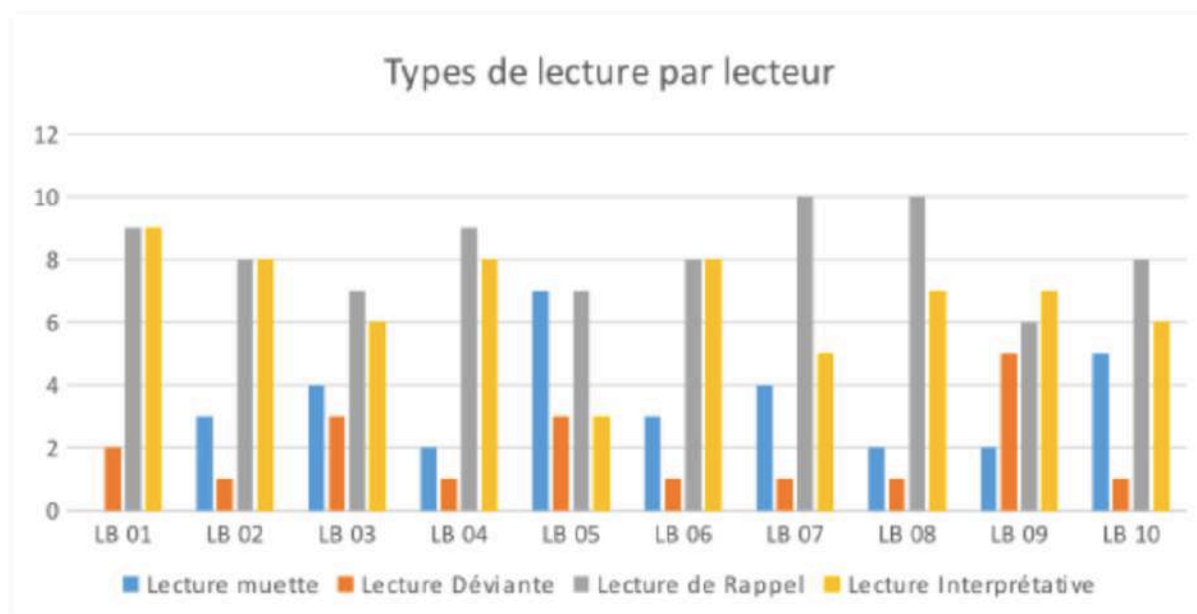
Tableau 10.1 Lecteurs brésiliens - Type de lecture par lecteur

	Lecture Muette	Lecture Déviante	Lecture de Rappel	Lecture Interprétative
LB01	0/20	2/20	9/20	9/20
LB02	3/20	1/20	8/20	8/20
LB03	4/20	3/20	7/20	6/20
LB04	2/20	1/20	9/20	8/20
LB05	7/20	3/20	7/20	3/20
LB06	3/20	1/20	8/20	8/20
LB07	4/20	1/20	10/20	5/20
LB08	2/20	1/20	10/20	7/20
LB09	2/20	5/20	6/20	7/20
LB10	5/20	1/20	8/20	6/20
Total	32/200	19/200	72/200	67/200

Selon une analyse globale, nous pouvons énumérer trois premiers constats :

1. La lecture de rappel domine dans tous les textes, cela signifie qu'aucun lecteur ne comprend complètement le texte ou du moins ne parvient à formuler une réponse qui montre qu'il comprend complètement le texte.
2. À l'exception du lecteur LB01, qui n'a aucune lecture classée comme muette, tous les lecteurs réalisent tous les types de lectures.
3. Aucun type de lecture ne dépasse le classement de dix questions, autrement dit, aucun lecteur ne s'insère nettement et exclusivement dans un seul type de lecture.

Graphique 10.1 Lecteurs brésiliens - Type de lecture par lecteur



Considérant les constats réalisés à partir de l'analyse des types de lecture, nous nous penchons sur les stratégies de lecture afin de repérer plus de pistes concernant les profils de lecteurs. Ainsi, nous analysons les types de lectures les plus réalisés par les lecteurs et les stratégies mises en place pour élaborer les réponses, ce qui nous permet de présenter trois profils par rapport à la modalité de lecture :

- Profil 01 : les lecteurs qui produisent plus de lectures muettes et déviantes. Ils seraient donc dans un stade faible de compréhension-interprétation.
- Profil 02 : les lecteurs qui mélangent tous les types de lecture sans tendance nette et seraient donc à un stade intermédiaire de compréhension-interprétation.
- Profil 03 : les lecteurs qui interprètent le plus, et qui sont le plus dans un stade de compréhension-interprétation.

De ce fait, les lecteurs LB03, LB05, LB07 et LB10 intègrent le profil 01, les lecteurs LB02, LB06 et LB09 le profil 02, et les lecteurs LB01, LB04 et LB08 le profil 03.

Concernant les stratégies de lecture, nous pouvons noter que le premier profil expose plus de réponses formulées avec une seule stratégie. Le deuxième profil est plus variable et le troisième formule la moitié des réponses à partir de la combinaison de stratégies. Nous pouvons

ainsi déduire que la combinaison des stratégies est un indice d'un stade avancé de la maîtrise de la compréhension- interprétation.

Tableau 10.2 Lecteurs brésiliens – combinaison de stratégies de lecture

		Total	
		Isolées	Combinées
Profil 01	LB03	11	9
	LB05	12	8
	LB07	14	6
	LB10	14	6
Profil 02	LB02	13	7
	LB06	9	11
	LB09	8	12
Profil 03	LB01	10	10
	LB04	10	10
	LB08	10	10

Dans l'analyse des stratégies les plus exhibées dans ces profils et les combinaisons réalisées, nous constatons l'utilisation de la stratégie appropriation sans transformation dans les réponses de tous les lecteurs. Mais nous constatons que les lecteurs du profil 01 l'utilisent plus souvent de manière isolée, c'est-à-dire, comme la seule stratégie pour l'élaboration de leur réponse. Tandis que les deux autres profils la combinent plus souvent avec d'autres stratégies.

Dans une analyse plus détaillée, nous pouvons aussi noter que les lecteurs qui intègrent le profil 01 ont tendance à utiliser cette stratégie combinée à la stratégie appropriation avec transformation du sens et à la stratégie inférence pragmatique, tandis que les autres deux profils la combinent avec les stratégies mise en relation et inférence logique. Ce constat est net dans l'analyse des stratégies utilisées par LB05 qui appartient au profil 01, LB02 au profil 02 et LB01 au profil 03.

Tableau 10.3 Lecteur brésilien LB05 / Texte 02 – Stratégies de lecture

TEXTE 02		La stratégie de lecture	
LB05	Question 01	Appropriation sans transformation du sens	Élaboration d'une inférence pragmatique
	Question 02	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens
	Question 03	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens
	Question 04	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens
	Question 05	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens

Tableau 10.4 Lecteur brésilien LB05 / Texte 03 – Stratégies de lecture

TEXTE 03		La stratégie de lecture	
LB05	Question 01	Élaboration d'une inférence pragmatique	
	Question 02	Appropriation sans transformation du sens	
	Question 03	Appropriation avec transformation du sens	Mise en relation des éléments du texte
	Question 04	Appropriation sans transformation du sens	
	Question 05	Appropriation sans transformation du sens	

Tableau 10.5 Lecteur brésilien LB02 / Texte 03 – Stratégies de lecture

TEXTE 03		La stratégie de lecture		
LB02	Question 01	Mise en relation des éléments du texte	Élaboration d'une inférence pragmatique	Élaboration d'une inférence logique
	Question 02	Appropriation sans transformation du sens	Élaboration d'une inférence pragmatique	
	Question 03	Appropriation sans transformation du sens		
	Question 04	Appropriation sans transformation du sens	Élaboration d'une inférence logique	
	Question 05	Appropriation sans transformation du sens	Élaboration d'une inférence logique	

Tableau 10.6 Lecteur brésilien LB01 / Texte 03 – Stratégies de lecture

TEXTE 03		La stratégie de lecture		
LB01	Question 01	Mise en relation des éléments du texte	Élaboration d'une inférence logique	
	Question 02	Appropriation sans transformation du sens	Mise en relation des éléments du texte	
	Question 03	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens	Mise en relation des éléments du texte
	Question 04	Appropriation sans transformation du sens	Élaboration d'une inférence logique	
	Question 05	Appropriation sans transformation du sens	Élaboration d'une inférence logique	

Nous pouvons dire que les lecteurs du profil 01 ne s'engagent pas dans la prise de risque, mais préfèrent donc majoritairement reprendre le texte plutôt que de risquer de s'en éloigner et ainsi de construire une réponse qu'ils supposent être différente de celle attendue.

Comparant les stratégies de lecture utilisées par les lecteurs de ces trois profils, nous voyons également que les lecteurs du profil 01 élaborent moins d'inférences logiques et de mises en relation, et qu'ils ont tendance à élaborer plus d'inférences pragmatiques et d'appropriations sans et avec transformation que les lecteurs des profils 02 et 03.

Quant au profil 02, nous constatons une variation par rapport à l'utilisation des stratégies de lecture et aussi au classement des types de lecture. Si d'un côté ce profil élabore plus d'inférences logiques et de mises en relation que le profil 01, nous pouvons également noter la présence marquée des inférences pragmatiques qui aboutissent généralement à des lectures déviantes.

En résumé, les lecteurs du profil 01 élaborent plus de réponses classées comme lecture muette et ont plus de difficulté pour entrer dans une démarche interprétative.

Le profil 02 élabore moins de réponses classées comme lectures muettes et déviantes, mais présentent une quantité considérable de lectures muettes.

Les lecteurs du profil 03 élaborent plus facilement des réponses du type lecture interprétative que du type lecture muette. Autrement dit, ces lecteurs sont davantage dans une démarche d'analyse textuelle.

Quant aux stratégies de lecture, nous pouvons constater que :

1. La plupart des réponses qui élaborent des inférences logiques aboutissent à une lecture interprétative et avec un degré de réponse attendue élevé.
2. Les réponses qui sont élaborées uniquement à partir d'inférences pragmatiques sont classées comme lecture déviante et avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue.
3. Le type de lecture muette corrèle les stratégies appropriation sans et avec transformations du sens, plus particulièrement appropriation avec transformation du sens quand elle se présente comme seule stratégie de lecture utilisée pour l'élaboration de la réponse.
4. Malgré le fait de ne pas être systématique, la présence de la mise en relation aboutit à des lectures du type rappel et interprétative, avec un degré intermédiaire et élevé d'adéquation avec la réponse attendue.

CHAPITRE 11

PROFILS DES LECTEURS PAR RAPPORT A LA MODALITE DE LECTURE : LECTEURS FRANÇAIS

Nous tentons ici d'élaborer des profils de lecteurs réalisés à partir de l'analyse des données françaises. Pour cela, nous reprenons les réponses données à deux textes de notre protocole définitif.

Texte 03 : « Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle »

Texte 04 : « La marche paradoxale vers l'émancipation »

Le choix de présenter l'analyse des deux derniers textes et non des quatre, comme nous l'avons réalisé pour les données brésiliennes, se justifie par deux raisons. Premièrement, la construction de la grille d'analyse et l'établissement de la présentation des analyses ont d'abord été mises au point pour les données brésiliennes, puisque dans une démarche empirique et constructive, ce sont ces données qui ont permis l'élaboration de nos outils d'analyse. Ceci étant, elles sont valables également pour les données françaises. Nous faisons donc le choix de ne pas représenter toute la démarche d'établissement des données et d'élaboration des outils d'analyse. Deuxièmement, nous avons observé que la plupart des constats pourraient être réalisés à partir d'une sélection de données.

La discussion concernant la présentation ou non de l'analyse de toutes les données françaises a été importante dans le développement de la rédaction de ce travail, principalement car il est réalisé dans un cadre de cotutelle et dans une perspective comparative. Néanmoins, nous considérons que cette sélection de données ne gêne pas l'analyse contrastive réalisée.

En lien avec le double ancrage de notre travail, au Brésil et en France, les enjeux ne sont pas exactement les mêmes. D'une part notre travail cherche à tester la Matrice dans le cadre de EJA. Ce qui nous demande un nombre de données assez conséquent pour le Brésil. D'autant, que la recherche concernant la lecture, avec une visée de comprendre comment les lecteurs interprètent, et concernant plus particulièrement la modalité de lecture chez les lecteurs de EJA

ne comptent pas beaucoup d'études au Brésil. Donc notre projet est d'alimenter la recherche brésilienne pour améliorer l'enseignement de la lecture au Brésil, mais aussi en France. D'autre part, notre travail a une visée comparatiste pour vérifier l'hypothèse que c'est au sein des systèmes scolaires que sont mises en place les modalités de lecture. Pour vérifier cette hypothèse, et donc comparer, nous n'avons pas besoin d'un corpus de données aussi conséquent. Dans le cas de la comparaison, notre approche qualitative vise à chercher et trouver des données significatives, et pas forcément représentatives. De ce fait, nous pouvons le réaliser avec un corpus moindre et différent.

C'est pourquoi, nous décidons de présenter les deux derniers textes de notre protocole.

Ainsi, à partir de l'analyse de données de ces deux textes, nous pouvons noter des similitudes entre les différentes réponses données par le même lecteur. Or, l'emploi d'un texte issu de la presse brésilienne (troisième texte), et l'autre de la presse française (quatrième texte), comme dit auparavant, nous amène à discuter des hypothèses concernant l'influence du type de texte et des différents aspects culturels qui interfèrent. De plus, ces deux textes sont polyphoniques et présentent des jugements de valeurs implicites. Ces trois facteurs, les aspects culturels, la polyphonie et le jugement de valeur, nous ont amené à choisir ces deux textes pour l'analyse.

Comme dans la présentation des profils établis en fonction des différentes modalités de lecture des lecteurs brésiliens, nous nous servons de la base théorique du travail réalisé par Dabène, Frier & Visoz (1992) pour l'élaboration de ces profils : lecture muette, lecture déviante, lecture de rappel et lecture interprétative. En effet, comme dit auparavant, nous considérons que ces types de lecture constituent l'aboutissement de notre analyse. La synthèse des stratégies mises en place par le lecteur.

De ce fait, nous présentons l'établissement des profils de lecteurs à l'aide de tableaux et de graphiques qui illustreront au mieux nos constats. Nous finalisons ce chapitre avec une synthèse de ceux-ci.

11.1. PROFILS DES LECTEURS : GRILLE D'ANALYSE

En observant le classement des différents types de lecture, nous retrouvons trois des quatre types présents dans notre grille. Dans l'ordre : lecture interprétative, lecture de rappel et lecture

déviante. Aucune réponse formulée par les lecteurs français n'a été classée comme lecture muette.

Parmi les 80 réponses élaborées par les lecteurs français et analysées, 40 sont classées comme lecture interprétative, 36 comme lecture de rappel, suivies de trois réponses classées comme lecture déviante.

Tableau 11.1 Lecteurs français - Type de lecture par lecteur

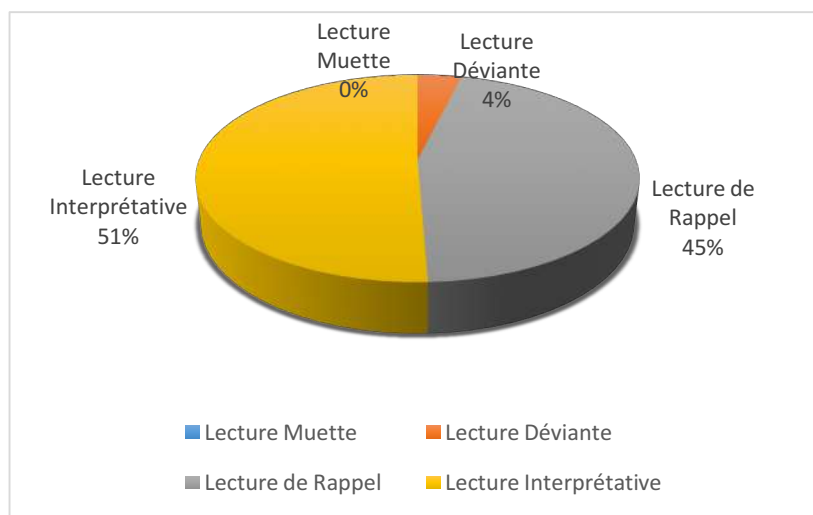
	Lecture Muette	Lecture Déviante	Lecture de Rappel	Lecture Interprétative
LF01	0/10	0/10	4/10	6/10
LF02	0/10	0/10	4/10	6/10
LF03	0/10	2/10	2/10	6/10
LF04	0/10	1/10	6/10	3/10
LF05	0/10	0/10	3/10	7/10
LF06	0/10	0/10	7/10	3/10
LF07	0/10	0/10	5/10	5/10
LF08	0/10	0/10	5/10	4/10
Total	0/80	3/80	36/80	40/80

Selon une analyse globale, nous pouvons énumérer trois premiers constats :

- bien que la lecture interprétative domine, elle représente seulement la moitié des réponses données. C'est-à-dire, 40 des 80 réponses. Nous pouvons dire que la plupart des lecteurs ne parviennent pas à formuler une réponse qui montre qu'ils comprennent complètement le texte.
- à l'exception des lecteur LF03 et LF04 qui élaborent au total trois réponses classées comme déviantes, tous les autres lecteurs formulent des réponses qui s'en tiennent exclusivement au texte.
- un lecteur ne présente pas de tentative de formulation de réponse (quatrième question du quatrième texte). Cette question n'étant ni la première, ni la dernière, et en sachant

que les lecteurs ont eu suffisamment de temps pour répondre aux questions, notre hypothèse est qu'à la place de formuler une réponse qui ne correspondrait pas à ce qui a été demandé, le lecteur LF08 a préféré ne pas y répondre. Ce qui est également un type de réponse. Cela peut aussi justifier l'absence de réponses classées comme lecture muette.

Graphique 11.1 Lecteurs français - Type de lecture



Dans un deuxième temps, nous regardons les stratégies utilisées par ces lecteurs. Tout d'abord, nous pouvons constater que sur les 80 réponses sont utilisées 123 stratégies. Parmi elles, 38 correspondent à la seule stratégie mise en place pour l'élaboration des réponses tandis que les 85 autres sont combinées avec d'autres.

De plus, nous ne constatons dans aucune réponse la présence de la stratégie d'appropriation avec transformation du sens. Tandis que la stratégie la plus présente dans les réponses de ces lecteurs est la mise en relation. Elle apparaît 46 fois ; suivie de l'inférence logique et de l'inférence pragmatique, 10 fois chacune ; et 9 fois pour l'appropriation sans transformation de sens.

Tableau 11.2 Lecteurs français – Stratégies de lecture

Stratégies de Lecture	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens	Mise en relation des éléments du texte	Élaboration d'une inférence pragmatique	Élaboration d'une inférence logique
LF01	5	0	7	0	2
LF02	4	0	7	1	3
LF03	6	0	7	5	5
LF04	7	0	3	2	2
LF05	5	0	6	0	5
LF06	6	0	6	0	3
LF07	6	0	5	1	4
LF08	3	0	5	1	1
Total	42	0	46	10	25

Nous imaginions que la combinaison de l'analyse des stratégies mises en place avec celle de l'analyse des types de lecture nous permettrait de dégager des profils par rapport à la modalité de lecture. Pourtant, à partir de l'analyse des stratégies, nous n'avons pas pu établir des profils nets. Cela se justifie car (1) aucun lecteur ne se sert de l'appropriation avec transformation ; (2) tous élaborent leurs réponses avec l'appropriation sans transformation, la mise en relation et l'inférence logique, sans qu'il y ait pour autant des différences marquées entre les lecteurs ; (3) la seule différence flagrante entre les lecteurs concerne les inférences pragmatiques. Les lecteurs LF01, LF05 et LF06 utilisent l'inférence pragmatique dans aucune réponse, tandis que le lecteur LF05 l'utilise cinq fois.

Ces constats nous amènent à conclure qu'il y a une certaine homogénéité concernant les stratégies de lecture chez les lecteurs français.

Dans un troisième temps, nous nous penchons sur l'analyse du degré d'adéquation avec la réponse attendue.

En reprenant le classement réalisé, nous pouvons constater que les lecteurs LF02 et LF05 élaborent la plupart de leurs réponses avec un degré élevé d'adéquation. Les lecteurs LF06 et LF07 ont huit de leurs réponses classées avec un degré intermédiaire d'adéquation. Tandis que le lecteur LF04 a quatre de ses réponses classées avec un degré faible d'adéquation.

Les lecteurs LF01 et LF03 élaborent des réponses classées, pour la plupart, avec un degré d'adéquation intermédiaire et élevé.

Le lecteur LF08, quant à lui, n'a pas de réponses essentiellement classées dans un groupe. Il élabore des réponses qui se répartissent entre les trois degrés d'adéquation avec la réponse attendue.

Tableau 11.3 Lecteurs français – Degré d'adéquation avec la réponse attendue

Degré d'adéquation avec la réponse attendue	Faible	Intermédiaire	Élevé
LF01	0/10	5/10	5/10
LF02	1/10	3/10	6/10
LF03	1/10	4/10	5/10
LF04	4/10	4/10	2/10
LF05	1/10	3/10	6/10
LF06	1/10	8/10	1/10
LF07	1/10	8/10	1/10
LF08	2/10	4/10	3/10

Ainsi, après ces trois croisements d'analyse, (le type de lecture, les stratégies de lecture et le degré d'adéquation avec la réponse attendue), nous pouvons établir trois profils par rapport à la modalité de lecture. Les lecteurs LF03 et LF04 intègrent le profil 01. Les lecteurs LF06, LF07 et LF08 le profil 02. Les lecteurs LF01, LF02 et LF05 le profil 03 :

- Profil 1 : pour ces lecteurs le texte peut être un déclencheur de développement de la pensée. Le texte peut être appréhendé comme renvoyant le lecteur à lui-même et

aux questions qui le préoccupent. Les lecteurs de ce profil ne savent pas bien encore inscrire leur compréhension-interprétation dans le cadre restreint du texte.

- Profil 2 : pour ces lecteurs le texte est l'objet du développement de la pensée et lire c'est comprendre ce que dit le texte. Le sens produit par le lecteur est au plus près de ce que dit le texte.
- Profil 3 : pour ces lecteurs, le texte est l'objet du développement de la pensée et la compréhension concerne le contenu du texte et le texte en tant que texte dans ses différentes dimensions linguistiques, textuelle et sémiotiques. Ces lecteurs élaborent plus de réponses classées comme interprétatives, et leurs réponses ont, pour la plupart, un degré élevé d'adéquation

Les lecteurs du profil 1 s'en tiennent moins au texte que les deux autres profils et ont tendance à produire plus de lectures de type déviantes. Le texte est pour eux un déclencheur de la pensée et de réflexions. Or dans le corpus français, les trois questions classées comme déviantes sont issues des réponses données au quatrième texte. On peut penser que ces trois lectures classées comme déviantes sont le résultat de la proximité entre le texte et le lecteur. En effet, ce texte proposé à des lecteurs français est extrait de la presse française et traite d'un sujet fréquemment abordé en France,

Dans le profil 2, on trouve plutôt des lecteurs qui produisent des lectures de rappel et se mettent dans le cadre du texte. Mais il semblerait qu'ils n'osent pas s'en éloigner. Ils n'en prennent pas le risque. De ce fait, ils respectent le cadre du texte, mais ne sont pas encore assez « sûrs » d'eux pour aller au-delà tout en le respectant.

Les lecteurs du profil 3, quant à eux, s'en tiennent au texte et sont capables de le reformuler sans en transformer le sens, de l'explicitier, d'en identifier les fonctionnements tels que la polyphonie, le parcours argumentatif et le jugement de valeur de l'auteur.

CHAPITRE 12

ANALYSE CONTRASTIVE : MODALITES DE LECTURE

Comme un aboutissement des analyses réalisées jusqu'à présent, nous portons maintenant notre regard sur l'analyse contrastive réalisée à partir des réponses données par les lecteurs brésiliens et les lecteurs français. Cela nous amènera à une discussion et à des hypothèses concernant les modalités de lectures mises en œuvre par les lecteurs brésiliens et les lecteurs français.

Tenant à porter un regard contrastif sur ces deux corpus, nous nous servons des réponses données aux deux derniers textes de notre protocole définitif :

- Texte 03 : « Deux mille esclaves en plein XXI^e siècle »
- Texte 04 : « La marche paradoxale vers l'émancipation »

En suivant l'ordre de notre grille d'analyse, nous discuterons dans un premier temps des différentes formes de reprise. Dans un second temps, nous présenterons les constats concernant les stratégies mises en place lors de l'élaboration des réponses. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur les types de lecture. Pour finir, nous analyserons le degré d'adéquation avec la réponse attendue.

Pour ce faire, nous nous servons de tableaux et de graphiques. Les graphiques sont indispensables dans ce chapitre car comme notre corpus est composé de dix lecteurs brésiliens et de huit lecteurs français, les graphiques démontrent mieux les similitudes et les différences existantes dans ces deux groupes. L'analyse comparative justifie également l'utilisation de pourcentages. De ce fait, nous présentons tout d'abord les graphiques, ce qui mènera à une analyse comparative globale, pour ensuite présenter les tableaux qui nous permettront d'avoir un regard plus fin sur les données.

Pour finir, lors de la présentation des constats issus de nos analyses, nous présenterons des hypothèses qui pourraient les expliquer. Cet ensemble sera repris brièvement à la fin de ce chapitre.

12.1. FORMES DE REPRISE

Lors de l'élaboration des réponses données aux questionnaires, les lecteurs, français et brésiliens, mobilisent les textes de différentes manières. Dans notre grille d'analyse, chapitre 7, nous reprenons quatre principales formes utilisées :

- Recopier : le lecteur recopie des parties du texte sans utiliser des guillemets et sans mentionner le texte.
- Citer : le lecteur recopie des parties du texte en utilisant des guillemets ou en indiquant que l'information qu'il donne est un extrait du texte en question.
- Reformuler : le lecteur formule des phrases qui sont différentes du texte original, même s'il ne trouve pas de synonymes pour tous les termes.
- Résumer : le lecteur synthétise les parties du texte et maintient, en grande totalité, les mots du texte.

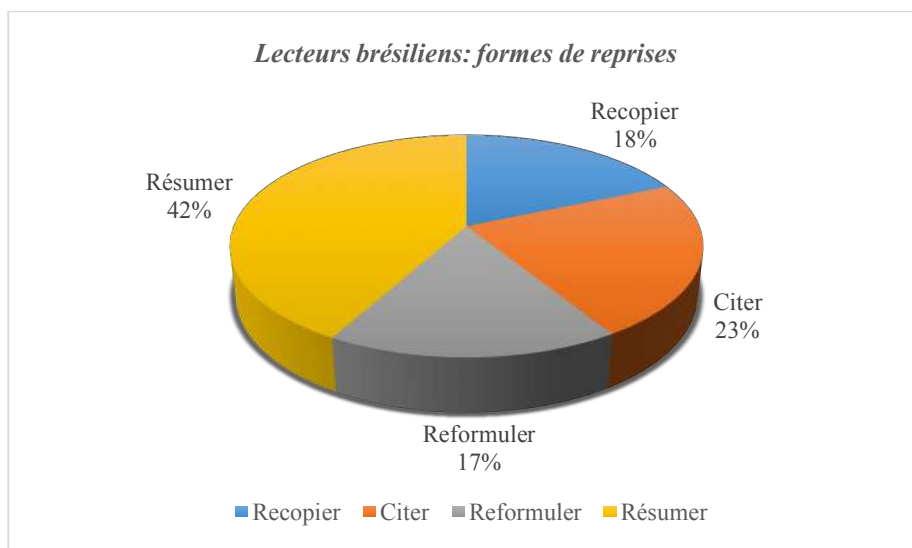
Nous pouvons constater l'utilisation de ces quatre formes de reprises chez les lecteurs brésiliens et français. Il est important de remarquer que dans une même réponse, les lecteurs peuvent utiliser plus d'une forme de reprise. En particulier, si une question demande l'analyse concernant la polyphonie ou le jugement de valeur par exemple, et demande la récupération des extraits du texte, le lecteur peut très bien élaborer sa réponse en se servant de la reformulation ou du résumé pour la première partie, et justifier son argumentation à partir du recopiage ou de la citation.

Ceci dit, nous élaborons les premiers constats à partir de l'analyse des graphiques ci-dessous :

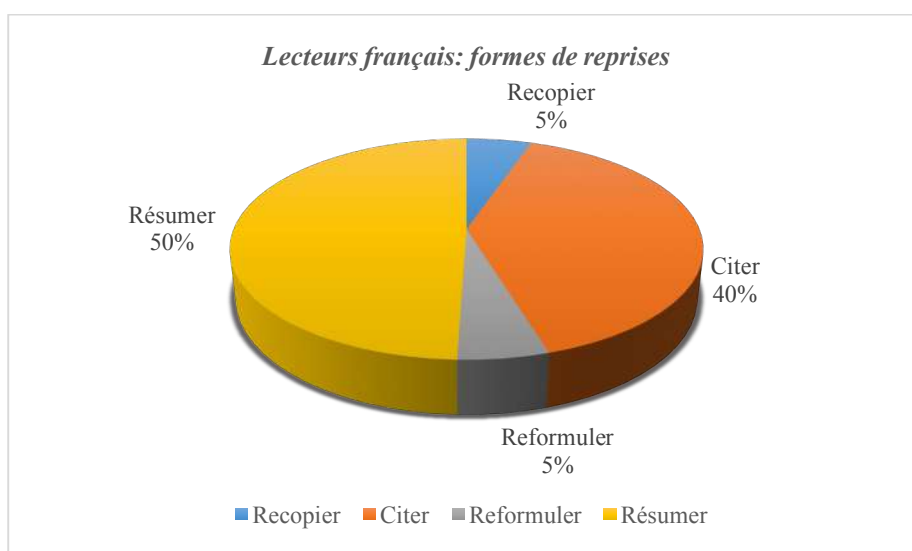
- Parmi les lecteurs brésiliens, 18% utilisent le recopiage. Tandis que chez les lecteurs français le recopiage ne dépasse pas 5%.
- La citation apparaît dans 23% des réponses des lecteurs brésiliens, alors qu'elle s'élève à 40% chez les lecteurs français.
- La reformulation est plus présente chez les lecteurs brésiliens : 17% contre 5% chez les lecteurs français.

- Le résumé quant à lui est la forme de reprise la plus utilisée dans l'ensemble des deux corpus : 42% chez les lecteurs brésiliens et 50% chez les lecteurs français.

Graphique 12.1 Lecteurs brésiliens – Formes de reprise



Graphique 12.2 Lecteurs français – Formes de reprise



Croisons maintenant les constats menés à partir des graphiques avec l'analyse individuelle des lecteurs. Le constat le plus flagrant concerne la forme de reprise recopier. Parmi les données brésiliennes analysées, nous voyons que l'intégralité des lecteurs recopient, au moins une fois, des parties du texte. Tandis que seulement deux lecteurs français utilisent cette forme de reprise.

La forte présence du recopiage a été discutée dans le chapitre 8. Lors de l'analyse du premier texte des lecteurs brésiliens, nous avons attiré l'attention sur le fait que le recopiage est régulièrement pratiqué dans les classes scolaires de langue portugaise au Brésil. Silva & Carbonari (1997) ont mené un travail sur le recopiage et sur la lecture à voix haute dans les classes scolaires de langue portugaise au Brésil dans lesquelles elles ont pu constater que :

Tout au plus, l'étudiant effectuait une lecture dirigée : il ne lisait que les parties nécessaires pour répondre aux questions. L'un des facteurs qui prouve cette affirmation est la vérification des réponses données aux questionnaires d'interprétation. Certaines réponses sont de vraies transcriptions littérales de passages du texte. L'étudiant ne prend même pas la peine de faire une légère adaptation du contenu. Il le prend tel quel, sans le souci de le rendre plus approprié à la réponse à l'exercice. Et pas seulement cela ; certaines réponses dépassent même ce qui est demandé dans la consigne, ce qui montre, outre le manque d'attention de l'étudiant, aussi le manque de réflexion sur ce qu'il copie, en ajoutant des informations inutiles et non pertinentes à la question posée. (Silva & Carbonari, 1997, p. 111)

Selon Silva & Carbonari, l'explication pour la constante présence du recopiage dans les réponses données aux questionnaires d'interprétation réside dans un manque d'attention ou d'effort des lecteurs. A l'opposé, nous proposons ici une autre piste d'analyse : comme discuté dans les analyses de données brésiliennes, l'activité demandée aux lecteurs est une question de lecture, de compréhension du texte, de la consigne et de l'exercice scolaire, nous pourrions dire que le recopiage peut très bien être dans une démarche interprétative. Le fait que le lecteur mobilise un extrait du texte qui est cohérent avec ce qui a été demandé démontre une analyse et une interprétation du lecteur concernant la consigne et le texte.

Or, si les lecteurs brésiliens recopient plus que les lecteurs français, ces derniers citent plus et résument plus. Selon nous, cette différence trouve son origine dans les pratiques scolaires de lecture et d'écriture. Nous pouvons donc dire que les lecteurs français sont plus orientés et centrés sur le modèle académique français qui apprend aux élèves qu'il ne faut pas recopier, ni paraphraser. Daunay (2004, p. 31), dans sa recherche sur la paraphrase, fait une analyse des programmes en France et constate que concernant les activités de lecture, tant au collège qu'au lycée, le mot reformulation est évité. Dans un autre texte, Daunay (2001) continue l'analyse de la paraphrase dans la lecture de textes littéraires :

La paraphrase est bannie comme portant atteinte à un principe essentiel des théories littéraires, l'intraduisibilité de ce dernier – et comme contrevenant à une exigence fondamentale de la lecture littéraire – la distance à prendre avec le texte. (Daunay, 2001, p. 49)

Bien que le travail mené par Daunay porte sur les textes littéraires, cela n’empêche pas de croire que l’interdiction de l’utilisation de la paraphrase dépasse les textes littéraires, et que cela soit une consigne présente pour tout ce qui constitue la lecture. La citation serait ainsi la forme scolairement normalisée de mobilisation du texte.

Tableau 12.1 Lecteurs brésiliens - Formes de reprise

<i>Formes de reprises</i>	Recopier	Citer	Reformuler	Résumer	Total
LB01	3	4	1	5	13
LB02	1	4	5	4	14
LB03	1	4	1	4	10
LB04	2	2	3	6	13
LB05	3	0	1	5	9
LB06	3	4	2	6	15
LB07	1	2	4	6	13
LB08	3	2	0	7	12
LB09	2	4	2	3	11
LB10	4	2	2	6	14
Total	23/124	28/124	21/124	52/124	124

Tableau 12.2 Lecteurs français – Formes de reprise

<i>Formes de reprises</i>	Recopier	Citer	Reformuler	Résumer	Total
LF01	0	4	0	7	11
LF02	0	3	1	7	11
LF03	2	6	1	6	15
LF04	0	6	1	3	10
LF05	0	6	2	6	14
LF06	3	4	0	6	13
LF07	0	7	0	4	11
LF08	0	2	0	8	10
Total	5/95	38/95	5/95	47/95	95

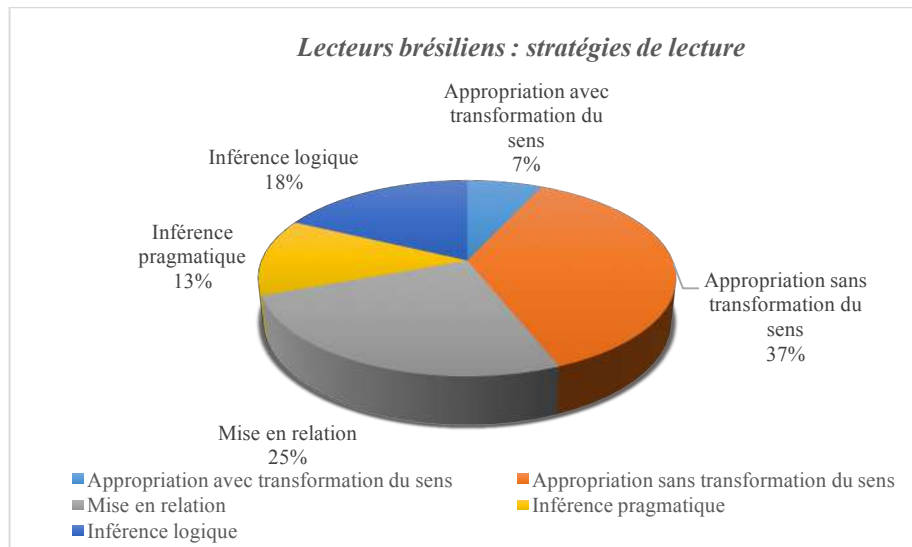
12.2. STRATEGIES DE LECTURE

Nous présentons dans ce paragraphe les graphiques contrastifs concernant les stratégies mises en place par les lecteurs brésiliens et par les lecteurs français. Les stratégies de lecture conçues dans notre grille d'analyse et qui seront subséquentement discutées sont :

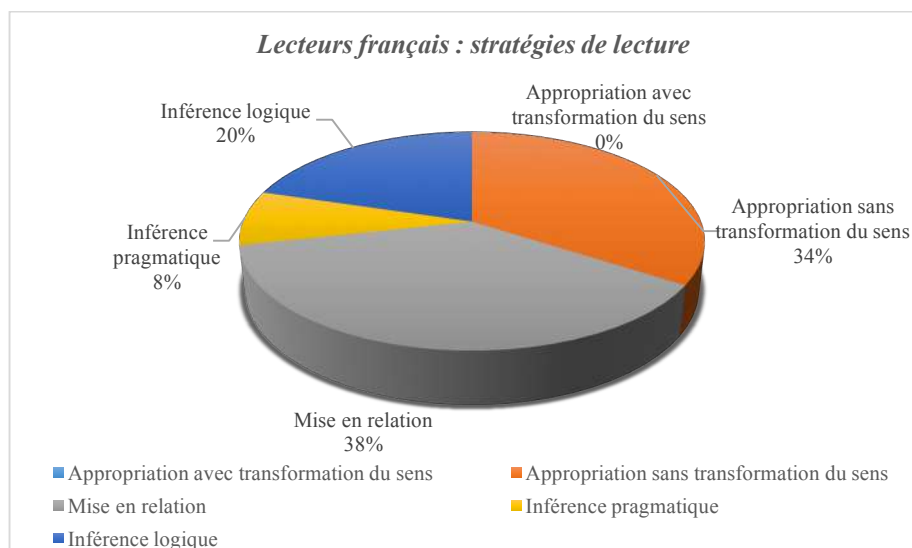
- Appropriation sans transformation du sens : le lecteur reprend le texte, avec le plus généralement une des formes de reprise en recopiant ou en citant le texte sans transformer le sens original.
- Appropriation avec transformation du sens : le lecteur utilise une forme de reprise telle que le résumé ou la reformulation, en modifiant le sens du texte.
- Mise en relation des éléments du texte : le lecteur établit des liens entre des éléments du texte, comme des phrases, des mots, des images.
- Élaboration d'une inférence pragmatique : le lecteur organise sa réponse à partir des connaissances issues de son expérience du monde, en s'éloignant parfois du texte.

- Élaboration d'une inférence logique : le lecteur déduit des éléments implicites repérés dans le texte.

Graphique 12.3 Lecteurs brésiliens – Stratégies de lecture



Graphique 12.4 Lecteurs français – Stratégies de lecture



En comparant les deux graphiques, nous pouvons constater la première différence entre les réponses données par les lecteurs brésiliens et les lecteurs français :

- *Dans l'ensemble des stratégies de lecture utilisées lors de l'élaboration des réponses, l'appropriation sans transformation est la plus présente chez les lecteurs brésiliens, 37%*
- *Les lecteurs français utilisent eux principalement la mise en relation des éléments du texte, 38%.*

De plus, nous pouvons constater que les lecteurs brésiliens fondent leurs réponses plus sur l'appropriation sans et avec transformation du sens et sur l'inférence pragmatique que les lecteurs français. 37% des stratégies utilisées lors de l'élaboration des réponses des lecteurs brésiliens sont l'appropriation sans transformation du sens contre 34% chez les lecteurs français. Également, 7% des stratégies utilisées par les lecteurs brésiliens sont l'appropriation avec transformation du sens, tandis qu'aucune réponse des lecteurs français n'est formulée avec cette stratégie. De même, 13% dans l'ensemble des stratégies sont d'inférence pragmatique chez les lecteurs brésiliens et 8% chez les lecteurs français.

Les lecteurs français, quant à eux, utilisent davantage les stratégies de mise en relation des éléments du texte, 38% chez les lecteurs français et 25% chez les lecteurs brésiliens, ainsi que l'inférence logique. Celle-ci est présente dans 20% des stratégies utilisées par les lecteurs français et 18% par les lecteurs brésiliens.

En regardant les graphiques, nous pouvons dire que les lecteurs brésiliens s'en tiennent plus au texte lui-même quant à la reprise du texte, c'est-à-dire qu'ils recourent à l'appropriation du texte sans transformation de son sens. Mais cette reprise des extraits du texte peut être faite avec transformation du sens. Ainsi 7% des stratégies utilisées relèvent de l'appropriation du texte avec transformation de son sens.

Tableau 12.3 Lecteurs brésiliens – Stratégies de lecture

<i>Stratégies de lecture</i>	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens	Mise en relation des éléments du texte	Élaboration d'une inférence pragmatique	Élaboration d'une inférence logique
LB01	6	1	7	1	3
LB02	6	0	4	2	6
LB03	6	3	2	3	3
LB04	6	0	6	3	3
LB05	5	1	2	2	2
LB06	8	2	6	3	4
LB07	5	2	5	2	1
LB08	8	1	5	1	4
LB09	8	1	3	3	2
LB10	6	1	4	2	3
Total	64/173	12/173	44/173	22/173	31/173

Tableau 12.4 Lecteurs français – Stratégies de lecture

<i>Stratégies de lecture</i>	Appropriation sans transformation du sens	Appropriation avec transformation du sens	Mise en relation des éléments du texte	Élaboration d'une inférence pragmatique	Élaboration d'une inférence logique
LF01	5	0	7	0	2
LF02	4	0	7	1	3
LF03	6	0	7	5	5
LF04	7	0	3	2	2
LF05	5	0	6	0	5
LF06	6	0	6	0	3
LF07	6	0	5	1	4
LF08	3	0	5	1	1
Total	42/123	0/123	46/123	10/123	25/123

En analysant les tableaux ci-dessus, nous pouvons dire que l'inférence pragmatique n'est pas si présente chez les lecteurs français. Parmi les huit lecteurs, quatre l'utilisent. Cette stratégie est concentrée principalement dans les réponses du lecteur LF03. Par contre, chez les lecteurs brésiliens nous pouvons vérifier que tous les lecteurs utilisent au moins une fois cette stratégie lors de l'élaboration de leurs réponses.

Quant à la stratégie de l'inférence logique, elle est présente chez tous les lecteurs, brésiliens et français. Un lecteur de chaque corpus dépasse la moyenne. Le lecteur LB02 l'utilise six fois, et le lecteur LF03 cinq fois.

Concernant l'appropriation du texte, nous pouvons noter une tension plus grande chez les lecteurs brésiliens que chez les lecteurs français.

Les lecteurs brésiliens à la fois ne transforment pas le sens du texte, ce qui est logique avec le fait qu'ils le recopient. De plus, ils font des inférences pragmatiques et s'éloignent du texte. Ces constats peuvent sembler contradictoires.

Les lecteurs français, quant à eux, évitent de s'éloigner du texte d'une manière assez homogène. Nous pourrions ainsi évoquer l'influence des pratiques scolaires concernant le texte. Au Brésil le texte est présenté comme prétexte pour d'autres activités, et en France le texte doit être respecté.

En ce qui concerne les stratégies de mise en relation d'éléments du texte et d'inférences logiques, les résultats sont assez proches. Dans le système d'enseignement français les élèves apprennent à trouver des liens logiques, à repérer les différentes parties d'un texte, voire d'une argumentation. Nous pouvons ainsi dire que ces enseignements laissent des traces. L'enquête menée par Guernier, Barré-De Miniac, et Brissaud (Guernier, et alii, 2017, p.140) constate que :

l'ensemble des élèves interrogés [pour l'enquête], qu'il soient en troisième de collège, en seconde technologique ou en lycée professionnel, connaissent les caractéristiques du texte argumentatif et du genre épistolaire. Les élèves de lycée, en particulier, manipulent à bon escient, et donc connaissent, les notions d'arguments et d'exemples, et sont en mesure de réfléchir à la cohérence et à la cohésion d'un texte. On peut donc conclure qu'ils connaissent le modèle scolaire du texte argumentatif. (Guernier et al., 2017, p. 140)

12.3. TYPES DE LECTURE

Les types de lecture, comme explicités auparavant, constituent l'aboutissement de notre analyse de données. Pour cela, le travail mené par Dabène, Frier & Visoz (1992), dans lequel ces chercheurs établissent quatre types de lecture, est pour nous un des fils conducteurs de cette recherche.

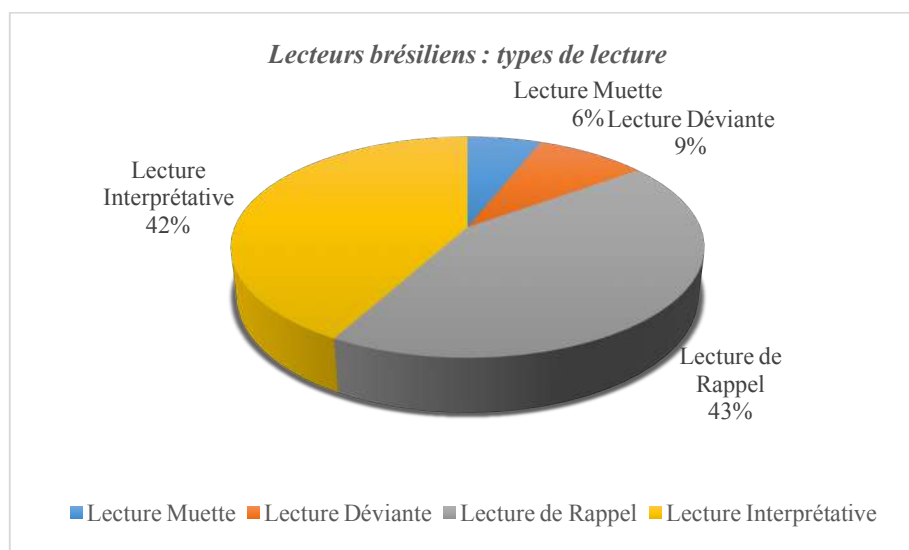
De ce fait, nous présentons le troisième croisement de cette analyse contrastive considérant ces quatre types de lectures : lecture muette, lecture déviante, lecture de rappel et lecture interprétative.

Tout d'abord, nous pouvons constater que :

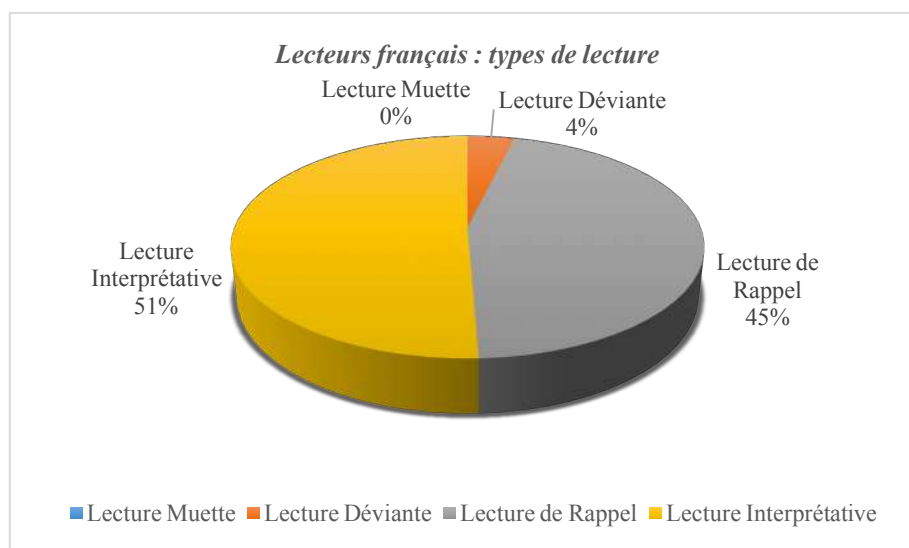
- 6% des réponses données par les lecteurs brésiliens sont classées comme lecture muette. Tandis qu'aucun lecteur français n'élabore de réponses classées ainsi.
- 9% des réponses des brésiliens sont considérées comme des lectures déviantes. Selon les réponses données par les lecteurs français, 4% sont classées comme lecture déviante.

- Les réponses classées comme lectures de rappel sont assez présentes dans l'ensemble de notre corpus. 43% des réponses chez les lecteurs brésiliens et 45% chez les lecteurs français.
- Les lecteurs français élaborent plus de réponses classées comme interprétatives, à savoir 51% contre 42% chez les lecteurs brésiliens.

Graphique 12.5 Lecteurs brésiliens – Types de lecture



Graphique 12.6 Lecteurs français – Types de lecture



En analysant les tableaux des deux groupes de lecteurs, nous voyons que la moitié des lecteurs brésiliens élaborent au moins une réponse classée comme muette et déviante. Tandis

qu'aucun lecteur français n'élabore de réponses classées comme muette, et seulement deux formulent des réponses déviantes.

Concernant les lectures de rappel et interprétative, à l'exception du lecteur LB02 qui élabore plus de réponses interprétatives, la majorité des réponses des lecteurs brésiliens sont classées comme lecture de rappel. Les lecteurs français, quant à eux, élaborent plus de réponses classées comme lecture interprétative.

Tableau 12.5 Lecteurs brésiliens – Type de lecture

<i>Type de lecture</i>	Lecture Muette	Lecture Déviante	Lecture de Rappel	Lecture Interprétative
LB01	0/10	1/10	4/10	5/10
LB02	1/10	0/10	2/10	7/10
LB03	0/10	2/10	4/10	4/10
LB04	0/10	1/10	5/10	4/10
LB05	2/10	1/10	4/10	5/10
LB06	1/10	0/10	4/10	5/10
LB07	0/10	0/10	6/10	4/10
LB08	0/10	0/10	6/10	4/10
LB09	1/10	3/10	4/10	2/10
LB10	1/10	1/10	4/10	4/10
Total	6/100	1/100	43/100	42/100

Tableau 12.6 Lecteurs français – Type de lecture

<i>Type de lecture</i>	Lecture Muette	Lecture Déviante	Lecture de Rappel	Lecture Interprétative
LF01	0/10	0/10	4/10	6/10
LF02	0/10	0/10	4/10	6/10
LF03	0/10	2/10	2/10	6/10
LF04	0/10	1/10	6/10	3/10
LF05	0/10	0/10	3/10	7/10
LF06	0/10	0/10	7/10	3/10
LF07	0/10	0/10	5/10	5/10
LF08 ⁶²	0/09	0/09	5/09	4/09
Total	0/79	3/79	36/79	40/79

Nous proposons d'analyser les processus de compréhension-interprétation en fonction des types de lecture selon une échelle pour laquelle nous construisons quatre degrés :

- degré 1 : le processus est faiblement développé. Le lecteur produit des lectures muettes et déviantes.
- degré 2 : le processus est intermédiaire. Le lecteur produit plutôt des lectures de rappel.
- degré 3 : le processus est dans un stade entre intermédiaire et avancé. Le lecteur est en capacité de produire des lectures interprétatives, mais il ne le fait pas systématiquement.
- degré 4 : le processus est avancé. Le lecteur est en capacité de produire systématiquement des lectures interprétatives.

62 Le lecteur LF08 n'a pas répondu à une des questions posées, raison pour laquelle dans cette analyse-ci nous considérons neuf réponses. Nous ne pouvons pas la classer dans un type de lecture ni analyser le degré d'adéquation.

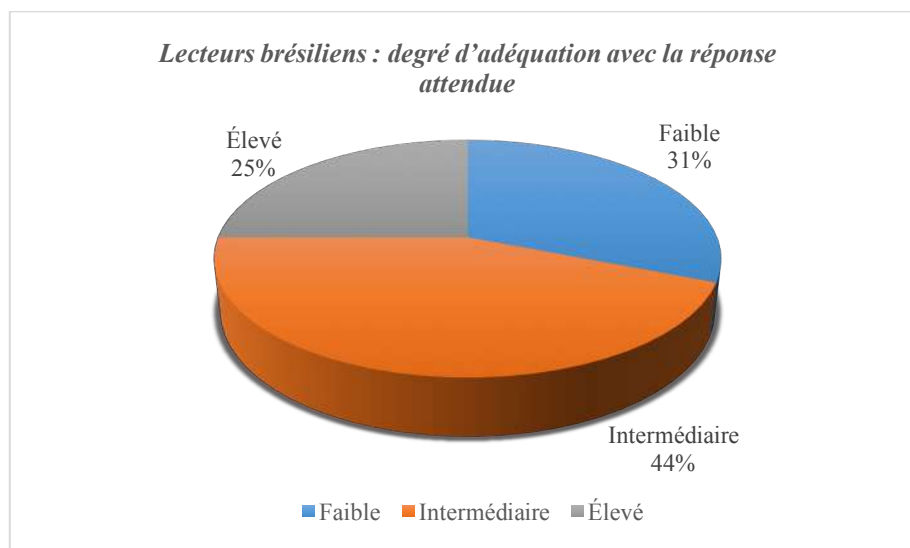
Cette analyse nous amène à conclure que, les lecteurs brésiliens sont davantage dans les degrés 1 et 2, et les lecteurs français dans les degrés 2 et 3. Or, bien que les lecteurs français élaborent plus de réponses classées comme lecture interprétative, aucun lecteur ne comprend complètement le texte ou du moins ne parvient à formuler une réponse qui montre qu'il comprend entièrement le texte. Par conséquent, nous ne pouvons pas considérer qu'un des lecteurs brésiliens et/ou des lecteurs français soit au degré 4, c'est-à-dire qu'il produit toujours une lecture interprétative.

12.4. DEGRES D'ADEQUATION AVEC LA REPONSE ATTENDUE

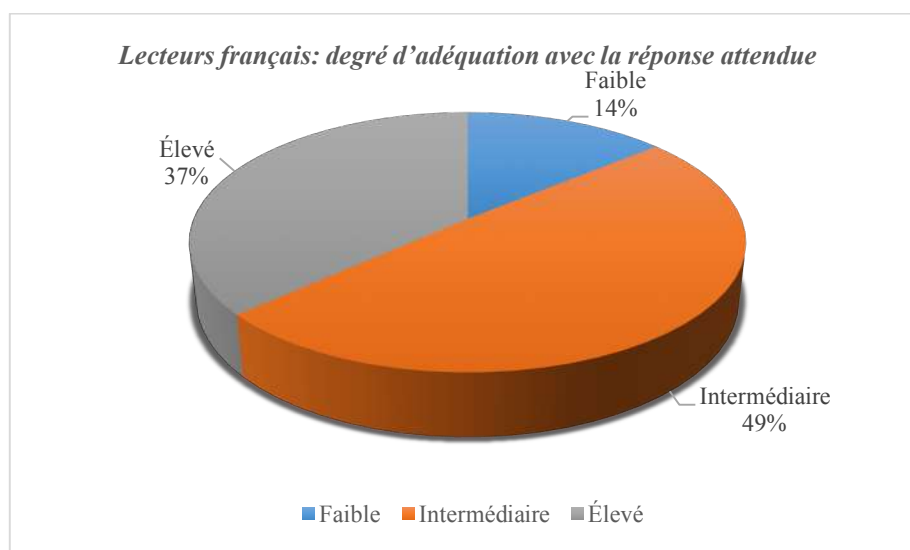
En fonction des graphiques qui présentent le degré d'adéquation avec la réponse attendue, nous pouvons vérifier que :

- Les lecteurs brésiliens et les lecteurs français ont plus de 40% de leurs réponses classées avec un degré intermédiaire avec la réponse attendue. Les lecteurs brésiliens présentent 44% de leurs réponses classées avec un degré intermédiaire d'adéquation et les lecteurs français 49%.
- Les lecteurs brésiliens ont considérablement plus de réponses classées avec un faible degré d'adéquation que les lecteurs français. Les lecteurs brésiliens avec 31% et les lecteurs français avec 14%.
- Les lecteurs français, de ce fait, élaborent plus de réponses classées avec un degré élevé d'adéquation, 37%, tandis que les lecteurs brésiliens ont 25% de leurs réponses classées avec un degré élevé d'adéquation.

Graphique 12.7 Lecteurs brésiliens – Degré d'adéquation avec la réponse attendue



Graphique 12.8 Lecteurs français – Degré d'adéquation avec la réponse attendue



Dans les tableaux ci-dessous, nous pouvons observer que :

- Aucun lecteur brésilien ne dépasse le nombre de cinq réponses classées avec un degré élevé d'adéquation. Ils se situent plutôt entre les degrés faible et intermédiaire d'adéquation.
- A l'exception du lecteur LF04 qui élabore quatre réponses classées avec un degré d'adéquation faible, les lecteurs français se tiennent entre les degrés intermédiaire et élevé d'adéquation.

Tableau 12.7 Lecteurs brésiliens - Degré d'adéquation avec la réponse attendue

<i>Degré d'adéquation avec la réponse attendue</i>	Faible	Intermédiaire	Élevé
LB01	1/10	5/10	4/10
LB02	1/10	4/10	5/10
LB03	4/10	2/10	4/10
LB04	3/10	5/10	2/10
LB05	6/10	4/10	0/10
LB06	2/10	5/10	3/10
LB07	3/10	6/10	1/10
LB08	1/10	6/10	3/10
LB09	6/10	2/10	2/10
LB10	4/10	5/10	1/10
Total	31/100	44/100	25/100
Total en pourcentage	31%	44%	25%

Tableau 12.8 Lecteurs français - Degré d'adéquation avec la réponse attendue

<i>Degré d'adéquation avec la réponse attendue</i>	Faible	Intermédiaire	Élevé
LF01	0/10	5/10	5/10
LF02	1/10	3/10	6/10
LF03	1/10	4/10	5/10
LF04	4/10	4/10	2/10
LF05	1/10	3/10	6/10
LF06	1/10	8/10	1/10
LF07	1/10	8/10	1/10
LF08 ⁶³	2/09	4/09	3/09
Total	11/79	39/79	29/79
Total en pourcentage	14%	49%	37%

Cette analyse contrastive qui met en place et regroupe l'ensemble des analyses réalisées montre que les lecteurs brésiliens et les lecteurs français mettent en œuvre des modalités différentes d'appropriation du texte, qui sont plus ou moins subjectivantes ou objectivantes. Nous appelons lecture subjectivante, une lecture orientée vers le sujet lecteur et qui tend à s'éloigner du texte et de la lettre du texte. Dans le cadre de notre enquête cette modalité de lecture se manifeste dans des réponses construites à partir d'inférences pragmatiques ou encore quand le lecteur discute du texte principalement à partir de ses expériences ou de ses valeurs. Nous appelons lecture objectivante, une lecture orientée vers le texte, son contenu et son fonctionnement, et qui s'en tient le plus possible à la lettre du texte.

Dans notre enquête, nous constatons que certains lecteurs brésiliens privilégient une modalité de lecture subjectivante, peu privilégient une modalité de lecture objectivante, et la plupart des lecteurs brésiliens mélangent ces deux modalités au long des réponses. Les lecteurs

63

brésiliens élaborent en effet plus d'inférences pragmatiques et de lectures du type déviant selon lequel, d'après Dabène, Frier & Visoz (1992, p. 60), « l'activité interprétative de lecture tourne en quelque sorte en circuit fermé : le sens se reconstruit à partir, non plus du texte, mais du substrat cognitif et affectif du lecteur ».

Les lecteurs français, par contre, pour la plupart, mettent en œuvre une modalité de lecture objectivante. Rares sont les réponses qui dévient complètement du texte. De plus, ces lecteurs sont plus orientés et centrés sur le modèle de lecture académique : ils ne recopient quasiment pas, ils s'en tiennent au texte et n'élaborent presque pas de réponses déviantes et muettes.

CHAPITRE 13

ANALYSE CONTRASTIVE : DONNEES SOCIOLOGIQUES

Suite à la discussion concernant les modalités de lecture, nous présentons ici une analyse contrastive réalisée à partir d'une analyse globale des données sociologiques concernant nos lecteurs brésiliens et français. Tout d'abord, nous tenons à dire que nous savons que la dimension sociologique et l'individualisation sont importantes pour comprendre le rôle de l'expérience qui se reflète dans la modalité de lecture mise en place par chaque groupe. Toutefois étant donné que ce n'est pas le propos principal de notre recherche, nous n'allons pas ici l'approfondir davantage, en liant chaque lecteur à chaque question sociologique posée, ni chaque lecteur à chaque réponse donnée au protocole définitif. De ce fait, dans ce chapitre, nous présentons une analyse contrastive des données sociologiques brésiliennes et françaises sans ces croisements.

13.1. RECUEIL ET ANALYSE DE DONNEES SOCIOLOGIQUES

Lors du recueil des données, nous avons demandé aux lecteurs brésiliens et français de remplir un formulaire sociologique qui pourrait nous servir de base pour mieux les connaître. De ce fait, dans la tentative de suivre la ligne de notre protocole de recueil de données et ainsi de poser les mêmes questions aux lecteurs brésiliens et aux lecteurs français, nous avons réalisé un formulaire où certaines questions étaient adressées plus à la réalité soit brésilienne soit française. Nous explicitons cela car malgré le long formulaire, nous nous penchons ici sur des questions qui répondent aux deux réalités. Ainsi nous présentons neuf questions posées aux lecteurs brésiliens et français qui peuvent mettre en lumière la réalité sociale et scolaire de chaque groupe de lecteurs :

1. Quelle est votre date de naissance ?
2. Travaillez-vous actuellement ?
3. Quelle est votre activité professionnelle principale ?
4. Combien d'heures par jour travaillez-vous ?

5. A quel âge avez-vous commencé à travailler ?
6. Quel a été votre premier travail ?
7. Avez-vous étudié dans une école régulière (école, collège, lycée) ? Si oui, jusqu'à quelle année ?
8. Pour quelle raison avez-vous arrêté les études ?
9. Quelle est votre attente après avoir terminé les études actuelles ?

Nous résumons les réponses dans les tableaux suivants

Tableau 13.1 Lecteurs brésiliens – Données sociologiques 01

Lecteurs brésiliens	Quelle est votre date de naissance ?	Âge	Travaillez-vous actuellement?	Quelle est votre activité professionnelle principale ?	Combien d'heures par semaine travaillez-vous ?
LB01	16/09/?	-	Oui	Vendeur	40
LB02	13/10/93	24 ans	Oui	Réceptionniste	44
LB03	16/05/95	23 ans	Oui	Auxiliaire de cuisine	48
LB04	24/04/67	51 ans	Oui	L'usine	44
LB05	12/01/72	46 ans	Oui	Caissier	44
LB06	24/10/84	33 ans	Oui	Vendeur	58,5
LB07	28/10/94	23 ans	Non	-	-
LB08	07/02/88	30 ans	Oui	Bijoutier	40
LB09	24/01/95	23 ans	Oui	Administration	40
LB10	13/08/58	60 ans	Non	-	-

Tableau 13.2 Lecteurs brésiliens – Données sociologiques 02

Lecteurs brésiliens	A quel âge avez-vous commencé à travailler ?	Quel a été votre premier travail ?	Avez-vous étudié dans une école régulière (école, collège, lycée) ? Si oui, jusqu'à quelle année ?	Pour quelle raison avez-vous arrêté les études ?	Quelle est votre attente après avoir terminé les études actuelles ?
LB01	10 ans	Maçon	3e	A cause du travail	Accéder à l'université
LB02	9 ans	Maçon	Seconde	Pour travailler	Suivre une formation professionnalisante et accéder à l'université
LB03	19 ans	Auxiliaire de cuisine	Première	Déménagement	Suivre une formation professionnalisante
LB04	8 ans	Travailleur agricole	3e	Pour travailler	Peut-être suivre une formation
LB05	13 ans	Femme de ménage	5e	Pour travailler	Suivre une formation professionnalisante
LB06	13 ans	Au supermarché	Seconde	Pour travailler	Accéder à l'université
LB07	14 ans	Dans un bar	Seconde	Travail, temps, redoublé	Pilote d'avion ou chef de cuisine
LB08	14 ans	Baby Sitter	3e	Pour travailler	Accéder à l'université
LB09	15 ans	Graphiste	4e	Déménagement	Continuer les études
LB10	12 ans	Femme de ménage	CM2	Distance école - maison	Suivre une formation professionnalisante

Tableau 13.3 Lecteurs français – Données sociologiques 01

Lecteurs français	Quelle est votre date de naissance ?	Âge	Travaillez-vous actuellement?	Quelle est votre activité professionnelle principale ?	Combien d'heures par semaine travaillez-vous ?
LF01	26/10/91	26 ans	Non	-	-
LF02	23/11/82	35 ans	Oui	Préparatrice en pharmacie	35
LF03	11/09/89	28 ans	Non	-	-
LF04	11/05/92	26 ans	Oui	Employé polyvalent	24
LF05	08/10/93	24 ans	Oui	Barman	35
LF06	09/06/83	35 ans	Oui	Technicien de maintenance	35
LF07	31/12/86	31 ans	Non	-	-
LF08	17/02/93	25 ans	Oui	-	39

Tableau 13.4 Lecteurs français – Données sociologiques 02

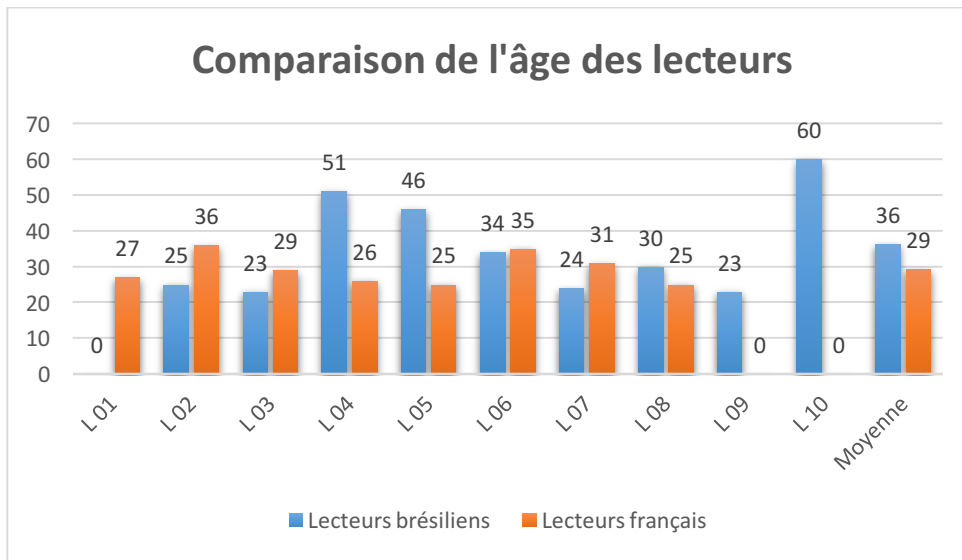
Lecteurs français	A quel âge avez-vous commencé à travailler ?	Quel a été votre premier travail ?	Avez-vous étudié dans une école régulière (école, collège, lycée) ? Si oui, jusqu'à quelle année ?	Pour quelle raison avez-vous arrêté les études ?	Quelle est votre attente après avoir terminé les études actuelles ?
LF01	Jamais travaillée	-	-	Accident de la vie	Poursuivre d'autres études
LF02	17 ans	Préparatrice en pharmacie	Lycée + Ecole professionnelle	J'ai obtenu mon diplôme	Changer de métier
LF03	18 ans	Préparatrice de commandes pharmaceutiques	Seconde	Je ne savais pas ce qui me plaisait	Avoir plus de choix de carrière
LF04	16 ans	Boulangier	3e	Pour travailler	Entrer en école universitaire
LF05	17 ans	Apprenti serveur/ Barman	1ere - Economie et sociale	Rentrer dans la vie active	Un bac +5
LF06	16 ans	Barman	-	J'ai dû travailler tôt	Rien
LF07	16 ans	Magasinier	-	Longue histoire	Faire la licence puis le master
LF08	17 ans	Serveur	Seconde	-	-

En analysant ces données, nous pouvons constater cinq points principaux de différence entre les lecteurs français et les lecteurs brésiliens :

- L'âge des lecteurs
- L'âge auquel les lecteurs ont commencé à travailler
- La raison pour laquelle les lecteurs ont arrêté les études
- Si ces lecteurs travaillent actuellement
- Combien d'heures par semaine ils travaillent

Nous rendons compte de l'analyse de ces comparaisons et de ces différences dans plusieurs graphiques.

Graphique 13.1 Lecteurs brésiliens et français – Âge



En analysant ces données, nous pouvons établir trois tranches d'âge. Les lecteurs brésiliens entrent dans chacune des trois et les lecteurs français dans les deux premières.

- 1^{ère} : entre 23 ans et 29 ans
- 2^e : entre 30 ans et 35 ans
- 3^e : entre 45 ans et 60 ans

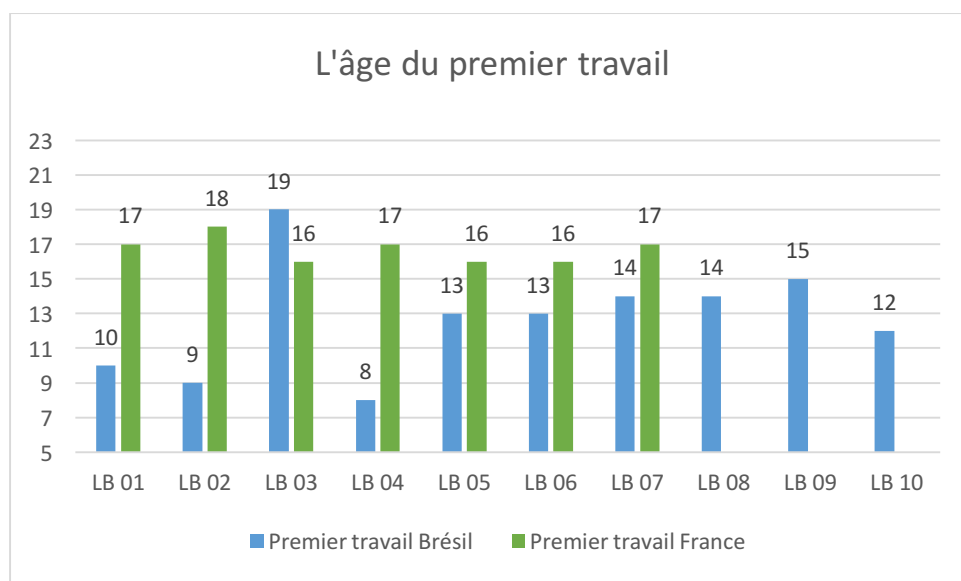
Ainsi, l'écart d'âge chez les lecteurs brésiliens est de 36 ans, (23 – 60 ans), alors que chez les lecteurs français cet écart ne dépasse pas 10 ans (25 – 35 ans). Cette diversité générationnelle chez les groupes de EJA au Brésil est remarquée dans le travail mené par Haddad et Di Pierro (2006) :

Il y a une décennie ou deux, la plupart des étudiants des programmes d'alphabétisation et de scolarisation destinés aux jeunes et aux adultes étaient des personnes rurales ou âgées qui n'avaient jamais eu la possibilité de fréquenter l'école. À partir des années 1980, les programmes d'éducation des adultes ont commencé à accueillir un nouveau groupe social composé de jeunes urbains dont le parcours scolaire précédent avait échoué. Le premier groupe voit dans l'école une perspective d'intégration socioculturelle ; la seconde entretient avec elle une relation de tension et de conflit acquise lors de précédentes expériences [...]. Ces deux groupes distincts de travailleurs à faible revenu se trouvent dans les classes des programmes de formation des jeunes et des adultes (Haddad & Di Pierro, 2006, p. 127)

Bien que l'écart générationnel soit très grand et présent dans EJA, nous pouvons dire que ce public brésilien ressemble de plus en plus au public français du DAEU, c'est-à-dire que ce sont de plus en plus des personnes qui sont en reprise d'études ou de scolarité. En France, les personnes dont parlent Haddad et Di Pierro (2006) se retrouvent plutôt dans les formations des organismes de formations pour adultes publics, associatifs, voire patronaux.

Toujours concernant l'âge, mais cette fois-ci, l'âge auquel les lecteurs ont commencé leur vie active, nous remarquons que chez les lecteurs brésiliens il est lié à la raison pour laquelle ils ont dû arrêter les études. Quasiment tous les lecteurs brésiliens, à l'exception du lecteur LB03, ont commencé à travailler avant l'âge de 15 ans et deux même à l'âge de huit et neuf ans, LB02 et LB04.

Graphique 13.2 Lecteurs brésiliens et lecteurs français – Âge



Or, commencer sa vie active encore enfant n'est pas un choix. C'est une réalité à laquelle ces lecteurs ont été confrontés et qui les a éloignés de l'école. L'inégalité sociale connue et ancrée dans la société brésilienne oblige à concilier école et travail très tôt. Cette caractéristique est la plus commune chez les lecteurs brésiliens en reprise d'études et continue à l'être lorsqu'ils reprennent les études. Ainsi sept lecteurs brésiliens ont indiqué le travail comme la raison pour laquelle ils ont arrêté les études. Le lecteur LF07 a ajouté à la question du travail le manque de temps et le fait d'avoir redoublé. LB10 expose une autre réalité, la distance entre l'école et la maison. Seulement deux lecteurs donnent des réponses qui ne sont pas liées au travail ou à la

distance de l'école. LB02 et LB09 indiquent un 'déménagement' comme la raison de l'arrêt de leurs études.

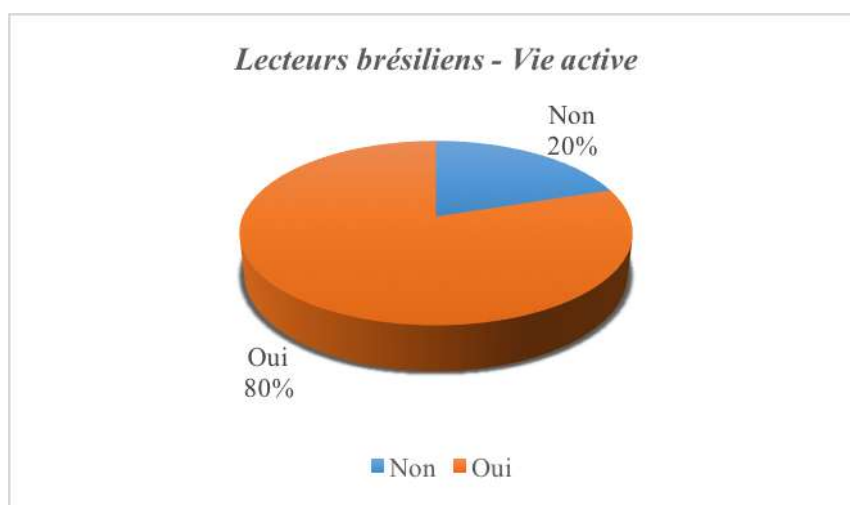
Les lecteurs français, quant à eux, indiquent que l'âge du premier travail est 16 et 17 ans. LF03 a commencé la vie active à l'âge de 18 ans et LF01 n'a jamais travaillé.

Incontestablement ce sont des réalités sociales différentes. Les lecteurs brésiliens entrent dans la vie active précocement, les lecteurs français dans l'adolescence ou plus tard.

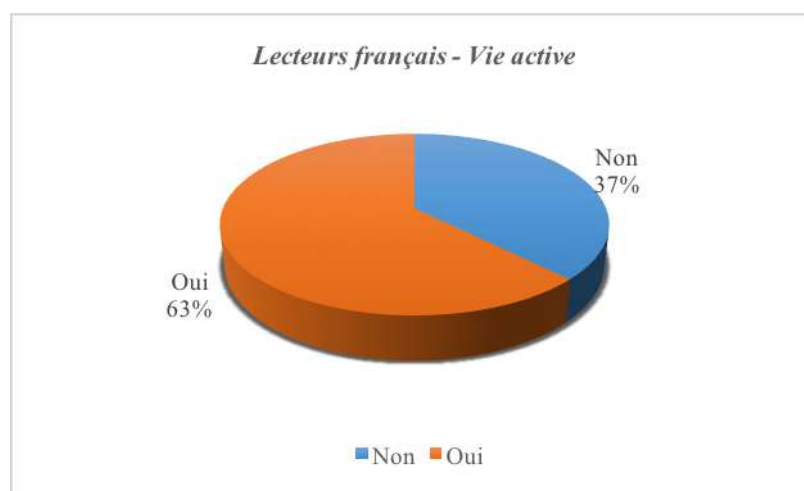
Des différences se présentent aussi lorsque nous demandons la raison de l'arrêt des études. Si la quasi-totalité des lecteurs brésiliens donnent des réponses ancrées dans la question sociale (travail et éloignement de l'école – maison), les lecteurs français donnent des réponses plus diversifiées. Trois lecteurs invoquent le travail. Un lecteur répond ne pas savoir ce qui lui plaisait, LF03. Pour finir, trois autres lecteurs préfèrent ne pas répondre à la question. Soit le lecteur ne répond absolument rien, comme le lecteur LF08, soit il donne des réponses génériques, comme les lecteurs LF01 et LF06.

La place prise par le travail dans la vie de nos lecteurs brésiliens et français est aussi un point qui les différencie :

Graphique 13.3 Lecteurs brésiliens – Vie active



Graphique 13.4 Lecteurs français – Vie active



80% des lecteurs brésiliens et 63% des lecteurs français déclarent être sur le marché du travail actuellement. Cela veut dire qu'ils doivent concilier le travail et les études. Nous pouvons préciser ces deux différences (travail et quantité d'heures travaillées par semaine) entre les lecteurs brésiliens et les lecteurs français en analysant la durée légale du temps de travail dans les deux pays et l'heure à laquelle la formation a lieu. La durée légale du temps de travail au Brésil est de 44 heures pour un salarié à temps plein et de 35 heures en France. Cela explique que l'ensemble des lecteurs brésiliens travaille 40 heures par semaine ou plus, et les lecteurs français travaillent en moyenne 35 heures.

Ces deux différences (présence dans la vie active et durée hebdomadaire du travail) entre les lecteurs brésiliens et les lecteurs français ne sont pas négligeables et entraînent que le temps

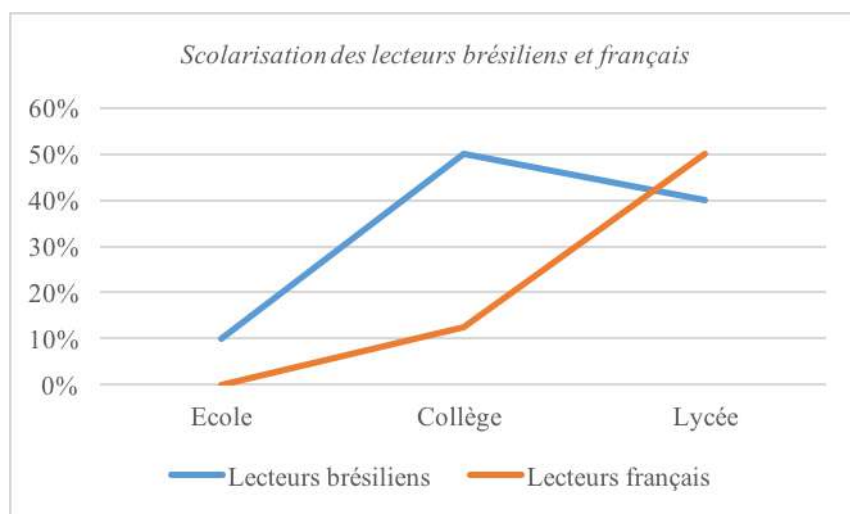
consacré aux études n'est, selon toute vraisemblance, pas le même dans chaque groupe.

Si les points analysés jusqu'ici marquent des différences bien accentuées entre les lecteurs brésiliens et les lecteurs français, d'autres sont moins prononcées, ou non établies, et nous constatons même des similitudes comme :

- La poursuite des études dans une école régulière (école, collège, lycée),
- Les attentes après avoir terminé les études actuelles.

Concernant la question de la poursuite des études dans l'école régulière, trois lecteurs français n'ont pas répondu à la question avec l'information demandée. De ce fait, nous présentons ce graphique ci-dessous, en sachant que les informations manquantes pourraient changer notre regard sur ces données.

Graphique 13.5 Lecteurs brésiliens et lecteurs français – Scolarisation



Nous voyons que la moitié des lecteurs brésiliens, cinq lecteurs, ont suivi les études dans le système régulier d'enseignement jusqu'au collège. Trois lecteurs jusqu'au lycée et un a arrêté les études à l'école primaire, en CM2. Quant aux lecteurs français, à partir des données disponibles, nous voyons que la plupart, quatre lecteurs, a suivi au moins un an du lycée, et un lecteur a arrêté les études au collège. La formation que tous ces lecteurs suivent, soit à EJA soit au DAEU, est du niveau du lycée. Pourtant, suivre ces formations ce n'est pas comme suivre dans un lycée. De ce fait, comprendre jusqu'à quelle année les lecteurs ont suivi dans le système

régulier nous amène à mieux comprendre leurs réponses et les modalités de lecture qu'ils mettent en place quand ils répondent aux questions de notre protocole.

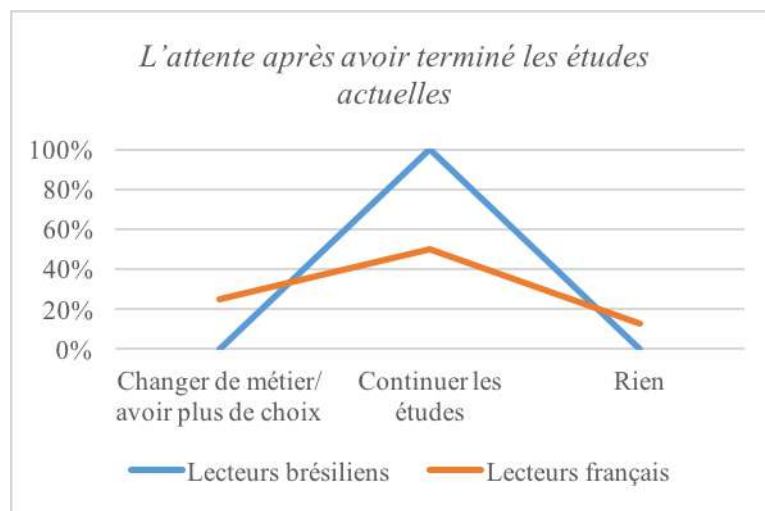
Comme nous l'avons dit auparavant dans l'analyse contrastive par rapport à la modalité de lecture, nous n'avons pas un classement net concernant la modalité de lecture des lecteurs brésiliens. La plupart des lecteurs élabore des réponses insérées ou dans la modalité de lecture subjectivante, ou dans la modalité de lecture objectivante. Les lecteurs français, quant à eux, privilégient une lecture objectivante et avec une forme de reprise académique. Reprenant Guernier (2012) dans la discussion sur les systèmes référentiels de Ricœur (1986), nous proposons de considérer que le processus de dialogue avec le texte et de compréhension-interprétation des lecteurs brésiliens consisterait principalement à rechercher dans le texte et, selon l'expression de Ricœur, dans « le monde du texte » le monde réel qu'ils connaissent. Le fait que la plupart des lecteurs français ont suivi le lycée et que la plupart des lecteurs brésiliens ont été scolarisés seulement jusqu'au collège peut expliquer que la conception du modèle de lecture, de compréhension et d'interprétation scolaire/académique centrée sur la distanciation et à partir d'une analyse formelle du texte est plus ancrée chez les lecteurs français que chez les lecteurs brésiliens qui ont eu moins d'expérience dans ce système.

Il est selon nous important de prendre en considération le jugement social et le classement hiérarchique que ces deux modalités subissent dans la société et donc, dans le système scolaire. La modalité de lecture qui instaure la distanciation comme indispensable est décrite comme la lecture lettrée et savante. La modalité de lecture qui consiste à s'identifier est vue quant à elle, comme un *mode populaire d'appropriation* :

Cette esthétique populaire, ce mode populaire d'appropriation des imprimés qui est indissociable d'une éthique, ne signifie pas que ces adultes soient incapables de 'faire de la théorie', 'd'analyser' ou de considérer le style des œuvres, mais qu'ils exigent un rapport plus direct, une référence plus immédiate à des configurations pratiques ou à des schémas expérimentiels précis. (Lahire, 1993, p. 24)

Ce classement est ainsi un jugement non seulement lié à la question esthétique, mais aussi à un jugement de classe. Les lecteurs moins scolarisés, ceux qui ont moins participé au système scolaire régulier, n'ont pas acquis complètement le code nécessaire et demandé pour accéder à la modalité de lecture jugée comme savante et lettrée que privilégie et valorise l'école, et partant la société.

Graphique 13.6 Lecteurs brésiliens et lecteurs français – L’attente après les études actuelles



Comme dernière question sociologique analysée, nous nous penchons sur les attentes de nos lecteurs après la fin de leurs études. La totalité des lecteurs brésiliens dit vouloir continuer les études. Trois lecteurs disent vouloir accéder à l’université ; trois à une formation professionnalisante. De même, trois autres lecteurs disent vouloir continuer les études mais sans spécifier. Pour finir, un lecteur dit vouloir faire, soit une formation professionnalisante, soit l’université. Ces cours sont davantage mentionnés que l’université, car leur accès est plus simple que l’accès à l’université où il est indispensable de se présenter à un concours avec une compétition très grande dans les universités publiques.

Les projets des lecteurs français sont davantage partagés. La moitié dit vouloir continuer les études. Deux lecteurs disent vouloir changer de métier ou ‘*d’avoir plus de choix*’, et un lecteur répond ‘*rien*’.

Ceci dit, en dépit du peu d’informations dont nous disposons, nous pouvons bien voir les effets des réalités sociales et des parcours scolaires sur les modalités de lecture et de compréhension-interprétation des textes, et ici plus particulièrement des textes journalistiques.

CHAPITRE 14

ANALYSE ET DISCUSSION DE LA MATRICE DES QUESTIONS

Nous consacrons un deuxième chapitre à la Matrice de Questions. Dans le premier chapitre (chapitre 3), nous la présentons comme une des bases théoriques pour notre protocole définitif. Ce chapitre-ci a comme but de présenter un bilan, après l'avoir testée avec les lecteurs brésiliens et les lecteurs français. Pour cela, nous présentons ce chapitre en trois temps : (1) quelques repères sur la Matrice ; (2) une brève analyse contrastive à partir des données brésiliennes et françaises prenant comme base le type de question ; (3) une reprise des discussions sur les questions classées comme les plus complexes selon la Matrice : reconnaissance du cadre énonciatif, appréhension du jugement de valeur et reconstruction du réseau argumentatif. La Matrice est plus qu'un outil d'évaluation, elle est un outil d'enseignement, comme l'indiquent Cherem et Nery (1992). De ce fait, pour clore notre chapitre, notre intention est de discuter si les questions proposées dans notre protocole définitif amènent le lecteur à la compréhension et à l'appropriation du texte.

14.1. MATRICE DE QUESTIONS : QUELQUES REPERES

L'élaboration des questions de notre protocole de recherche a comme base théorique la Matrice construite par Cherem et Nery (1992). Comme dit dans le chapitre 3, la Matrice est plus qu'un outil d'évaluation de la performance des lecteurs, elle est un outil pour l'observation de la construction du processus de compréhension et cela est une des raisons fondamentales pour laquelle nous l'avons utilisée dans notre protocole de recherche.

Sa forme présente un schéma composé de six types de questions qui se combinent avec trois paires de catégories de modalités de lecture. L'ensemble définit le parcours de lecture qui doit être réalisé par le lecteur.

Afin de ne pas reprendre exhaustivement le classement des types de questions et des

catégories (chapitre 5), nous présentons l'illustration⁶⁴ composée par Nery (2002, p. 53) :

Image 14.1 : Matrice de Questions

Prédominance Informative			
Reconstitution de l'information	- Orientée	- Ponctuelle - Globale	- Linéaire - Non linéaire
Mise en ordre et en relief des informations	- Orientée - Non orientée	- Ponctuelle - Globale	- Non linéaire
Établissement de relations	- Orientée - Non orientée	- Ponctuelle - Globale	- Non linéaire
Reconnaissance du cadre énonciatif	- Orientée - Non orientée	- Ponctuelle - Globale	- Non linéaire
Appréhension du jugement de valeur	- Orientée - Non orientée	- Ponctuelle - Globale	- Linéaire - Non linéaire
Reconstruction du réseau argumentatif	- Orientée - Non orientée	- Ponctuelle - Globale	- Non linéaire
Prédominance Argumentative			

+
segment

Cherem et Nery (1992) insistent sur le fait que la Matrice prévoit un travail progressif de la lecture et non un travail isolé question par question. De plus, elles prévoient le chevauchement entre les types de lecture décrits à partir des questions imbriquées. Ces questions imbriquées

⁶⁴ Le schéma de la Matrice a été traduit par nous. L'original est disponible dans l'annexe image 14.1.

peuvent, par exemple, combiner la reconstitution de l'information et l'établissement de relations. Celles-ci sont exposées dans notre protocole définitif dans la quatrième question, du premier et deuxième texte, et dans la deuxième question du quatrième texte.

Pour rendre plus clair le classement des questions, principalement des questions imbriquées, nous revenons sur la deuxième question du quatrième texte :

« Le texte 'La marche paradoxale vers l'émancipation' est un commentaire d'une œuvre. A partir de la lecture du texte, donnez cinq informations à propos de cette publication commentée ».

Cette question demande au lecteur la reprise d'informations tout au long du texte et l'établissement des relations entre ces parties. Elle est formulée à partir de deux types de questions, reconstitution de l'information et établissement de relations, elle est donc imbriquée. De plus, la question oriente le lecteur (Le texte [...] est un commentaire d'une œuvre [...] publication commentée.), et demande la reprise des parties du texte (segment).

De plus, la reconstruction du réseau argumentatif prévoit en soi l'inclusion de tous les autres types de question (reconstitution de l'information / mise en ordre et en relief des informations / établissement de relations / reconnaissance du cadre énonciatif / appréhension du jugement de valeur).

Concernant les questions imbriquées, Nery engage une discussion importante autour de l'information et de l'argumentation. Selon elle, la Matrice ne conçoit pas les textes de prédominance informative et les textes de prédominance argumentative comme deux pôles qui s'excluent, mais comme dit Charaudeau (1998) « les textes sont pluriels, relevant le plus souvent de types discursifs différents ».

Les différents types de questions ne sont pas des catégories fermées en elles-mêmes. Les six types de base sont un continuum; le sixième type reconstruction de l'argumentation présuppose l'inclusion, dans son intégralité, des cinq autres types. Ainsi, nous n'avons pas l'intention de présenter l'informatif et l'argumentatif comme deux pôles à l'exclusion ; ceux-ci ne s'excluent pas, configurant un mouvement avec prédominance⁶⁵. (Nery, 2002, p. 74)

⁶⁵ Traduction faite par nos soins.

De ce fait, la Matrice peut interroger à la fois l'information ponctuelle présente dans le texte et à la fois l'argumentation réalisée autour de ces informations.

Considérant le niveau de complexité de lecture d'un texte à partir d'une question élaborée selon la Matrice, Nery (2002, p. 45) considère que la complexité s'échelonne sur un axe orienté qui va de la reconstitution de l'information ponctuelle et linéaire, donc moins complexe, jusqu'à la reconstruction du réseau argumentatif, non orientée et globale, donc plus complexe. Ainsi le degré de difficulté de lecture imposée par la question n'est pas seulement lié à la variable texte, prédominance informative et argumentative, mais aussi au type de question et à la combinaison de l'ensemble des catégories.

Une question du type reconstruction du réseau argumentatif, ponctuelle (quand la question se concentre sur un seul composant de la chaîne argumentative) et orientée (la formulation de la question contient des lignes directrices sur le réseau argumentatif du texte), sera moins complexe/difficile qu'une question du type reconstruction du réseau argumentatif global (quand la question se concentre sur plusieurs composants de la chaîne argumentative) et non-orientée (la question ne donne pas de lignes directrices sur le réseau argumentatif du texte).

14.2. ANALYSE CONTRASTIVE SELON LE TYPE DE QUESTION

La Matrice est « un outil pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture » (Nery, 2002, p. 74). De ce fait, les questionnaires élaborés à partir de la Matrice ont un double intérêt : (1) créer un parcours de lecture en aidant à construire l'appropriation de l'ensemble du texte ; (2) analyser si et comment le lecteur réalise cette appropriation du texte.

Cette discussion n'a pas l'intention d'être exhaustive, mais elle est nécessaire car elle met en lumière les types de questions avec lesquels les lecteurs brésiliens et français présentent plus ou moins de dissonances selon la réponse attendue.

Pour cela, notre discussion prendra en compte les graphiques comparatifs concernant cinq types de questions qui sont présentes dans le troisième et le quatrième texte. Comme explicité dans le chapitre 12, nous rappelons que pour toutes les analyses contrastives de cette recherche nous nous basons sur les deux derniers textes et nous nous intéressons à :

- la reconstitution d'informations

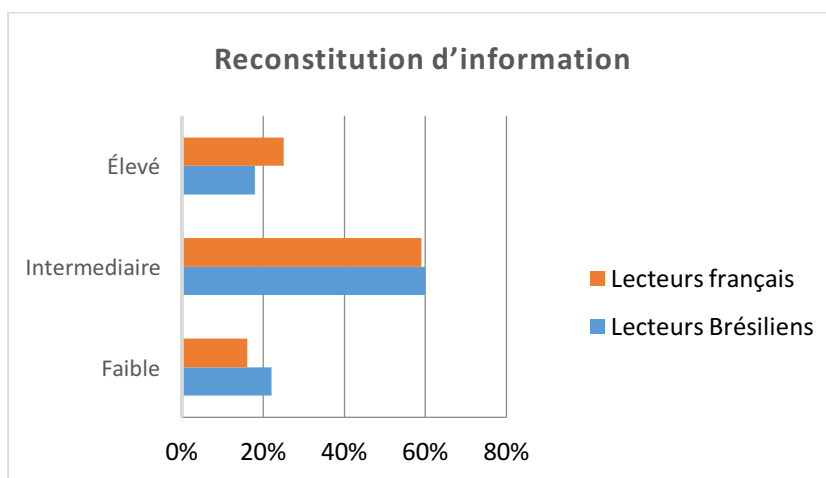
Analyse et discussion de la Matrice des Questions

- l'établissement de relations
- la reconstruction du réseau argumentatif
- l'appréhension du jugement de valeur
- les questions imbriquées: reconstitution d'informations + reconnaissance du cadre énonciatif.

A cette étape de notre recherche, comme l'exemple du protocole d'analyse élaboré par Nery (2002) sur la construction de la Matrice, nous discutons ces questions à partir de l'analyse des données selon nos réponses attendues et à partir du classement en fonction du degré d'adéquation avec la réponse attendue. Dans ce chapitre, nous ne présentons pas à nouveau les questions et les réponses étant donné que la discussion des analyses a déjà été longuement exposée et qu'à la fin de ce chapitre nous illustrons et nous discutons trois types de questions classées par la Matrice comme les plus complexes.

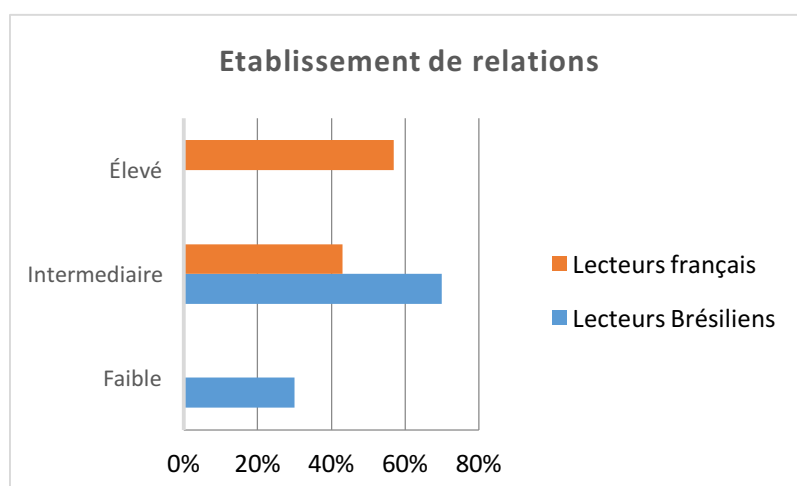
Nous présentons dans les graphiques ci-dessous les résultats chiffrés des réponses selon leur degré d'adéquation avec la réponse attendue, d'abord pour la reconstitution d'information (graphique 14.1), puis pour l'établissement de relations (graphique 14.2)

Graphique 14.1 Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Reconstitution d'information



A partir de ce graphique, nous remarquons une proximité entre le classement des réponses élaborées par les lecteurs brésiliens et les lecteurs français. 60% des réponses élaborées par les lecteurs brésiliens et 59% par les lecteurs français sont classées avec un degré intermédiaire d'adéquation avec la réponse attendue. Les lecteurs brésiliens élaborent un peu moins de réponses classées avec un degré élevé d'adéquation et de ce fait, plus de réponses classées avec un degré faible que les lecteurs français, mais sans différence nette entre eux.

Graphique 14.2 Degré d'adéquation avec la réponse attendue : Établissement de relations



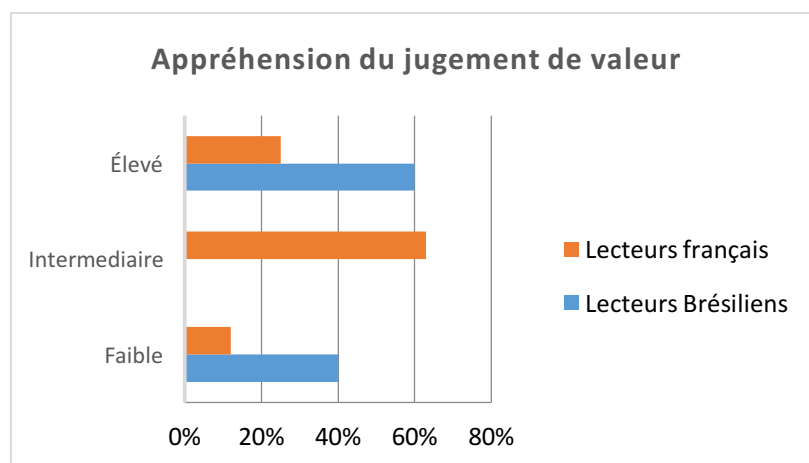
Concernant les questions du type établissement de relations, nous pouvons constater une différence évidente entre les lecteurs brésiliens et les lecteurs français : 70% des réponses

élaborées par les lecteurs brésiliens ont un degré d'adéquation intermédiaire et 30% un degré faible d'adéquation avec la réponse attendue. Aucune réponse n'est classée avec un degré élevé.

Les lecteurs français, quant à eux, ont 57% de leurs réponses classées avec un degré élevé, 43% avec un degré d'adéquation intermédiaire et aucune réponse n'est classée avec un faible degré avec la réponse attendue.

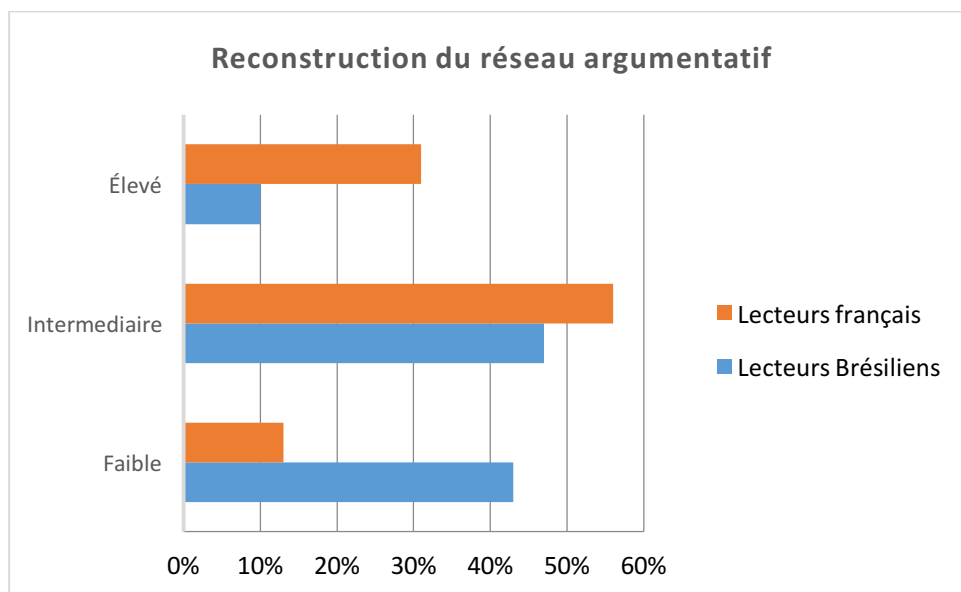
Ci-dessous nous présentons trois graphiques selon le degré d'adéquation avec la réponse attendue. D'abord nous présentons le graphique concernant l'appréhension de jugement de valeur (graphique 14.3), ensuite la reconstruction du réseau argumentatif (graphique 14.4), et pour finir, la reconstitution d'information et reconnaissance du cadre énonciatif (graphique 14.5).

Graphique 14.3 Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Appréhension du jugement de valeur



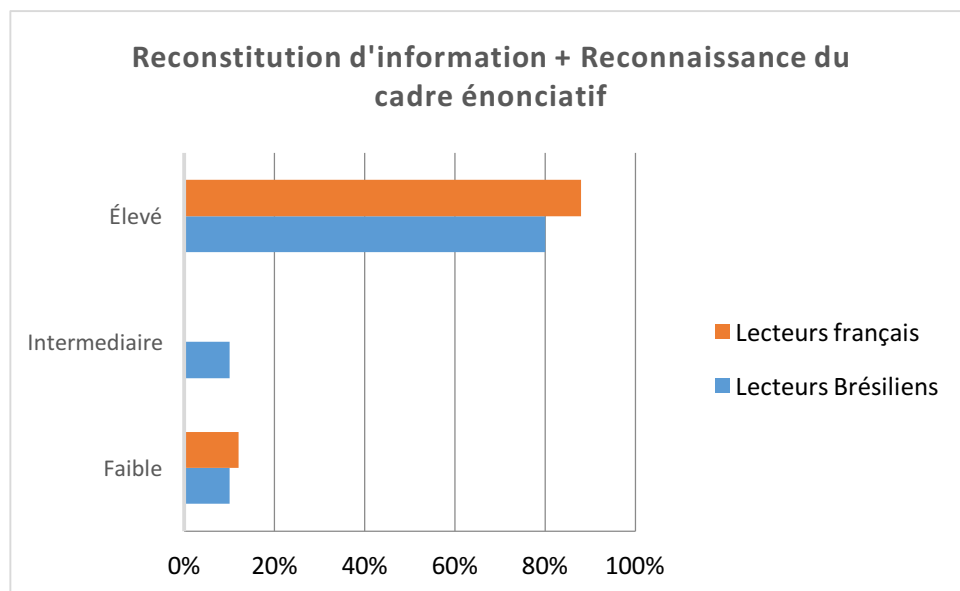
Ainsi comme les réponses données aux questions du type établissement de relations, celles concernant l'appréhension du jugement de valeur montrent une vraie différence entre les lecteurs brésiliens et les lecteurs français : 60% des lecteurs brésiliens élaborent des réponses classées avec un degré élevé et 40% avec un degré faible avec la réponse attendue. Tandis que les lecteurs français élaborent 63% de leurs réponses avec un degré intermédiaire, 25% avec un degré élevé et 12% avec un degré faible avec la réponse attendue.

Graphique 14.4 Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Reconstruction du réseau argumentatif



Concernant les réponses données aux questions du type reconstruction du réseau argumentatif, la plupart des réponses des lecteurs brésiliens et français sont classées avec un degré intermédiaire avec la réponse attendue : 47% des réponses des lecteurs brésiliens et 56% des réponses des lecteurs français. Cependant, 43% des réponses des lecteurs brésiliens ont un degré faible et seulement 10% ont un degré élevé d'adéquation. Les lecteurs français, quant à eux, ont 31% des réponses classées avec un degré élevé d'adéquation et 13% avec un faible degré d'adéquation.

Graphique 14.5 Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Reconstitution d'information + Reconnaissance du cadre énonciatif



Pour finir, le type de question imbriquée reconstitution d'information et reconnaissance du cadre énonciatif comprend des réponses classées majoritairement avec un degré élevé d'adéquation avec la réponse attendue : 80% des réponses données par les lecteurs brésiliens et 88% par les lecteurs français.

Nous pouvons constater ainsi que pour les lecteurs brésiliens, les questions du type reconstitution d'information, établissement de relations et reconstruction du réseau argumentatif posent plus de problème que celles du type appréhension du jugement de valeur et que la question qui imbrique reconstitution de l'information et reconnaissance du cadre énonciatif.

Tableau 14.1 Degré d'adéquation avec la réponse attendue par type de question /
Lecteurs brésiliens

Lecteurs brésiliens	Faible	Intermédiaire	Élevé
Reconstitution d'informations		x	
Établissement de relations		x	
Appréhension du jugement de valeur			x
Reconstruction du réseau argumentatif		x	
Reconstitution de l'information + Reconnaissance du cadre énonciatif			x

Pour les lecteurs français, ce sont les questions du type reconstitution d'information, appréhension du jugement de valeur et reconstruction du réseau argumentatif qui posent plus de problèmes. Les types de questions avec un degré d'adéquation élevé pour eux sont celles du type établissement de relations et la question imbriquée reconstitution de l'information + reconnaissance du cadre énonciatif.

Tableau 14.2 Degré d'adéquation avec la réponse attendue par type de question /
Lecteurs français

Lecteurs français	Faible	Intermédiaire	Élevé
Reconstitution d'informations		x	
Établissement de relations			x
Appréhension du jugement de valeur	x		
Reconstruction du réseau argumentatif		x	
Reconstitution de l'information + Reconnaissance du cadre énonciatif.			x

14.3. LA MATRICE ET LES TYPES DE QUESTIONS

Selon la Matrice⁶⁶, les questions classées comme les plus complexes sont celles portant sur:

- la reconnaissance du cadre énonciatif
- l'appréhension du jugement de valeur
- la reconstruction du réseau argumentatif⁶⁷

Nous tenons à discuter ces trois types de question présentes dans notre protocole. Pour cela, nous décidons dans cette étape de l'analyse d'ajouter à la discussion les types de lecture, un des critères de l'analyse de la modalité de lecture. Cela est cohérent à cette étape de notre recherche car bien que nous présentions des réponses attendues selon le texte, il peut très bien exister d'autres possibilités de lecture que nous n'avons pas anticipées et qui sont pourtant cohérentes avec l'argumentation du texte ; suivant ainsi Eco (1985, p. 71) quand il précise que « l'on peut donner d'innombrables interprétations d'un texte ».

En effet, un lecteur peut très bien élaborer une réponse avec un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue, mais classée comme type interprétatif. L'inverse est aussi possible. C'est l'ensemble de ces deux analyses qui nous intéresse.

Ces discussions ne se veulent pas exhaustives car nous avons longuement développé la présentation de l'analyse des données, néanmoins, elles nous amèneront à une analyse sur la Matrice comme outil didactique d'enseignement de lecture.

⁶⁶ Tableau complet avec la classification des questions selon la Matrice dans l'annexe 14.1, 14.2, 14.3, 14.4 et 14.5.

⁶⁷ Afin de ne pas reprendre exhaustivement les analyses, nous présentons la discussion de la question du type reconstruction du réseau argumentatif dans les discussions finales.

Reconnaissance du cadre énonciatif

La quatrième question du troisième texte concerne la reconnaissance du cadre énonciatif, et est globale, non-linéaire et non-orientée. Cette question ne donne aucun indice au lecteur qui doit comprendre le texte dans sa globalité, en incluant le péritexte, pour répondre à la question.

« En vous aidant des informations liées au texte, justifiez la présence de ces noms : *Thaïs Herrero et Klester Cavalcanti*. »

Dans cette question, il est attendu que le lecteur comprenne le cadre énonciatif et la polyphonie du texte. La première source d'information est constituée par Thaïs Herrero, l'auteur du texte, à partir de l'interview réalisé avec Marinalva Dantas. La deuxième est le livre *La Dame de la Liberté* écrit par le journaliste Klester Cavalcanti et qui porte sur la vie de Marinalva Dantas.

Ces deux tableaux montrent que la quasi-totalité des lecteurs repèrent la construction de la polyphonie.

Tableau 14.3 Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Texte 03 – Question 04

Question 04		Faible	Intermédiaire	Élevé
LB	Texte 03	1/10	1/10	8/10
LF		1/8	0/8	7/8

Tableau 14.4 Type de lecture / Texte 03 – Question 04

Question 04		Muette	Déviant	Rappel	Interprétative
LB	Texte 03	0/10	0/10	2/10	8/10
LF		0/8	0/8	1/8	7/8

Nous attirons l'attention sur les deux réponses classées avec un faible degré d'adéquation avec la réponse attendue et avec un type de lecture de rappel. Ce sont les réponses données par les lecteurs LB04 et LF04.

Klester a raconté l'histoire de Marinalva pauvre et enfant, Thais souligne ces informations et raconte la lutte de Marinalva par la justice sociale. (LB04T3Q4)

Ces noms sont écrits pour citer les personnes engagées et à l'origine de ce texte comme défenseur de cette cause également. (LF4T3Q3)

Ces deux lecteurs n'ont pas identifié les deux sources selon nos réponses attendues, mais ils élaborent des réponses du type de rappel. En effet, ces réponses ne peuvent pas être classées comme lecture muette ou déviante, car les lecteurs sont dans le texte et dans la tentative de comprendre la polyphonie, néanmoins il manque trop d'éléments pour les classer comme lecture interprétative.

Jugement de valeur

La cinquième question du texte 03 concerne l'appréhension du jugement de valeur, et est globale, non-linéaire et non-orientée. De ce fait, le lecteur doit analyser la construction de l'argumentation du texte, en prenant en compte la polyphonie pour savoir qui est l'auteur du texte, ainsi que son positionnement par rapport à Marinalva.

« Quelle est l'opinion de l'auteur.e du texte à propos de Marinalva Dantas ? Trouvez et citez des marques de la construction du texte qui révèlent cette opinion. »

Nous décidons de discuter de cette question car (1) la Matrice prévoit un parcours de lecture à suivre par le lecteur, si bien que les questions dans un questionnaire forment un tout avec l'intention d'amener le lecteur à la compréhension et à l'appropriation du texte. De ce fait, (2) la quatrième question analysée précédemment amènerait le lecteur, qui a déjà identifié la polyphonie, à repérer le jugement de valeur.

Pour finir, nous voulons dire que nous avons conscience que comme d'autres questions des autres textes, cette cinquième question est assez complexe. Notre intention était en effet d'élaborer un protocole avec lequel il était possible de travailler l'ensemble du texte, en passant

du moins complexe au plus complexe afin d’analyser la construction de la compréhension et l’appropriation du texte.

Tableau 14.5 Degré d’adéquation avec la réponse attendue / Texte 03 – Question 05

Question 05		Faible	Intermédiaire	Elevé
LB	Texte 03	4/10	0/10	6/10
LF		1/8	5/8	2/8

Tableau 14.6 Type de lecture / Texte 03 – Question 05

Question 05		Muette	Déviant	Rappel	Interprétative
LB	Texte 03	0/10	0/10	4/10	6/10
LF		0/8	0/8	4/8	4/8

En analysant les réponses, comme pour la réponse précédente, nous constatons des réponses classées avec un faible degré d’adéquation avec la réponse attendue et classées comme lecture de rappel.

Nous relevons les quatre groupes de réponses suivants :

- (1) le lecteur ne repère pas la polyphonie, et de ce fait, mobilise des parties du texte qui n’incluent pas le jugement de valeur exposé par l’auteur du texte.
- (2) le lecteur mobilise les marques de jugement de valeur constatées dans le discours de Thaïs Hererro, mais aussi celles de Klester Cavalcanti, (LF01, LF05 et LF07).
- (3) le lecteur comprend la polyphonie du texte, mais ne repère qu’une marque de jugement de valeur.
- (4) le lecteur repère la polyphonie ainsi que les deux marques de jugement de valeur.

Toutefois, alors que la Matrice propose un parcours de lecture et que notre protocole définitif respecte ce principe, notre recueil de données ne nous permet pas d’identifier la modalité de traitement de l’information par le lecteur ; à savoir si elle était linéaire ou avec un retour en

arrière, par exemple. En effet, nous n'avons pas eu l'autorisation d'enregistrer ni de filmer les lecteurs lorsqu'ils lisaient les textes et répondaient aux questionnaires, et nous n'avons donc pas pu recueillir les données nécessaires (cf. chapitre 4).

Si nous considérons que les lecteurs ont, a priori, privilégié la modalité de lecture linéaire, en respectant la séquence du protocole, nous pouvons imaginer que tous les lecteurs qui ont élaboré des réponses à la quatrième question avec un degré élevé d'adéquation avec la réponse attendue repéreront le jugement de valeur dans la cinquième question. Or, cela n'a pas été systématique. Cependant, nous supposons que sans la question précédente les lecteurs n'allaient pas porter leur regard sur le jugement de valeur présenté par Thaïs Herrero du fait que cette question prend en compte encore deux autres variables : (1) le jugement de valeur exposé par Thaïs qui ne peut être identifié qu'à partir d'une inférence ; (2) la voix textuelle de Klester Cavalcanti qui peut être identifiée grâce à l'expression explicite de son jugement de valeur à l'aide entre autres d'adjectifs qualificatifs.

14.4. DISCUSSIONS FINALES

Comme discuté dans nos analyses, les types de questions qui posent le plus de problèmes aux lecteurs sont la reconnaissance du cadre énonciatif, le jugement de valeur et la reconstruction de l'argumentation. Cela est en conformité avec les résultats du travail mené par Nery (2002) concernant la complexité de la lecture. Cependant, à partir de nos analyses, nous voulons encore discuter deux variables qui peuvent changer cette complexité de la question.

La première est la question culturelle : si l'article de presse présente un dialogue entre le lecteur et la réalité sociale dans laquelle le lecteur est inséré, quand ce même article est transposé dans la réalité sociale d'une autre société, nous pouvons dire qu'une partie de ce dialogue est rompu. Cela peut être constaté dans le quatrième texte de notre protocole. Ce texte, issu de la presse française, a été traduit pour nous en portugais. Le journaliste construit une partie de son argumentation à partir de la citation de Simone de Beauvoir « On ne naît pas femme, on le devient ». Son utilisation suivie de « autrement dit » marque (1) une prise de position du journaliste, (2) le renforcement de l'argument de Wilfried Rault à propos de l'égalité des genres, voire la légitimation de son argumentation. La question élaborée autour de cette citation est classée dans le type reconstruction du réseau argumentatif, et est globale, non-linéaire et orientée :

« En vous appuyant sur le contexte du texte, expliquez l'utilisation de "autrement dit" présent dans le 10^e paragraphe ».

En analysant les réponses, nous pouvons remarquer une nette différence concernant le degré d'adéquation et les types de questions chez les lecteurs brésiliens et les lecteurs français :

Tableau 14.7 Degré d'adéquation avec la réponse attendue / Texte 04 – Question 05

Question 05		Faible	Intermédiaire	Elevé
LB	Texte 04	9/10	0/10	1/10
LF		0/8	3/8	5/8

Tableau 14.8 Type de lecture / Texte 04 – Question 05

Question 05		Muette	Déviante	Rappel	Interprétative
LB	Texte 04	2/10	3/10	3/10	2/10
LF		0/8	1/8	1/8	6/8

La moitié des lecteurs brésiliens élabore des réponses du type lecture muette et lecture déviante, et la quasi-totalité des réponses est classée avec un degré d'adéquation faible avec la réponse attendue. Tandis que la plupart des lecteurs français élabore des réponses classées comme interprétatives et avec un degré d'adéquation élevé avec la réponse attendue.

Ces résultats sont en rapport avec le fait que la question culturelle est une variable pour la compréhension du texte par le lecteur. Ici, un texte français est exposé aux lecteurs brésiliens. Toutefois, un constat identique pourrait être établi dans des articles de presse d'un même pays. Chaque journal et chaque journaliste parlent à un public cible, pour lequel le vocabulaire utilisé et la construction du texte sont spécifiques. Ainsi, il serait discriminant de présupposer que tous les lecteurs ont le même accès aux mêmes informations et de la même manière.

De ce fait, dans une visée didactique, il est important de donner des outils au lecteur pour la compréhension du texte. La question posée sur le texte doit tenir compte de la dimension culturelle de la compréhension. Ainsi, dans l'élaboration de la question nous renforçons l'importance d'une orientation, lorsque qu'elle se réfère à une connaissance qui n'est pas globale et qui n'est pas explicitée dans le texte.

La deuxième variable est la variable connaissance du protocole. Lors de nos analyses, nous avons constaté que la connaissance du protocole par le lecteur peut être une variable importante. Le premier texte serait moins complexe que le quatrième (longueur, construction de l'argumentation, polyphonie et le fait d'être un texte issu de la presse française), mais certains lecteurs brésiliens élaborent plus de réponses avec un degré d'adéquation intermédiaire et élevé avec la réponse attendue aux questions posées sur le dernier texte que celles sur le premier. Ainsi, nous en déduisons que pour certains lecteurs, dès lors qu'ils connaissent le fonctionnement du protocole, la façon de travailler le texte et ce qui va être demandé, ils réussiront mieux.

Grâce à notre protocole, nous réussissons à analyser ce que les lecteurs font et comment ils le font, mais aussi ce qu'ils ne font pas. Cependant, dans la visée didactique d'apprentissage lectural proposée par Cherem et Nery (1992), le travail avec la Matrice doit être conduit sur le long terme, en utilisant plusieurs textes.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Conclusion et perspectives

Nous réunissons ici les éléments conclusifs concernant d'abord le processus de lecture développé par des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire au Brésil et en France et ensuite le rôle de la Matrice de Questions comme un outil didactique d'évaluation et d'enseignement dans ce processus.

Cette conclusion s'inscrit ainsi dans le double ancrage sur lequel est fondée notre recherche : d'une part la visée comparatiste pour vérifier l'hypothèse que c'est au sein des systèmes scolaires que se sont mises en place les modalités de lecture ; d'autre part, le test de la Matrice de Questions dans le cadre de l'EJA.

Notre conclusion comprend deux parties : la première répond aux différentes questions de notre recherche en mettant en relation les résultats dégagés à partir des analyses. La deuxième expose nos perspectives de travail futures.

Modalités de lecture

Notre recherche se situe dans une perspective didactique et pour répondre à notre hypothèse selon laquelle c'est au sein des systèmes scolaires que se sont mises en place les modalités de lecture, nous devons d'abord comprendre les modalités de lecture des lecteurs brésiliens et des lecteurs français.

Pour faire apparaître ces résultats, dans un premier temps, nous nous basons sur quatre points discutés dans la Partie II de notre recherche, et dans un second temps sur l'analyse des données travaillée dans la Partie III.

Sans exhaustivité, nous rappelons rapidement les points travaillés dans la Partie II de cette thèse et nous développons davantage la Partie III qui vise à répondre à notre hypothèse.

Partie II - Protocole d'enquête et recueil de données

Concernant le protocole de recueil de données, nous rappelons trois points essentiels de notre recherche. Premièrement, notre projet de recherche s'insère dans une approche discursive où tout texte a une visée argumentative.

On sait d'une part qu'un procédé d'organisation ou de schématisation (argumentative par exemple) peut être configuré de diverses manières - y compris

Conclusion et perspectives

sous une apparence narrative -, et que d'autre part n'importe quel type de texte (par exemple le type publicitaire) peut mélanger plusieurs de ces procédés. De plus, il semble que ce niveau d'organisation du discours ne soit pas lié à un domaine de pratique sociale. (Charaudeau, 2001)

Deuxièmement, dans ce cadre et pour aborder la question de la re-construction de l'argumentation d'un discours par le moyen d'un parcours de lecture comme le prévoit la Matrice de Questions, les textes que nous avons choisis font partie du domaine journalistique :

La communication médiatique étant insérée dans un contexte social-historique déterminé, nous attirons l'attention sur sa visée d'information qui « consiste à faire connaître au citoyen ce qui s'est passé ou ce qui est en train de se passer dans le monde de la vie sociale, ici, dans le même espace, ou ailleurs, dans un autre espace. (Charaudeau, 1997, p. 74).

Troisièmement, notre protocole de recherche est basé sur le protocole de recherche utilisé par Nery (2002), avec des textes issus des presses françaises et brésiliennes et des questions élaborées à partir de la Matrice de Questions qui est une théorisation de la construction de la compréhension par le moyen d'un parcours de lecture guidée (Cherem & Nery, 1992).

Partie III – Analyse de données

Afin de comprendre les modalités de lecture dans lesquelles les lecteurs brésiliens et français s'insèrent, nous rappelons que nous voulons répondre aux questions suivantes.

L'analyse des reprises

La première porte sur **l'analyse des reprises** opérées par les lecteurs dans les textes soumis à leur analyse. Quels sont les éléments mobilisés par les lecteurs lors de l'élaboration de leur réponse et comment ils sont mobilisés. Pour définir ces éléments, nous reprenons la description du périphrase par Adam (1997) qui décompose le périphrase journalistique en huit unités, et nous leur ajoutons la description de Lane (1992, p. 42) sur l'unité « auteur ». De plus, nous insérons le développement du texte, c'est-à-dire, le corps du texte. Ensuite, nous analysons comment ces éléments sont mobilisés. Pour cela, nous établissons quatre possibilités : le recopiage, la citation, la reformulation et le résumé.

Nous avons constaté que les lecteurs brésiliens et les lecteurs français mobilisent les éléments du texte différemment. Ce qui confirme notre hypothèse selon laquelle les modalités

Conclusion et perspectives

de reprise sont construites dans les systèmes scolaires brésilien et français mais qu'elles sont différentes. Il a en effet été constaté qu'au Brésil (Silva & Carbonari, 1997), les élèves lecteurs ont tendance à recopier tandis qu'en France, ils citent et résument davantage car le modèle académique français apprend aux élèves à ne pas recopier ni paraphraser (Daunay, 2001, 2004).

De plus, nous avons constaté tout au long de l'analyse des données brésiliennes deux différentes manières de l'utilisation du recopiage :

- Recopiage automatique : Cette modalité de mobilisation ne prend pas totalement en compte le sens du texte. Le lecteur mobilise le texte à partir des indices présents dans la question. De plus, il peut très bien recopier en changeant certains mots ou en rassemblant des parties qui changent le sens du texte.
- Recopiage interprétatif : Cette modalité de mobilisation du texte marque une démarche interprétative. Différemment du recopiage automatique, le lecteur ne fait pas de modifications ni ne relie des parties du texte en changeant son sens. Il s'approprie le texte en prenant en compte sa cohérence.

Lors de ces analyses, nous pouvons constater que ces modalités de mobilisation du texte dans les activités de lecture sont un reflet du modèle scolaire de chaque pays. Cela ne signifie pas pour autant, qu'il y a une hiérarchisation qualitative entre elles. En effet le lecteur qui recopie (recopiage interprétatif) ou cite ne va pas systématiquement élaborer une réponse plus ou moins valable que celui qui paraphrase ou résume par exemple.

Construction de la compréhension

Concernant la **construction de la compréhension** nous avons, dans un premier temps, analysé les **stratégies mises en place** (Moirand, 1979, p. 19), et pour établir la synthèse des stratégies mises en œuvre par le lecteur, nous avons complété notre cadre théorique en empruntant les types de lecture à Dabène, Frier & Visoz (1992).

Les résultats construits à partir de ces analyses, montrent des similitudes et des divergences concernant les lecteurs brésiliens et les lecteurs français.

Comme les lecteurs brésiliens recopient plus, ils utilisent naturellement davantage la stratégie d'appropriation du texte sans transformation de son sens. Pourtant, ils utilisent aussi l'appropriation avec transformation du sens. Or, ils recopient en modifiant le texte, c'est-à-dire, ils mobilisent le texte à partir du recopiage automatique. Ce qui n'est pas constaté chez les lecteurs français.

La différence la plus évidente chez ces deux groupes de lecteurs concerne l'inférence pragmatique (Cunningham, 1987, apud Giasson, 2000, p. 64). Tous les lecteurs brésiliens ont élaboré, au moins une fois, l'inférence pragmatique, c'est-à-dire qu'ils s'éloignent du texte pour construire une réponse à partir de considérations extra-textuelles. Les lecteurs français quant à eux, évitent de s'éloigner du texte.

Pourtant, nous pouvons noter des similitudes concernant les deux stratégies : mises en relation et-élaboration d'inférence logique (Cunningham, 1987, apud Giasson, 2000, p. 62). En conformité avec les constats de l'enquête menée par Guernier, Barré-De Miniac, et Brissaud (2017), nous avons observé que nos lecteurs brésiliens et français élaborent une partie de leurs réponses à partir de la mise en relation et l'inférence logique. En effet, dans le système d'enseignement brésilien et français, les élèves apprennent à trouver des liens logiques et à repérer les différentes parties d'un texte.

En résumé, les lecteurs brésiliens élaborent leurs réponses à partir, en ordre d'utilisation, de :

(1) l'appropriation sans transformation de sens. En effet, si les lecteurs mobilisent le texte à partir de la citation et du recopiage, ils utilisent la stratégie d'appropriation sans transformation de sens. De plus, certaines réponses exigent la mobilisation de plusieurs parties du texte.

(2) la mise en relation et (3) l'inférence logique. Certaines questions ont amené les lecteurs à réaliser ces stratégies.

(4) l'inférence pragmatique. La question et/ou la partie du texte peut avoir été un déclencheur pour que le lecteur s'éloigne du texte.

(5) l'appropriation avec transformation de sens. Les lecteurs, qui mobilisent le texte à partir du recopiage automatique, s'approprient le texte avec transformation du sens.

Conclusion et perspectives

Les lecteurs français quant à eux, élaborent leurs réponses en utilisant les stratégies suivantes :

- (1) la mise en relation. Comme dit auparavant, certaines questions induisent les lecteurs à établir des relations entre les parties du texte.
- (2) l'appropriation sans transformation du sens. Comme chez les lecteurs brésiliens, certains lecteurs recopient et citent, ce qui conduit à la stratégie d'appropriation avec transformation de sens. De plus, certaines questions demandent la justification à partir des extraits du texte.
- (3) l'inférence logique. Certaines questions amènent les lecteurs à trouver des liens logiques.
- (4) l'inférence pragmatique. Cette stratégie chez les lecteurs français, se présente, dans la plupart des cas, pour donner des exemples liés au texte. De ce fait, ils s'éloignent du texte, mais pas totalement.

Nous voyons ainsi, dans ces résultats, un effet des méthodes scolaires d'enseignement de la lecture mises en place au Brésil et en France. Nous en discuterons plus dans les modalités de lecture.

En revanche, **les types de lecture** présentent la plus grande divergence entre ces deux groupes de lecteurs en analysant les réponses selon les quatre types de lecture proposés par Dabène, Frier & Visoz (1992) : lecture muette, lecture déviante, lecture de rappel et lecture interprétative.

Les résultats nous montrent que les lecteurs brésiliens formulent des réponses du type muet, c'est-à-dire qu'ils ne mobilisent rien ou presque rien du texte, tandis que les lecteurs français n'ont eu aucune réponse dans ce classement.

Un autre point de divergence est la lecture déviante. Comme les lecteurs brésiliens élaborent plus d'inférences pragmatiques, ils ont plus tendance à élaborer des réponses du type déviant, c'est-à-dire, en prenant le texte comme base pour discuter leurs propres connaissances et en orientant leur lecture vers une discussion extratextuelle.

Par ailleurs, en analysant les types de lecture de rappel et interprétative, nous constatons une proximité entre les résultats, 43% des réponses des lecteurs brésiliens sont classées comme lecture de rappel et 42% comme interprétatives. Tandis que 45% des réponses des lecteurs français sont de rappel et 51% interprétatives.

Nous proposons ainsi quatre degrés renvoyant au processus de compréhension-interprétation en fonction du type de lecture :

- degré 1 : le processus de compréhension-interprétation est faiblement développé. Le lecteur élabore, parmi les autres types de lecture, des lectures muettes et déviantes.
- degré 2 : le processus de compréhension-interprétation est intermédiaire. Le lecteur élabore davantage des lectures de rappel.
- degré 3 : le processus de compréhension-interprétation est dans un stade entre intermédiaire et avancé. Le lecteur est en capacité d'élaborer des lectures interprétatives, mais il ne le fait pas systématiquement.
- degré 4 : le processus de compréhension-interprétation est avancé. Le lecteur est en capacité d'élaborer systématiquement des lectures interprétatives.

Les lecteurs brésiliens en sont à ce que nous appelons les degrés 1 et 2 du processus de compréhension-interprétation, c'est-à-dire, un processus soit faiblement développé, soit intermédiaire. Tandis que les lecteurs français en sont davantage aux degrés 2 et 3, c'est-à-dire un processus de compréhension-interprétation soit intermédiaire, soit situé entre intermédiaire et avancé.

Ces résultats nous montrent que ni les lecteurs brésiliens ni les lecteurs français ne maîtrisent un processus de compréhension-interprétation avancé.

Degré d'adéquation avec la réponse attendue

La comparaison des résultats concernant le **degré d'adéquation avec la réponse attendue** nous a aussi permis de dégager des indices qui construisent les différentes modalités de lecture chez les lecteurs brésiliens et les lecteurs français.

En considérant à l'instar d'Eco (1992, p.41) que les possibilités d'interprétation sont infinies, mais doivent être testées en prenant en compte la cohérence textuelle, nous avons établi trois degrés d'adéquation : faible, intermédiaire et élevé.

La comparaison des données par rapport à la réponse attendue montre que la plupart des réponses des lecteurs brésiliens et des lecteurs français (44% chez les brésiliens et 49% chez les français) présente à un degré d'adéquation intermédiaire avec la réponse attendue.

Conclusion et perspectives

En revanche, la différence entre les deux groupes de lecteurs est plus marquée pour les degrés faible et élevé d'adéquation. Tandis que les lecteurs brésiliens élaborent plus de réponses classées avec un faible degré d'adéquation (31% chez les lecteurs brésiliens et 14% chez les lecteurs français), les lecteurs français élaborent plus de réponses avec un degré élevé d'adéquation (25% chez les lecteurs brésiliens et 37% chez les lecteurs français).

Les modalités de lecture et d'appropriation du texte

Les résultats construits à partir de ces analyses nous ont permis de dégager deux types de modalités de lecture et d'appropriation du texte : la lecture subjectivante et la lecture objectivante.

Nous attirons l'attention sur le fait que ces modalités de lecture prennent en compte les stratégies de lecture utilisées lors de l'élaboration de la réponse, le classement concernant les types de lecture et le degré d'adéquation avec la réponse attendue. Bien que la stratégie de lecture puisse être liée à la forme de reprise (recopier et citer se lie à l'appropriation sans transformation et recopier automatique se lie à l'appropriation avec transformation du sens), le mode de restitution (recopier, citer, reformuler ou résumer) n'a pas d'incidence directe sur les modalités de lecture étant donné que nous n'avons pas trouvé de lien entre la forme de reprise et les types de lecture et le degré d'adéquation.

- Lecture subjectivante : est celle où les lecteurs élaborent des réponses plus subjectives et discutent du texte en se servant de leurs références culturelles. Le processus de compréhension-interprétation est dirigé vers le sujet lecteur et finalement s'éloigne du texte.
- La lecture objectivante : est celle où les lecteurs élaborent des réponses plus objectives et la discussion sur le texte concerne le texte en tant que texte et sa construction. Le processus de compréhension-interprétation est dirigé vers le texte et ainsi s'en tient plus au texte.

Nous avons pu constater que la plupart des lecteurs brésiliens mélangent ces deux modalités de lecture tout au long de leurs réponses. Nous pensons que cela répond au modèle scolaire brésilien où les finalités de lectures ne sont pas exactement délimitées ou au moins, elles se mélangent. Comme propose Geraldini (2000, p. 97), le travail scolaire de la lecture pourrait être réalisé avec plusieurs finalités : (1) la *lecture texte-prétexte*, (2) la *lecture-recherche*

d'informations, (3) la *lecture-étude du texte* et (4) la *lecture-plaisir*. Ce que nous constatons avec l'analyse de nos données, c'est le mélange des trois premières. La *lecture texte-prétexte* s'insérerait plutôt dans la lecture subjectivante et les lectures de *lecture-recherche d'informations* et la *lecture-étude du texte* dans la lecture objectivante.

Les lecteurs français, quant à eux, privilégient une modalité de lecture objectivante, qui selon nous est un héritage du travail scolaire de lecture qui privilégie le texte lui-même et son analyse.

Ces résultats nous amènent à revenir sur la conception de l'éducation chez Paulo Freire qui dit dans le livre *la Pédagogie des opprimés* :

L'éducation comme pratique de la liberté, à la différence de la pratique de la domination, implique la négation de l'homme abstrait, isolé, sans lien avec le monde, comme également la négation du monde comme une réalité absente des hommes. (Freire, 1975, p. 81)

Tout au long de ses livres, Freire dit que tous les êtres humains sont incomplets, car nous avons besoin les uns des autres, inachevés, parce que nous sommes en évolution, et indéterminés parce que nous sommes imparfaits. Il est donc indispensable à l'être humain de participer et de faire partie de l'espace public.

Notre recherche s'aligne sur la pensée de Freire : l'éducation est vue comme *pratique de la liberté* qui s'oppose à l'éducation vue comme *pratique de la domination*. De ce fait, la lecture insérerait nos lecteurs dans l'espace public, ils font ainsi partie du monde et de la société.

Nous voudrions rapprocher nos résultats de la conception de l'éducation de Freire, en posant que la lecture étant une communication et une activité grâce à laquelle le moyen de laquelle le sujet se construit et s'inscrit dans un contexte social et culturel, la lecture que nous appelons subjectivante représente cette dimension communicative, développementale et intégratrice de la lecture.

Ainsi, que doit faire l'école avec l'enseignement de la lecture ? Privilégier la lecture objectivante pour apprendre à raisonner sur l'objet texte ou la lecture subjectivante pour amener les élèves à utiliser les textes pour réfléchir sur eux-mêmes, la société et le monde ?

Or, nous croyons que dans l'enseignement de la lecture, il est important de combiner ces deux modalités en faisant que ces deux lectures se complètent et s'articulent. Pour nous, il n'y aurait donc pas de séparation nette entre ces deux modalités. En effet, durant la lecture, nous cherchons à comprendre les informations, les arguments et la construction du texte,

concomitamment, et au fur et à mesure que nous nous approprions le texte, nous l'approchons et discutons avec notre monde.

De ce fait, le travail de cette lecture, réalisée de façon critique et non mécanique, pourrait être suivi avec le travail de la lecture subjectivante. En étant confronté au texte et s'en appropriant, le lecteur est amené à le questionner. Le lecteur pose des questions au texte. En réfléchissant ainsi à propos du monde du texte, celui-ci changerait le monde du lecteur.

Matrice de Questions

Notre projet, orienté vers la didactique et centré sur le public des jeunes et des adultes en reprise d'études, reprend la Matrice de Questions comme point de départ de l'analyse et de la théorisation sur le processus de lecture, et en particulier les trois notions essentielles de (1) parcours de lecture, (2) parcours guidé par un formulaire composé de questions soit ponctuelles, soit globales, orientées ou non, (3) compréhension complexe, c'est-à-dire qui construit conjointement l'identification d'informations et du propos argumentatif.

Reprenant l'idée de Cherem et Nery (2010) selon laquelle la Matrice serait un outil didactique de lecture, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, notre deuxième intérêt de recherche dans cette thèse est d'analyser cette transposition pour les lecteurs en reprise d'études.

La Matrice a pour but d'amener le lecteur à la compréhension de la construction globale du texte à partir de ses questions :

- Reconnaissance de caractéristiques propres à certains genres, comme, par exemple, ce qui tient à leur mise en page (raison graphique). - Reconstitution d'informations dispersées au long du texte. - Sélection et mise en ordre d'informations selon leur degré d'importance dans le fonctionnement global du texte. - Établissement de relations entre deux parties du même texte, entre deux textes, etc... - Reconnaissance du cadre énonciatif, les différentes voix qui circulent dans un même texte. - Reconstruction du réseau argumentatif.

Ces aspects sont décisifs parce que le lecteur, en effectuant ces tâches, sera mené nécessairement à une rupture de la linéarité et donc, à une appréhension du fonctionnement global du texte, ce que fait un vrai lecteur. (Cherem & Nery, 2010, p. 35)

Ainsi, si nous analysons la recherche menée par Cherem et Nery par rapport à la nôtre, nous considérons, dans un premier moment, que la Matrice s'insère principalement dans la modalité de lecture objectivante, c'est-à-dire en développant la discussion sur les fonctionnements textuels, mais sans exclure la dimension communicative, lecture subjectivante.

En effet, la Matrice donne des outils pour mieux lire le texte et en particulier pour en construire une approche et une vision globale. De ce fait, elle permet d'identifier et de comprendre le parcours argumentatif qui amène le lecteur à s'inscrire dans une communication avec le texte. Le lecteur peut à partir de cela développer une lecture subjectivante.

Cela dit, nous pouvons dire que la Matrice a une approche mixte (objectivante et subjectivante) avec des degrés différents. Le travail du fonctionnement du texte est la base de la Matrice, avec une dimension communicative.

L'analyse de nos données nous a démontré que les lecteurs brésiliens s'insèrent moins dans cette modalité objectivante que les lecteurs français.

Selon notre analyse globale des résultats, nos lecteurs brésiliens présentent plus de difficultés pour répondre aux questions du type reconstitution d'informations, établissement de relations et reconstruction du réseau argumentatif. Les lecteurs français, quant à eux, présentent plus de difficultés avec les questions du type reconstitution d'informations, appréhension du jugement de valeur et reconstruction du réseau argumentatif.

En effet, les questions du type (1) reconstitution d'informations et (2) reconstruction du réseau argumentatif sont celles qui posent le plus de problèmes aux deux groupes.

Ces résultats sont cohérents, étant donné que nos lecteurs sont dans le processus de l'acquisition de la compréhension-interprétation, et ainsi, présentent des différents degrés de difficultés dans tous les types de réponses.

De plus, la question du type reconstruction du réseau argumentatif est considérée avec un degré de difficulté plus élevé que les autres types de questions selon la Matrice. Ces résultats sont donc en adéquation avec la Matrice et aussi avec nos analyses qui ont constaté que nos lecteurs sont dans le processus de l'acquisition de la compréhension-interprétation.

Nous concluons que la Matrice peut être, à la fois (1) un outil d'observation et aussi (2) un outil d'enseignement de lecture pour les lecteurs jeunes et adultes en reprise d'études et ces deux fonctions se relient.

Conclusion et perspectives

Effectivement, la Matrice nous a permis d'abord (1) d'identifier les types de questions qui posent plus ou moins de difficultés pour ces deux groupes de lecteurs. À partir de ces constats, il est donc possible d'élaborer (2) un projet didactique à long terme où sont travaillés le parcours de lecture et les types de questions de façon progressive associés à d'autres activités de lecture.

En résumé, le fait que l'un des enjeux de la Matrice soit de reconstituer le réseau argumentatif et d'identifier les jugements de valeur de l'auteur du texte entre en résonance avec ce qui intéresse les jeunes adultes dans la lecture : se situer dans un espace social de communication.

Perspectives de travail

Cette recherche a été menée dans un cadre de cotutelle dans deux pays, le Brésil et la France. Pendant toute la période de cette recherche, nous avons circulé entre ces deux pays. De plus, concomitant à la thèse, durant plusieurs semestres nous avons mené la recherche à temps partiel, étant donné que nous assurons des cours auprès des étudiants universitaires, soit au Lansad, soit au département de Langues étrangères appliquées (LEA).

Ces aspects sont importants car ils montrent ce lien avec l'enseignement dans les deux pays et sont à la base de nos perspectives de travail pour la suite de la thèse. De ce fait, nous présentons nos intentions de travail dans les deux pays.

La recherche au Brésil

L'une de nos intentions avec ce projet de recherche était d'alimenter la recherche brésilienne pour améliorer l'enseignement de la lecture à des jeunes et des adultes en reprise d'études au Brésil.

L'enseignement des jeunes et des adultes au Brésil est, comme dit Haddad et Di Pierro, (2006, p. 122) une dette sociale. Dans un pays où la construction de l'accès à l'éducation, comme nous l'avons dit dans le chapitre 1, a été destinée principalement à une élite, avoir eu accès à l'éducation et conclure cette recherche, nous fait faire partie d'une minorité brésilienne. De ce fait, mener des recherches au service de ce public est une question sociale.

En août 2018, à Curitiba, après cinq ans de réflexions, Lúcia Cherem fonde l'Association de Lecture et d'écriture *Ler.com*. Cette association a comme projet, comme le dit Cherem⁶⁸ (2018) de « permettre aux personnes de comprendre la réalité de notre pays et de chercher des améliorations à partir de leurs choix politiques ».

Ce projet étant inséré dans une dimension sociale de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, notre intention est de pouvoir participer aux discussions et à la recherche avec l'équipe de *Ler.com*. L'intention est de promouvoir des matériaux didactiques de lecture pour ce public de l'EJA en prenant en considération les résultats dégagés de cette thèse. Cela nous semble cohérent car comme nous l'avons constaté, ce public ne dispose pas d'un matériel didactique spécifique qui leur est destiné.

Au moment de la rédaction des dernières lignes de cette thèse, octobre 2018, le Brésil est engagé dans le processus des élections présidentielles et, une grande partie de la population issue de toutes les couches sociales, a jusqu'à présent, choisi un gouvernement totalitaire pour les représenter. Ce fait montre l'importance des projets comme celui-ci, fondé sur l'éducation émancipatrice et critique, dans nos sociétés.

68 <http://www.plurale.com.br/site/noticias-detalhes.php?cod=16296&codSecao=5>

La recherche en France

En France, en tant qu'enseignante pour différents publics universitaires, nous travaillons avec des étudiants qui suivent ou ont suivi la formation DAEU.

À l'Université Grenoble Alpes, en tant que chargée de cours de portugais pendant quatre ans au Lansad, nous avons vu que certains étudiants du DAEU choisissaient le portugais comme langue étrangère, soit comme un cours du parcours de la formation qu'ils suivaient, soit comme un cours supplémentaire.

Actuellement, attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, nous avons des étudiants du cours de langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) et du cours de LEA venus de la formation DAEU. Or, le DAEU tel qu'il est, est assez récent. Cette formation date de 1994. Ainsi, nous pouvons dire que peu de recherches considérant la lecture de ce public ont été menées jusqu'à présent. Cependant, nous recevons ces étudiants dans les universités. Ainsi, notre question de poursuite de thèse en France est la suivante : les lecteurs français qui accèdent à l'université après des études dans un lycée régulier et le baccalauréat mettent-ils en œuvre les mêmes modalités de lecture que ceux issus de la formation DAEU ? Si le lycée prépare les élèves pour le baccalauréat dans une visée de poursuite d'études universitaires, cette formation donne-t-elle les mêmes conditions pour que ces étudiants puissent poursuivre leurs études dans une visée égalitaire ?

*« Quand l'éducation n'est pas libératrice,
le rêve de l'opprimé est d'être l'opresseur ».*

Paulo Freire

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1997). *Les Textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M., & Lugin, G. (2000). L'hyperstructure : un mode privilégié de présentation des événements scientifiques ? *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 6, 133-149.

Ahr, S. & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 2010/1, 168, 69-82.

Barré-De Miniac, C. & Reuter, Y. (dir.). (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barroux, R. (2015) Une *Marche paradoxale vers l'émancipation des femmes*. Récupéré le 2 juin 2015 sur <http://www.lemonde.fr/demographie/article/2015/01/12/une-marche-paradoxale-vers-lemancipation-des-femmes45546831652705.html>.

Bishop, M.-F. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, 2008/2, 34, 59-72.

Boch, F. (2017). *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : UGA Éditions.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1985). La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In Roger C.. (dir.). *Pratiques de la lecture* (pp. 265-292). Paris : Éditions Rivages.

Braff, M. (2013). *Um rato na biblioteca*. Récupéré le 05 avril 2014 sur <https://www.cartacapital.com.br/cultura/um-rato-na-biblioteca-1089.html>.

Bremond, C. (1973). *La Logique du récit*. Paris : Éditions du Seuil.

Butlen, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 2010/1, 168, 43-55.

Campion, N., & Rossi, J.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99 (3), 493-527.

Canto, R. (2011). *A publicidade e o consumo consciente*. Récupéré le 10 mai 2014 sur <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-publicidade-e-o-consumo-consciente>.

Bibliographie

Cavaillé, T. (2015). *Le monde mange de plus en plus mal*. Récupéré le 5 mai 2015 sur <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/03/02/23461-monde-mange-plus-plus-mal>.

Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social*. Paris : Nathan.

Charaudeau, P. (1998). L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le français aujourd'hui*, 123, 6-15.

Charaudeau, P. (2001). Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. In *Analyse des discours. Types et genres*, 341-348.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Bibliothèque Publique d'information, Centre Georges Pompidou.

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.

Cherem, L. P.; Nery, R. M. (1992) A prática de leitura em questão. Análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no Vestibular UNICAMP 1992. *Letras*, (4), 97-119.

Cherem, L.P. & Nery, R. M. (2010). Lire en langue maternelle ou lire en langue étrangère : le défi c'est la lecture. *Les Actes de Lecture. La lecture en langues étrangères*. 110, 32-36.

Constituição Federativa do Brasil de 1967. (1967). Promulga a constituição nacional. Récupéré le 6 mai 2017 sur http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.

Constituição Federativa do Brasil de 1988. (1988). Promulga a constituição nacional.

Récupéré le 6 mai 2017 sur http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Cury, C. R. J. (2002) *Legislação educacional brasileira*. (2^a. ed.) Rio de Janeiro : DP&A.

Dabène, M., Frier, C., & Visoz, M. (1992). La Construction du sens dans l'activité de lecture, recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français. *Études de linguistique appliquée*, 87, 51-64.

Daunay, B. (2001). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : P. Lang.

Daunay, B. (2004). Réécriture et paraphrase. *Le français aujourd'hui*, (1), 25-32.

Dehaene. S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

Decreto de lei n° 19.513 de 25 de agosto de 1945. (1945). Dispõe sobre o auxílio federal para o ensino primário. Récupéré le 16 mai 2017 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto de lei nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932. (1932). Dispõe sobre o alistamento eleitoral em todo o país e as eleições federais, estaduais e municipais. Récupéré le 8 mars 2016 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto de lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946. (1946). Dispõe da Lei Orgânica do Ensino Primário. Récupéré le 17 mai 2017 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 (2006). Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Récupéré le 6 mai 2017 sur http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm.

Descotes, M. (1989). *La lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique.* Toulouse : CRDP de Toulouse.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe.* Bruxelles : De Boeck.

Dumas, L. (1928). *Livre unique de français.* Paris : Hachette.

Duvivier, G. (2014). *Perdemos.* Récupéré le 29 octobre 2014 sur <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2014/10/1538830-perdemos.shtm>

Ebrard, J. (1988). Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles. *Langue française*, 80 (1), 111-128.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula : ou la coopération interprétative dans les textes narratifs.* Paris : Grasset.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* (Myriem Bouzaher Trad.). Paris : Grasset.

Eco, U. (Éd.). (2002). *Interprétation et surinterprétation* (3. éd) (Jean-Pierr Cometti Trad.). Paris : Presses Univ. De France. (Original publié en 1995).

Elisabeth N. & Roland G. (dir.). (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères*, 35. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Failla, Z., & Instituto Pró-Livro. (Éd.). (2016). *Retratos da leitura no Brasil 4.* Rio de Janeiro, RJ : São Paulo, SP: Sextante ; Instituto Pró-Livro.

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture.* Paris : PUF.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro : Paz e Terra.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro : Paz e Terra.

Bibliographie

- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se contemplam*. Sao Paulo : Cortez editora.
- Frier, C. & Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), 117-138.
- Furet, F. & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo : Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (org). (2000). *O texto na sala de aula*. São Paulo : Ática.
- Goigoux, R. (dir.). (2015). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche. Lyon : Institut français de l'éducation.
- Gombert, J.-E. (1993). L'apprentissage de la lecture : apports de la psychologie cognitive. In G. Chauveau, M. Remond et E. R. Chauveau. (dir.), *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit* (pp. 123-131). Paris : INRP, L'Harmattan.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Greimas, J.A. (1966). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. Paris : Larousse.
- Guernier, M.-C. & Barré - De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique* (143-144), 203-216.
- Guernier, M.-C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (19), 167-181.
- Guernier, M.-C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (19), 167-181.
- Guernier, M.-C. (2007). Écrivain, enseignant, élève : une rencontre problématique. In A.M. M.Faivre et J.L. Bayard (dir.). *Vous avez dit contemporain ? Écritures contemporaines et enseignement* (pp.101-108). Saint-Étienne : Presses Universitaires de Saint- Étienne.
- Guernier, M.-C. (2012). L'orientation épistémique de la lecture Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 39-61.
- Guernier, M.-C. (2014). Pratique(s) de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique. In P. Hertig & P. Losego (dir.). *Controverses et pratiques sociales de référence : la forme scolaire bousculée* (pp.190-203). Lausanne : HEP Vaud.

Bibliographie

Guernier, M.-C., Barré – De Miniac, C., Brissaud, C. & Mout, T. (2017). *Rapport aux écrits scolaires et exclusion scolaire*. Grenoble : ELLUG. Collection Didaskein.

Guernier, M.-C., Barré-De Miniac, C., & Brissaud, C. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA Editions.

Guimarães, C. S. (2015). A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). *Revista Fundamentos*, 2(1), 98-118.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 29-40.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, (14), 108-130.

Hebrad, J. (1988). Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles. *Langue française*, (80), 111-128.

Herrero, T. *A mulher que liberou mais de 2 mil escravos em pleno século XXI*. Récupéré le 30 mai 2015 sur <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>.

Instituto Paulo Montenegro - Ação social do Ibope (2011). *Indicador de Analfabetismo funcional - INAF*. Récupéré le 10 septembre 2018 sur http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

Instituto Paulo Montenegro - Ação social do Ibope (2018). *Indicador de Analfabetismo funcional - INAF: Resultados preliminares*. Récupéré le 10 septembre 2018 sur http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

Iser, W. (1985). *L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. (E. Sznycer Trad.) Bruxelles : Mardaga. (Original publié en 1976).

Jaffe, N. (2014). *Teimosa humanidade*. Récupéré le 15 juillet 2014 sur <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2014/04/1444531-noemi-jaffe-teimosa-humanidade.html>.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. (C. Maillard Trad). Paris : Gallimard (original publié en 1976).

Kahn, P. (2007). La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 115-125.

Kato, M. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo : Martins Fontes.

Bibliographie

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

Kleiman, A. B. (1989). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 2. ed. Campinas : Pontes/Editora da UNICAMP.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, 17-26.

Lahire, B. (1999). *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.

Lanson, G. (1894). L'étude des auteurs français. *Revue universitaire*. T. II.

Lanson, G. (1895). *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette.

Lanson, G. (1925). Quelques mots sur l'explication de textes. (1^o janvier 1925. Cité par Chartier & Hébrard, 1989, p.210). *Études françaises*. Paris : Les Belles Lettres.

Lanson, G. (1979). *Méthodes de l'histoire littéraire*. Paris-Genève : Slatkine. (original publié en 1925)

Leffa, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

Legouvé, E. (1877). *L'Art de la lecture*. Paris : J. Hetzel.

Lei n° 11.129 de 30 de junho de 2005. (2005). Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional da Juventude. Récupéré le 8 juin 2016 sur http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm

Lei n° 1860 de 4 de janeiro de 1908. (1908). Dispõe sobre o alistamento e sorteio militar e reorganiza o Exército Brasileiro. Récupéré le 8 juin 2016 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-norma-pl.html>

Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Récupéré le 5 mai 2016 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n° 5.400 de 21 de março de 1968. (1968). Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. Récupéré le 5 mai 2016 sur http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5400.htm

Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa as Diretrizes e bases para o ensino de 1^o e 2^o graus, e dá outras providências. Récupéré le 8 juin 2016 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Récupéré le 8 juin 2016 sur <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

Loiola, R. (2016). *O que comemos vai decidir o futuro da humanidade* Récupéré le 13 septembre 2016 sur <https://veja.abril.com.br/saude/o-que-comemos-vai-decidir-o-futuro-da-humanidade/>

Lusetti, M. (1996). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches*, 25, 63-88.

Lyonnet, A. & Besseige, P. (1925). *Lecture et langue française*. Paris : Istra.

Maciel, L. S. B., & Neto, A. S. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e pesquisa*, 32(3), 465-476.

Magalhães, J. (2013). La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876) : inventions typographiques et alphabétisation populaire au Portugal. *Histoire de l'éducation*, 138, 115-129.

Marcuschi, L. (1984). Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Anais do Encontro Interdisciplinar de Leitura*. Universidade Estadual de Londrina.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2006), *Le Langage à l'école maternelle*, « Travailler la compréhension », Paris, SCÉRÉN.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1987). *Instructions officielles de la classe de 2^o*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Littérature. Documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2004). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : SCÉRÉN.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Projet de programme pour la classe de sixième*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). « Mise en place des programmes de l'école primaire : Apprendre à lire ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 2. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Apprendre à lire : Guide thématique*. Ministère de l'Éducation Nationale. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Le langage à l'école maternelle*. Centre national de documentation pédagogique. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (dir.). (2007). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes 2007-2008*. Paris : XO Éditions.

Bibliographie

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*. Paris : CLE international.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.

Nery, R. M. (2002). *Questões sobre questões de leitura*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. Récupéré le 05 juin 2014 sur <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000252300>.

Nicia, R. (2018). *Ler.com : formar leitores para um mundo melhor*. Récupéré le 9 octobre 2018 sur <http://www.plurale.com.br/site/noticias-detalhes.php?cod=16296&codSecao=5>.

Paiva V. P. (1985). *Educação popular e educação de adultos*. 3^a Ed. São Paulo : Loyola.

Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos* (Vol. 2). Edições Loyola.

Parecer CNE/CEB nº11/2000 aprovado em 10 de maio de 2000 (2000). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos (EJA). Récupéré le 8 juin 2016 sur <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.

Poulain, M. (dir.). (1990). Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine. *Revue française de pédagogie*, 86, 111-113. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.

Revaz, F., & Bronckart, J.-P. (1988). Mesurer la lisibilité [Une approche typologique]. *Une approche typologique*, 85, 37-46.

Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil : notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 4, 15-30.

Rojo, R. (2004). Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *São Paulo : See: CenP*, 853.

Rossi, J.-P. (1995). *Les mécanismes de la lecture*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Santos, M. F. S. (2010). Práticas de leitura na escola : concepções e abordagens. *Signum : Estudos da Linguagem*, 13(1), 257-276.

Secretaria do Estado do Paraná. (2012). *Manual de orientação educação de jovens e adultos*. Récupéré le 10 janvier 2017 sur http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_orientacoes_eja_2012.pdf

Seibel, B. (1995). Trente ans de recherche sur la lecture en France, 1955-1995 : quelques repères. In Béatrice Seibel. (dir.). *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture* (pp.15-31). Paris : Le Monde Éditions.

Shigunov N., A., & Bomura M., L. S. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em revista*, 31, 169-189.

Silva, A. C. da, & Carbonari, R. (1997). Cópia e leitura oral : estratégias para ensinar. In *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. (pp. 95-116) São Paulo: Cortez.

Silva, J. (2014). *A nova classe média : fantástica falácia*. Récupéré le 6 mai 2014 sur <https://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/a-nova-classe-media-fantastica-falacia-7725.html>.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Soares, M. (1994). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo : Ática.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo : Contexto.

Soares, M. B. (1988). As condições sociais da leitura : uma reflexão em contraponto. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 2, 18-29.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6^a Ed. Porto Alegre : ArtMed.

Sprenger-Charolles, L. & Cole, P. (2003). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive*. Paris : Dunod.

Université Claude Bernard Lyon 1 (n.d) *Diplôme d'accès aux études universitaires*. Récupéré le 23 février 2017 sur [http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-764/diplome-d-accesauxetudesuniversitaires-b-\(dae-u-b\).html](http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-764/diplome-d-accesauxetudesuniversitaires-b-(dae-u-b).html).

Vincent, G. (dir.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.