

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA

RECHERHCE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABBES LAGHROUR- KHENCHELA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



**Les difficultés de la compréhension de  
l'écrit  
Rencontrée dans le cycle primaire  
(Cas les élèves de 5ème année primaire,  
au primaire : « AL AMIRE ABD EL  
KADER khenchela »**

**Mémoire élaboré pour l'obtention d'un diplôme de Master2  
Option : Didactique**

**Dirigé par:**

**M<sup>me</sup>. Boussad Amel**

**Présenté et soutenu par:**

**M<sup>elle</sup>: Boughediri Nouha**

**Devant les jury:**

<b>President</b>	<b>Hambli achour</b>	<b>MCB</b>	<b>Université de Khenchela</b>
<b>Rapporteur</b>	<b>Boussad amel</b>	<b>MCA</b>	<b>Université de khenchela</b>
<b>Examinatrice</b>	<b>Ould ammar hassina</b>	<b>MCA</b>	<b>Université de Khenchela</b>

**Année Universitaire  
2021/2020**

# *Dédicace*

---

Je dédie ce mémoire à l'âme du mon frère allah yarhmou  
boughediri boualem



# *Remerciement*

*Je remercie mon encadreur madame « Boussad Amel » qui a été au détriment de son temps et pour ses conseils qui sont toujours été d'une aide précieuse sans qui ce mémoire n'aurait pas pu réalisé.*

*Mes remerciements à tous mes enseignants, mes amis de ma promotion  
2020 /2021.*

*Tous les membres de jury pour le temps qu'ils ont consacré pour  
apprécier ce travail et d'avoir accepté de l'examen.*

A decorative red border that forms a scroll shape, with the top and bottom edges curving inward at the corners and the left edge curving outward to resemble a scroll's edge.

*Introduction générale*

## ***Introduction générale***

---

Le français en Algérie a le statut d'une première Langue étrangère, Il a particularité d'une langue scientifique est Technique, c'est -à-dire une langue fonctionnelle.

Cette diversité terminologique donne au français un statut bien Défini, elle déterminé également la place qu'il occupe dans la réalité linguistique.

Il faut ajouter à tout cela, que tout enseignement d'une langue Étrangère présupposer l'acquisition de deux compétences :

Compréhension orale et compréhension de l'écrit.

L'enseignement du FLE inclut un apprentissage de la Compréhension de l'écrit chez les élèves qui trouvent des difficultés À comprendre une notion.

Écrire est un processus qui permet de structurer les idées, de Clarifier des réfections.

C'est un outil évaluateur des connaissances linguistiques culturelles Et pragmatiques dans le contexte algérien, l'enseignement de cycle Primaire est dispensé en langue arabe qui est une langue officielle, Par contre la langue française est connue comme une langue Étrangère son volume horaire d'enseignement est limité, mais une Fois arriver au cycle moyenne devient une langue d'enseignement Dans certaine discipline est techniques. « Se demander ce que des Individus ont besoin d'apprendre, C'est poser implicitement qu'ils Ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix Doivent être opérés »<sup>1</sup>

Le problème de la compréhension de l'écrit représente un obstacle Qui se dresse devant les élèves pendant leur cursus primaire. Mon Travail propose de mettre en évidence, une problématique qui Traité des difficultés de la compréhension de l'écrit, A cet effet je Me suis intéressés aux élèves du 5ème années primaire au primaire el Amire abd el Kader qui se sont confrontées à des problèmes de Langue étrangère, qu'ils ne maîtrisent pas et qui les empêches D'assimiler des cours qui sont liées à la compréhension de l'écrit. L'échec des élèves est du à la non maîtrise de la langue française, Aussi ils n'arrivent pas à comprendre et rependre aux questions Posées lors l'examen. A ce cas des questions s'imposent pour trouver des réponses susciter Mon intérêt majeur et motiver à dresser les questions suivantes :

- 1) Quelles sont les vraies raisons qui rendent difficiles l'accès au Sens des textes en FLE ?
- 2) A Quels types de lecture les élèves sont -ils habitués ? leur Favorisent-elles une meilleure compréhension des textes ?
- 3) Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de la Lecture en FLE ?

---

<sup>1</sup> M. Lahmann, « objectif spécifiques en langue étrangère », Hachette, 1993, p 15 :18.

## ***Introduction générale***

---

En guise de repense à ces questions, je formule les hypothèses suivantes : Les élèves trouvent des difficultés majeures pour maîtriser la Langue : un texte n'est plus seulement une suite linéaire obéissant à des lois syntaxiques,

Mais il a aussi sa cohérence et ses relations internes, les élèves se heurtent fréquemment à Des problèmes touchant au code linguistique, et ont tendance à s'arrêter devant chaque Point de la langue.

Vouloir déchiffrer le texte élément par élément, constitue Un obstacle énorme pour les élèves, en les déviant du sens globale du texte.

La faible qualité de lecture : au moment où il est recommandé aux élèves (à ce niveau) d'automatiser les processus de Reconnaissance de mots, la plupart seraient incapable de dépasser le cadre du décodage ; ce qui ne leur permet pas de libérer de l'énergie, pour les processus de plus Haut niveau qui permettent l'accès au sens.

Afin de procéder à la vérification des présentes hypothèses, je vais opter par une méthode Descriptive et une autre analytique qui consiste à élarger des questions aux enseignants et aux élèves du 5<sup>ème</sup> années primaire au primaire el Amire abd el Kader. Ainsi que l'analyse des résultats fournis par mon travail. Cela me permettra mon seulement, de dévoiler les différentes obstacles, qui entravent la compréhension de l'écrit en français langue Étrangère aux niveaux des élèves de 5<sup>ème</sup> années primaire, mais aussi de franchir les champs de réflexion sur les processus de compréhension, et leurs effets sur l'accès au sens des textes écrits. Pour mener à bien mon étude, le corpus sera composé De deux questionnaires adressés aux élèves du 5<sup>ème</sup> années Primaire au primaire el amireabd el Kader, pour mieux cerner Leurs difficultés en lecture en FLE, et le seconde est adressé aux Enseignants du même primaire, afin de décerner les différentes Difficultés rencontrées pendant la compréhension de l'écrit. La nature du présent travail me conduit à organiser le contenu de Deux chapitres, un théorique et un autre pratique.

Chapitre I :

*La compréhension de  
l'écrit*

Dans ce premier chapitre. Nous allons tenter de définir quelques Terminologies Convoqués dans mon travail. Je vais proposer les définitions formulées, Il sera plus Précisément questions, et réponses.

### **1) Qu'est-ce que la compréhension :**

Généralement, on apprend une langue afin de répondre à des besoins fondamentaux : chercher des informations, lire un document, communiquer avec les autres ...Selon Moirand : « Il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à comprendre et à interpréter des énoncés »<sup>1</sup>.

En effet, comprendre l'écrit est comprendre ce qu'on lit.

Le processus de compréhension de l'écrit n'est pas aussi simple qu'il paraît, car il nécessite à la fois un transfert d'information en langue maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère, ainsi que des connaissances extra linguistiques.

De son côté , Cuq J.p.soutient la même idée en démontrant que la compréhension est une activité qui interpelle diverse compétences Pour l'atteindre comme pour l'oral , la seule connaissances des signification linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit , et l'expérience des textes joue un rôle fondamental, lire n'est pas un décodage de signe ou d'unités , mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèse de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte<sup>2</sup> .

De sa part, du bois Daniel (1976) définit la compréhension de l'écrit comme étant l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçus en termes de classe d'équivalences fonctionnelles, c'est –à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'information nouvelle avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme<sup>3</sup>. Ceci dit la compréhension implique une expérience préalable de la part du lecteur qui constitue sa mémoire à long terme, et qu'il met en usage une fois qu'il veut accéder au sens du texte.

A ce propos, Dubois évoque le modèle proposé par Norman<sup>4</sup>, dans l'énoncé : « Pierre a posé le paquet sur la table, parce que celle-ci n'était pas horizontale, le paquet est tombé ». D'après Norman comprendre cette phrase : c'est d'une part, se donner une représentation profonde de la phrase et d'autre part relier cette représentation avec une série d'informations complémentaires issus de l'expérience intérieur du lecteur, on commence donc par donner une représentation à la première proposition ce qui va donner un certain individu s'appelant Pierre à poser en position de permettre au paquet de se maintenir en place.

Table horizontale = paquet proposé.

---

1 Morand Sophie, situation de l'écrit, compréhension en français langue étrangère, paris ,1979,p.19

2Jan pierre Cuq, cours de didactique de français, Grenoble, 2002, p.160.

Table inclinée=paquet par terre.

L'auteur ajoute des informations considérées comme complémentaires :

- Il n'y pas de rebord sur la table, car le paquet est tombé.
- Tous les objets plus lourds que l'avis tombent en chute libre (connaissances du monde physiques).
- La surface de la table est généralement pleine (connaissance du monde).
- A sa tombé le paquet risque de se casser (connaissances du monde).

Pourquoi Pierre a-t-il posé le paquet sur la table ? (Compréhension des intentions du locuteur).

« Pour la psychologie cognitive comprendre un texte édifier une représentation spécifique correspondant à la situation que décrit le texte »<sup>5</sup> ; Quant à l'approche communicative, elle définit la compréhension de l'écrit comme étant « une réaction active à la construction du sens du message »<sup>6</sup>, cette construction part des hypothèses que fait le lecteur », en se référant au message à l'intention du scripteur et à ses connaissances.

On pourrait dire que la compréhension de l'écrit serait le résultat des opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé. Le sens littéral est exprimé par les unités linguistiques généralement codifié par le dictionnaire quant au sens contextuel, il fait référence à l'intention de communication exprimé par l'auteur et élaboré à partir d'interprétation faites sur le sens de l'énoncé.

## **2) L'objectif de la compréhension écrite :**

L'objectif de la compréhension écrite est d'amener L'apprenant de 5ème année primaire progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte.

L'objectif premier de cette compréhension n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture et sa maîtrise sur long terme .et permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter. Un journal ou de prendre un livre en français.

Les apprenants de 5ème années primaire vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et progresser de la communication ou la compréhension est primordiale qu'elle soit de l'écrit ou de l'oral.<sup>1</sup>

## **Les composantes de la compréhension de l'écrit :**

Que la lecture soit un phénomène interactif fait aujourd'hui l'unanimité chez nombre de chercheurs elle est considérée comme un phénomène complexe qui fait intervenir « certes, le texte en tant que message ne produit pas un scripteur mais dans lequel Joue également une (re) construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables

linguistiques<sup>1</sup>et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc.) »<sup>1</sup>

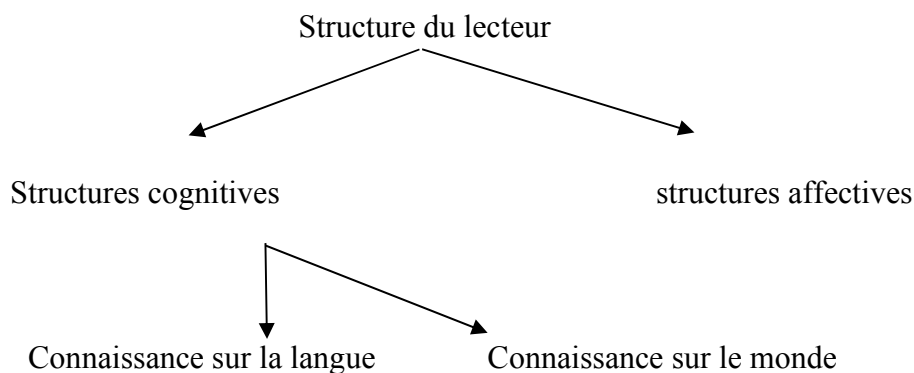
On a constaté, des lors que « la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte.<sup>2</sup>

### 1) Le lecteur :

C'est la variable la plus complexe, Il accède à la tâche de lecture en mettant en œuvre ses propres structures cognitives et affectives, il manifeste divers processus qui l'aideront à comprendre le texte. Les connaissances sur la langue : il y'a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert et développer par la suite, Il s'agit en fait de :

- Connaissances phonologiques : distinguer la langue en particulier la langue maternelle.
- Connaissances syntaxiques : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilités des phrases)
- Connaissances sémantiques : relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.
- Connaissances programmatiques : l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication.
- Les connaissances sur la langue sont d'une très grande utilité au lecteur lors de la compréhension en lecture.
- Les connaissances sur le monde : « la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées »<sup>3</sup>

### Les structures de la variable lecteur



Il est donc nécessaire d'enrichir le bagage conceptuel des apprenants afin de l'aider à accéder au sens ou la question qui se pose : comment ces connaissances sont-elles organisées ?

<sup>3</sup> Dubois Danièle, quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire et compréhension spéciale, université de paris 1979, p37

<sup>4</sup> Dubois Danièle, Ibis, p,38.

Certains chercheurs comme Rumelhart (1975), Anderson (1977) et Minsky (1975) propose la notion de schémas du lecteur.<sup>4</sup> « Ses connaissances du sujet traité, mais aussi du genre utilisé (conte, reportage, roman policier...), ils s'entendant sur le fait qu'une bonne partie de nos connaissances sont organisées sous forme de schémas », Cette théorie essaie d'expliquer la manière dont les connaissances d'un individu sont –elles conservées et comment elles sont récupérées et modifiées par la suite, elle se caractérise par :

- L'organisation : elle est faite en large unités ou blocs que l'on nomme schémas (actions, séquences, d'actions, événement...).
- Les variables d'un schéma : à chaque schéma on peut associer les variables qui sont en réalité les composantes de ce schéma, dans le schéma cité plus haut, acheter /vendre, on peut associer les variables suivantes : acheteur, vendeur, marchandise, la marchandise c'est une voiture : une Toyota.

### **2)le texte :**

Le texte à proprement parler prend également une place très importante dans la compréhension de l'écrit, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus le type et la nature du texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension, De même qu'il « a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents ».<sup>5</sup>

De sa part Adem déclare « lire c'est transformer une suite d'unités linguistique ».

### **3)le contexte :**

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte, ce contexte est autant psychologique et social que physique.

Le contexte psychologique, il concerne les conditions contextuelles propre au lecteur lui-même, c'est –à-dire son intérêt pour le texte, son intention de la lecture et sa motivation.

Le contexte social il touche les formes d'interactions qui peuvent se produire pendant la lecture entre le lecteur et son environnement.

Le contexte physique, il comprend toutes les conditions matérielles dans laquelle se déroule la lecture ; bruit, l'aération température, la qualité de la lumière...<sup>1</sup>

---

5 heniche Samira, enseignement /Apprentissage de la compréhension de l'écrit, Al-lissaniyate n°10,2005, Alger, p.83

6 Tomas Cristina et clode Monica, lecture et compréhension, synergie Roumanie : n°05,2010, p.100.

**Les différents modèles de la compréhension de l'écrit :**

Comment lit-on ? comment comprend-ton ? il existe plusieurs manières pour aborder le problème de la compréhension, certaines recherches tentent à expliquer la construction de la signification du message, elles décrivent deux modèles :

Le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique.<sup>1</sup>

**A) modèle sémasiologique :**

Ce modèle part de la forme vers le sens, appelé aussi de bas en haut, Il reflète une démarche du traitement de l'information donne la priorité à la perception des formes du message, il comporte plusieurs phases :

- la phase de discrimination : le lecteur isole et identifie les signes graphiques, il peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification.

- la phase de segmentation : il délimite les mots, les syntagmes et les phrases.

La phase d'interprétation : il associe un sens à ces mots syntagmes et phrases.

- la phase de synthèse : il accède à la signification globale du message en additionnant les sens des mots, pour parvenir à la compréhension globale du texte.

**B) le modèle onomasiologique :**

Dans ce modèle les processus de compréhension vont du sens vers la forme, c'est –à-dire selon le type de haut en bas, ce modèle donne l'importance aux lecteurs dans le traitement de l'information, et il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite en trois étapes :

- formulation des hypothèses d'ordre sémantique : les hypothèses se basent sur le contenu de message et sur les connaissances générales en relation avec la situation de communication en cours. Ces hypothèses sont associées des attentes formelles de surface.

- vérification des hypothèses : elle s'opère par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles sémantiques construites au départ.

- le résultat de vérification : cette phase est liée avec la phase précédente. Donc les hypothèses soit sont confirmée ou infirmées (rejetées), ne soit ni confirmées ni infirmées, dans ce cas-là en stockant les informations recueillies pour l'apprendre, d'une manière différente et on s'attend à d'autres indices.

**Les difficultés de la compréhension de l'écrit :**

Les difficultés de la compréhension de l'écrit, sont en cœur de tout processus d'enseignement, ces difficultés éprouvés par les élèves constituent un obstacle au personnel éducatif qui les accompagne.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sophie Morand Michel : « les activités d'apprentissage en classe de langue », p.97.

**A) les paramètres de la compréhension :<sup>1</sup>**

Lors d'une conférence sur les difficultés de compétence de lecture en 2002, Goigoux Roland a déclaré que la qualité de la compréhension est en fonction de trois grands paramètres, Il s'agit de :  
L'identification des mots. (i) La compréhension du langage (c) d'où l'équation traitement du texte écrit. (d) « d'où l'équation :  $L=F(i,c,t)$  »

**A1) L'identification de mot :**

Selon Roland pour lire, il faut incliner sur le texte, d'identifier les mots et les comprendre, la qualité d'identification des mots dépend de la compréhension du texte, il y'a une relation très étroite entre la qualité de la compréhension et la qualité de l'identification des mots.

donc on considère que l'activité de décodage (activité de base) , si elle est automatisée chez certains élèves leur facilitant la compréhension du texte et elle reste difficile pour d'autres parfois « il est inutile d'aller chercher plus loin l'origine des difficultés de compréhension parce que le facteur va peser très fort »<sup>1</sup>, le problème pourrait résider dans cette étape parce que l'essentiel de l'attention réservé aux élèves qui ont des difficultés sera fait au détriment des opérations intellectuelles des élèves n'ont pas de difficultés de compréhension du texte.

**A2) La compréhension du langage :**

La deuxième étape consiste à se poser une question : si, on lit le texte à voix haute aux élèves, est-ce qu'ils comprennent ?

Selon Goigoux, si les apprenants arrivent à comprendre le texte qu'on leur lit, C'est –à-dire s'ils sont capables de le résumer et de répondre aux questions.

On peut dire que les difficultés vont être plutôt du côté de l'identification des mots si les élèves n'ont pas compris, l'enseignement reformule le texte dans une modalité purement écrite dans une modalité purement orale.

Ce n'est plus le mot lexique ni la même syntaxe que celle dans une modalité purement orale.

Ce n'est plus le mot lexique ni la même syntaxe que celle dans la lecture d'un écrit.

Dans ce stade si les élèves comprennent c'est –à-dire le problème réside à cette deuxième étape (c). Et dans un cas contraire, il s'agit d'un déficit intellectuel ou mental, et il ne s'agit pas d'un problème de compréhension de l'écrit.

**A3) Le traitement de l'écrit :**

Roland déclare, le traitement de l'écrit se compose des étapes suivantes :

---

1 Adem Jean -Michel les éléments de linguistique textuelle, pierre margada, 1990, p.29.

2 Tomas Cristina et vlade monica, lecture de la compréhension du sens des textes, synergie Roumanie, n°05, 2010, p.102.

- « Le lexique, le vocabulaire : qui peut fort bien gêner la compréhension du texte, et il est différent du décodage parce qu'on peut décodifier des des mots sans connaître leur sens »<sup>2</sup>
- La syntaxe, propre à l'écrit : il s'agit des relatives et des subordonnées, parfois les élèves n'arrivent pas à accrocher la deuxième proposition à la question sera mal traitées.
- L'organisation textuelle ; ce qui concerne l'enchaînement du texte, les reprises pronominales, les pronoms personnels, les connecteurs, et les temps verbaux jouent le rôle très important dans la compréhension.

**Les différents types de difficultés :**

Bachir Ben Saleh distingue deux types de problèmes touchant la compréhension de l'écrit :<sup>3</sup>

Les difficultés liées au sens au texte et aux lectures, et des Difficultés liées au lecteur lui-même.

**A) Les difficultés au sens et aux textes :**

- la multiplicité des sens et la maîtrise de la langue ; un texte possède qu'une seule signification serait comme le dit Bachir Ben Salah « se placer dans une situation de grande facilité. En effet, il n'y aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir »<sup>4</sup>
- les lecteurs loins d'être actifs, puiseraient le même sens, mais la réalité est tout à fait différente, au temps où les lecteurs découvrent tel aspect d'autre verrons d'autres choses.
- l'élève doit assumer une bonne maîtrise de la langue cible, en effet les connaissances linguistiques, représentent une Difficultés chez les élèves en 5<sup>ème</sup> année primaire.
- la multiplicité de lectures : le texte ne laisse pas la même impression après chaque lecture et chaque apprenant à sa propre structure qui conditionnent les rapports dans le texte.
- la diversité de textes : la compréhension diffère selon les textes, un poème se lit différemment d'un texte littéraire, où aborde chacun d'une façon différente

**B) les difficultés liées aux apprenants :**

Les difficultés liées aux apprenants concernant le lecteur et touchent :

- La complexité du système écrit en langue étrangère : selon Vigner Gérard, quand l'apprenant lit un texte en langue étrangère, s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas
- familière, ou il développe des inférences erronées ou des interprétations inexactes, faute des connaissances dans le domaine concerné.
- En effet, un texte n'est pas seulement une suite linéaire de mots qui obéissent à des lois syntaxiques mais « il a aussi ses relations lexicales, morphologiques et sa cohérence ; bref, de multiples relations internes ».
- Les apprenants aux moyennes se heurtent à des problèmes de lexique, syntaxe et d'expression parce qu'ils ont une mauvaise maîtrise de la langue.

- Les pointillismes : les apprenants ont l'habitude à vouloir Déchiffrer les textes mot a mot et élément par élément, ce qui Rendre la compréhension difficile, ils se trouvent <sup>1</sup>totallement Bloqué c'est-à-dire un refus de connaissances développées par L'apprenant sur le domaine au Quel le texte se rapporte

**La représentation situationnelle en compréhension de l'écrit**

Dès que l'apprenant lecteur est confronté à une information écrite il élabore en mémoire une représentation dérivant de l'information traitée. Cette représentation « expose à l'individu sous une forme concrète, une situation signifiante. Lorsque la représentation est élaborée à partir du traitement d'une information textuelle elle n'est pas la mise en mémoire de l'information telle quelle, elle correspond plutôt à la mise en mémoire de l'état de choses que décrit cette informations »<sup>1</sup> (Blanc ,2006 :152). L'information traitée n'est pas représentée mentalement mais seulement la situation que cette information décrit, d'où la notion de représentation situationnelle.

L'élaboration d'un modèle mental de situation émerge de la situation décrite par le texte, c'est –à-dire des indices et informations linguistique, morphologique, morphosyntaxique, thématique mais aussi à partir des connaissances antérieures ou (représentations antérieures) (Denhière et Baudet, 2002 :38) du lecteur sur le thème. Ce dernier , emploie ce qu'Ecale et Magnan(2010) appellent « schémas ou scripts » c'est-à-dire des connaissances communes partagée pour une situation afin de favoriser l'élaboration d'une représentation .Aussi , nous devons signaler que ces modèles de situation favorisent la construction des inférences , comme par exemple , à partir du modèle de situation ; « le jeune garçon a reçu un couteau dans le cœur», nous pouvons construire les inférences suivantes : ( le jeune homme est décédé , ou le jeune homme est dans un état critique).

Ce point nous permet de rejoindre FijalKow(1997)concernant les situations qui fassent sens « toute situation scolaire susceptible de permettre à l'enfant de comprendre le sens qu'elle a , par rapport à une situation de lecture –écriture existant dans la vie scolaire , sera donc en accord avec cette perspective , tandis que la situation dont la signification scolaire n'apparaîtrait pas à l'enfant sera jugée insatisfaisante »<sup>2</sup> (FijalKow,1997 :122) Autrement dit pour développer le rapport à l'écrit à l'école primaire et permettre un meilleur profil en compréhension de l'écrit , les enseignants doivent proposer des textes dont le thème est proche de la réalité des apprenants afin de leur permettre de développer une représentation mentale situationnelle à partir de leurs connaissances et expériences personnelles et les réalité par le texte.

---

3Cicurel Francine, lectures interactives en langue étrangère, Hachette,1991,paris,p.13

4 [www.archives.limisi.fr/individue/pudade/article,lisib.pdf.20/09/2012](http://www.archives.limisi.fr/individue/pudade/article,lisib.pdf.20/09/2012).

**La compréhension en langue étrangère :**

La didactique des langues étrangères a accordé une grande importance à l'apprentissage de l'écrit, en langue étrangère surtout, dans le cadre des approches communicatives qui s'appuient sur le développement de compétences spécifiques en langue étrangère.<sup>1</sup>

Actuellement, le cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR) accorde un rôle très important à la compréhension de l'écrit et insiste en même temps, sur l'importance des stratégies de compréhension de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

**Facteurs qui interviennent dans la compréhension En langue étrangère :**

Les travaux de Goodman (1971) et Smith (1971) ont eu une très grande influence sur la lecture-compréhension en langue seconde. Ces auteurs défendaient l'idée que la lecture n'était pas fondamentalement une activité de prise d'information à partir de lettres et de mots, mais qu'elle consistait en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte et la confrontation de ces hypothèses avec les données recueillies dans le texte lui-même (Gaonac, 2000 :6)

L'accent est mis beaucoup plus sur le rôle du sujet-lecteur et ses stratégies comme ressources pouvant servir de référence à une transposition de la langue maternelle vers une langue étrangère (ibidem). Cela signifie que la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère, d'après les recherches des cognitivistes, résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue étrangère, mais aussi des facteurs extralinguistiques tels que le bagage socioculturel (Gaonac, 2000 :6).

Autrement dit, ce qui est déjà acquis en langue maternelle ne pose pas de problème en langue étrangère, surtout quand il s'agit des similitudes des codes graphiques d'une langue à l'autre. Les seuls cas qui peuvent conduire à une réelle difficulté correspondent à la maîtrise de systèmes d'écriture totalement différents comme c'est le cas de nos apprenants algériens : l'alphabet de la langue française fondé sur la représentation des phonèmes et le système d'écriture de la langue arabe fondé sur une représentation idéographique.

Par ailleurs, nous rejoignons Dabène qui affirme que la langue maternelle qui a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, reprend son rôle comme un stimulateur d'hypothèses, c'est-à-dire comme un appui décisif à l'activité cognitive de l'apprenant (Dabène, peuvent être transférées en langue seconde. il s'agit surtout de ses compétences textuelles : ses connaissances concernant les caractéristiques

Textuelles, son propre fonctionnement de lecteur (le métaxuel), ses stratégies de compréhension (utilisation du contexte, inférences...) qui peuvent être mobilisées dans des situations de lecture-compréhension en langue étrangère (Gaonac & Fayol, 2003 :36)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.verbotonale-phonetique.com/compréhension-enonce-vue-densemble>.

Cependant, il faut souligner que la mobilisation des connaissances textuelles n'est pas toujours très efficace surtout si le contexte culturel n'est pas connu du lecteur ou si la structure du texte traité est complètement violée (Carell,1990).

L'expérience menée par Carell montre que la structure rhétorique violée a un effet négatif sur la compréhension d'un texte en langue étrangère. Son expérience consistait à présenter à deux types de lecteurs (adultes apprenant l'anglais langue étrangère et locuteurs natifs adultes) un récit bien structuré selon un ordre canonique largement connu et dans l'autre récit un ordre violant la structure connue du récit mais les deux récits présentent les mêmes éléments sémantiques.

Carell a remarqué que le rappel des récits désordonnés est moins bon que celui des locuteurs natifs. Elle explique cette déférence par le fait que les natifs ne consacrant pas beaucoup d'efforts à l'encodage linguistique et consacre plus d'efforts au récit désordonné alors que les locuteurs non natifs consacrant plus désordonner (Carell, cité par Gaonac h et fayol, 2003).

Carell précise que la compréhension des textes en langue étrangère dépend des éléments socio-culturels inscrits dans les textes : les "schémas de contenu"(Floyd et Carell ,1987) et "les schémas formels"(Carell,1984 :35) jouent un rôle facilitateur en lecture compréhension en langue étrangère.

D'un autre côté, Johansson (1981) a étudié l'effet de la complexité linguistique et de l'origine culturelle du texte sur la compréhension en langue étrangère. Les résultats de l'étude révèlent que pour les lecteurs en langue étrangère, l'origine culturelle des récits joue un rôle plus important sur la compréhension que le niveau de complexité sémantique et syntaxique du texte (Johansson, cité par N ? Blanc, 2009 :98).

Aussi, dans une recherche portant sur les schémas culturels, Pritchard (1990) a montré à partir d'une expérience de rappel libre de texte, que les locuteurs en langue étrangère rappellent sur des schémas culturels familiers que sur les textes portant sur des schémas culturels non familiers.

La psychologie cognitive souligne un autre élément important en relation avec l'automaticité des traitements de « bas niveau » et la consommation des ressources cognitives. La lecture compréhension en langue étrangère exige une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation de processus de bas niveau par rapport aux opérations de haut niveau. Les ressources cognitives employées pour réaliser la lecture compréhension sont les mêmes en langue maternelle et en langue étrangère, mais l'attention nécessaire pour la réalisation des processus de bas niveau n'est pas répartie de la même manière chez les apprenants des deux langues (Gaonac'h, 2000 :12). L'apprenti lecteur doit faire un traitement linguistique en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases et en mobilisant ses connaissances préalables concernant la

langue. Cependant, ce même lecteur a une capacité limitée de traitement de l'information, il ne peut pas faire simultanément, plusieurs opérations cognitives (Fayol,2004 ;33) Par conséquent, si l'un des processus employés (traitement des processus de bas niveau) n'est pas automatisé, son coût d'utilisation est élevé du fait qu'il exige un contrôle attentionnel, mais si le processus est automatisé, sa mise en œuvre devient rapide et peu coûteuse (Ibidem). Cela signifie que les enfants qui ont des difficultés à identifier les mots peuvent très difficilement mener une activité de compréhension au cours de la lecture.

Cette thèse développée par (Golder et Gaonac 'h, 1998) n'est pas été confirmée par des travaux menés par d'autres chercheurs. Au contraire, les auteurs, Levey et Hincheley (1990) ; Yuill & Oakhil (1991) ; Bianco (1996) ; Rémond (1999) révèlent que les difficultés de compréhension proviennent de sources multiples et ne peuvent être expliquées seulement par une mauvaise automatisation du décodage (Rémond, 1999 :203).

### **Comment améliorer la compréhension en langue étrangère ?**

La lecture compréhension est « une affaire de réflexion cognitive et linguistique » (Ferreiro,2001 :62). La non –maîtrise des mécanismes de base « est une composante importante des difficultés, en lecture, mais ce n'est qu'une partie de ces difficultés, elle est en fait, associée à une mauvaise compréhension de la lecture : au-delà de l'habileté à décoder – identifier les mots, c'est l'apprendre –comprendre de la lecture qui est déficient »<sup>3</sup> (Chauveau,2006 :30). Autrement dit, développer de compréhension. la nature interdépendante des habiletés à enseigner fait qu'aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule une maîtrise de la lecture compréhension .par conséquent , résoudre les problème de compréhension , chez les apprenants de l'école primaire qui ont essentiellement des performances faibles en identification des mots nécessite de mettre en place des activités variées pour accroître le lexique et améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots (Fayol,2004 :44) . Et pour ceux dont les difficultés portent plus particulièrement sur la compréhension, les activités doivent être multipliées de manière à travailler sur la réalisation des inférences et le traitement des naophores (Fayol,2004 :44). En d'autres termes, les difficultés d'un apprenant lecteur en langage étrangère doivent être compensées par la maîtrise des savoir – faire. L'apprenant lecteur doit apprendre à comprendre la lecture

### **Les modèles de compréhension en langue seconde**

Les modèles de compréhension de l'écrit en langue étrangère s'appuient en général sur les recherches menées en langue maternelle, et peuvent être regroupés en trois catégories : modèles Bottom-up, modèles top-down, modèles interactifs.

Les chercheurs affirment que les modèles Bottom-up (bas vers le haut : la signification d'un texte passe par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots, et enfin des phrases) sont trop limités, alors que les modèles top-down (du haut vers le bas : la compréhension passe par l'élaboration et la vérification continue d'hypothèses) concernant le mieux à la description des processus de lecture compréhension des apprenants en langue étrangère (Cornaire & Germain, 1999 ;22-31).

**Les modèles interactifs :**

La majorité des modèles interactifs proposées (Moirand , 1970 ; Grabe ,1991 ;Bernhard ,1986-1991 ; Coady,1970 ; Anderson & Pearson ,1988) ne fournissent pas d'indication sur les processus sollicités en situation de lecture en langue étrangère , mais ils mettent l'accent sur certaines habiletés à acquérir pour construire le sens en langue étrangère (Cornaire & Germain , 1999 :31). Ces modèles considèrent la compréhension comme le produit d'une interaction entre le lecteur et le texte et montrent l'importance des facteurs métacognitifs et des connaissances antérieures dans le constitution d'une représentation sémantique de l'écrit .

Nous estimons que la notion de représentation est aussi importante que la mémoire dans le domaine de l'enseignement apprentissage de la lecture compréhension. Par conséquent, nous présentons la définition, l'évolution et les caractéristiques de ce concept ainsi que sa relation avec la lecture compréhension.<sup>4</sup>

**Les processus cognitifs inclus dans la compréhension**

La compréhension exige de percevoir et traiter les informations nouvelles et mettre celles - ci en relation avec la représentation mentale déjà construite de manière à assurer la continuité de l'élaboration du modèle mental. Pour réussir cette opération, le lecteur se base sur le prélèvement d'indices linguistiques disponibles dans le texte, par exemple les anaphores, et d'autre part, ses connaissances sur le monde qui lui permettent de réaliser des inférences pour combler les vides des textes (Fayol,2004).

**Les anaphores :**

Les naophores assurent la continuité et la cohérence textuelle. Ce sont les adjectifs démonstratifs et possessifs, les articles (indéfini /défini). Les pronoms mais aussi par l'utilisation d'autres termes quasi synonymes. L'analyse de ces marques exige que l'enfant puisse faire la différence entre les pronoms, articles, etc. et les relier aux entités correctes (personnages ou objets évoqués dans les passages précédentes), de sorte que la représentation mentale de la <sup>1</sup>situation décrite puisse être élaborée de façon précise (Fayol, 2004 :45) là encore les

---

<sup>1</sup> Miller Marie : la compréhension écrite ,2007, p.19

<sup>2</sup> Adem J.m les éléments de linguistique textuelle, pierre margada ,1990, p.29

<sup>3</sup> cicurel Francine, lecture interactives en langue étrangère, Hachette ,1991, p13.

connaissances que possède l'enfant sur le thème du texte influent très fortement sur le traitement et l'interprétation des anaphores (Ibid.).

**Les inférences :**

Il est clair que la signification d'un texte doit être construite par un lecteur actif qui ; pour réussir cette tâche, relève des indices, fait intervenir ses connaissances afin d'élaborer des hypothèses sur des éléments non explicites du texte : il y a là une activité inférentielle.

Ce processus inférentiel est nécessaire dans l'activité de compréhension car il permet au lecteur d'affiner sa compréhension. L'information donnée dans le texte ou, plus exactement, les relations entre les informations présentées, restent souvent implicites, il revient alors au lecteur d'établir des inférences pour les rendre explicite.

Les inférences constituent donc l'un des aspects indispensables à la compréhension. De nombreuses travaux ont été réalisés sur les inférences par plusieurs chercheurs (Dubois et KeKenbosch, 1997 : Vezin & Barckay, 1973 : Cunningham, 1987). Mais, **qu'est-ce qu'une inférence ?**

La définition présentée par Gaonac'h & Fayol nous semble être la plus pertinente. « Une référence est le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte » (Gaonac'h & Fayol, 2003 :48). Cela signifie que l'inférence est une opération cognitive compliquée. Elle exige la mobilisation de plusieurs processus cognitifs , comme le recours à mémoire pour rechercher des informations sur le monde, la déduction pour combler les vides sémantique par l'auteur de texte ou établir des rapprochements entre des informations éparses dans le texte (Giasson , 2005 :64) .Par exemple : en lisant "l'homme conduisait trop vite et les médecins sont réservés sur l'évolution de son état" , nous inférons que l'homme conduisait une voiture , a fait un accident , a été hospitalisé et sa situation est grave .

Il faut signaler que l'inférence apporte un supplément d'information, une nouveauté dans la lecture compréhension qui « consiste en une adjonction à un état spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ. ; Ces informations inférées sont nécessaires à l'intégration propositionnelle. Elles jouent un rôle crucial dans la compréhension de texte » (Denhière et Baudet, 1992 :81). Autrement dit, l'inférence est indispensable pour passer de la compréhension littérale à la compréhension fine car elle dépasse la compréhension fine car elle dépasse la compréhension littérale (ce qui est donné par le texte), elle exige d'aller plus loin que ce qui est explicite ou présent en surface du texte pour atteindre ses abysses.

---

<sup>4</sup>Bentolila Alin, la lecture, mathan , paris, 1991, p 299.

Pour montrer la différence entre les deux notions (littérale/inférentielle) nous proposons l'explication de Cunningham (1987). Se chercher considérer qu'une réponse est littérale si « elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, elle est inférentielle si cette réponse et le texte ne sont pas synonymes, c'est-à-dire que l'on ne peut pas prouver à l'aide de la grammaire ou de la syntaxe que ses deux phrases sont équivalentes »<sup>1</sup> (Cunningham, cité par Giasson, 1990 :62).

Kintsch (1990) pense que ce processus inférentiel dépend surtout de l'âge des sujets, « plus on grandit mieux on infère » (Kintsch cité par Golder & Gaonac'h, 2004 :34). En revanche, Giasson reconnaît que cette capacité (opérer des inférences) commence très tôt et augmente avec l'âge mais pourrait être améliorée par l'aide du professeur. En fait, l'étude réalisée par (Kendeou, Bohn-Gettler ; White et Vanden Broek, 2008) pour examiner le processus de compréhension inférentielle en lien avec d'autres habiletés langagières chez les enfants de 4 à 6 ans et des enfants de 6 à 8 ans, relève qu'après lecture du texte, les enfants âgés de 4 ans sont capables de faire des inférences très proches de celles d'enfants de 8 ans (Ecalte & Magnan, 2010).

Les enfants lecteurs sont donc capables de faire des inférences mais ils ne sont pas organisés dans leurs démarches. « La plupart des connaissances acquises par les enfants sont le fruit d'inférences qu'ils ont faites sur le monde qui l'entoure (...) Les jeunes enfants sont capables de faire des inférences lorsque les éléments sur lesquels portent l'inférence sont localisés les uns près des autres » (Giasson, 1990 :65) Dans le cas contraire, les élèves auront besoin de l'enseignant afin de les aider à converger vers l'inférences. Autrement dit, l'amélioration de l'habileté à produire des inférences pourrait réussir avec l'acquisition de stratégies pédagogiques variées mais à condition que l'instituteur arrive à modifier son questionnement : poser plus de questions inférentielles que de questions littérales (ibidem).

### **Les inférences logiques**

Ou de liaison assurent la cohérence de la représentation mentale en articulant les propositions selon les informations apportées par le texte. Elles correspondent aux marqueurs logiques qui servent à relier deux ou plusieurs propositions et à déterminer le lien entre ces différentes propositions.

### **Les inférences d'enrichissement**

Ou inférences pragmatiques (parfois dites interprétatives) qui correspondent à l'intégration de l'information donnée dans un cadre de connaissances pour « spécifier des aspects non explicités dans le texte ou relier le texte à des connaissances non explicitées » (Denhière et Baudel, 1992 :85), c'est -à-dire qu'elles engendrent de nouvelles propositions. L'exemple

présenté par ces deux auteurs est très pertinent : « Denis laissa tomber le vase de porcelaine ». A partir de cette phrase nous pouvons déduire que le vase est brisé (conséquence de l'événement représenté par la phrase) ou anticiper sur des conséquences futures.

**Les inférences basées sur des méta connaissances**

Sont en relation avec le savoir d'une personne sur ses propres connaissances.

Le modèle des inférences de Cunningham (1987) distingue les inférences logiques découlant du texte et qui sont nécessairement vraies, et les inférences pragmatiques fondées sur la connaissance du lecteur. Les exemples montrent la différence entre les deux types d'inférences : « Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant » si la réponse est « les Indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant » ; il s'agira d'une inférence pragmatique parce que cette hypothèse ne se vérifie pas dans le texte (Giasson,1990 :62).<sup>2</sup> Les inférences créatives sont constituées d'éléments qui proviennent des connaissances ou schémas du locuteur. Cunningham explique que « l'inférence sera pragmatique si le lecteur moyen a tendance à la donner après incitations, autrement dit, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative » (Cunningham cité par Giasson, 1990 : 64). Cela montre que plus le lecteur a des connaissances sur le thème du texte, plus il sera capable de faire des inférences créatives (Cunningham cité par Giasson :64).

Il faut signaler que le traitement des inférences pose un problème aux élevés et son absence limite la compréhension, Par conséquent, ce qui fait la différence entre les faibles copreneurs et les meilleurs, ce n'est pas les réponses littérales sur le texte mais les réponses apportées aux questions inférentielles (Gavard, 2003 :52).

**Conclusion partielle :**

L'inférence est un processus important dans la lecture compréhension. Elle sert à comprendre les liens implicites et explicites entre les propositions et les phrases.

Nous reconnaissons que ce processus présente des difficultés, surtout à l'école primaire, et que la capacité à inférée constitue une tâche qui ne pourrait atteindre sa maturité qu'avec l'âge. Toutefois nous sommes convaincues que le professeur pourrait favoriser le développement de ce processus en stimulant l'intelligence de l'apprenant lecteur par des exercices variés sur les différents types d'inférences et par des stratégies pédagogiques adéquates.<sup>1</sup>

Nous rejoignons Jean Verrier conclure que « l'on a tout de retarder l'accès à l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire » (Jean Verrier , 2001 :55) , car ou – de là de la position littéraliste qui dit que toute signification que nous voyons personnellement dans un texte s'y trouve effectivement et est complètement déterminée par les mots (Olson , 1994 :108) , il y a

---

<sup>1</sup> Giasson Jocelyne, la compréhension en lecture, Boecklet Larcier, paris, 2007, p.19.

toujours place à l'interprétation c'est -à-dire à d'autres hypothèses, à d'autres lecteurs , en puisant dans le texte les indices qui , selon la conception herméneutique, permettent de comprendre ce que l'auteur ne dit pas et laisse le soin au lecteur de découvrir l'intentionnalité de l'auteur . « Lorsque les enfants deviennent conscients de ces indices et qu'ils les partagent au sein d'une communauté interprétative, c'est qu'ils sont parvenus à acquérir une herméneutique, une science de l'interprétation » (Jean -Louis Chiss, 1998 :160).

Il appartient à l'école de confronter les élèves à des tâches sérieuses de lecture en leur présentant des textes qui provoquent leur curiosité, leur désir de comprendre, de façon à ce que ces mêmes textes « deviennent sujet de débats » (Beltrami et Quet cités par Jean chiss, 2004 :54).

### **Enseigner la compréhension « apprendre à comprendre » :**

Nous nous inscrivons pleinement dans cette perspective « apprendre à apprendre à comprendre » et nous portons un intérêt, entre autres, au savoir -faire lecture parce qu'il assure plus de réussite dans la gestion de la tâche, favorise le transfert des compétences et des connaissances et développe l'autonomie de l'apprenant.<sup>3</sup>

Les recherches des vingt dernières années en psychologie cognitive (Wasik & Van der Westuizen, 1988 ; Pressley ,2000 ; Kendall & Tate ,1994 ; Dole et Duffy, 1991 ; Duke et Pearson ,2002 ; Nokes & Dole, 2004) ont réussi à mettre en relief des processus spécifiques qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite. Ces recherches, parmi d'autres (les travaux de Piaget sur la prise de conscience et les travaux de Vygotsky sur l'origine sociale des processus cognitifs de l'apprenant : travail dans la « zone élaborés et le guider progressivement vers l'autonomie) accordent une place très importante au rôle que jouent les stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage (Tardif, 1992 ; Crahay, 1999).

### **Les stratégies de compréhension En langue étrangère :**

L'intérêt pour les stratégies de lecture compréhension, en langue étrangère est apparu dans les années 1980, avec les travaux de Moirand (1979) puis Lehmann & Moirand (1980) ; et a provoqué un changement très important dans l'enseignement /apprentissage de la compréhension en langue maternelle et en langue étrangère. Pour ce qui nous intéresse, comme Gassion, nous considérons l'enseignement /apprentissage des stratégies de compréhension comme un outil indispensable qui aide les apprenants à contrôler leur propre compréhension en lecture et devenir des lecteurs autonomes (Giasson, 2011 :252).

Pressley et Harris (2006) n définissent la notion de stratégie comme une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalistes de manière consciente (Giasson, 2005 :220).

Tardif (1992) relie la connaissance stratégique avec celle de méta connaissances c'est –à-dire, avec les connaissances dynamique qu'un apprenant possède à propos des processus en jeu déployés dans son propre fonctionnement mental (Tardif, cité par Cyr, 1996 :107).

Par ailleurs, Cornaire & Raymond perçoivent la stratégie comme « un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. Alors qu'une habileté est un savoir –faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience » (Cornaire & Raymond, 1994 :45). Elles ajoutent que la stratégie est une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action.

C'est en quelque sorte, la combinaison d'un savoir et –faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière. Il s'agit de savoir et de vouloir » (Ibid. :55).

Les habiletés sont donc des processus automatisés alors que lorsque le fonctionnement du processus automatisé est entravé (Giasson, 2011 :252).

Les recherches menées par plusieurs auteurs (O'Malley et al, 1985 ; Cyr, 1993 ; Romainville, 1993 ; Parfetti, Goldman et Hogaboam,1979 ; Oxford,1990 ; Clot & Faita,2000 ; Robert ,2010) montrent que les bons lecteurs copreneurs font appel à différentes stratégies et habiletés pour mener à bien leur projet de lecture compréhension. Ils connaissent certaines stratégies et en même temps, savent les mobiliser pour faciliter leur propre apprentissage.<sup>4</sup>

Cependant, Bianco (2003) conditionne la mobilisation des stratégies par l'explication. Il considère la stratégie comme l'une des habiletés de haut niveau qui consomment beaucoup d'énergie attentionnelle, mais qui est accessible à l'explication (Bianco ,2003 :96). Autrement dit, la stratégie doit être explicitée par l'enseignant de manière constante afin de permettre aux apprenants de prendre conscience de ce qu'ils ont comme outils qui leur permettent de progresser dans leur apprentissage.

Par ailleurs , les travaux menés par Cullen (1985) : Ehrlich M-F ; Cahour B(1990) ; Mélot et Corroyer (1992) indiquent que la mobilisation des stratégies dépend aussi des prises de conscience sur les procédures en œuvre ou précisément les connaissances du sujet sur ses propres processus : « l'utilisation des stratégies dépend largement des connaissances métacognitives que le sujet possède sur les stratégies » (Mélot et Corroyer , cités par Dolly , 2006 ;90) afin d'assurer plus de réussite dans la gestion et le contrôle de la tâche et favoriser son autonomie.

Rappelons qu'O'Malley et al (1985) ont proposé une typologie de stratégies qui comprend des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, Les stratégies cognitives sont en relation directe avec la tâche à réaliser et visent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage (Cornaire et Germain, 1991 :39). Les stratégies métacognitives s'appliquent à

n'importe quelle sorte d'apprentissage pour mieux le diriger, et les stratégies socio-affectives concernant l'interaction avec les professeurs ou les apprenants (ibidem).

### **La métacognition**

Le terme de métacognition est composé d'un « préfixe méta : indiquant un niveau supérieur de référence. Un méta-x est un x qui parle d'autres x, et peut être aussi de lui –même » (Tisseau, 1996 :252) c'est la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée « cognition sur la cognition »

### **La métacognition en lecture compréhension**

Nous savons qu'en lecture compréhension, le contrôle et la gestion de la lecture est une composante très importante qui permet de réguler la compréhension et de lui donner plus d'efficacité en mettant en œuvre des processus de traitement adéquats (Fayol, 2004 :43). En effet « pour savoir lire, il faut savoir ce qu'il faut faire pour devenir lecteur » (Chauveau : R Chauveau, 1993 :16. Etre conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs (Pressley, cité par Giasson ,2005 :220) sont des stratégies métacognitives (des savoir-faire) mises par le lecteur expert pour contrôler et gérer son comportement lectural (Gaonac'h& Fayol, 2003 :69) . L'autogestion de la lecture compréhension doit donc permettre au lecteur débutant de « savoir quand il comprend et quand il ne comprend pas ; savoir qu'il faire quelque chose quand il ne comprend pas »

(Brown cité par Giasson, 2005 :221).

Les travaux portant sur les liens entre compétences métacognitives et réussite de la lecture compréhension (Goigoux , 2003) ont montré que les élèves faibles lecteurs ne sont pas métacognitifs , ils ne savent ni ce qu'ils savent ni ce qu'ils ne savent pas .Ils utilisent moins de stratégies de lecture efficaces que les bons lecteurs et surtout ils ne sont pas capables de changer de stratégies en fonction des contextes et des contraintes de la situation alors que les bons lecteurs sont « métacognitifs » , « transféreurs » ( Bouffard- Bouchard , 1991) , ils emploient des stratégies de lecture , comme le fait de revenir en arriéré au cours de la lecture (relecture) , ralentir la vitesse de lecture sur un passage s'il détecte une perte de compréhension , déterminer la nature du problème , choisir la stratégie qui permet de récupérer le sens , faire une lecture rapide pour orienter la lecture ultérieure , faire des résumés partiels.

### **L'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives**

---

<sup>3</sup> Moirand Sophie, situations d'écrit, compréhension /production en français ,1972, p.122.

<sup>4</sup> Dubois danièle quelque aspect de la compréhension du langage mémoire et compréhension spécial, université de paris 1979 p.39

Les recherches actuelles sur l'entraînement à la compréhension (Rémond,1990 ; Chanel ,2206) montrent que les capacités cognitives peuvent s'améliorer mais à condition de s'entraîner et de réfléchir à l'acte d'apprendre (Chanel cité par Réhaili,2011). Le mot entraînement sous-entend l'enseignement explicite d'une variété de stratégies (Rémond ,1990). Enseigner de façon explicite les stratégies nécessite « la verbalisation de l'action »<sup>10</sup> (Vemersch cité par Réhaili, 2011 :66) c'est –à-dire verbaliser l'opération dans le but d'attirer l'attention de l'apprenant lecteur sur ce que l'on fait, comment on le fait et à quel moment on le fait.

Sur le plan expérimental, les travaux de Barr et al (1996) montrent une différence claire et nette entre des classes traditionnelles où l'enseignement se déroule de manière habituelle et des classes dites expérimentales où un enseignement explicite de stratégies de compréhension est déposé et fait que les élèves de ces classes obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension.

Aussi, les travaux de Rémond (1999) sur le rôle de la métacognition, dans la réussite de la lecture compréhension à l'école primaire, montrent l'importance de l'action métacognitive dans l'amélioration de la lecture, Ces travaux révèlent que les enfants âgés de 9 ans, décrits comme bon copreneurs, font des aller retours durant la lecture, font des relectures pour corriger leurs réponses et modulent leur vitesse de lecture ; ce qui n'est pas le cas pour les enfants mauvais copreneurs.

Sur le plan pédagogique, il faut reconnaître que l'objectif de l'enseignement de la langue étrangère n'est pas seulement de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives mais des connaissances procédurales (des stratégies) et aussi un savoir conditionnel qui explique les raisons de l'utilisation des stratégies.

L'apprenant doit comprendre les raisons pour lesquelles il apprend une stratégie et pourquoi et quand elle lui sera utile pour développer une motivation affective (Falardeau et Gagné, 2010). Par conséquent, le professeur de langue doit viser l'intégration des stratégies d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant « d'interroger par lui –même avec la matière, de mettre en œuvre les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à accomplir et de transférer ces habiletés dans d'autres situations » (Tardif,1992 :111).

Allant dans ce même sens, Giasson cite les principes qui déterminent l'enseignement des stratégies :

- Présenter les stratégies comme des outils qui servent à faciliter la compréhension et aider le lecteur débutant à résoudre un problème de compréhension et aider le lecteur débutant à résoudre un problème de compréhension

-Enseigner les dans des situations authentiques afin de permettre aux apprenants de voir comment l'expert applique les stratégies et à quel moment et comment ces stratégies aident à résoudre le problème,

Intégrer les stratégies car il ne suffit pas de seulement les connaître mais de rendre conscientes ces stratégies de pensée et de les intégrer pour pouvoir les utiliser de manière adéquate et adaptée au plan global de l'activité (Giasson, 2011 :253)

Par ailleurs, elle ajoute que ce qui est important voire fondamental, dans l'enseignement apprentissage des stratégies en lecture, c'est particulièrement « que les élèves à risque, se sont fait une idée claire de ce que veut dire être stratégique »<sup>8</sup> (Giasson, 2011 :258), qu'ils comprennent que « être stratégique » c'est intégrer les stratégies au plan global de l'activité de lecture compréhension (Giasson, 2011 :258).

Afin d'atteindre cet objectif , Schmitt & Baumann(1986) , Wade & Reynolds(1989) proposent de faire « des discussions métacognitives (Hansen & Hubbant ,1984) avec les apprenants , des raisons pour lesquelles une stratégies est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser dans le but de développer les processus métacognitifs .Ces discussions métacognitives , d'après Schmit et Baumann) nécessitent un rapport régulier avec des experts en apprentissage et surtout en métacognition ( des pédagogues, des professeurs) qui ont la volonté de faire progresser les apprentis lecteurs et leur apprendre à prendre conscience et à utiliser leur capacité métacognitives dans la lecture compréhension des textes .Par conséquent la métacognition pourrait être considérée comme une médiations pédagogique.

L'enseignement des stratégies peut contenir des entraînements spécifiques (Rémond ,1990) comme par exemple :sélectionner les idées principales ou apprendre à faire des inférences , à apprendre à réviser , évaluer , contrôler sa compréhension ..Cependant , les résultats des recherches actuelles (Gurtner (1993) ; Mangeat (1997) ; Dolly (1997) ;Basin et Girard (1997), révèlent que « différents agencements conduisent à des résultats positifs pour ce qui est de la compréhension des élèves (Giasson , 2011 :258) et que le bon lecteur coordonne plusieurs stratégies en cours de la lecture ( prise en compte de contexte, relever des indices, analyse des indices périphériques, résumé, réflexion sur la morphologie ( liens forme-sens, dérivation, composition des mots ) , questionner le texte et se questionner , faire des inférences , des reformulations , des relectures , des allers retours dans le texte...)ciblé sur plusieurs opérations beaucoup plus générales .

Nous partons du constat que « l'enseignement des stratégies n'a pas à être uniforme dans toutes les classes pour donner de bons résultats »<sup>9</sup> (Davis, cité par Giasson , 2011 :258) et que les bons lecteurs ne se contentent pas d'une seule stratégie mais coordonnent plusieurs stratégies

cognitives et métacognitives c'est-à-dire des entraînements généraux afin d'améliorer la lecture compréhension .Nous focalisons notre attention sur l'enseignement de plusieurs stratégies qui favorisent la lecture compréhension.

**Conclusion du 1<sup>er</sup> chapitre :**

Dans ce chapitre, j'ai abordé les différents éléments, qui me Permettre de situer la compréhension de l'écrit dans le Contexte scolaire, et j'ai projeté la lumière sur les processus de La compréhension de l'écrit.

Aussi bien par ailleurs. J'ai mentionné les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés, Ces difficultés peuvent être, le texte le contexte et le lecteur lui – même (manque de Connaissances, la mauvaise maîtrise des mécanismes de base De lecture en FLE...).

## *Chapitre II :*

*Description et  
analyse du corpus*

**Description de l'échantillon :**

Dans ce chapitre. Je vais présenter le questionnaire et son analyse.

Mon expérimentation effectuée au niveau de l'école primaire el amire abd el Kader au centre ville de la wilaya de kenchela Qui contient 209 élèves dont 58 élèves du 5 -ème année, son directrice madame boukhari fatiha qui a accueilli ma recherche avec fierté, j'ai étudié mon enquête avec nombre de 58 élèves par 4 groupes.

J'ai élaboré un questionnaire aux enseignants de la langue française pour avoir des informations en rapport avec mon recherche les difficultés de la compréhension de l'écrit au cycle primaire et l'autre pour les élèves, pour identifier les difficultés inhérentes à la compréhension de l'écrit, et qui posent problème aux élèves l'objet de ma recherche et pour infirmer ou confirmer les difficultés qui rencontrent les élèves de leur lecture.

Ces deux questionnaires ont une forme des questions ouvertes et autres semi fermées, dans un cadre bien déterminé avec des réponses aux choix, pour permettre à analyser les résultats obtenus.

L'objectif d'élaborer ces deux questionnaires est de savoir :

Comment ce fait l'enseignement de la langue française est –il important dans la transmission du savoir scientifique ?

- les enseignants rencontrent –ils des difficultés en enseignant la matière du français ?
- le français est un obstacle pour la compréhension chez les élèves.

**Analyse des résultats****A) Questionnaires des enseignants****- la première question :**

1) en quelle cycle enseignez-vous ? (Primaire)

**- la deuxième question :**

2) selon vous, l'enseignement de la discipline de langue française,

Est –il un facteur de :

D'échec

réussite

Reponse proposées	Nombre
D'échec	
Réussite	

Il paraît que le français est une langue importante du savoir des connaissances.

**- la troisième question :**

**3) les difficultés de de compréhension de l'écrit aux élèves sont liée à la langue française ?**

.....

- Aux connaissances scientifique ? .....

- A la méthodologie du travail ?.....

**Tableau N°03**

<b>La langue française</b>	<b>Nombre</b>
<b>Aux connaissances scientifiques</b>	
<b>A la méthodologie du travail</b>	

D'après la repense des enseignants, les élèves ne maîtrisent pas le Français, ce qui les frine dans la perception des connaissances Enseignées.

**La quatrième question :**

4- selon votre expérience, le français est-il important dans la Transmission du savoir scientifique, ou ce n'est qu'un accessoire.

<b>Reponse proposées</b>	<b>Nombre</b>
<b>Le français est important</b>	
<b>Le français est un accessoire</b>	

Ce tableau montre que la plupart des enseignants pensent que le Français est un outil d'accès dans l'acquisition du savoir scientifique Et très important.

**-la cinquième question :**

5)-les élèves arrivent-ils à comprendre la compréhension de l'écrit au Examens rédigés en français ?

Oui .....

Non.....

**Tableau05**

<b>Reponse proposées</b>	<b>Nombre</b>
<b>Oui</b>	
<b>Non</b>	

D'après les repenses les enseignants .....60% des élèves N'arrivent pas à comprendre l'expression de l'écrit rédigé aux examens Parce qu'ils sont faibles en français

**La sixième question :**

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous Enseignez la matière du français ?

- compréhension des cours.....
- la langue.....

**Tableau N°06**

Reponse proposées	Nombre
Compréhension des cours	
La langue	

Les repenses montrent que les enseignants trouvent que les Difficultés liées à la compréhension du vocabulaire de la spécialité et Au manque des connaissances en langue française parce que ces Élèves suivant d'une scolarisation arabisée

**La septième question :**

7- le français enseigné répond –il besoins des élèves ?

Oui.....

Non.....

**Tableau N°07**

Reponse proposées	Nombre
Oui	
Non	

Il paraît que d'après les repenses des enseignants pensent que le Français répond au besoin des élèves

**Analyse des résultats :**

1-le questionnaire destiné aux élèves.

La première question :

- Pour la compréhension d'un texte écrit, procédez – vous par :
- L'explication globale du sens ?.....
- L'explication du l'lexique employé ?.....

**Tableau N°1**

Reponse proposées	Nombre de repense
L'explication globale	40
L'explication du l'lexique employé	15

70% des élèves commencent par l'explication globale du sens Puis ils procèdent par l'explication du lexique employé.

**La deuxième question :**

2- est ce que le schéma facilite l'explication et la compréhension

D'un cours ?

Oui .....

Non...

**Tableau N°02**

Reponse proposées	Nombre de repense
Oui	50
Non	70

-la majorité des élèves 80% affirment que le schéma est un facteur Important dans la compréhension d'une cour.

**La troisième question :**

3- l'incompréhension de l'écrit est –elle un obstacle ? pourquoi ?

- la compréhension est un obstacle pour eux parce qu'ils ne peuvent

Pas reprendre ou s'exprimer.

- parce que les termes sont difficiles.

**La quatrième question :**

4- Quelles sont les difficultés rencontrées dans la compréhension de L'écrit lors d'un examen ?

- les élèves ont déclaré que le type de difficultés rencontrées dans la Compréhension de l'écrit lors d'un examen sont le suivant :

- les élèves ne sont pas capable de déchiffrer pas les notions Alimentaires de la langue.

- le lexique employé dans le texte n'est pas à leur portée qu'est à Cause d'une terminologie spécifique, ils ne comprenant pas le Contenu du texte, alors ils n'arrivent pas à répondre aux questions.

**La cinquième question :**

5-Etes –vous en mesure de rédiger des commentaires et des comptes Rendu le jour d'examen ?

Non.....si non dites pourquoi

**Tableau 5**

<b>Repenses proposées</b>	<b>Nombre</b>
<b>Oui</b>	<b>13</b>
<b>Non</b>	<b>47</b>

D'après les repenses des élèves, nous remarquons que la minorité peuvent rédiger les commentaires et les comptes rendu le jour D'examen ; ils comprennent les questions, mais ils ne sont pas en mesure de rédiger.

**Conclusion (analyse des résultats)**

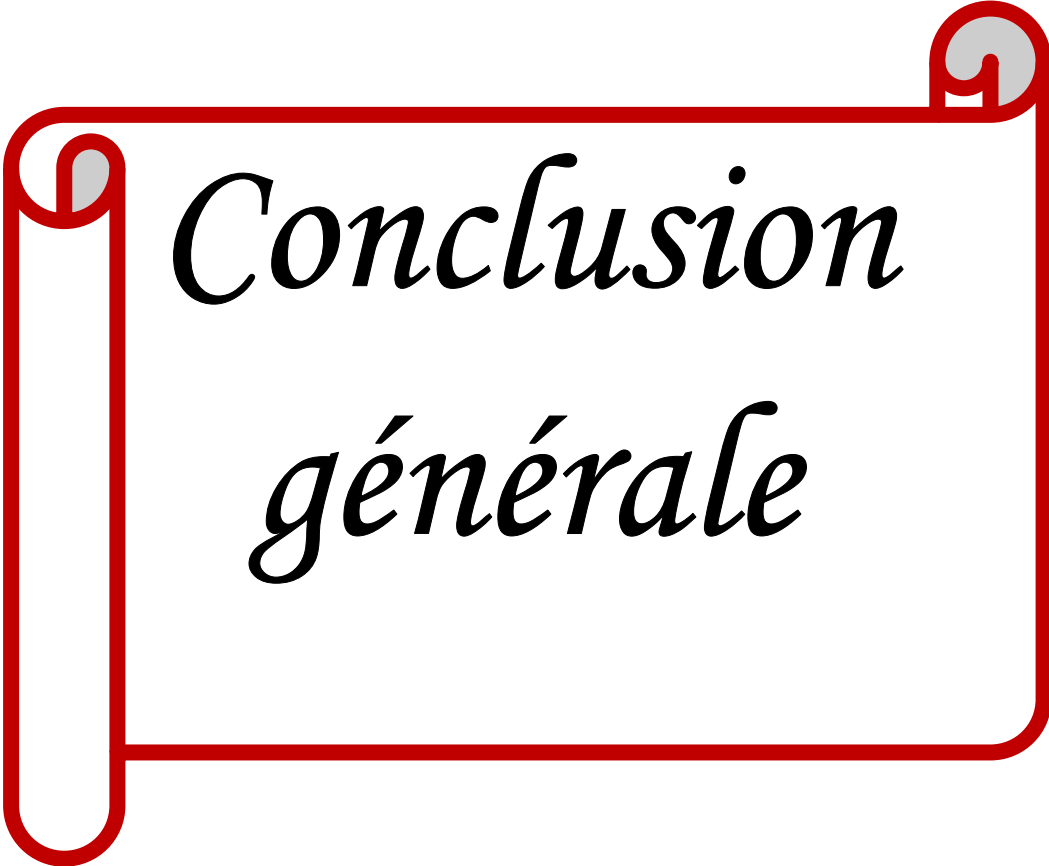
A travers ce que nous avons vu et à partir des questionnaires que Nous avons élaboré aux enseignants et aux élèves du 5<sup>ème</sup> année Primaire pour vérifier l'objet de notre recherche qui est de savoir si Les élèves ont des difficultés dans la compréhension de l'écrit.

Donc d'après ces résultats nous avons constaté que les élèves Trouvent des difficultés au niveau de la langue française.

Cette dernière est une langue importante pour véhiculer le savoir de niveau.

Nous avons constaté aussi que les enseignants du matière Affirment qu'ils expliquent les cours en langue arabe (dialectale) Pour passer l'information et faciliter la tâche, pour que les élèves Puissent les comprendre.

Nous avons constaté que le français doit être fonctionnel et Consacrer plus de temps à cette langue pour que le rendement suit Satisfaisant.

A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and a vertical strip on the left side that looks like a scroll's edge. The text is centered within this border.

*Conclusion  
générale*

## Conclusion Générale

---

### Conclusion générale

Au temps de notre étude sur les difficultés de la compréhension de L'écrit chez les élèves du primaire et spécialement du 5ème année, Ainsi que les résultats obtenus dans notre recherche, nous avons Constaté que :

La lecture ne désigne pas seulement les mécanismes de déchiffrage, Mais aussi la compréhension et la maîtrise des écrits. Nous avons constaté à partir de notre expérimentation que les élèves Qui devraient maîtriser les notions de base pour la maîtrise de la Langue, n'arrivent pas à comprendre un texte voir même à saisir le Sens.

Les élèves sont censés d'apprendre de français et non pas le français Pour réduire les échecs dans la formation n'est pas préconisé à ces Élèves, Ils sont besoin d'un enseignement de français basé au L'analyse de la situation d'apprentissage.

Malgré l'intégration d'une matière français centré Essentiellement sur le français langue étrangère FLE, les élèves Trouvent des difficultés en français à cause de leur niveau faible en Cette langue, le volume horaire est limité pour satisfaire aux besoins Des élèves. Aussi le concepteur de programme doit élaborer un curriculum de Français sur objectifs primaire selon l'analyse des besoins qui est une Démarche didactique officient pour enseigner le français de spécialité Afin de répondre aux besoins des élèves du 5ème année.

Au cours de notre recherche, je peux dire que les causes des Difficultés de la compréhension de l'écrit sont profondes ; et pour les Remédier il faut d'abord être conscient de leurs existences.

En effet, les enseignants proposent les solutions suivantes :

- L'intégration des outil, informatique au sein des établissement Scolaires.
- Réintégration de la lecture magistrale en classe.
- renforcer les séances des travaux dirigés.
- un bon choix du texte, un texte qui correspond au niveau des apprenants, et qui dépend aux leurs intérêts afin les motiver.
- En courager la lecture pour enrichir le vocabulaire des apprenants, Lecture joue un grand rôle afin de remédier les difficultés de la Compréhension de l'écrit.
- Multiplier les lectures et les stratégies à adopter, pour une

Meilleure lecture assurant l'objectif premier : comprendre et savoir Comprendre.

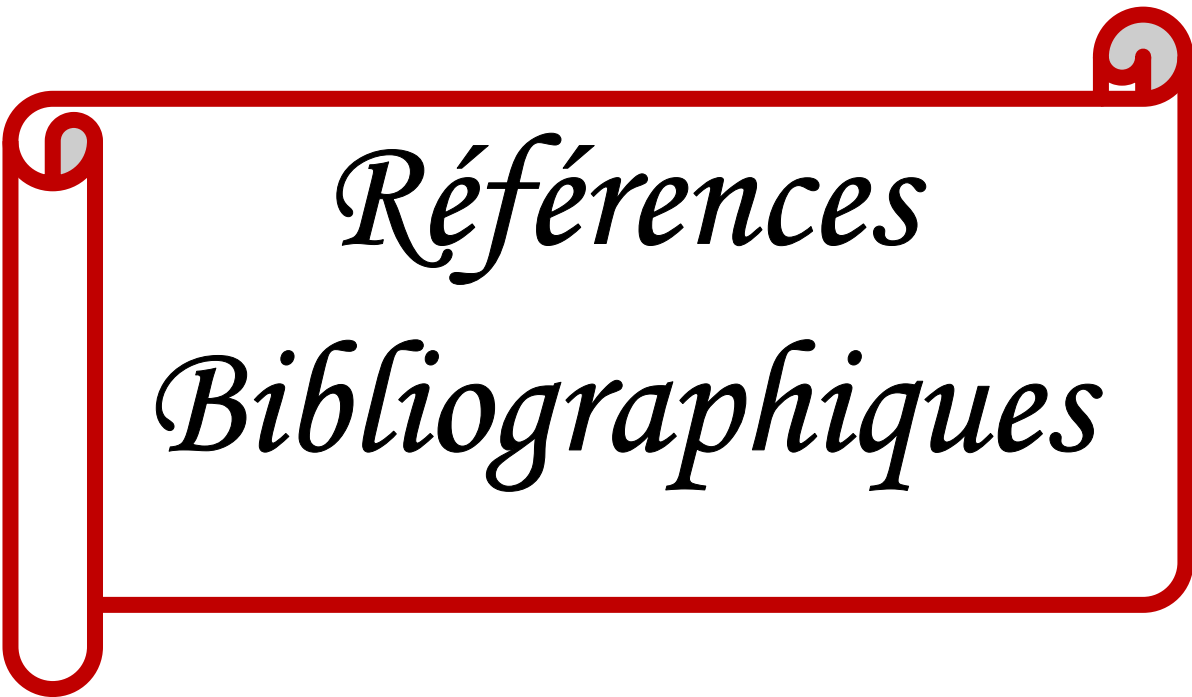
D'après les résultats obtenus, je peux confirmer mes hypothèses.

Enfin, je peux dire que cette étude n'est qu'un point de départ, Qui peut constituer une initiation à une recherche plus approfondie Dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

## **Conclusion Générale**

---

Je savor que mon travail de recherche présente encore des lacunes, Même des imperfections, mais j'espère qu'il est utile à l'amélioration De l'enseignement de la compréhension écrite et des langues Étrangère au niveau moyenne.

A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and a small loop at the top right and bottom left.

*Références  
Bibliographiques*

## ***RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES***

---

- Adam J.m les éléments de linguistique textuelle,pierre margada ,1990.
- Ben Salah Bachir « la compréhension écrite : obstacle et pédagogie possible » université Mohamed kHider, Biskra.
- Bentolila alain la lecture, mathan, paris, 1991.
- Cicurel Francine, lectures interactives en langue étrangère, Hachette,1991.
- Cicurel Francine, lectures interactives en langue étrangère, Hachette, 1991, paris.
- Dubois Danièle, quelques aspects de compréhension du langage : mémoire et compréhension spéciale université de paris.
- Jan Pierre Cuq, cours de didactique de français, Grenoble, 2002.
- Goigoux Roland, les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir, CRDP d'acquisition, 2002.
- Giasson Jocelyne, la compréhension en lecture, Boeckel larcier, paris 2007.
- Heniche Samira, enseignement / apprentissage de la compréhension de l'écrit, Al – lissaniyate, Alger.
- M.LAHMANN / « objectif spécifique en langue étrangère », 1993.Hachette.
- Moirand Sophie, situation de l'écrit compréhension en français langue étrangère, paris, 1979.
- Moirand sophie, situation d'écrit, compréhension /production en français ,1972.
- Miller Marie :la compréhension écrite,2007.
- Sophie Morand Michel : « les activités d'apprentissage en classe de langue »
- Tomas Cristina et Clode Monica, lecture et compréhension, synergie Roumanie.

## Résumé :

La compréhension de l'écrit est une activité de communication entre le lecteur et le texte. Elle est l'objet d'étude de nombreux chercheurs et spécialistes du champ éducatif. Cette compétence s'avère une tâche d'extrême complexité qui exige l'interaction de plusieurs stratégies chez l'apprenant. Dans cette perspective nous nous sommes interrogés sur les diverses obstacles et difficultés qui affectent la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire ou nous avons évoqués les éléments fondamentaux de la compréhension de l'écrit ainsi que les subordonnées qui tournent autour de cette tâche.

Mots clés : compréhension de l'écrit , lecteur , texte , apprenant , obstacles et difficultés.

### ملخص

فهم المكتوب هو عملية اتصال ما بين القارئ والنص. هي موضوع للدراسة من قبل العديد من الباحثين والمختصين في الحقل التعليمي. هذه المهارة هي مهمة بالغة التعقيد تتطلب تفاعل العديد من الاستراتيجيات للمتعلم في هذا التصور نطرح إشكالية عن مختلف العقبات والصعوبات التي تؤثر على فهم المكتوب لدى طلاب الصف الأول الثانوي. حيث استحضرننا العناصر الأساسية لفهم المكتوب.

الكلمات المفتاحية : فهم المكتوب، القارئ، النص ، المتعلم، العراقيل و الصعوبات .

### Abstract :

Writing comprehension It Is an activity between the Reader and the text. It Is the Object of study by many researchers and specialists in the Field of éducation. This skill Is a task of extermne complexity That requires the interaction of several strategies in the leaner. In This perspective we asked about the varions obstacles and difficulties That affect Reading comprehension of the 5years of primary school students where we have evoked the Fundamental elements of the Reading comprehension as well as the subordinates who turn author of This task.

Keywords :Writing compréhension , text, a student,reader, obstacles and difficulties

A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and small circular details at the top and bottom edges.

*Table de  
matière*

## Introduction Générale

### Chapitre 01 : la compréhension de l'écrit.

- 1) Qu'Est-ce que la compréhension ?
- 2) l'objectif de la compréhension de l'écrit.
- 3) Les composants de la compréhension de l'écrit.
  - 3-1. le lecteur
  - 3-2.le texte
  - 3-3. le contexte
- 4) Les différents modèles de la compréhension de l'écrit
  - 4-1. le modèle Sémasiologique.
  - 4-2.le modèle onomasiologique.
- 5) les difficultés de la compréhension de l'écrit.
  - 5-A) les paramètres de la compréhension.
    - 5A<sub>1</sub>) l'identification de mot.
    - 5A<sub>2</sub>) la compréhension du langage.
    - 5A<sub>3</sub>) le traitement de l'écrit.
  - 6) les différents types de difficultés.
    - 6A) les difficultés au sens et aux textes.
    - 6B) les difficultés liées aux apprenants.
- 7) la représentation situationnelle en compréhension de l'écrit.
  - 1) la compréhension en langue étrangère.
    - 2) comment améliorer la compréhension en langue étrangère ?
    - 3) les modèles de compréhension en langue seconde.
      - 3-1. les modèles interactifs.
      - 3-2. les processus cognitifs inclus dans la compréhension.
        - 3-2-A) les anaphores.
        - 3<sub>2</sub>B<sub>1</sub>) les inférences logiques.
        - 3<sub>2</sub>B<sub>3</sub>) les inférences basées sur des méta connaissances.
  - enseigner la compréhension « apprendre à comprendre »
    - 1) les stratégies de compréhension en langue étrangère .
      - 1-1) la métacognition.
        - 1-1A) la métacognition en lecture compréhension.

1-1B) l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives.

- conclusion.

Chapitre 2 : partie pratique.

Analyse des résultats.

Questionnaires des enseignants.

Questionnaires destinés aux élèves.

Conclusion (Analyse des résultats)

Conclusion générale.

Bibliographie.