

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Mohamed Khider – Biskra**  
**Faculté des Lettres et Des Langues**  
**Département Des Langues Étrangères**  
**Filière de Français**



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master**  
**Spécialité : Didactique Des Langues-Cultures**

***Le rôle de l'enseignement explicite dans la  
compréhension de textes en FLE.***

***Cas : des élèves de la 5<sup>ème</sup> AP de l'école Bekhouche Mohamed Belâaroussi  
à Biskra.***

**Dirigé par :**  
**par :**

M<sup>e</sup>. BENAÏSSA Lazhar.

**Présenté et soutenue**

BARI Naima.

*Année Universitaire : 2016/2017*

## **DEDICACES**

*Je dédie ce modeste travail:*

*A mes **parents**, les deux personnes les plus chères pour moi, le symbole de tendresse, d'amour et de sacrifices.*

*Que dieux mes les garde.*

*Merci pour les valeurs noblesse, l'éducation et le soutien permanent venu de vous.*

*Mes chers frères: **Idriss, Nacer** et sa femme **Souad** et Tarek.*

*Mes adorables sœurs, **Samia, Zoulikha** et Imane.*

*Qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance.*

*Merci pour vous encourage.*

*A notre petit ange **Khadidja** qui remplit nos jours de mille couleurs, l'étoile qui éclaire ma vie.*

*A tous mes amies, surtout mes proches amies: **Khaoula** et **Fouzia** la partie de ma vie, les plus belles de toutes les fleurs.*

*A tous les personnes qui m'ont toujours soutenue et encouragée dans la réalisation de se travail.*

## **REMERCIEMENT**

*Avant tout, je remercie **ALLAH** tous puissant qui m'm'offert la volonté et la vigueur pour réaliser ce travail.*

*Je remercie plus particulièrement, mon encadreur Monsieur **BENAISSA Lazhar** pour ses efforts, ses conseils, son indulgence et l'intérêt qu'il a porté a ce travail.*

*J'adresse mes vifs remerciements à tous mes enseignants sans exception qui ont assuré notre formation.*

*Mes remerciements vont également à tous ceux qui m'ont tenu leur bras d'aide.*

*Je souhaite adresser tous mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide pour réaliser mon travail.*

*Que soient, enfin, remerciés tous les membres de jury qui ont bien voulez accepter de lire ce travail.*

*A tous, merci.*

*Naima.*

## **TABLE DE MATIERES**

## DEDICACES

## REMERCIEMENTS

## TABLE DE MATIERES

### INTRODUCTION GENERALE.....09

### PREMIER CHAPITRE

#### LA LECTURE ET LA COMPREHENSION DE TEXTES

#### Introduction.....12

##### I. Autour de la lecture

##### 1. *Qu'est ce que la lecture?*.....13

1.1. Les modèles de la lecture.....15

1.2. Habilités nécessaires à la lecture et à la compréhension de textes.....19

##### 2. *Les compétences nécessaires pour savoir lire*.....20

2.1. L'expression orale et la conscience phonémique.....20

2.2. Les connaissances antérieures et le vécu.....21

2.3. Les concepts associés à l'écrit et les correspondances entre les lettres  
et les sons.....22

2.4. L'enrichissement du vocabulaire.....23

2.5. La sémantique, la syntaxe et la pragmatique.....23

2.6. La métacognition et les stratégies de compréhension et les habiletés  
supérieures de la pensée.....24

##### 3. *Variables nécessaires à la lecture-compréhension*.....25

3.1. La variable lecteur.....25

3.2. La variable texte.....27

3.3. La variable contexte.....27

##### II. La compréhension de textes

##### 1. *Que est ce que la compréhension de textes?*.....28

1.1. La place des questions dans l'enseignement de la compréhension.....29

1.2. Les niveaux de la compréhension de texte.....29

1.3. Les stratégies de compréhension de textes.....30

##### 2. *L'objectif de la compréhension de textes*.....32

2.1. L'objectif de l'enseignement de la lecture-compréhension.....32

2.2. Les approches de l'enseignement de compréhension.....	33
<b>3. Pour quoi enseigner la compréhension de textes?.....</b>	<b>35</b>
3.1. Enseigner explicitement la compréhension.....	35
<b>Conclusion.....</b>	<b>37</b>

## DEUXIEME CHAPITRE

### ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

<b>Introduction.....</b>	<b>39</b>
--------------------------	-----------

#### **I. Approches enseignement/Apprentissage de la lecture**

<b>1. Les méthodes de l'enseignement de la lecture.....</b>	<b>39</b>
1.1. L'analyse grapho - phonétique et l'étude des mots.....	39
1.2. La lecture aux élèves.....	40
1.3. La lecture partagée.....	40
1.4. La lecture guidée.....	41
1.5. La compréhension guidée.....	41
1.6. La lecture autonome.....	42
<b>2. L'enseignement efficace de la lecture.....</b>	<b>42</b>
2.1. Les condition d'un enseignement efficace.....	43
2.2. L'évaluation.....	44
<b>3. L'enseignement stratégique.....</b>	<b>45</b>
3.1. Le rôle de l'enseignant.....	46
3.2. Les aspects généraux de l'enseignement de la compréhension de lecture.....	46

#### **II. Fondements de l'enseignement explicite de la lecture**

<b>1. Qu'est-ce qu'un enseignement explicite?.....</b>	<b>47</b>
1.1. Les caractéristiques de l'enseignement explicite.....	50
1.2. Les étapes de l'enseignement explicite.....	50
1.3. L'enseignement explicite et les types de connaissances.....	52
1.4. Le déroulement de l'enseignement explicite.....	53
1.5. La démarche de l'enseignement explicite.....	56
<b>2. L'enseignement de la lecture stratégique.....</b>	<b>58</b>

2.1. La lecture stratégique.....	58
2.2. L'enseignement explicite et l'enseignement magistral.....	61
<b>3. L'enseignement des stratégies de compréhension.....</b>	<b>62</b>
3.1. Les stratégies de la lecture.....	63
3.2. L'enseignement explicite des stratégies de lecture.....	63
<b>Conclusion.....</b>	<b>67</b>

## TROISIEME CHAPITRE

### MISE EN EXPERIENCE: ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

<b>Introduction.....</b>	<b>69</b>
<b><i>I. Contexte de l'enquête</i></b>	
1. Lieu et public.....	69
2. Méthode et corpus.....	69
3. L'objectif de l'enquête.....	72
<b><i>II. Présentation et analyse des résultats obtenus</i></b>	
1. Déroulement de l'expérimentation.....	73
1.1. La première séance (la séance normale).....	73
1.2. La deuxième séance (la séance de l'enseignement explicite.....	74
2. Analyse et interprétation des résultats.....	77
2.1. Les réponses obtenues des élèves de premier test .....	77
2.2. Les réponses obtenues des élèves de deuxième test.....	77
2.3. Comparaison des résultats obtenus .....	78
3. Synthèses: commentaires.....	80
<b>Conclusion.....</b>	<b>81</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>87</b>

# **INTRODUCTION GENERALE**

En Algérie, l'enseignement de FLE à l'école primaire est le point de départ de l'acquisition de cette langue. L'enseignement de FLE a pour objectif principal d'installer chez les élèves des compétences de communication orale et écrite, comprendre et parler, lire et écrire.

On considère que la compréhension en lecture découle d'une lecture fluente et d'une pratique intensive des textes. Il est incontestable que la bonne intégration des mécanismes d'identification représente l'une des conditions d'une compréhension efficace en lecture, mais il est nécessaire que le lecteur soit conscient des stratégies de sa lecture.

Plusieurs recherches étudient les dispositifs pédagogiques susceptibles d'aider les apprenants à améliorer leurs habilités de compréhension ont montré que l'enseignement explicite est l'une des approches les plus efficaces.

Les recherches sur la compréhension et son enseignement montrent que bon nombre des apprenants ne parviennent pas à une maîtrise suffisante pour accéder à une compréhension satisfaisante des textes qu'ils lisent.

*« Tous les enseignants ont déjà dans leurs classes des élèves qui savent très bien lire à haute voix, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce sont des apprenants qui n'ont pas des stratégies de lecture à leur disposition. Les stratégies de compréhension se fondent sur l'expérience et le sens commun. Cependant, les stratégies utilisées dans l'enseignement explicite se fondent sur le pourquoi, quand et comment les utilisent dans la lecture » (Giasson, 1999).*

Vu que la plupart des élèves lisent d'une manière superficielle un texte sans comprendre comment, pourquoi et quand ont ils choisi un sens. Il s'agit d'enseigner aux élèves non seulement COMMENT utiliser une stratégie de lecture, mais également POUR QUOI et QUAND l'utiliser. Cette utilisation des stratégies a pour objectif de faciliter et améliorer la compréhension de textes chez les apprenants, explicite l'enseignement/apprentissage de la lecture, de guider les élèves vers la lecture autonome de textes.

L'élève doit découvrir le principe alphabétique, identifier précisément des mots, doit être capable de faire une lecture courante, utilise des stratégies de compréhension plus complexes.

De même la lecture présente également une grande richesse en tant qu'outil de communication écrite et les interactions orales qui s'installent entre l'enseignant et l'élève renforcent le sens et la compréhension de cette lecture.

Les constats évoqués amènent à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre par les enseignants pour travailler la compréhension de lecture d'une manière explicite. Ainsi, nous nous sommes posé la problématique suivante:

### **Quel est le rôle de l'enseignement explicite dans la compréhension de textes en FLE chez les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire?**

Notre travail de recherche et de rendre compte le rôle de l'enseignement explicite dans la compréhension en FLE chez les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire. L'étude que nous avons choisi de mener se base sur un public des élèves 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école **Bekhouche Mohamed Belâaroussi** à Biskra.

Nous émettons comme hypothèses que l'enseignement explicite jouerait un rôle très important dans la compréhension de textes, afin de rendre la compréhension efficace et claire. L'enseignement explicite pourrait améliorer la lecture-compréhension.

Afin de mesurer la validité de nos hypothèses, nous avons suivi deux méthodes de recherche; une méthode descriptive d'observation dans la mesure où nous allons décrire la méthode d'enseignement utilisée avant, pendant et après la lecture par l'enseignant et les différents problèmes stratégiques que rencontrent les apprenants. Dans une deuxième méthode analytique dans laquelle nous avons analysé et interprété les résultats de test destinés aux élèves.

Notre travail s'organise en trois chapitres, le premier chapitre sera essentiellement théorique: cerner des concepts théoriques sur le thème; il s'agit de définir la lecture, ses modèles et ses compétences, les variables de la lecture-compréhension. Puis nous avons défini la compréhension de textes, ses objectifs et pour quoi l'enseigner?

Le deuxième chapitre sera dédié à l'enseignement explicite et apprentissage de la lecture. Premièrement, une présentation des méthodes de l'enseignement de la lecture, l'enseignement explicite de la lecture explicite ses étapes, caractéristiques, démarche et son déroulement et l'enseignement stratégique. Deuxièmement, l'enseignement de la lecture stratégique.

Enfin, nous avons consacré le troisième chapitre, un travail pratique. Dans ce chapitre, il sera présenté: le contexte de l'enquête, l'expérience et les résultats obtenus.

***PREMIER CHAPITRE***  
***LA LECTURE ET LA COMPREHENSION***  
***DE TEXTES***

## **Introduction**

Acquérir une compétence de lecture est tout un processus qui s'effectue grâce à des méthodes variées, selon l'attitude adoptée envers l'écrit.

Toute pédagogie et toute approche didactique accorde un intérêt particulier à la lecture. Il nous semble, cependant, que la méthode d'enseignement de cette activité est presque la même, à part quelques modifications 'superficielles' relevant du domaine technique et terminologique pour la définition des limites de certaines notions et la seule différence notable sur le plan idéologique, qui se traduit sur le plan pratique, est la centration de l'apprentissage sur l'apprenant qui le prend en charge et non sur le contenu.

Les méthodes d'enseignement impliquent la présence de textes officiels régissant les objectifs et finalités de tout système éducatif.

### **I. Autour de la lecture**

#### **1. Qu'est ce que la lecture?**

La lecture est une activité complexe au carrefour de diverses disciplines à savoir la neurobiologie, la linguistique, la psychologie cognitive et la sociologie. La lecture est un apprentissage long qui doit être travaillé avec les enfants très tôt, l'apprentissage de la lecture est difficile et mobilise toutes les forces et les capacités de l'apprenti lecture. En effet, apprendre à lire demande du temps car cet apprentissage représente une activité cognitive complexe. Il est donc nécessaire de développer les perceptions visuelles et auditives très tôt.

Selon CHAUVEAU, « *La lecture de même que l'écriture, se situe en amont de la méthode et des matières d'enseignement* »<sup>1</sup>. CATHERINE, mentionne que pour accéder à la lecture « *L'élève doit développer le plus tôt possible ses capacités perspectives, cognitives, linguistiques et mnémoniques* »<sup>2</sup>.

Le rôle de l'école maternelle est de familiariser les enfants au monde de l'écrit mais aussi de les aider à comprendre la lecture et l'écriture. Pour cela, l'enseignant

---

<sup>1</sup>CHAUVEAU G, *Comment l'enfant devient lecteur Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, 1997. p.39.

<sup>2</sup>CATHERINE M-ST-PIERE, *Difficultés de lecture et D'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*, PUQ, Canada, 2010, P27.

doit mettre en œuvre diverses activités en montrant son plaisir, en racontant des histoires et en montrant que lire est une occasion d'échanges et de discussions.

De plus, l'école est un lieu privilégié pour apprendre à lire et l'enseignant y joue un rôle essentiel dans le cheminement de l'élève vers la maîtrise de la lecture et de la compréhension de textes. La lecture présente également une grande richesse en tant qu'outil de communication écrite et les interactions orales qui s'installent entre le maître et l'élève renforcent le sens et la compréhension de cette lecture.

Selon Jean Hébrard<sup>3</sup>, l'entrée au cours préparatoire est un moment important puisque l'élève apprend le principe alphabétique et travaille en contenu la production écrite, l'identification et la compréhension de mots. Jean Hébrard souligne l'importance au cours élémentaire d'automatiser la reconnaissance des mots et d'apprendre à lire des phrases plus complexes pour devenir un lecteur autonome. Il insiste également sur le fait qu'il faut durant ces trois années d'apprentissage de la lecture travailler la compréhension notamment avec la lecture d'albums.

Pour lire il faut avant tout être capable d'acquérir le code et le sens, ces deux procédés fonctionnent en synergie. En effet, le bon lecteur est simultanément un décodeur et un chercheur de sens.

De plus, le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle n'est pas une condition suffisante. Selon Jean Hébrard (2004), pour que les élèves apprennent à lire, il faut que les enseignants travaillent avec leurs élèves les deux axes de l'enseignement de la lecture à savoir la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension des phrases puis de textes.

D'après S. MOIRAND « *la lecture est une interaction entre un texte et un lecteur, interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour la prise et le traitement de l'information en vue de produire un sens spécifique au contact dans le quelle l'activité de lecture se réalise* »<sup>4</sup>. On outre, ADAM J.M mentionne que « *La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* »<sup>5</sup>.

Chez Giasson (2005), lire devient donc un processus *actif* ou l'apprenant, en plus de sonoriser ce qui est écrit, agit mentalement en élaborant et vérifiant des

---

<sup>3</sup>Inspecteur général de l'éducation nationale, membre de l'ONL, il a participé à la conception des nouveaux programmes du primaire. Interview concernant la prévention de l'illettrisme (2004).

<sup>4</sup>MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p20.

<sup>5</sup>ADAM J.M et PETIT JEAN A, *Le texte descriptif*, Nathan, Université, paris, 1989, p57.

hypothèses de sens au cours de la lecture. C'est aussi un processus « *interactif* » ou la compréhension des textes serait la résultante de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. La didactique de la lecture reste confrontée jusqu'à nos jours aux positions distinctes des spécialistes.

### ***1.1. Les modèles de la lecture***

L'apprentissage de la lecture est l'objet d'âpres controverses. Les médias comparent périodiquement, sans critère explicites objectifs, les différentes méthodes de lecture, et des prises de positions aussi subjectives que tenaces brouillent le débat et entravent la réflexion sur l'apprentissage de la lecture.

#### **1.1.1. Les modèles dits de « bas en haut » (bottom up)**

*« Ce modèle renvoie à la conception classique : lire c'est être capable de transposer, en tenant compte du sens de l'écriture et des manques de ponctuation, une suite de signes graphiques en une suite de signes graphiques en une suite de sons de la langue. Pour apprendre à lire, on part des niveaux linguistiques les plus simples (la lettre), pour arriver progressivement, via la syllabe, le mot et la phrase, au texte. C'est ce qu'on appelle le B.A.BA »<sup>6</sup>.*

Dans cette conception, l'accent est mis sur la brique matérielle élémentaire: la lettre, l'activité du sujet se réduisant à une reconstruction mécanique, sans cesse plus performante. On peut donc, dans ce modèle, programmer selon une rigoureuse progression l'ordre d'apparition des syllabes et des lettres. Cette conception est sans doute contemporaine de l'invention des premiers alphabets. On abandonna l'association lettre-son pour celle graphèmes-phonèmes, en faisant remarquer qu'à la même graphie (lettre ou groupe de lettres) pouvaient correspondre plusieurs phonèmes et réciproquement. Mais, malgré l'apparence scientifique de ce changement, on s'aperçut très vite que sur le plan pédagogique les analyses linguistiques n'avaient apporté rien de nouveau.

Aujourd'hui, cette conception « *de bas en haut* » se retrouve chez les partisans de la modalité de l'esprit dont le principal théoricien est J. Fodor. Selon ce modèle, l'esprit humain est constitué en grande partie de dispositifs cognitifs hautement spécialisés que Fodor appelle systèmes périphériques, répondant chacun à des

---

<sup>6</sup>Jacques Durrenmatt, *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classiques Garnier, 2013, p 232.

principes propres et destinés à traiter de façon automatique un type très limité d'informations provenant du monde extérieur.

Enfin, le but de la perception est précisément de permettre de découvrir à quoi ressemble le monde extérieur même lorsqu'il est imprévisible (...). Cela veut dire que la perception de ce qui est imprévisible est effectuée par des mécanismes perceptuels opérant « *le bas vers le haut* » (...) les organismes qui prennent leurs désirs pour des réalistes ne vivent pas longtemps.

### **1.1.2. Les modèles dits « de haut en bas » (top down)**

A l'opposé des modèles ascendants, on accède directement au sens, sans analyse exhaustive du stimulus mais par la perception de formes globales synthétiques (de gestalts) en s'appuyant sur les connaissances du monde déjà acquises (savoirs linguistiques, pragmatiques, syntaxiques...).<sup>7</sup>

En France, l'apport de Richaudeau : la lecture visuelle (habileté perceptives, activité sélective et flexible), il montre que lire ce n'est pas traduire le message écrit en sons articulés.

- Le mouvement de l'œil est saccadé. A l'aide d'outillages élaborés: caméras rapides à téléobjectif, dispositif d'enregistrement électro-oculographiques, Richaudeau chiffre avec précision la durée des saccades de l'œil:
  - Un quart, à un tiers de seconde en moyenne, pour chaque temps d'arrêt de fixation.
  - Un quarantaine de seconde par le temps de pivotement, de passage d'une fixation à une autre.
- L'œil s'adapte très habilement à tous les types de lecture: Richaudeau déduit des relèves de laboratoires concernant des expériences menées sur des lecteurs très rapides que ceux-ci,
- Entraînements techniques et lecture rapide: des ses observations et avec un certains sens du commerce, Richaudeau construit, dans la tradition des manuels de lecture rapide anglo-saxons, une gestalt pédagogie, consistant en l'aménagement de séquences d'entraînement à la lecture rapide à l'aide d'un

---

<sup>7</sup><https://www.icem-pédagogie-freinet-org/mode/17274>.

matériel tout prêt. Il propose un nouveau modèle de lecture: la lecture partielle avec ses variantes: écrémage, repérage, écrémage sélectif.

- Mémoire à court terme et mémoire à long terme: le modèle de C. Miller. En gros, l'idée de Miller est qu'il existe une mémoire à court terme et une mémoire à long terme, se différenciant par leur empan et leur durée de stockage. La mémoire à court terme serait la mémoire de travail. Elle a une importance primordiale dans la réception du langage oral ou écrit.

Plus le lecteur ne remplit la mémoire à court terme de lettres disjointes, de bribes de mots et autres items sans significations, moins il a de chance de les comprendre. Le lecteur peut retenir six ou sept mots à la fois dans sa mémoire à court terme et faire entrer toutes les cinq secondes, dans sa mémoire à long terme, tout un mot plutôt qu'une lettre.

Enfin, s'il cherche du sens, un lecteur est capable de faire entrer dans ces mémoires des unités d'information plus importantes.

- La structure des connaissances. Dans ces modèles, dans toute situation de communication, le codage perceptuel d'un stimulus est déterminé pour l'essentiel par les connaissances et les attentes du sujet, conscientes ou inconscientes.

Cette information non visuelle se trouve dans la mémoire à long terme, où notre système de connaissances est organisé de telle manière qu'il forme un modèle opératoire du monde. Les psychologues donnent à ce système le nom de structure cognitive.

Smith et Goodman ont construit leur modèle de lecture qui repose sur plusieurs composants:

- Structure profonde et structure superficielle: Pour eux, la réception de la parole et de la lecture sont deux processus actifs et parallèles. Ainsi, Smith (1971) déclare que « *la lecture est un aspect du langage qui ne diffère que superficiellement de la compréhension de la parole...* ». L'oral et l'écrit sont deux aspects spécifiques de la même langue...
- Priorité au sens: les apprenants apprennent à lire en lisant et en entendant lire, en faisant et en vérifiant des hypothèses sur l'écrit chargé de sens.

Pour Goodman, comme pour Smith, les lecteurs « *construisent le sens* » sur la base de l'expérience antérieure de la langue.

- Capacité de prédiction et lecture: ce modèle est basé sur l'idée que la lecture courante consiste à « *construire la signification à partir du texte avec le moins de temps et d'effort possibles, en utilisant sélectivement le moins d'indices possibles et les plus productifs pour construire la signification* ». Goodman, 1980.

Pour cela, le lecteur s'appuie sur ses capacités de prédiction: « *on prédit pour réduire sort, incertitude, et donc la quantité d'information externe dont on a besoin. La théorie du monde, dont on dispose, donne les hypothèses les plus susceptibles de se présenter* » (F. Smith).

- Organisation des textes et compréhension: tout type de texte, possède une organisation interne spécifique qui le distingue des autres. ces structure conventionnelles, appelées structures du discours, constituent un point d'appui des prédictions qui sont le préalable à toute compréhension.

En résumé, le problème fondamental des modèles de bas vers le haut, aussi bien que des modèles du haut vers le bas, est leur partialité. Apprendre à lire ne se limite ni à l'un ni à l'autre de ces modèles.

Aussi un modèle insistant sur l'interaction entre processus *descendant* et processus *ascendant* est- il proposé pour résoudre les insuffisances des modèles précédents.

### **1.1.3. Les modèles interactifs**

Les modèles moyennement interactifs sont suffisants pour passablement compliquées du contexte sur l'identification.

Dans ce cadre interactif, la question est de savoir comment les données du contexte et des graphiques se combinent réellement dans l'identification d'un mot ou d'une phrase. En effet, les lecteurs habiles furent à peu près aussi rapides pour identifier les mots isolés qu'ils l'avaient été pour identifier un mot imprédictible dans un contexte. En revanche, les temps d'identification des lecteurs moins habiles sont plus rapides pour les mots présentés dans un contexte non prédictible, comparés à des mots présentés isolément.

Selon ce modèle, la référence aux théories de l'information conduit les psychologues à insister sur l'existence d'un processus central, sur le plan cognitif, qui aurait une capacité limitée. C'est lui qui est chargé de fixer les buts interprétatifs du système.

- Son apprentissage chez l'apprenant: Premièrement, parce que la plupart des modèles de lecture sont établis à partir des compétences du lecteur *accompli*.

Deuxièmement, l'apprenant qui apprend à lire, doit, en fait, s'approprier la langue écrite: «*Pour comprendre comment l'enfant interprète l'écrit, il faut étudier dans le détail aussi bien ses activités de lecteur que ses activités de scripteur, ici comme dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle, il est très difficile d'avoir une discussion fructueuse si on ne voit que la compréhension en négligeant la production, ou inversement* » E. Ferreiro.

- *Vers un enseignement rationnel de la langue:*

*Le renversement de Freinet:* il dénonce, d'une même critique pédagogico-politique, l'apprentissage de la lecture par des tableaux abécédaires ou «*l'enfant lisent, en baillant et en regardant du coin de l'œil les trop rares gravures, des mots qu'ils n'emploieront peut-être jamais, puis des phrases-rébus déconcertantes* » et «*le refoulement brutal de tous les modes originaux de pensée* ». Il s'efforce de donner sens et finalité aux activités d'écriture et de lecture à l'école par l'apport de techniques et d'outils (journal scolaire, plans de travail, correspondance) qui vont modifier le processus de production du travail scolaire et transformer radicalement le modèle d'apprentissage de la langue écrite. La démarche de Freinet est simple: prendre comme fondement du travail scolaire le vécu des enfants (leur vécu social et leur vécu imaginaire). Le travail de communication et de socialisation de ces pensées (vie, rêve, histoire, opinion, observation...) doit permettre une maîtrise authentique des savoirs instrumentaux (lire, écrire...) mais aussi de la fonction critique.

### ***1.2. Habilités nécessaires à la lecture et à la compréhension de textes***

Comprendre un texte est une habileté langagière, habileté cognitive et processus médiateur. La compréhension d'un texte sollicite dans un temps bref et souvent simultanément, quatre grandes catégories d'habiletés<sup>8</sup>:

- ✓ *L'identification des mots:* est un préalable et suppose que les mécanismes des mots écrits soient construits et automatisés.
- ✓ *Les connaissances stockées en mémoire:* connaissances sur le langage et connaissances plus générales sur le monde.
- ✓ *Les capacités cognitives générales:* la mémoire de travail et les capacités de raisonnement et de planification.

---

<sup>8</sup>BIANCO Maryse, *Proposition pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*, Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programme C1, C3, C4, Octobre 2014, n°47Bb, 3-6.

- ✓ Les habilités propres au traitement des textes qui permettent la construction de la cohérence des textes: savoir établir des relations entre les idées exprimées et expliciter les relations laissées implicites dans les énoncés successifs ; contrôler sa compréhension, c'est-à-dire savoir ce que l'on comprend ou ne comprend pas et initier les cas échéant, des régulations au moyen de stratégies.

## **2. Les compétences nécessaires pour savoir lire**

La lecture courante passe par la maîtrise d'une série d'habiletés et de stratégies. Les apprenants doivent tout d'abord comprendre les mécanismes de la lecture et l'utilité de celle-ci autrement dit prendre conscience que les mots prononcés par quelqu'un peuvent être écrits et lus par quelqu'un d'autre. Une lecture courante ou aisée est indispensable au passage de l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage par la lecture.

Les enseignants du primaire, en tant qu'équipe, ont pour rôle de faire évaluer les élèves d'une première, sensibilisation à l'écrit vers le stade de l'apprentissage par la lecture, d'où s'opérera leur transformation en lectrices et lecteurs autonomes, habiles et motivés.

L'enseignement portera tour à tour, mais plutôt des éléments interreliés et complémentaires qui se renforcent les uns les autres.

### **2.1. L'expression orale et la conscience phonémique**

Au moment de leur initiation à la lecture, les apprenants possèdent déjà une solide base d'habiletés en expression orale. L'acquisition de ces habiletés survient grâce à l'écoute et à la communication avec autrui, y compris les membres de leur famille, leurs camarades et leurs enseignants. Tous les apprenants ne commencent pas leur scolarité avec les mêmes bases solides en communication orale. Certains enfants sont issus de milieux pauvres du point de vue linguistique, ou ils ont peu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur syntaxe.

L'enseignement doit viser, parallèlement à l'acquisition de la lecture, l'amélioration des compétences en communication orale. Les enseignants ont toujours intérêt à employer une syntaxe plus variée et plus sophistiquée que celle que leurs élèves utilisent spontanément et à inciter leurs élèves à reprendre ces mêmes structures et tournures des phrases.

Le fait que certaines habiletés en communication orale soient indispensables à l'acquisition de la lecture revêt une importance particulière dans le système d'éducation en langue française. Les écoles de langue française doivent donc impérativement offrir un milieu où les élèves sont amenés à percevoir leur langue d'enseignement comme une langue vivante. Les élèves doivent être en mesure de parler français non seulement en classe, mais lors de leurs activités parascolaires. Les discussions en classe et d'organisation, par les enseignants d'interventions favorisant l'enrichissement du vocabulaire aideront les élèves à améliorer leur fluidité en français.

Les élèves qui ont acquis une conscience phonémique sont capables d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage. Les apprenants qui apprennent une langue seconde butent parfois sur des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, d'où la nécessité de prévoir plus de temps pour le développement de la conscience phonémique dans la langue d'enseignement chez les élèves ayant une autre langue maternelle. La façon pour les enseignants d'appuyer le développement de la conscience phonémique chez leurs élèves et de leur proposer des jeux et d'autres exercices fondés sur les composantes sonores du langage et leur agencement (les chansons, les comptines et d'autres activités qui amènent les apprenants à fusionner des sons distincts pour former des mots ou encore à segmenter des mots suivant les sons qu'ils contiennent). La fusion et la segmentation des composantes sonores du discours oral posent d'importants jalons pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. La conscience phonémique prépare les élèves à décoder les sons correspondant aux mots sur une page<sup>9</sup>.

## ***2.2. Les connaissances antérieures et le vécu***

Les élèves ne peuvent véritablement comprendre leurs lectures qu'à condition d'avoir vécu des situations qui leur permettent de concevoir les choses qui y sont évoquées. En effet, leurs expériences personnelles les aident à anticiper le contenu d'un texte, ce qui facilite son décodage et sa compréhension. Les connaissances antérieures et le vécu forment la base de la compréhension que les élèves possèdent avant d'entrer à l'école. Ces élèves ont parfois des connaissances antérieures et un vécu très différents de ceux de leurs camarades ou de leurs enseignants, ce qui

---

<sup>9</sup>[www.edu.gov.ca/Lfre/document/reports/reading/effective.html](http://www.edu.gov.ca/Lfre/document/reports/reading/effective.html).

explique, dans pareil cas, leurs difficultés à s'identifier au contexte et au contenu du matériel didactique et des autres ressources utilisés dans les classes ontariennes.

Les enseignants doivent donc s'intéresser aux antécédents, à la culture et au vécu de leurs élèves, afin d'en tenir compte dans leur enseignement. Pour peut que les textes qui leur sont proposés leur permettent de partager leurs connaissances antérieures et leurs expériences personnelles avec le reste de la classe, l'ensemble des élèves s'intéressera davantage à la lecture et en tirera un plus grande profit.

### ***2.3. Les concepts associés à l'écrit et les correspondances entre les lettres et les sons***

Lors de sa première rencontre avec l'écrit, l'apprenant ne réalise pas que les symboles sur le page représentent des mots de la langue parlée et qu'ils ont un sens. Ce que nous appelons les « concepts associés à l'écrit » traite de la façon dont la langue est transposée par écrit. Une façon de familiariser les apprenants avec ces concepts et de leur permettre d'observer des lectrices et des lecteurs expérimentés qui attirent leur attention sur des écrits et les invitent à démontrer leur compréhension des concepts en question. Il appartient aux enseignants de proposer à leurs élèves des écrits de toute sortes lors des activités en classe (livres, des grands livres, des tableaux et des écrits faisant partie du milieu ambiant).

En développant la conscience phonémique et les concepts relatifs à l'écrit, les élèves sont en mesure de comprendre qu'il y a moyen d'établir des liens entre les sons produits par quelqu'un qui parle et les mots imprimés qui sont sous leurs yeux, et ainsi d'accéder au sens de ses mots. En français comme anglais, une lettre ne représente pas nécessairement toujours un seul et même son, d'où l'importance de donner aux élèves un enseignement formel et systématique sur les correspondances entre les sons de la langue et les lettres, individuelles ou groupées.

La recherche montre qu'un enseignement explicite et systématique de la phonémique constitue le moyen le plus efficace d'appuyer l'habileté des enfants à reconnaître des mots écrits.

#### ***2.4. L'enrichissement du vocabulaire***

La variété et la richesse du bagage lexicale sont la base même du potentiel de compréhension de l'apprenant. L'enrichissement du vocabulaire suppose l'assimilation de mots nouveaux et l'apprentissage de leur emploi. Lire des mots qui ne font pas encore partie de leur vocabulaire oral constitue un véritable exploit pour les apprenants. Pour enrichir la banque de mots dont disposent leurs élèves, les enseignants ont l'intérêt à leur montrer différentes méthodes de déduction du sens des mots. Il s'agit aussi de sélectionner, en vue de leur lecture aux élèves, des textes qui enrichiront le vocabulaire des élèves, et leur offriront la possibilité de voir et d'utiliser un vocabulaire visuel nouveau dans des contextes variés.

La recherche également démontré que l'acquisition du vocabulaire nécessite en partie un enseignement direct ou explicite. Une façon dont les enseignants peuvent procéder et de présenter certains mots précis aux élèves avant une lecture, de leur donner l'occasion de s'exercer à l'utilisation des mots nouveaux ou encore de reprendre ou souligner les mots nouveaux dans des contextes variés. Pour augmenter le vocabulaire visuel de leurs élèves, et donc leur habileté de reconnaître spontanément un plus grand nombre de mots, les enseignants doivent axer leur enseignement et la mise en pratique sur les mots les plus usuels de la langue<sup>10</sup>.

#### ***2.5. La sémantique, la syntaxe et la pragmatique***

La lecture nécessite en général l'analyse de la structure d'une phrase, donc à la fois l'analyse des mots et de leur organisation. Les enseignants ont la responsabilité d'utiliser des structures de phrases correctes, de sorte que leurs élèves puissent reconnaître ces mêmes structures en lisant un texte. Il convient de multiplier les occasions qui permettent aux apprenants d'employer une terminologie spécifique pour identifier la nature et le rôle des composantes du langage (nom, verbe, complément...). Il convient également de sensibiliser les élèves à diverse structures de phrases et de les encourager à faire des phrases plus longues et plus complexes.

La pragmatique, abordée à la fin du primaire, est l'étude, d'une part, des choix effectués par une personne qui parle ou qui écrit parmi les moyens conventionnels de

---

<sup>10</sup>Ibid. p 07.

communication dans une langue et, d'autres parts, des répercussions de ces choix sur un auditoire ou des lecteurs.

Les enseignants du primaire doivent montrer à leurs élèves comment découvrir, au moyen d'indices contextuels, le sens d'un mot qui ne leur est pas familier. Les indices contextuels à eux seuls ne sont toute fois pas une panacée: l'enseignant devra enseigner d'autres stratégies à ses élèves pour favoriser l'apprentissage de mots nouveaux.

### ***2.6. La métacognition, les stratégies de compréhension et les habiletés supérieures de la pensée***

La compréhension est le but même de la lecture. L'apprenant qui est capable d'identifier des mots mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de la lecture. Les apprenants doivent se rappeler de choses déjà apprises, décider quelles connaissances utiliser (métacognition) et puiser dans une variété de stratégies de compréhension pour clarifier le contenu de leurs lectures.

Les enseignants peuvent avoir une grande influence sur leurs élèves en leur montrant comment réfléchir de manière métacognitives, autrement dit comment faire appel à leurs acquis et savoirs lesquels utiliser dans une situation donnée. Parmi ces acquis, les stratégies de compréhension sont des mécanismes aux quels un lecteur recourt pour saisir le sens d'une lecture.

La recherche a mis en évidence quelques stratégies de compréhension que les enseignants peuvent transmettre à leurs élèves pour les aider à comprendre un texte.

Tout au long du primaire, l'enseignement vise à aider les élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée. Au début de l'apprentissage de la lecture, le développement de ces habiletés est basé sur la communication orale, notamment la lecture aux élèves par les enseignants et la lecture partagée.

Les enseignants en quête de moyens d'amener leurs élèves à développer leurs habiletés de la pensée lors de la lecture ont tout intérêt à se référer à la taxonomie de Bloom. S'il est évident que ces habiletés ne suffisent pas à faire de l'élève un lecteur efficace, il est vrai également qu'elles sont indispensables au départ pour apprendre à

lire. Les habiletés supérieures de la pensée sont celles qui permettent aux élèves d'améliorer leur maîtrise de la lecture<sup>11</sup>.

### **3. Variables nécessaires à la lecture-compréhension**

Selon Giasson (1990), la conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué au cours de la dernière décennie. L'analyse d'un modèle de compréhension intégrant trois variables: le lecteur, le texte et le contexte. Enfin, chacune de ces variables sera explicitée par la présentation d'éléments susceptibles d'être utiles à l'enseignement de la compréhension en lecture.

#### **3.1. La variable lecteur**

Le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe du modèle de compréhension. Il aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres. De plus, il met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte.

##### **3.1.1. Les structures du lecteur**

Les structures sont les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment du texte. Elles sont de deux types: les structures cognitives, et les structures affectives.

3.1.1.1. Les structures cognitives: les structures cognitives regroupent les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde.

- *Les connaissances sur la langue:* les connaissances que possède le lecteur sur la langue lui seront d'une grande utilité dans la compréhension en lecture. Ces Connaissances peuvent être phonologiques (distinguer les phénomènes propres à sa langue), connaissances syntaxique (ordre des mots dans la phrase), connaissances sémantiques (connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux) et les connaissances pragmatiques (savoir quand utiliser telle formule, quand utiliser un langage plus formel...).
- *Les connaissances sur le monde:* les connaissances que l'enfant développe sur le monde qui l'entoure. Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures).

---

<sup>11</sup>Ibid., p 07-08.

3.1.1.2. Les structures affectives: dans tout apprentissage, ces dernières vont jouer un rôle dans la compréhension de textes au même titre que les structures cognitives.

Les structures affectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur. Cette attitude générale interviendra chaque fois que l'individu sera confronté à une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte.

Il faut donc ajouter à la lecture du texte des stratégies qui nous obligent à comparer nos propres connaissances aux nouvelles informations contenues dans le texte. (Giasson, 2000, p169-197).

### **3.1.2. Les processus de lecture**

Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés.

Selon Giasson et Irwin (1986) a proposé une classification qui distingue cinq grandes catégories de processus, qui sont elles-mêmes divisées en composantes.

3.1.2.1. Les microprocessus, qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.

3.1.2.2. Les processus d'intégration, qui ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.

3.1.2.3. Les macroprocessus, qui sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.

3.1.2.4. Les processus d'élaboration, qui sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.

3.1.2.5. Les processus métacognitifs, qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

### **3.2. La variable texte**

Le texte constitue la deuxième variable du modèle de compréhension. L'un des rôles de lecteur est de chercher l'intention de l'auteur et la structure de textes, afin de mieux la comprendre.

- 3.2.1. L'intention de l'auteur et le genre littéraire: On reconnaît habituellement que l'auteur peut vouloir persuader, informer, distraire... C'est dans cette optique qu'on parlera de texte informatif, persuasif, incitatif...
- 3.2.2. La structure du texte et le contenu: La structure fait référence à la façon dont les idées sont organisées dans un texte alors que le contenu renvoie au thème, aux concepts présentés dans le texte<sup>12</sup>.

### **3.3. La variable contexte**

Le contexte, qui constitue la troisième variable du modèle de compréhension, comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type). Il est possible de distinguer trois types de contextes: le contexte psychologique, social et physique.

#### **3.3.1. Le contexte psychologique**

Le contexte psychologique concerne les conditions motivationnelle et l'intention. La façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte.

#### **3.3.2. Le contexte social**

Par contexte social, il faut entendre toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs: les situations de lecture individuelle par rapport aux situations de lecture devant un groupe; les lectures sans aide par rapport aux lectures guidées.

#### **3.3.3. Le contexte physique**

Le contexte physique comprend: de bruit, à la température ambiante, à la qualité de la reproduction des textes... c'est le but de l'apprentissage de lecture<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup>Giasson J, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, 1990, p19.

## ***II. La compréhension de textes***

### ***1. Qu'est ce que la compréhension de textes?***

G.NORMA montre que: « *la compréhension c'est d'une part, se donner une représentation interne profonde de la phrase. Et d'autre part, mettre cette représentation avec une série d'informations complémentaires pour interpréter la phrase* »<sup>14</sup>.

Comprendre, c'est être capable de se représenter mentalement la situation, de passer son temps à chercher le sens d'un texte. L'enseignant montre que lire est une occasion d'échanges et de discussion. Il doit associer les moments de lecture à des actes privilégiés. La compréhension fine quant à elle enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte, c'est-à-dire faire un choix parmi les significations possibles du texte pour retenir uniquement la plus plausible en mettant en confrontation les indices du texte, les informations implicites construites et sa propre culture. La compréhension fine consiste également à porter un jugement sur le texte. Être lecteur c'est avoir un accès autonome au texte, c'est le but de l'apprentissage de la lecture.

« Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances (...). Comme c'est le cas de l'identification à la compréhension s'acquiert sur une longue période qui va même au-delà du primaire. Les habilités en compréhension varient selon l'âge du lecteur, son expérience et sa motivation ainsi qu'en fonction de l'enseignement reçu en classe » (Giasson, 2011, 236).

MICHEL.F montre que comprendre c'est construire *une représentation mentale* intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte. Comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches à savoir: prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'information que nous détaillerons dans la suite de notre travail»<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup>Ibid. p 22.

<sup>14</sup>VINGER G, *Lire du texte au sens: élément pour un enseignement de la lecture*, Ed, CLE, Paris, 1997, p 38.

<sup>15</sup>Op cite. GYASSON J, p 17.

Dans son écrit de 2000, Sylvie Cartier précise que la compréhension en lecture « est une démarche de construction personnelle de significations en prenant appui sur le texte et en faisant référence à des connaissances antérieures »<sup>16</sup>.

La compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Le fait de percevoir et de comprendre les mots et les phrases du texte ne constitue qu'une étape transitoire de ce processus.

Lire c'est résoudre des problèmes posés par le texte; les élèves ont donc besoin de découvrir, d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension. Cet enseignement nécessite une démarche explicite.

### ***1.1. La place des questions dans l'enseignement de la compréhension***

Le rôle des questions de la lecture par rapport à la compréhension a été remis en cause, elles serviraient beaucoup plus à des fins d'évaluation que d'enseignement de la compréhension, on leur reproche aussi de porter trop souvent sur les informations mineures des textes et de servir parfois à simplement vérifier si les enfants ont lu le texte. L'objectif de l'enseignant devrait être de savoir comment, quand et où ils doivent utiliser des questions. Plusieurs chercheurs ont tenté de mettre des classifications.

### ***1.2. Les niveaux de compréhension de textes***

Selon les chercheurs, il existe quatre niveaux de compréhension en lecture: la compréhension littérale, la compréhension inférentielle ou interprétative, la compréhension critique ainsi que la compréhension créative.

Ainsi, à chaque niveau de compréhension, le lecteur travaille des habiletés spécifiques.

#### **1.2.1. La compréhension littérale**

Ou de surface provient de l'information donnée précisément dans le texte. L'élève repère des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte.

---

<sup>16</sup>CARTIER S., 2000, p 44 et 49.

### 1.2.2. La compréhension inférentielle

Ou interprétative demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas donnés explicitement par l'auteur. L'élève trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.

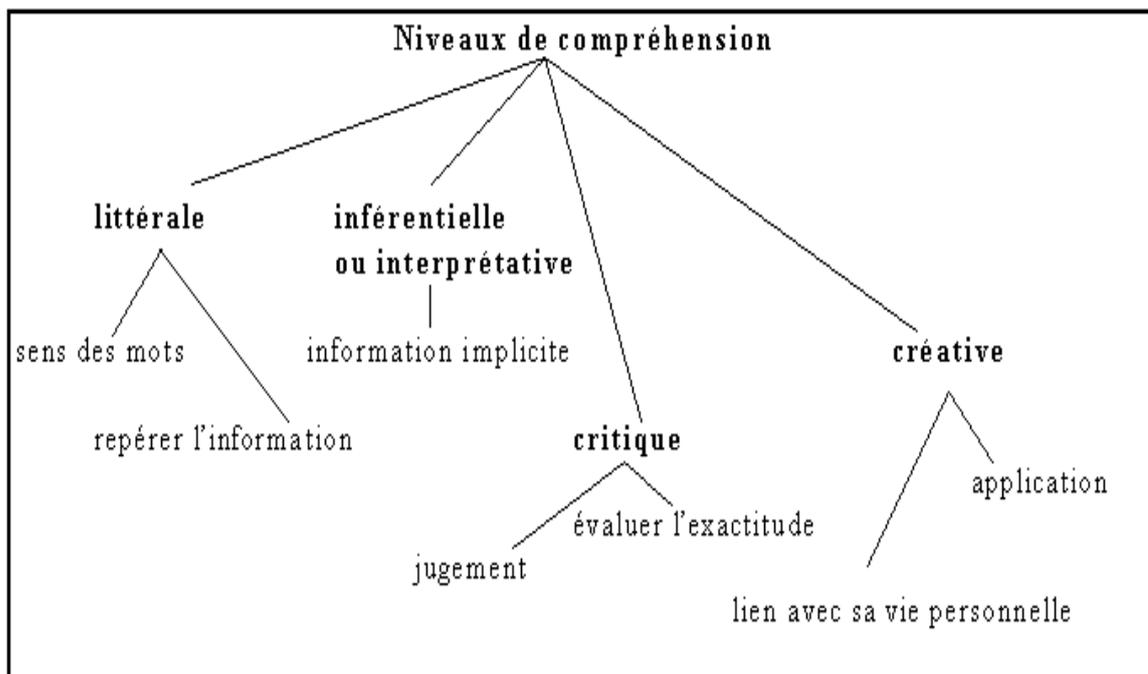
### 1.2.3. La compréhension critique

Exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicite ou implicite), pour les comparer à son propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.

### 1.2.4. La compréhension créative

C'est le niveau de compréhension qui permet au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture, à sa vie personnelle.

#### Schéma n° (01): Niveaux de compréhension de textes (Giasson, 1999)



### 1.3. Stratégies de la compréhension de textes

Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le pêcher. Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se

servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture. Aujourd'hui, les recherches sont plus conscientes que l'enseignement de la compréhension peut aller plus loin que le simple fait de poser des questions (Giasson, 2000).

Le développement de l'expertise en lecture suppose la construction d'habiletés spécifiques au traitement des textes que sont les habiletés de construction de la cohérence et la fluidité de lecture en contexte. Une fois construites, ces habiletés sont les prédicateurs les plus importants de la performance de compréhension et deviennent des médiateurs entre les compétences élémentaires (le déchiffrement par exemple) et la capacité à répondre à des questions après la lecture.

On distingue quatre types de stratégies de lecture-compréhension (Bianco, 2015):

**1.3.1. Les stratégies de préparation à la lecture afin d'être en lecture active:**

Identifier les objectifs de la lecture, explorer les différentes parties du texte, se poser des questions sur ce que l'on va lire, guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posées.

**1.3.2. Les stratégies d'interprétation des mots et des idées du texte afin de construire une base de texte cohérente:**

Comprendre les mots difficiles, prendre des mots, faire des inférences, utiliser la connaissance de la structure de textes.

**1.3.3. Les stratégies pour aller au-delà du texte afin de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur afin de comprendre l'implicite:**

Se poser des questions (qui ? quoi ? ou ? quand ? comment ?), auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser des ressources externes au texte pour éclairer les points obscurs.

**1.3.4. Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse afin d'organiser l'ensemble des informations lues:**

Utilisation de guide de lecture, activité de résumé, évaluation des sources, analyse critique.

La deuxième et la troisième stratégie peuvent et doivent, avec l'expérience, être si fortement intégrées à l'activité de compréhension, qu'elles deviennent automatisées et ne font l'objet de traitements délibérés que lorsqu'un défaut de compréhension est détecté.

## ***2. L'objectif de la compréhension de textes***

La compréhension de documents écrits est liée à la lecture. Lire en langue maternelle revient à pratiquer pour son plaisir ou son travail des techniques de lecture, apprises le plus souvent à l'école. En FLE, la lecture vise plusieurs compétences:

- Une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit.
- Une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document écrit.
- Une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

L'objectif de compréhension est d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension textes<sup>17</sup>.

Les séquences de compréhension se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension.

### ***2.1. Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension***

Un enseignement efficace de la lecture au primaire permet à l'ensemble des élèves de devenir des lectrices et des lecteurs fortement motivés, comprenant le

---

<sup>17</sup> [www.Ib.refer.org/fle/cours/cours2\\_CE/comp\\_eecr/cours2\\_ceo2.htm](http://www.Ib.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_eecr/cours2_ceo2.htm).

contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes.

### **2.1.1. La fluidité**

La fluidité vient à force de lire des livres simples, qui traitent de sujets familiers et qui contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif, afin d'éviter que l'apprenant ne bute sur des mots inconnus. A mesure que leur lecture devient plus fluide, les apprenants développent habileté à lire de façon plus expressive, en faisant les pauses aux endroits appropriés, ce qui leur permet de mieux comprendre le sens d'un texte.

### **2.1.2. La compréhension de texte**

Est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée.

### **2.1.3. La motivation à lire**

C'est élément clé de l'implication des apprenants dans la lecture, l'étincelle qui attise la passion pour la lecture. Il est important que les apprenants soient plongés dans un environnement où les écrits abondent, sous-forme de livre captivants, de poèmes, d'images, de tableaux et d'autres ressources qui éveillent leur intérêt et leur donnent envie de lire pour s'informer et se distraire.

Ces trois objectifs sont interreliés et les stratégies permettant de les réaliser doivent être coordonnées<sup>18</sup>.

## ***2.2. Les approches de l'enseignement de la compréhension***

Jocelyne Giasson distingue deux approches dans l'enseignement de la compréhension: « La première s'intéresse aux stratégies de compréhension et propose un enseignement explicite de certaines de ces stratégies et de leur utilisation pour la lecture.

---

<sup>18</sup>Ibid. p 02-03.

La seconde approche se concentre sur le contenu du texte et vise la co-construction de la signification grâce à des discussions ouvertes (construction du sens par le débat). Selon cette approche l'élève apprend à se faire une représentation du texte au moyen de discussions avec l'enseignant et les pairs.

Ces deux approches considèrent que le lecteur doit être activement engagé dans la tâche de lecture. La principale différence entre elles est que la première encourage l'élève à penser à ses processus mentaux et à utiliser certaines stratégies pour comprendre le texte, alors que la seconde est fondée sur le contenu et encourage l'élève à se concentrer sur les idées et les liens qui existent entre elles pour se faire une représentation mentale du texte»<sup>19</sup>.

Ces deux approches sont complémentaires. Il ne peut y avoir d'approche univoque pour enseigner la compréhension. L'enseignement s'adapte à la réalité de sa classe et aux difficultés de ses apprenants.

En outre, la compréhension commence avant la lecture par la construction de l'univers de référence appartenant à l'histoire ou au document et par la création d'un horizon d'attente du lecteur. On insistera donc sur la nécessité de mobiliser chez les apprenants leurs connaissances, les lectures antérieures en lien avec le texte support.

Enseigner la compréhension de textes s'articule donc autour de plusieurs processus:

- Faire prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent adopter une attitude de lecteur actif face aux textes en mobilisant des stratégies efficaces avant, pendant et après la lecture.
- Permettre aux apprenants de différencier les approches suivant les types de textes aux quelles ils seront confrontés: textes narratifs, romans, documentaires, schéma, problèmes. Le travail sur la compréhension ne peut donc s'envisager que de façon transversale dans les différents champs disciplinaires.
- Et enfin, pour les enseignants, construire chez leurs apprenants des compétences de lecteur, ce qui implique un enseignement structuré, élaborant des programmations cohérentes dans ce domaine.

---

<sup>19</sup>Giasson J. *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013, p234.

Les recherches des dernières années ont montrant l'importance de l'enseignement de la compréhension. L'enseignement de la compréhension aide les élèves à comprendre ce qu'ils lisent; se souvenir de ce qu'ils ont lu; apprécier leurs lectures; communiquer avec les autres au sujet de leurs lectures et vouloir lire davantage.

### ***3. Pour quoi enseigner la compréhension de textes?***

La nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension, implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner. Lire c'est résoudre des problèmes posé par le texte. Les élèves ont donc besoin de découvrir, d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite.

L'apprentissage de la lecture ne peut se limiter au travail sur les correspondances graphophonologique: le décodage n'induit pas forcément la compréhension. Il s'agit avant tout de former des lecteurs fluides et stratégiques, ce qui implique de développer en même temps les capacités réflexives d'auto-évaluation, de régulation et les automatismes de la compréhension. C'est un travail inscrit dans la durée, intégré avec une place spécifique à l'enseignement de la lecture et de la langue écrite. C'est un travail qui passe également par l'oral et suppose un enseignement explicite, structuré et différencié. Lorsque nous parlons de compréhension en lecture, nous nous intéressons à l'activité cognitive de compréhension de textes et, plus largement, de documents de formes variées, aux processus mis en œuvre durant cette activité, aux relations entre ces processus, aux interactions qui se produisent (ou non) durant l'acte de lecture entre le lecteur et le texte.

#### ***3.1. Enseigner explicitement la compréhension de textes et apprendre à inférer***

Le recours à un enseignement explicite des mécanismes et des stratégies de lecture parallèlement à une pratique importante de la lecture pour en assurer l'automatisation. La compréhension de textes doit être enseignée explicitement parce que les élèves en des difficultés de lecture se trompent sur les attentes de l'école. Ils pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Les élèves ont de mal à établir les relations qui assurent la cohésion du texte (connecteurs logiques, temps verbaux...); ils croient que comprendre un texte, c'est uniquement rechercher des informations pour répondre à un questionnaire; ils n'ont pas des

stratégies de compréhension. Les élèves ne sont pas habitués à aller au-delà de l'explicite et ont du mal à faire des inférences de tous types, du mal à relier les informations d'un texte, ils se sentent totalement dépendants du professeur pour la validation de leur compréhension.

Les enseignants constatent que la lecture compréhension est beaucoup évaluée, mais peu enseignée, le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage et la constatation de l'efficacité des aides apportées par l'enseignant en situation<sup>20</sup>.

## **Conclusion**

La compréhension d'un texte écrite exige en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases (traitement locaux), et la représentation mentale de l'ensemble du texte (traitement globaux). Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficulté.

Beaucoup d'élèves se méprennent sur les procédures à l'article de Béatrice Etienne et Annie porte lette (2010)<sup>21</sup>, nous avons pu faire un classement des difficultés de compréhension; l'élève ne sait pas sélectionner les informations importantes du texte; il ne sait pas réguler et contrôler sa lecture par retours en arrière, des modulations de sa vitesse de lecture, des recherches d'indices de sens; l'élève lit mot à mot et ne crée pas de groupe de sens; il n'utilise pas le contexte pour mieux comprendre; l'élève ignore la ponctuation, donc il commet les erreurs d'interprétations; il fait des digressions mentales.

Par ailleurs, Jacques Crinon, qui a effectué une conférence sur les difficultés de la lecture, *lire c'est comprendre*, explique que les difficultés ne sont pas forcément liées au code, mais d'avantage liées à la compréhension.

Selon lui les difficultés éprouvées peuvent avoir plusieurs origines qui nous semblent importantes de relever:

- ✓ L'élève ne comprend pas les intentions des personnages.
- ✓ Le lexique est le premier obstacle à la compréhension : trop de mots inconnus de la part des élèves peuvent bloquer la compréhension du texte.

---

<sup>20</sup><http://www.cnesco.fr/fr/LlectureLrecommandation>.

<sup>21</sup> Professeurs à l'université de Créteil, auteurs de *Rendre visible le travail de lecteur* (2010).

**DEUXIEME CHAPITRE**

**ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET**

**APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

## **Introduction**

Aujourd'hui, on est plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions. Nous devons passer à un enseignement explicite, l'enseignant doit planifier son intervention mais sans rigidité de façon à pouvoir répondre aux besoins directs des élèves.

Ce chapitre exposera les fondements d'un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture, celui de l'enseignement explicite. Ce modèle se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie de lecteur.

### ***I. Approche d'enseignement/ apprentissage de la lecture***

Le cadre d'action d'un enseignement efficace de la lecture au primaire énumère plusieurs méthodes d'enseignement susceptibles de favoriser le rendement en lecture des apprenants. Ces méthodes procurent aux enseignants les conditions nécessaires pour offrir un enseignement explicite qui tient compte des besoins particuliers de chaque élève et du groupes d'élèves

#### ***1. Les méthodes de l'enseignement de la lecture***

La lecture aux élèves, la lecture partagée, la compréhension guidée, la lecture autonome, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots sont des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de comprendre un texte authentique, d'y prendre plaisir et de s'exercer à l'emploi des habiletés et des stratégies nécessaires pour lire avec fluidité et compréhension.

Un enseignement qui aborde tous les aspects de l'apprentissage de la lecture amène les élèves à utiliser une gamme d'habiletés pour décoder un texte, le lire couramment et comprendre de quoi il traite (Giasson, 2008).

##### ***1.1. L'analyse graphophonétique et l'étude des mots***

L'enseignement de l'analyse graphophonétique fait le rapprochement entre la conscience phonémique des élèves et leur compréhension grandissante des correspondances entre les lettres et les sons, de manière à les aider à déchiffrer et à

lire des mots. Il s'appuie aussi sur l'étude de la forme des lettres, car celle-ci renforce la mémorisation des correspondances entre les lettres et les sons. Si l'on veut que les apprenants saisissent l'utilité de l'étude de la phonétique, il faut leur donner l'occasion de lire, de voir et d'écrire les mots dans des contextes concrets qui les captivent.

L'enseignant doit amener ses élèves à revoir ces mots les plus courants à intervalles régulières et leur donner maintes occasions de s'exercer à les lire dans des ouvrages de qualité traitant de sujets qui les intéressent, afin de favoriser leur reconnaissance spontanée. Pour autant que leur enseignant leur permette de s'exercer assez souvent, les élèves apprennent à reconnaître de façon globale une grande quantité de mots d'une phonétique irrégulière et maîtrisent une bonne partie du vocabulaire visuel figurant dans les lectures qui leur sont proposées<sup>22</sup>.

### ***1.2. La lecture aux élèves***

Lors de la lecture aux élèves, l'enseignant s'adresse soit à un petit groupe, soit à la classe entière, en lisant un texte adapté au niveau de compréhension et d'écoute des élèves en question. Faire la lecture aux apprenants à haute voix, les motive à lire de façon autonome et les familiarise avec divers types d'écrits. C'est un moyen d'enrichir leur vocabulaire, de les exposer à des textes de tous genres et d'appuyer le développement de leurs compétences langagières.

La lecture aux élèves devrait faire partie intégrante de chaque journée d'enseignement aux premiers stades de l'acquisition de la lecture, afin de développer chez les élèves le goût des livres et de la lecture<sup>23</sup>.

### ***1.3. La lecture partagée***

La lecture partagée, qui est à la fois plaisante et motivante pour les élèves, suppose de la part de ces derniers et de leur enseignant une participation active et un fort degré d'interaction. Il importe de structurer cette activité selon, d'une part, la difficulté du texte et, d'autre part, les connaissances et les expériences personnelles des élèves.

---

<sup>22</sup> [www.edu.gov.ca/Lfre/document/reports/reading/effective.html](http://www.edu.gov.ca/Lfre/document/reports/reading/effective.html).

<sup>23</sup> Ibid. p 11-12.

Pour l'enseignant, cette activité est l'occasion parfaite de donner l'exemple d'une bonne lecture. Elle lui permet aussi de développer l'écoute chez les élèves, d'enrichir le vocabulaire, de renforcer les concepts de l'écrit, les notions liées aux correspondances entre les lettres et les sons, de même que de développer les connaissances de base dans des domaines variés.

La lecture partagée est un moyen de transition vers la lecture guidée. Il y a lieu d'y recourir chaque jour au début de l'apprentissage de la lecture et moins souvent par la suite.

#### ***1.4. La lecture guidée***

Le regroupement des élèves peut s'effectuer soit selon les niveaux de développement, soit selon des objectifs pédagogiques précis. La composition des groupes est sujette à modification en fonction des observations et des évaluations faites par l'enseignant.

La lecture guidée au cours de laquelle l'enseignant intervient à la fois pour donner l'exemple et d'enseigner les habiletés nouvelles, est un moyen d'améliorer le vocabulaire des élèves, de développer leurs connaissances et de les amener à utiliser adéquatement les différentes stratégies de compréhension. Elle donne à l'enseignant l'occasion d'observer la manière dont les élèves lisent et de repérer leurs erreurs, tout en permettant aux élèves de devenir des lectrices et des lecteurs plus autonomes et plus confiants au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience en lecture.

La lecture guidée est un moyen de transition vers la lecture autonome qui peut aider les élèves à développer les habiletés supérieures de la pensée<sup>24</sup>.

#### ***1.5. La compréhension guidée***

Les élèves acquièrent des habiletés de compréhension dans toutes sortes de situations, en lisant différents types de textes de divers niveaux de difficulté. Cette méthode met l'accent sur l'enseignement dirigé ou explicite, sur la mise en pratique et la réflexion de l'élève. L'aide apportée aux élèves varie selon les besoins individuels de chacun.

---

<sup>24</sup> Ibid. p 12-13.

Les textes sont choisis en fonction du stade de développement des élèves et de leur habileté à lire de façon autonome. Les élèves partagent leurs expériences respectives et se fixent de nouveaux objectifs d'apprentissage. La composition des groupes et le choix des textes sont sujets au changement en fonction de l'amélioration des habiletés des élèves.

### ***1.6. La lecture autonome***

Les élèves débutants peuvent, durant la période de lecture personnelle, commencer à lire de courtes histoires prévisibles, de même que des livres qui ont fait l'objet d'une lecture partagée ou guidée. Lors de la planification de la lecture autonome, l'enseignant doit fournir aux élèves le temps nécessaire pour participer à la discussion et pour réfléchir.

La lecture autonome est précédée et suivie d'une discussion entre l'enseignant et les élèves. Pendant ce temps, l'enseignant observe, écoute et recueille de l'information sur les comportements de l'élève lors de la lecture.

Les périodes de lecture autonome bien planifiées donnent l'occasion aux élèves d'acquérir une plus grande confiance en eux, renforcent leurs habiletés en lecture, améliorent leur fluidité, stimulent la mémorisation des structures syntaxiques et des mots, et enfin favorisent la compréhension et la motivation. De plus, la lecture autonome permet aux élèves de se renseigner d'avantages sur sujets qui les intéressent.

### ***2. L'enseignement efficace de la lecture***

Rien n'est plus important qu'un enseignement efficace de la lecture au primaire pour éviter que les élèves n'aient des difficultés et pour les amener à devenir des lecteurs compétents. Dès le moment où les apprenants vont à l'école, le rôle de l'enseignant est de leur donner un enseignement efficace en lecture. Même si la création d'un environnement propice à cet apprentissage est partagée par bien d'autres personnes, c'est l'enseignant qui est le plus en mesure d'offrir aux élèves un enseignement susceptible de les inspirer et d'en faire des lecteurs chevronnés pour toute la vie.

Les bases de l'acquisition de la lecture sont les mêmes pour tous les apprenants, garçons et filles, quel que soient leurs antécédents ou leurs besoins d'apprentissage particuliers. Les apprenants apprennent toujours à lire suivant le même processus. Les uns nécessitent plus d'aide que d'autres, et notamment plus de temps d'enseignement avant d'acquérir une habileté ou une stratégie de lecture quelconque, mais tous les enfants doivent en fin de compte acquérir les mêmes compétences de base pour pouvoir lire avec fluidité et compréhension.

Les méthodes d'enseignement de la communication orale et de l'écriture jouent un rôle primordial dans l'enseignement de la lecture. Il s'agit d'incorporer ces méthodes à l'enseignement de l'autre matière et de saisir toutes les occasions d'appuyer les compétences langagières des élèves. L'enseignement efficace de la lecture porte des composantes essentielles qui sont: Les objectifs de l'enseignement de la lecture, les connaissances et les compétences nécessaires pour savoir lire, les méthodes de l'enseignement de la lecture et enfin, l'évaluation et la communication en lecture.

### ***2.1. Les conditions d'un enseignement efficace de la lecture***

*« Lire n'est pas seulement décoder, c'est la signification du message qui doit être au cœur du processus »*<sup>25</sup>. L'enseignement de la lecture est efficace lorsque les enseignants: font vivre aux élèves toutes les situations de lecture: lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome; proposent aux élèves des défis à leur mesure; s'assurent que les élèves possèdent des connaissances antérieures sur le sujet ou ont vécu des expériences personnelles reliées au sujet; donnent aux élèves des occasions de développer leurs compétences en lecture (par exemple: enseignement explicite des stratégies de lecture), avec leurs pairs; présentent aux élèves des textes variés, authentiques et signifiants dont le degré de difficulté leur convient; veillent à ce que les élèves acquièrent, au moyen de stratégies appropriées, le nouveau vocabulaire nécessaire à la compréhension d'un texte.

---

<sup>25</sup> *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3<sup>ème</sup> année*, Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario, 2003, p 1.3.

## ***2.2.L'évaluation en lecture***

L'évaluation suppose des interactions fréquentes, soigneusement planifiées et organisées, afin que les enseignants puissent aider l'ensemble des élèves à réaliser leur plein potentiel en tant que lecteurs ou lectrices. Elle fait en général appel à des techniques que les enseignants utilisent couramment, telles que l'observation et les listes de vérification des acquis.

En tenant compte de ces conditions et des résultats de l'évaluation, les enseignants sont en mesure d'adapter les activités pédagogiques aux besoins de leurs élèves, afin de leur offrir les meilleures possibilités d'apprentissage par intermédiaire d'un enseignement explicite.

L'évaluation consiste à porter un jugement éclairé à l'égard du rendement des élèves. En ce qui concerne les élèves du jardin d'enfants, l'évaluation prend essentiellement la forme d'une description de ce que l'enseignant a pu observer en classe. L'évaluation permet d'apprécier le rendement de l'élève en recueillant, consignait et analysant des données relatives aux connaissances et aux habiletés des élèves et, le cas échéant. On distingue trois types d'évaluation<sup>26</sup>:

### **➤ L'évaluation diagnostique**

Les instruments d'évaluation diagnostique en lecture incluent la tenue de fiches d'observation individualisées, les séances d'observation, le recours à des testes de clôture l'analyse des méprises et les activités de rappel d'une histoire.

### **➤ L'évaluation formative**

L'évaluation formative aide l'enseignant à prendre des décisions concernant le programme d'enseignement, notamment en ce qui a trait à la nécessité de l'adapter ou non pour satisfaire aux besoins de certains élèves. L'évaluation formative est fondée, entre autres, sur l'observation par l'enseignant, les portfolios et journaux des élèves ou encore les activités d'autoréflexions.

---

<sup>26</sup>Op.cit., p14.

### ➤ **L'évaluation sommative**

A lieu au terme d'une période d'apprentissage spécifique. Elle vise à recueillir les données nécessaires pour dresser le bilan des connaissances et des compétences de l'élève. Les instruments d'évaluation sommative incluent des textes et des tâches complexes.

### **3. L'enseignement stratégique**

L'enseignement stratégique est issu du courant de la psychologie cognitive et vise à faire prendre conscience à l'élève des moyens qu'il utilise pour apprendre, comprendre, transférer les connaissances. L'enseignement stratégique accorde une très grande importance aux connaissances antérieures de l'élève et au transfert de ses nouvelles connaissances<sup>27</sup>.

L'enseignement stratégique rend l'élève actif dans le processus d'acquisition des connaissances et dans un tel cadre, l'enseignement se doit d'être différencié et personnalisé. Ces principes de base:

- 1) L'enseignant stratégique est un médiateur, les tâches qu'il propose doivent être signifiantes et contextualisées.
- 2) Il faut rendre explicite les fondements neurologiques, cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage.
- 3) L'autonomie de l'élève doit être une priorité afin que ce dernier puisse prendre conscience des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir.

L'enseignement stratégiques doit se faire en différentes phases:

La première phase est la phase de préparation à l'apprentissage. Elle se divise en quatre sous étapes: 1) La discussion des objectifs de la tâche, 2) le survol du matériel, 3) l'activation des connaissances antérieures et 4) la direction de l'attention et de l'intérêt.

La deuxième phase, la présentation du contenu, se divise en trois sous-étapes: 1) le traitement de l'information, 2) l'intégration des connaissances et 3) l'assimilation des connaissances.

---

<sup>27</sup> [www.laclassdelucie.com/?page\\_id=73](http://www.laclassdelucie.com/?page_id=73).

Enfin, la dernière phase concerne l'application et le transfert des apprentissages et se subdivise en trois sous-étapes: 1) l'évaluation formative et sommative des apprentissages, 2) l'organisation des idées dans un tout cohérent et enfin 3) le transfert des extensions des connaissances.

### ***3.1. Le rôle de l'enseignant***

L'enseignant présente les stratégies de lecture de façon explicite et fournit aux élèves l'occasion de les mettre en pratique dans des situations de résolution de problèmes en lecture afin de les amener à devenir des lecteurs autonomes. Pour ce faire, il:

- présenter aux élèves une variété de types de textes (par exemple: textes informatifs, narratifs, expressifs, ludiques) ;
- modélise les stratégies de compréhension et la fluidité ;
- fixe des objectifs de lecture avec les élèves et pour chacune et chacun d'eux. ;
- fournit de nombreuses occasions de lecture ;
- encourage les élèves à prendre des risques en faisant des tentatives et en les vérifiant ;
- incite les élèves à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent déjà ;
- favorise la résolution de problèmes dans le processus de lecture (par exemple: découvrir le sens d'un mot nouveau) ;
- Encourage l'apprentissage coopératif ;
- Planifie soigneusement chacune des situations de lecture ;
- Sélectionne rigoureusement les livres pour chacune des situations de lecture;
- Présente des tâches de lecture significatives ;
- L'aide apportée aux élèves varie en fonction de leurs besoins et des modalités de chaque situation de lecture<sup>28</sup>.

### ***3.2. Les aspects généraux de l'enseignement de la compréhension de lecture***

Les aspects généraux de l'enseignement de la compréhension de lecture sont comme suite:

---

<sup>28</sup> *Guide de l'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3<sup>ème</sup> année,*  
[www.curriculum.org/secrelariat/fils/jan30fGuide2003.pdf](http://www.curriculum.org/secrelariat/fils/jan30fGuide2003.pdf).

- S'inscrire dans la durée et être pensé de manière intégrée à l'enseignement de la lecture et de la langue.
- Tirer profit des relations qu'entretiennent le langage oral et celui de l'écrit d'une part et de l'modalité des mécanismes d'autre part, pour tisser les liens entre les différentes modalités d'appréhension du langage et engager un travail oral, précoce et contenu, dès les premières années de scolarisation.
- Enseigner les procédures spécifiques de la compréhension afin de former des élèves capables de comprendre suffisamment bien pour apprendre au contact des textes qu'ils lisent. Doter les élèves-et surtout les plus fragiles- de ces outils aura certainement sur l'apprentissage de la compréhension. Le même pouvoir génératif, aujourd'hui largement reconnu et incontesté, qu'a celui de l'enseignement du principe alphabétique sur l'apprentissage des mécanismes de la lecture.

## **II. Fondement de l'enseignement explicite de la lecture**

La recherche en lecture, des dernières années, a permis de dégager un modèle actuel d'enseignement explicite de la compréhension en lecture. C'est ce modèle que l'on retrouve de façon sous-jacente dans la plupart des recherches récentes sur l'enseignement de la compréhension. Cet enseignement est conçu comme une transmission de savoirs et d'acquisition d'habilités et de compétences par l'élève.

### ***1. Qu'est ce qu'un enseignement explicite?***

Si nous avons choisi l'appellation enseignement explicite pour désigner le modèle actuel d'enseignement de la compréhension en lecture, mentionnons toutefois que ce modèle d'enseignement de la compréhension apparaît souvent sous le terme direct. En fait, le terme enseignement direct a été utilisé dans différents contextes et avec différentes significations. Ce terme est apparu pour la première fois dans les années 1960 à l'intérieur des travaux d'Engleman et Becker (Lehr, 1986) dans le cadre du programme DISTAR, ce programme s'adressait à des enfants défavorisés et se caractérisait par un script qui devait être suivi scrupuleusement par le moniteur.

Dans la conception actuelle de l'enseignement explicite, la priorité est passée de la planification systématique au rôle de l'enseignant. Celui-ci planifie son intervention, mais ne suit pas un script rigide: il doit être capable de reconnaître

quand les élèves ont besoin d'un exemple supplémentaire, quand une analogie ou un diagramme peuvent clarifier un concept, quand une discussion est nécessaire... L'enseignement explicite est « *la formalisation d'une stratégie d'enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées* »<sup>29</sup>. Selon cette approche, l'enseignant de manière intentionnelle, cherche à soutenir l'apprentissage des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage par une série d'action au cours de trois moments: la préparation de la leçon, l'interaction avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage au cours de l'enseignement et la consolidation de l'apprentissage.

Globalement, cette stratégie passe par les actions de dire, de montrer, de guider les apprenants dans leur apprentissage. Dire, au sens de rendre explicite pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. Dire, aussi, au sens de rendre explicite et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer, au sens de rendre explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. L'enseignement explicite cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage.

Selon M. Bianco, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension de textes serait l'avenue à privilégier pour que la compétence à lire des lecteurs en difficulté progresse. Elle précise que cet enseignement explicite n'est pas synonyme d'un enseignement magistral, et qu'il se doit d'inclure une activité réflexive chez l'apprenant. La compréhension en lecture est intimement liée à la compréhension à l'oral. En ce sens, enseigner à l'élève une stratégie de compréhension orale serait bénéfique à la compréhension en lecture, sur le plan théorique, comprendre à l'orale

---

<sup>29</sup>GAUTHIER Clermont, BISONNETTE Steve et RICHARD Mario. *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Québec, Canada : éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 2013, p16.

et comprendre à l'écrit sont deux facettes d'une même faculté. Le développement du langage oral peut donc aider à une meilleure compréhension lors de la lecture.

D'une manière générale, les recherches ont conclu à une plus grande efficacité des enseignants qui mettent en œuvre un enseignement direct (encore nommer enseignement explicite). L'enseignement explicite est défini par un ensemble de six principes qui aboutissent à un enseignement très structuré dans lequel l'enseignant dirige l'activité de l'élève au moment où il aborde une nouvelle notion pour transférer progressivement la responsabilité de la gestion de l'activité à ce dernier.

En bref, l'enseignement explicite, 1) démarre toujours par la réactivation des notions qui doivent être maîtrisées avant d'en aborder une nouvelle (révision journalière). 2) L'enseignant fixe ensuite clairement les objectifs de la leçon du jour et explique la nouvelle notion à acquérir, autrement dit, il explicite et montre la manière d'utiliser cette notion... 3) Il guide ensuite l'apprentissage en incitant les élèves à utiliser la nouvelle notion et à expliciter comment ils s'en servent... 4) L'enseignant n'hésite pas, pendant cette phase, à réexpliquer et à fournir des occasions répétées des exercices réfléchis... 5) De pratique individuelle, cette dernière phase permet l'intégration des nouvelles connaissances et satisfait au caractère nécessaire de la répétition dans tout apprentissage. 6) enfin, des périodes de révision permettent l'exercice intégré des notions et habiletés acquises et leur réinvestissement dans l'autre situation<sup>30</sup>.

L'enseignement explicite est un modèle pédagogique, il se définit comme un enseignement direct et structuré, fortement guidé par l'enseignant. Il est conçu aussi bien comme une transmission de savoirs que comme l'acquisition d'habiletés et de compétences par l'élève. Les recherches confirment que l'enseignement de la compréhension passe par:

- Un enseignement explicite et très structuré: au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés.
- L'utilisation du langage oral: du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de compréhension utilisés et du fait que la verbalisation peut

---

<sup>30</sup> BIANCO Maryse, *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. [www.education.gouv.fr/Csp/](http://www.education.gouv.fr/Csp/), n47, Octobre 2014, p 10-11.

rendre perceptible des processus ou des mécanismes d'ordinares non perceptibles.

Lors d'une situation d'enseignement/apprentissage en lecture, l'enseignant commence par la présentation de la stratégie de compréhension utiliser en expliquant son utilité et les processus qu'elle sollicite. Il peut faire des liens avec les stratégies précédemment enseignées. Puis il explique, à l'aide d'un exemple concret, quand, pourquoi et comment appliquer la stratégie de compréhension. L'enseignant doit montrer, pourquoi une réponse est inadéquate et comment utiliser la ou les stratégies qui leurs permettront d'améliorer leur degré de compréhension en lecture (Irwin, 2007).

### ***1.1. Les caractéristiques de l'enseignement explicite***

L'enseignement explicite ou la pédagogie explicite présente et explicite les apprentissages, favorise les interactions et l'implication des élèves, prônant la répétition pour viser la mémorisation à long terme et valorise les efforts et les stratégies pour réussir. L'enseignement explicite est la pédagogie structurée et progressive, allant du simple au complexe pour viser la compréhension.

L'enseignement explicite se caractérise par: un souci de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière; pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant donne plutôt à l'élève un soutien maximum au point de départ; l'enseignement explicite est holistique souligner que les élèves placés devant une tâche de lecture complète; l'enseignement explicite réside dans l'importance qu'il accord au développement de l'autonomie de l'élève.

### ***1.2. Les étapes de l'enseignement explicite***

Selon Giasson, l'enseignement explicite en lecture a pour objet les stratégies de compréhension. Bien que les descriptions de l'enseignement explicite proposées par différents auteurs présentent quelques variantes, certaines étapes sont communes à tous ces modèles:

### **1.2.1. Définir la stratégie et préciser son utilité**

L'enseignement doit être définir la stratégie en utilisant un langage approprié aux élèves pour faciliter le rappel. En suite, il faut expliquer l'utilité de cette stratégies dans la compréhension de texte.

Par fois, des élèves peuvent être habiles à sélectionner le meilleur titre d'un paragraphe, mais ils n'utiliseront pas cette habilité dans leurs lecture, car ils ne réalisent pas que la stratégie qu'ils développent est de trouver l'information importante d'un texte et non simplement de trouver un titre à un paragraphe.

Dans un langage approprié aux élèves, donner un nom à la stratégie enseignée et expliquer comment cette stratégie leur sera utile pour comprendre un texte.

Certaines recherches ont montré que le fait de *valoriser* la stratégie favorise son utilisation et pouvait contribuer au maintien de son utilisation par les élèves. Cependant, expliquer une stratégie de lecture n'est pas une tâche facile et demande une préparation minutieuse.

### **1.2.2. Rendre le processus transparent**

Dans l'enseignement d'une stratégie de lecture, il est nécessaire d'expliquer verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus, le processus cognitifs ne peut être observé directement. C'est pourquoi il importe de les décrire. Le rôle de cette illustration est essentiellement de rendre transparent le processus cognitif.

Par exemple: l'enseignant peut dire, devant un mot inconnu «je ne connais pas le sens de ce mot, je pense qu'il veut dire xxx, mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification». L'enseignant poursuit la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse.

### **1.2.3. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie**

Amener les élèves à maîtriser la stratégie en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apporté. L'enseignant fournira aux élèves des

commentaires sur leur façon d'utiliser la stratégie. Les élèves ont besoin de savoir pour quoi leur réponse est correcte ou non.

Le travail en petit groupe permet aux élèves de voir comment les autres expliquent la stratégie et les amène à confronter leur propre conception de la stratégie.

#### **1.2.4. Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie**

Cette période sert plutôt à consolider les apprentissages. A cette étape, l'élève assume presque toute la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseigné.

L'enseignant discute avec les élèves, surtout avec ceux qui ont de la difficulté, pour prévenir la cristallisation d'une application inefficace.

#### **1.2.5. Assurer l'application de la stratégie**

L'enseignant incite les élèves à utiliser la stratégie enseigné dans leurs lectures personnelles. Il incite sur le 'quand' utiliser cette stratégie. L'enseignant doit sensibiliser les élèves au fait qu'une stratégie ne s'utilise pas sans discrimination.

Il faut juger à quel moment l'utilisation d'une stratégie sera utile pour comprendre le texte<sup>31</sup>.

### ***1.3. L'enseignement explicite et les types de connaissances***

Dans l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de textes, l'enseignant répond essentiellement aux questions « quoi, pourquoi, comment et quand ? ».

---

<sup>31</sup> Op.cit. p 28-31.

<b><i>Quoi ?</i></b>	Une description, une définition ou un exemple de la stratégie a enseigné. (connaissances déclaratives).
<b><i>Pourquoi ?</i></b>	Explication de l'importance de la stratégie, comment elle aide à devenir meilleur lecteur. (connaissances pragmatiques).
<b><i>Comment ?</i></b>	Enseignement explicite de la façon dont stratégie opère, en respectant les étapes: la modélisation, pratique guidé, pratique autonome. (connaissances procédurales).
<b><i>Quand ?</i></b>	Conditions dans les quelles la stratégie doit ou non être utilisée, comment évaluer l'efficacité de la stratégie utilisée (connaissances pragmatiques).

A partir de cette démarche à faire connaître des types de connaissances, l'apprenant pourrait comprendre qu'une habilité consiste à savoir comment faire, mais également quoi, pour quoi et quand le faire. L'enseignement explicite vise donc à mettre en œuvre des stratégies.

#### ***1.4. Le déroulement de l'enseignement explicite***

L'enseignement explicite se déroule en trois étapes: la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation. Ces trois étapes ne doivent pas être confondues avec les trois phases composant l'expérience d'apprentissage (le modelage, la pratique guider ou dirigée et la pratique autonome) sont trois phases distinctes mais complémentaires.

##### **1.4.1. La mise en situation**

Cette étape prépare les élèves au nouvel apprentissage. Elle débute par la présentation de ses objectifs ainsi que des contenus qui vont être enseignés. C'est l'occasion que les éventuelles liaisons avec des connaissances antérieures sont établies. Les compétences à atteindre sont également explicitées.

Lors de cette étape, les connaissances sont revues s'il est jugé nécessaire. En effet, il est important de détecter les difficultés des élèves et d'y remédier de manière à ne pas enseigner une matière dont les pré-requis ne sont pas maîtrisés<sup>32</sup>.

#### **1.4.2. L'expérience d'apprentissage**

La seconde étape se compose elle-même de trois phases: le modelage, la pratique guidée ou dirigée et le pratique autonome.

##### ➤ **Le modelage**

Dans cette phase, l'objet d'apprentissage est présenté. C'est une phase démonstrative. L'enseignant recourir aux exemples et des contre-exemples qui sont impérativement données de façon à éclaircir la matière, peuvent attirer l'attention des élèves, faciliter leur compréhension de l'objet d'apprentissage et améliorer ainsi la qualité de modelage.

Toute procédure ou stratégie mise en place est verbalisée, la matière est présentée de manière fractionnée et graduée du simple au complexe de façon à éviter la surcharge cognitive.

L'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et ou faire, les éléments principaux doivent être répétés.

##### ➤ **La pratique guidée (ou dirigée)**

Elle consiste à demander aux élèves d'effectuer des tâches similaires à celle qui ont été menées lors de modelage. Ces tâches sont de préférence menées à bien en groupe, les échanges favorisant l'intégration des apprentissages.

Elle effet, c'est elle qui garantit de ne pas construire des savoirs erronés, elle permet aux élèves de réussir avec le soutien approprié. A atteindre l'objectif de l'apprentissage visé et à acquérir ainsi la confiance.

La pratique guidée aide les élèves « à vérifier, à consolider et à approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours par l'arrimage de ces nouvelles

---

<sup>32</sup> [www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/l'enseignement%20explicite.ppt](http://www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/l'enseignement%20explicite.ppt).

connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà un mémoire à long terme» (Gauthier et al, 2004, p28).

La compréhension des élèves est, ainsi, ajustée et consolidée. Si le besoin s'en fait ressentir, l'enseignant complète ses explications en s'adressant à l'ensemble des élèves.

### ➤ **La pratique autonome**

Cette dernière phase vise l'atteinte d'un haut niveau de maîtrise par les élèves. Les élèves réalisant individuellement des tâches qui leur permettent de parfaire leur connaissance de l'objet d'apprentissage. La pratique autonome doit permettre la mémorisation des procédures à long terme et leur automatisation.

Elle s'inscrit dans la continuité de la pratique guidée et lui est complémentaire. Lors de cette phase, il est important que les élèves s'exercent abondamment, cette phase finale permet aux élèves de roder leur compréhension dans l'action jusqu'à l'obtention du niveau de maîtrise le plus élevé possible, en vue de consolider l'apprentissage.

Pour ce qui est de la pondération temporel de chacune de ces phrases, il est dit que le mieux est d'accorder une moitié de période à la troisième phase (la pratique autonome), les deux autres occupant la première moitié. En outre, il est important de souligner que les démarches d'enseignement explicite préconise de donner des devoirs à domicile pour les élèves qui soient à leur portée. En ce sens, les élèves doivent être capables d'effectuer les devoirs donnés<sup>33</sup>.

#### **1.4.3. L'objectivation**

La dernière étape de la démarche de l'enseignement explicite consiste à faire émerger les éléments essentiels qu'il est nécessaire de retenir (connaissances, concepts, stratégies...).

En pointant les éléments importants et en effectuant une synthèse, l'organisation de la mémoire est améliorée. Cette synthèse peut être faite sous diverses formes parmi lesquelles:

---

<sup>33</sup> Ibid.

- Un questionnement des élèves avec la notation d'une synthèse collective.
- L'élaboration de synthèse par groupe d'élèves.
- L'élaboration de synthèses individuelles.
- Fourniture par l'enseignant d'une synthèse.

Ces trois étapes constituent le déroulement d'un enseignement explicite. Ce déroulement ayant été présenté, et avant de s'interroger sur les apports et les limites de la pédagogie explicite, il est intéressant de relever quelles ont été les conclusions principales des recherches qui ont eu pour fruit l'établissement d'un tel modèle<sup>34</sup>.

### ***1.5. La démarche de l'enseignement explicite***

L'enseignement explicite installe un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves. Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage. Concevoir des séquences d'enseignement et ses différentes étapes soignées de l'explicité. Vers une école explicitée aux parents.

Premièrement, l'enseignement explicite c'est l'étayage et supervision de l'enseignant qui fixe les objectifs, découpe l'activité en unités maîtrisables, explicite les procédures et guider fortement par plusieurs feedback.

Deuxièmement, la pratique guidée de l'élève, ou l'élève réfléchit, pratique et s'entraîne à justifier, argumenter. L'élève doit automatiser une procédure en vue de pouvoir la transférer<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> [www.atelier.On.ca/edu/pdf/Mod07\\_Stratégie\\_compréhension.pdf](http://www.atelier.On.ca/edu/pdf/Mod07_Stratégie_compréhension.pdf).

**Schéma n°(02): Stratégies de compréhension en lecture “démarche de l’enseignement explicite”**

<p><b>Quoi ?</b></p> 	<p><b>Je définis la stratégie à enseigner.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je donne un exemple et un contre-exemple de la stratégie.</li> <li>• Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.</li> <li>• Je l’écris sur une feuille de papier conférence ou de carton.</li> </ul>
<p><b>Pourquoi ?</b></p> 	<p><b>J’explique l’utilité de la stratégie.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À quoi sert cette stratégie?</li> <li>• Pourquoi est-ce que je l’utilise?</li> <li>• Comment m’aide-t-elle à être une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur?</li> </ul>
<p><b>Comment ?</b></p>    	<p><b>J’enseigne la stratégie en trois étapes.</b></p> <p><b>1) <u>Modélisation</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je me présente comme modèle aux élèves.</li> <li>• J’explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie.</li> <li>• Je formule les étapes de la démarche avec les élèves.</li> <li>• Je les écris sur une feuille de papier conférence ou de carton.</li> </ul> <p><b>2) <u>Pratique guidée et pratique coopérative</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je guide l’élève qui utilise la stratégie.</li> <li>• Je l’aide à la mettre en pratique.</li> <li>• Je diminue progressivement mon aide.</li> <li>• J’invite l’élève à utiliser la stratégie avec un ou une autre élève.</li> </ul> <p><b>3) <u>Pratique autonome</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je favorise l’autonomie de l’élève qui utilise la stratégie.</li> <li>• J’invite l’élève à expliquer sa démarche.</li> </ul> <p>Par exemple : « Comment as-tu fait pour appliquer la stratégie? La stratégie est-elle efficace? »</p>
<p><b>Quand ?</b></p> 	<p><b>Je précise le moment de l’utilisation de la stratégie et dans quelle situation la réutiliser.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je précise à quel moment du processus de lecture (avant, pendant, ou après) la stratégie enseignée doit être utilisée.</li> <li>• Je précise à quel moment et dans quelle situation la stratégie peut être réutilisée.</li> </ul>

## ***2. L'enseignement de la lecture stratégique***

L'enseignement stratégique de la lecture n'est plus important. La plupart des temps, on pense que tous les élèves ont maîtrisé assez de stratégies pour comprendre ce qu'ils lisent, mais ceci n'est pas le cas.

### ***2.1. La lecture stratégique***

La lecture stratégique est un processus dynamique qui amène l'élève à décider quelles stratégies apprises sont les meilleures afin de comprendre sa lecture. Ces stratégies doivent être utilisées en entier et non de façon isolée afin d'atteindre un but spécifique. Le but ultime étant de comprendre ce qu'il lit. La lecture stratégique consiste à utiliser de manière appropriée la stratégie apprise pour lire, réagir et interagir positivement avec son texte.

La lecture stratégique équivaut à une démarche de résolution de problèmes qui n'est pas spontanée chez le lecteur. Cette démarche consiste à déplacer l'attention de l'élève de la performance du type «produire une bonne réponse» à la procédure «comment produire une bonne réponse».

Être un lecteur stratégique laisse sous-entendre que cette élève peut choisir par elle-même et de façon automatique les stratégies utilisée pour comprendre ce qu'elle lit. Elle le fait avec l'intention d'atteindre un but qui a une signification particulière. La lecture stratégique amène l'élève à prendre des décisions continues sur les stratégies utilisées par rapport au type de lecteur et aux exigences du travail requis<sup>36</sup>.

#### **2.1.1. Les caractéristiques d'un lecteur stratégique**

Le lecteur stratégique a un rôle actif et se pose continuellement des questions. Il planifie sa lecture, vérifie le déroulement et fait un retour. Il reconnaît lorsqu'il est bloqué et qu'il ne comprend plus.

De plus, le lecteur stratégique à sa disposition un group de stratégies qu'il peut choisir pour se débarrasser et arriver à comprendre le texte. Un lecteur stratégique coordonne un ensemble de stratégies flexibles et ajuste leur application lorsque nécessaire.

---

<sup>36</sup> [http://www.taalecole.ca/litteratie/la\\_lecture\\_strategique](http://www.taalecole.ca/litteratie/la_lecture_strategique).

En revanche, le lecteur non stratégique ne réalise pas qu'il vient de perdre le fil du texte. S'il le réalise, il ne reconnaît pas toujours les stratégies qui pourraient l'aider à résoudre son problème. De plus, l'utilisation de la stratégie appropriée nécessite des connaissances suffisantes notamment en lien avec le moment de son utilisation (Giasson. J).

### **2.1.2. L'enseignement explicite de la lecture stratégique**

L'enseignement explicite de la lecture est une méthode d'enseignement particulièrement efficace auprès des élèves ayant un trouble apprentissage. Cette méthode décortique la stratégie pour être enseignée par étayage, mise en application avec l'appui du professionnel de l'enseignement à maintes reprises et éventuellement de façon autonome par l'élève. Cette méthode d'enseignement est au profit de tous les élèves. Un enseignement explicite de la lecture stratégique se réalise lorsque le professionnel de l'enseignement prend le temps de modéliser verbalement la démarche de ce qui se passe dans sa tête, de donner les raisons qui motivent et l'expliquer de façon à ce que l'élève puisse la reproduire. Cet enseignement guidera et donnera une rétroaction claire et précise à l'élève.

Enfin, le professionnel de l'enseignement montre à l'élève comment combiner plus d'une stratégie ou comment l'adapter pour atteindre le but cible. L'enseignement explicite des stratégies ne vise pas seulement le contenu «quoi» mais aussi le comportement stratégique de l'élève et comment l'utilisation de ces stratégies peuvent aider « quand, comment et pourquoi ».

### **2.1.3. Les compétences stratégiques**

**2.1.3.1. Réguler, contrôler et évaluer sa lecture:** c'est apprendre aux élèves à questionner les textes et résumer et synthétiser.

- Apprendre aux élèves à questionner les textes: C'est apprendre à interroger les textes à priori; l'enseignant propose les questions aux élèves avant qu'ils aient lu le texte, affichage au tableau des questions, explications du vocabulaire, reformulation, hypothèses sur ce qu'on doit chercher (l'enseignant à préparer et guider la lecture, à avoir des attentes à l'égard du texte et à donner du sens à la lecture, lire pour comprendre, savoir répondre). C'est aussi apprendre à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées, les synthétiser, les réutiliser.

Pour répondre aux questions de lecture, il y a deux façons: La réponse est écrite dans le texte. La réponse n'est pas écrite, l'élève doit chercher dans le texte et aussi dans ma tête.

- Résumer et synthétiser: Le résumer sert à construire une synthèse aussi brève que possible du texte lu, facilite l'organisation en mémoire des informations lues. Il sert aussi à contrôler sa propre compréhension. Construire le concept de résumé, construire une fiche-mémoire, faciliter et évaluer la compréhension à l'aide de résumé à l'oral ou à l'écrit.

**2.1.3.2. Inférer**: les données de la recherche montrant que les lecteurs en générale, et les faibles compreneurs en particulier, tendant à n'effectuer qu'un nombre restreint d'inférences.

Les deux grandes catégories d'inférences: 1) les inférences logiques: inférences fondées sur le texte, 2) les inférences pragmatiques: inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur. Il y a dix sortes d'inférences pragmatiques: Lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet, problème-solution, sentiment-attitude.

Enseigner les inférences c'est un enseignement à systématiser le plus tôt possible et à répartir dans les cycles, sur une durée suffisante. Un enseignement explicite, l'enseignant explique et verbaliser sa stratégies pour effectuer l'inférence, puis par étapes les élèves prennent en charge l'activité jusqu'à l'effectuer totalement. Des stratégies spécifiques apprises qu'on réinvestit dans les situations habituelles de lecture.

En résumé, enseigner la compréhension de textes c'est faire prendre conscience aux élèves de la nécessité d'interroger le texte et d'en construire le sens à partir des indices et des connaissances dont il dispose, dans une démarche active. Rendre explicite des procédures et guider les élèves jusqu'à leur appropriation, travailler systématiquement des compétences spécifiques et les réinvestir dans des situations complexes et intégrer les questions inférentielles dans les questionnaires, même pour les faibles lecteurs<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> [http://www.ac-orleans-tours.fr/ia36/circ\\_chateauroux/pedagogie\\_groupes\\_departement\\_aux/comprehension/](http://www.ac-orleans-tours.fr/ia36/circ_chateauroux/pedagogie_groupes_departement_aux/comprehension/).

Comprendre c'est faire des inférences, l'inférence est une activité cognitive essentielle, elle permet de maintenir la cohérence de la représentation mentale échafaudée par le lecteur (ou l'auditeur), elle consiste « à *produire de nouvelles informations à partir d'informations venant de l'environnement et d'informations stockées en mémoire à long terme* »<sup>38</sup>. Donc enseigner la compréhension, c'est que la compréhension est le fruit d'un effort conscient et réfléchi puis qu'elle fait appel à un certain nombre de compétences

## **2.2. L'enseignement explicite et l'enseignement magistral**

L'enseignement explicite ce n'est pas un enseignement magistral, la différence entre les deux est importante. La confusion avec l'enseignement magistral s'explique par l'équivalence que plusieurs établissent entre la présentation magistrale et le modelage et la pratique autonome, qu'ils assimilent à tort à l'exercitation. Toutefois, c'est dans la deuxième étape de sa démarche, soit la pratique guidée, que l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement magistral.

Alors que l'enseignement magistral est axé sur la transmission du contenu, l'enseignement explicite porte principalement sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Tandis que, souvent, la pédagogie traditionnelle ne permettra aux élèves de vérifier s'ils ont compris la matière qu'au moment de la correction, à la fin de l'exercitation, l'enseignement explicite permet à l'enseignant de valider le degré de compréhension des élèves dès l'étape de la pratique guidée. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de validation que l'enseignant peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées. (Gauthier et al, 1999).

L'enseignement explicite se préoccupe donc, d'une part, d'activer ou de présenter toute information permettant aux élèves de ce construire une représentation adéquate de l'apprentissage, c'est-à-dire de faire preuve de compréhension. D'autre part, ce type d'enseignement fournit également les stratégies, procédures ou

---

<sup>38</sup>GANIER, F. & HEURLEY, L. in Goanac'h, D. & Fayol, M., 2010.

démarches facilitant les traitements à effectuer sur la représentation, en vue de produire une réponse de qualité<sup>39</sup>.

Dans les faits, l'enseignement « traditionnel » conçu comme l'enseignement magistral et l'enseignement explicite sont à tort trop souvent associés. Des principes fondamentaux les opposent pourtant.

Enseignement traditionnel (magistral)	Enseignement explicite (direct)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseignement magistral</li> <li>▪ Visée : transmission du contenu</li> <li>▪ Objectifs non énoncés</li> <li>▪ Activités faiblement structurées</li> <li>▪ Engagement des élèves dans la tâche lors de la phase d'exercices</li> <li>▪ Feedback à la fin de la phase d'exercice</li> <li>▪ Vérification de la compréhension à la fin de la phase d'exercices</li> <li>▪ Atmosphère favorisant le contrôle par l'enseignant du travail de l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Démarche structurée et systématique</li> <li>▪ Visée : compréhension et maintien en mémoire des notions et des procédures</li> <li>▪ Objectifs précisés et pratiqués</li> <li>▪ Activités fortement structurées</li> <li>▪ Haut niveau d'engagement des élèves dans la tâche</li> <li>▪ Feedback immédiats lors de la phase de pratique guidée</li> <li>▪ Vérification de la compréhension en cours de séquence</li> <li>▪ Atmosphère favorisant le dialogue et la responsabilité</li> </ul>

### ***3. L'enseignement des stratégies de compréhension***

La situation de lecture doit être significative et l'enseignant doit donner son soutien maximum au départ en choisissant des indices judicieux de façon à ce que l'élève remplisse sa tâche avec la plus grande autonomie.

<sup>39</sup>C. Gauthier, M. Mellouki, D. Simard, S. Bissonnette et M. Richard. *Quelles sont les pédagogies efficaces ?*, les cahiers du débat. Fondation politique, janvier 2005. P 30.

La compréhension n'est pas une habilité qui peut être maîtrisée rapidement, comme c'est le cas de l'identification de mots, d'où l'importance de fournir un enseignement adéquate des stratégies de compréhension dès le début de l'apprentissage de la lecture.

### **3.1. Les stratégies de lecture**

#### **➤ Qu'est ce qu'une stratégie de lecture?**

Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que la lecture met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte. L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture.

De plus, l'élève doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives.

La stratégie de lecture est présente différemment dans les travaux de E. William, pour notre part, nous partageons le point de vue de William pour qui les stratégies sont « *des démarches conscientes mises en œuvre (...) pour atteindre un objectif* »<sup>40</sup>. Il s'agit de la manière dont on lit un texte.

Nous nous mettons d'accord sur l'idée que comprendre comment un lecteur reconstruit le sens d'un texte c'est également comprendre comment il met en œuvre des stratégies de lecture appropriées aux caractères du texte et aux objectifs de sa lecture.

De son côté, F. Cicurel propose un ouvrage intitulé « lectures interactives en langue étrangère (1991) pour traiter la question de la lecture-compréhension de texte en FLE. De même, la variable but est toujours prise en considération « apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation ou l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture» (p17).

---

<sup>40</sup>MARCELP, **Sur la lecture**, Kindel, 1906, p20.

### ***3.2. L'enseignement explicite des stratégies de lecture***

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir les méthodes d'enseignement des stratégies de lecture les plus efficaces. L'enseignement explicite, pour ses effets positifs auprès des élèves plus faibles, retient l'attention de plusieurs auteurs cités dans cette section.

L'enseignement explicite des stratégies poursuit plusieurs objectifs, on souhaite d'abord rendre transparentes pour les lecteurs novices les processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte (Giasson, 1992).

En outre, ce type d'enseignement vise le développement de la métacognition et de « l'autonomie des lecteurs novices qui apprendront à sélectionner et à appliquer les meilleures stratégies possibles pour résoudre un problème de lecture donnée (Giasson, 1992; Pressley et al.; 1992 b; Duffy, 2002).

Le but principal de l'enseignement explicite des stratégies de lecture est évidemment de rendre transparente notre démarche cognitive aux élèves. Nous sommes d'habiles lecteurs et nous avons développé, au cours des années, plusieurs stratégies que nous essayons de mettre en mots, de clarifier, afin de les rendre accessibles et compréhensibles pour les élèves. L'outil présenté ci-dessous réussit cela d'une manière simple et concise, de là l'intérêt principal de ce site, d'autant plus qu'il se base sur le libellé des critères d'évaluation du Ministère de l'Éducation. L'enseignement explicite des stratégies de lecture cherche à atteindre trois buts :

1. Améliorer la compétence de lecture chez l'élève
2. Augmenter sa motivation
3. Améliorer sa connaissance des stratégies de lecture

#### ***3.2.1. Les caractéristiques d'un enseignement explicite des stratégies efficace***

Le premier mot clé pour un enseignement explicite des stratégies efficace de compréhension de textes est la flexibilité. L'enseignant doit se montrer flexible en expliquant et réexpliquant les stratégies au besoin. Il doit revenir sur les différentes étapes de l'enseignement explicite, fournir aux élèves les occasions d'utiliser les stratégies, motiver les élèves à discuter de leur valeur instrumentale.

Les stratégies sont enseignées au besoin, en fonction des problèmes de lecture soulevés par les différents textes à l'étude, des interactions que l'enseignant a avec

ses élèves, de la manière dont ils interprètent ce qu'il dit et y répondre (Duffy, 2003; Nokes et Dole, 2004). Il s'agit probablement là d'une des grandes difficultés de ce type d'enseignement, le modelage et les explications fournis par l'enseignant dépendant de la compréhension émergente des élèves, des réponses fournies à chaud et de leurs besoins réels. Pour un enseignement efficace, l'enseignant doit proposer l'étude de plus d'une stratégie à la fois en sélection des textes appropriés pour l'apprentissage de telle ou telle stratégie.

Borkowski et al. (1990) proposent quelques pistes à suivre pour motiver les élèves à employer les stratégies: 1) enseigner des stratégies appropriées pour les élèves (ni trop simple ni trop difficiles) et pertinentes en vue de la lecture à faire; 2) choisir des stratégies qui bénéficieront clairement aux élèves et les aider à percevoir leur valeur; 3) créer un environnement qui encourage la réussite des élèves et qui leur permet de vivre des expériences positive; 4) considérer les progrès des élèves et les féliciter régulièrement pour leur progrès; 5) présenter des objectifs clairs; 6) donner des rétroactions spécifiques, détaillées et constructives (plus que correctives) et; 7) enseigner aux élèves à s'autoréguler pour assurer leur propre succès.

### ***3.2.2. Les principes de l'enseignement des stratégies de compréhension***

L'enseignement explicite de s stratégies de lecture-compréhension, doit être prendre trois principes selon BIANCO Maryse, se sont comme suite:

- L'objectif et la procédure d'utilisation de la stratégie est expliquée et montrée par l'enseignant, l'utilisation de la pensée à haute voix (ou auto- explication), permet de rendre perceptible (visible) un raisonnement habituellement inaccessible à la perception directe.
- L'enseignant fournit des étayages pour aider à la maîtrise progressive de l'habileté. Ces étayages visent la prise de conscience et la réflexion délibérée.
- Les élèves s'entraînent à l'utilisation de la stratégie à partir des exercices spécifiques puis à sa mise en œuvre autonome dans des textes longs<sup>41</sup>.

### ***3.2.3. Le rôle de l'enseignement des stratégies de compréhension***

Les stratégies de compréhension en lecture font partie du passage pédagogique depuis longue temps, l'objectif de l'enseignement des stratégies de lecture est de

---

<sup>41</sup>BIANCO, Maryse. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. In revue, *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. N 38040 Grenoble, Octobre 2014. P 12.

doter les élèves d'un répertoire d'outils qui faciliteront leurs compréhensions des textes. On parle de stratégie lorsque lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés du texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'information du texte.

Les stratégies de lecture ne sont pas directement observables par les élèves et certains ne les découvrent pas spontanément s'ils n'en voient pas l'application concrète. L'objectif est que les élèves soient actifs et se fassent une représentation cohérente du texte et en cas d'échec, qu'ils aient recours à des stratégies pour mieux le comprendre.

L'enseignement des stratégies est certes indispensable dans un programme de lecture, car il permet aux élèves de découvrir plus aisément ce qui se passe dans la tête du lecteur efficace et les amène à devenir plus actifs dans la recherche de sens. Cependant, il faut toujours garder présent à l'aide que les stratégies ne sont qu'un outil dans la poursuite des objectifs de lecture. Si on enseigne des stratégies aux élèves, c'est essentiellement pour qu'ils les utilisent dans leurs lectures personnelles: il faut donc en parallèle s'assurer que les élèves lisent régulièrement et développer chez tous le goût de lire.

## **Conclusion**

L'enseignement explicite constitue un moyen pour montrer aux élèves comment utiliser les stratégies de lecture qui leur permettent de s'autoréguler dans leur utilisation des stratégies.

De nombreuses démarches de l'enseignement explicite trouvent leurs justifications dans les sciences cognitives qui ont développé des notions telles que la surcharge cognitive, le sur apprentissage ou encore l'importance des connexions entre les réseaux dans le cerveau. Cependant deux limites principales à ce modèle d'enseignement peuvent être relevées. La première concerne l'attention des élèves et la seconde leur réflexion qui risque d'être peu utilisée.

L'enseignement explicite favorise: le recours à la fois à l'enseignement direct, à l'apprentissage guidé, à l'apprentissage autonome et aux mises en pratique; l'enseignement en grands et en petits groupes, l'enseignement individuel, la discussion et la collaboration; des méthodes d'évaluation variées dont les résultats orientant la planification de l'enseignement du programme et de l'enseignement; l'intégration de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture ainsi que dans la communication orale; l'aménagement d'une période quotidienne ininterrompue consacrée à la littérature; la participation des parents et de la collectivité; le recours à des textes de qualité et à niveaux de difficulté gradués; des interventions auprès des élèves qui risquent de ne pas prendre à lire; un milieu scolaire propice au développement des habiletés supérieures de la pensée.

**TROISIEME CHAPITRE**

**ANALYSE ET INTERPRETATION DES**

**RESULTATS**

## **Introduction**

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir les méthodes d'enseignement des stratégies de lecture les plus efficaces. L'enseignement explicite, pour ses effets positifs auprès des élèves plus faibles, retient l'attention de plusieurs auteurs.

Dans le présent chapitre, nous ferons la description de notre travail pratique, nous allons décrire le lieu de l'enquête, l'échantillon, les résultats obtenus du test de compréhension proposer aux apprenants cibles avec leur analyses.

### **I. Contexte de l'enquête**

Comme tout travail de recherche en didactique, notre travail s'est effectué en une recherche sur le terrain, par conséquent, une description des éléments constitutifs du site de recherche s'avère élémentaire.

#### ***1. Lieu et public***

Notre stage pratique s'est déroulé à l'école primaire **Bekhouché Mohamed Belâaroussi à 500 logements El-Alia** à la wilaya de Biskra. Cette école compte 14 enseignants dont une de langue française et 424 apprenants, nous avons opté cette école pour les facilités procurées par le directeur de l'établissement et la bonne réputation de l'enseignant de français en matière de compétences et de coopération.

A l'école **Bekhouché Mohamed Belâaroussi** il y a deux classes de 5<sup>ème</sup> année primaire (1 et 2), nous allons choisir la 2<sup>ème</sup> classe qui est donc notre échantillon. Elle comporte 39 élèves, 21 filles et 18 garçons.

Pour réaliser notre test de compréhension et faciliter le travail, nous allons opter 22 élèves, 14 filles et 08 garçons.

#### ***2. Méthode et corpus***

Afin de mesurer la validité de nos hypothèses, nous avons choisi l'approche descriptive analytique, cette approche permet de décrire notre expérimentation dans son ensemble.

La méthode descriptive, nous aide à préciser et à analyser convenablement tous les éléments qui la composent. la méthode analytique, nous aide d'analyser des nombreuses résultats et données qui ont été recueillies.

Nous allons choisi deux textes documentaires de troisième projet didactique « Lire et écrire un texte documentaire », séquence 1 « identifier le thème d'un texte documentaire ».

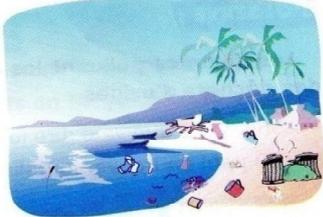
Le premier texte 'la pollution des océans' page 79 ou l'enseignant fait une séance de lecture normale comme l'habitude.

**Séquence 1 - identifier le thème d'un texte documentaire**

**LECTURE :**

### la pollution des océans

Les océans couvrent une très grande partie de la surface de la Terre. Ils abritent beaucoup d'espèces de poissons et de mammifères. Ils nous apportent aussi de la nourriture et des ressources précieuses comme le pétrole. Pourtant, les hommes polluent les océans avec des eaux usées, du pétrole et des déchets d'usines.



• Les déchets d'usine

Dans les usines, on se débarrasse parfois des déchets en les mettant dans des fûts qui sont ensuite jetés à la mer. Mais lorsque ces fûts sont percés, les déchets peuvent se répandre dans l'eau. Ils tuent alors des milliers de poissons et de mammifères, comme les dauphins.

• Les marées noires

Quand du pétrole se répand dans la mer, cela cause une marée noire qui pollue les côtes. Les oiseaux et les animaux vivants sur les côtes sont aussi touchés. Le pétrole englu leur fourrure ou leurs plumes, ce qui les empêche de nager ou de voler, et peut les empoisonner lorsqu'ils essaient de se nettoyer.

D'après T. Hare et C. Leplae-Couwez, Les habitats en voie de disparition, Coll. Le monde qui nous entoure, Ed. Gamma.

**QUESTIONS :**

- 1) Observe le texte. Est-il présenté comme les textes que tu as déjà vus ? Que trouve-t-on dans cette présentation ?
- 2) De quel thème s'agit-il dans ce texte ?
- 3) Justifie ta réponse en relevant une phrase du 1er paragraphe.
- 4) D'où vient cette pollution ?
- 5) Que se passe-t-il quand les mers et les océans sont pollués ?
- 6) Ce texte donne :
  - des informations imaginaires.
  - des informations vraies.Choisis la bonne réponse.
- 7) Comment appelle-t-on ce genre de texte ?

**P R O J E T**

79

Le deuxième texte "L'éléphant" page 78 ou l'enseignant fait une séance d'enseignement explicite de lecture (pour appliquer les étapes de l'enseignement explicite, on a besoin de deux autres textes documentaires modèles pour l'utiliser dans le déroulement de cette séance. Pour le modelage nous avons choisi le texte "la pomme de terre" page 88 et le deuxième texte "le sucre" page 89 pour la pratique guidée, les deux textes sont de même projet et de séquence 2 « repérer les informations essentielles dans un texte documentaire »).

**Séquence 1 - identifier le thème d'un texte documentaire**

**PROJET**

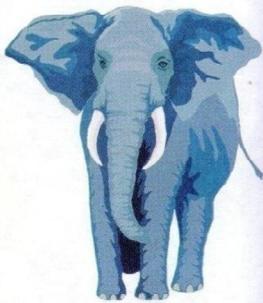
**ORAL :**

### L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupeaux composés de plusieurs familles.

L'éléphant est végétarien :  
Chaque jour, il avale 200 kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe.



D'après Pierre Pfeffer, Grand, fort et sage, l'éléphant, coll. Découverte Benjamin, Ed. Gallimard.

**QUESTIONS :**

- 1) Où vivent les éléphants ?
- 2) De quoi se nourrissent-ils ?
- 3) Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?
- 4) Combien l'éléphant a-t-il de dents ?
- 5) Maintenant, tu as des informations sur l'éléphant. Donne-les à tes camarades.

78

Après chaque séance, nous allons destiner aux apprenants un test de compréhension.

### ***3. Objectif de l'enquête***

Pour réaliser notre enquête, nous avons proposé deux textes à lire aux apprenants pris du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> année primaire. Les textes sont de type documentaire ou informatif.

Les textes informatifs transmettent des données organisées et hiérarchisées dans le but de faire comprendre un phénomène. La signification du texte documentaire se construit tout au long de la lecture. Les textes informatifs sont très présents dans les classes du primaire. Ces textes prennent tout leur sens quand les élèves se servent de l'information qu'ils ont découverte en réalisant des projets concrets, que ce soit des projets de groupes ou des recherches individuelles.

Nous avons donc, choisi la méthode d'investigation en mettant en place les regards sur les différentes stratégies utilisées en compréhension d'un texte documentaire et les difficultés de compréhension des apprenants.

Cette méthode s'organise comme suite: d'abord, une observation au sein de la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire pour voir les méthodes utiliser par l'enseignant dans leur enseignement de la lecture suivi d'un test de compréhension de texte.

Ensuite, nous avons élaboré une séance d'un enseignement explicite d'un autre texte documentaire ou l'enseignant applique les étapes de l'enseignement explicite de la lecture, cette séance suivi d'un test de compréhension destiné aux apprenants.

## ***II. Présentation et analyse des résultats obtenus***

Nous avons divisé notre travail pratique en deux séances. La première séance est consacrée à un enseignement normal ou habituel. La deuxième séance est consacrée à un enseignement explicite. Après chaque séance nous avons réalisé un test de compréhension.

### ***1. Déroulement de l'expérimentation***

#### ***1.1. La première séance (la séance normale):***

Avant toute, l'enseignant écrit le titre de texte et la page au tableau '*la pollution des océans*' page 79. D'après T. Hare et C. Leplae-Couwez. Ed. Gamma. Puis

demande aux élèves d'ouvrir le livre. L'enseignant fait une première lecture à haute voix, ensuite il demande aux élèves de lire le texte silencieusement.

Pendant la lecture, l'enseignant explique quelques mots, phrases... En même temps, il pose des questions courtes sur le texte. Par exemple: de quoi parle le texte?, c'est quoi la pollution?...

À chaque fois, l'enseignant explique quelques mots difficiles en arabe, quand les élèves ne comprennent pas (il fait le retour à la langue maternelle).

En tant qu'observateur, nous avons constaté qu'il y a des interactions entre l'enseignant et les élèves. Parfois, cette interaction est en arabe. Nous avons remarqué aussi, qu'il n'y a pas des interactions entre les élèves eux-mêmes, il y a quelques élèves qui bien participent, des élèves moyen participent et des élèves ne participent plus.

En même temps, l'enseignant explique et pose des questions de compréhension de texte; il écrit son explication sur le tableau (il utilise les couleurs dans son explication, des flèches, des cercles, des carrés... pour faciliter la compréhension de texte aux élèves). L'enseignant fait un petit rappel sur le projet didactique et les séquences passent de ce projet.

L'enseignant écrit les nouveaux verbes au tableau et les explique, pour former des phrases complètes et correctes (reformuler les réponses des élèves correctement). Parfois, l'enseignant fait parler les élèves qui ne parlent pas, il motionne leurs non pour répéter les réponses et il les corrige. Il y a des élèves ayant un trouble d'apprentissage n'arrivent pas à lire, l'enseignant demande à un autre élève habile de lire avant eux pour les corriger (les élèves corrigent eux-mêmes).

Des fois, les apprenants répondent en arabe, l'enseignant écrit les réponses ou les mots dits en arabe sur le tableau, avec leur sens ou synonyme en français. Par exemple: des ordures = نفايات.

Après la lecture, l'enseignant demande aux élèves de lire le texte, il motionne le non de l'élève qui entraîne de lire (chaque élève lit 3 ou 4 phrases), en même temps, il corrige et guide leur lecture vers la lecture correcte.

➤ **Teste de compréhension:**

Après la séance de la lecture, nous avons destiné aux élèves un test de compréhension de texte ci-dessus. Dans le test, nous avons posé des questions de compréhension sur le texte. À travers les réponses des élèves nous pouvons évaluer la compréhension de texte des élèves après une séance normale et habituelle de lecture. (Voir l'annexe n°01, page 87).

**1.2. La deuxième séance (la séance de l'enseignement explicite):**

Dans cette séance, nous avons appliqué l'enseignement explicite avec ses trois étapes (le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome) de texte '*l'éléphant*' page 78, suivi d'un questionnaire de compréhension pour évaluer la compréhension des élèves après l'enseignement explicite.

Cette séance est réalisée en trois étapes qui se déroulent comme suite: premièrement nous avons le besoin de deux textes modèles pour appliquer les étapes de l'enseignement explicite et avec le troisième texte, nous avons fait notre test de compréhension.

L'enseignement explicite applique quatre stratégies de compréhension en lecture: prédire; clarifier; questionner et résumer. Avant l'application de la démarche de cet enseignement et avec la collaboration de l'enseignant, nous avons expliqué aux élèves que la compréhension est le but ultime de la lecture, l'objectif de savoir lire, et que les stratégies de compréhension ne sont que des outils qui les aident à comprendre un texte. Ensuite, nous avons explicité aux élèves le «quoi, pourquoi, comment et quand» utilisant les stratégies.

L'enseignement explicite se fait en trois étapes:

**1) Le modelage:**

Nous avons choisi dans cette étape le texte informatif '*la pomme de terre*' page 88. D'après Agathe Henning, Pa Tatiana, Coll. Le petit Maraicher. Gallimard Jeunesse. L'enseignant sert de modèle à ses élèves dans l'utilisation des quatre stratégies. Il demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page 88, l'enseignant doit penser à haute voix tout au long du modelage pour démontrer le processus de réflexion pendant l'application des stratégies de compréhension. A partir de titre

l'enseignant commence par la reformulation des prédictions, de l'illustration. Il clarifie les mots et les phrases difficiles, à chaque fois il pose des questions. Puis il résume le texte tout en invitant les élèves à consulter leur référentiel.

Après le modelage, l'enseignant consacre une période d'objectivation afin d'apporter les élèves à réfléchir sur leur démarche d'apprentissage par rapport aux objectifs poursuivis et aux stratégies utilisées. Afin de réinvestir dans d'autres situations.

Lors de la lecture de texte, il est à noter que les quatre stratégies sont modelées ensemble puisqu'un bon lecteur fait appel à toutes ces stratégies et va de l'une à l'autre selon ses besoins pour la compréhension de texte.

## **2) La pratique guidée ou dirigée:**

Pendant cette étape, nous avons opté le texte de *"le sucre"* page 89. D'après Collection: En savoir plus Genève 1996. Le texte se divise en trois parties, l'enseignant forme un groupe de quatre élèves; les autres observant l'utilisation des quatre stratégies de compréhension et qu'ils puissent comprendre le fonctionnement du groupe pour la pratiquer après.

Nous avons distribué aux élèves l'imprimé du référentiel des quatre stratégies afin que les apprenants puissent suivre l'activité. Puis nous avons assigné à chaque élève du groupe une partie de texte et leur explique que chacun sera le rôle de mini-prof pour sa partie de texte; chaque élève a son tour, verbalise l'utilisation de quatre stratégies et sollicite la participation des autres élèves.

Dans cette étape, l'enseignant joue un rôle d'un facilitateur et dirige la discussion, il doit invite les autres élèves à donner leurs idées et suggestions. Après la pratique guidée, l'enseignant doit anime une période d'objectivation.

## **3) La pratique autonome:**

Dans cette dernière étape, nous avons proposé le texte de *"l'éléphant"* page 78. D'après Pierre Pfeffer. Ed. Gallimard. Nous la divisé en trois parties, distribuer aux élèves. L'enseignant demande a chaque élève de choisir une partie du texte et de deviens un mini-prof du son partie choisi, il doit fournir aux élèves des occasions de pratiquer les stratégies de lecture.

Pendant cette étape, l'enseignant circule entre les élèves et observe les comportements des apprenants. Il rappelle les élèves à chaque fois de ce qu'il a fait dans le modelage et la pratique guidée avec chaque stratégie de lecture. Par exemple: l'enseignant fait un rappel sur la stratégie de « prédire», il dit «nous avons insisté dans cette stratégie sur le titre, les sous-titres, le genre de texte...». Pour la stratégie de « clarifier», nous avons rappelé les élèves d'utiliser le dictionnaire, la décomposition des mots... Pour « questionner», nous avons rappelé de la manière de comment poser les questions, nous proposons des questions similaires pour les aider. Pour la stratégie de « résumer», nous avons rappelé et écrit le résumé du texte modèle et comment fait le résumer, avec la participation des élèves dans le texte modèle, ils gardent la méthode de résumé et l'utilisent avec le texte proposer 'l'éléphant'' page 78. Les élèves prennent la manière de supprimer les informations inutiles et garder l'essentiel pour faire le résumé.

➤ ***Test de compréhension***

Après cette séance d'enseignement explicite de lecture, nous avons destiné aux élèves le test de compréhension ci-dessus, pour évaluer leurs compréhensions, dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses sur le rôle de l'enseignement explicite dans la compréhension de textes. (Voir l'annexe n°02, page 89).

***1.3. Les résultats obtenus***

Après les deux tests de compréhension, nous avons évalué les réponses des élèves. Pour faciliter notre travail et l'analyse des réponses, nous avons préparé la grille d'analyse suivante:

<b>Observation</b>	<b>Nombre des apprenants /22</b>	
	<b>Première séance</b>	<b>Deuxième séance</b>
<b>Très bien</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>Bien</b>	<b>05</b>	<b>04</b>
<b>Assez bien</b>	<b>05</b>	<b>07</b>
<b>Mauvais</b>	<b>02</b>	<b>01</b>

## **2. Analyse et interprétation des résultats des réponses**

### ***2.1. Les réponses obtenues des élèves au premier test***

Après la réalisation de premier test de compréhension, nous trouvons que la majorité des apprenants obtenant le très bien, 45,45%. 5 élèves obtenus le bien, qui égale 22,73% et la même chose pour le assez bien 22,73%. Le reste des élèves obtenus prend le mauvais, 9,09%.

Nous posons dans le premier test quatre questions de compréhension de texte, nous trouvons que pour la première question, la majorité des apprenants répondent correctement. Dans la deuxième question, il y a une différence entre les réponses des apprenants ou la moitié ne savent pas à répondre et l'autre moitié se différencier entre ceux qui répond correctement et ceux qui donne une partie de réponse.

Pour la troisième question, la plupart des élèves n'arrivent pas à répondre à cette question, mais il y a des élèves qui répondent correctement et des autres trouve la moitié de réponse. Dans la quatrième réponse, nous pouvons dire que tous les élèves répondent à cette question; à l'exception de trois élèves qui nous donne la mauvaise réponse.

### ***2.2. Les réponses obtenues des élèves au deuxième test***

Après la séance de l'enseignement explicite du texte "l'éléphant" page 78, et la réalisation du test proposé aux apprenants, nous avons remarqué que la plupart prend la très bien, 45,45%. Il y a 4 élèves obtiennent le bien qui égale 18,19%; on a 7 élèves prend le assez bien, 31,81% et un élève prend le mauvais 4,55%.

Dans ce test, nous avons posé quatre questions aussi. Nous avons remarqué que pour la première question que tous les élèves ont la bonne réponse sauf deux élèves qui ont des mauvaises réponses. Dans la deuxième que onze élèves obtiennent la bonne réponse, quatre élèves ont la moitié de réponse, cinq élèves sont bouleverse leurs réponses et deux élèves ne répond pas.

Pour la troisième question, il y a quinze élèves répondent correctement, trois ne savent pas à répondre et quatre sont moyen entre la bonne et la mauvaise réponse. Pour la quatrième et la dernière question nous avons trouvé que dix-huit bien répondent et les quatre autres non pas la bonne réponse.

### 2.3. Comparaison des résultats de deux séances

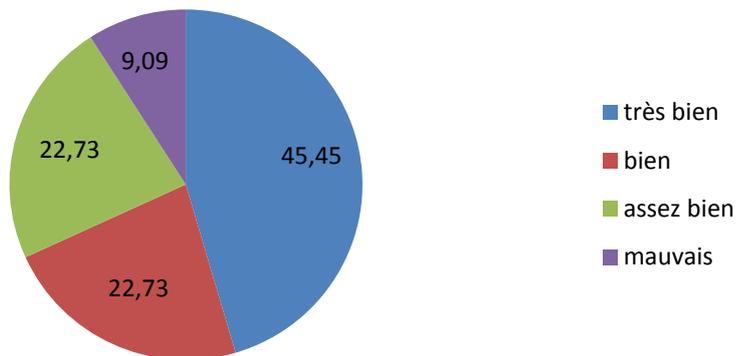
Nous avons faire la comparaison entre les deux séances, pour avoir la différence entre l'enseignement normale et l'enseignement explicite.

Observations	La première séance		La deuxième séance	
	Nombre des élèves /22	%	Nombre des élèves /22	%
Très bien	10	45,45	10	45,45
Bien	05	22,73	04	18,19
Assez bien	05	22,73	07	31,81
Mauvais	02	9,09	01	4,55

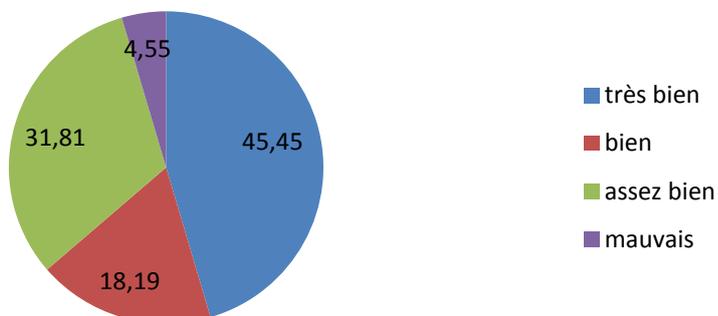
Nous remarquons qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux séances, pour le très bien on au même pourcentage; pour le bien la séance normale est plus élevées que la séance d'enseignement explicite, mais le contraire pour l'assez bien et le mauvais, parce que dans l'enseignement explicite l'assez bien plus élevées que ceux dans la séance normale, pour la mauvais il n'y a pas une grande différence entre les deux.

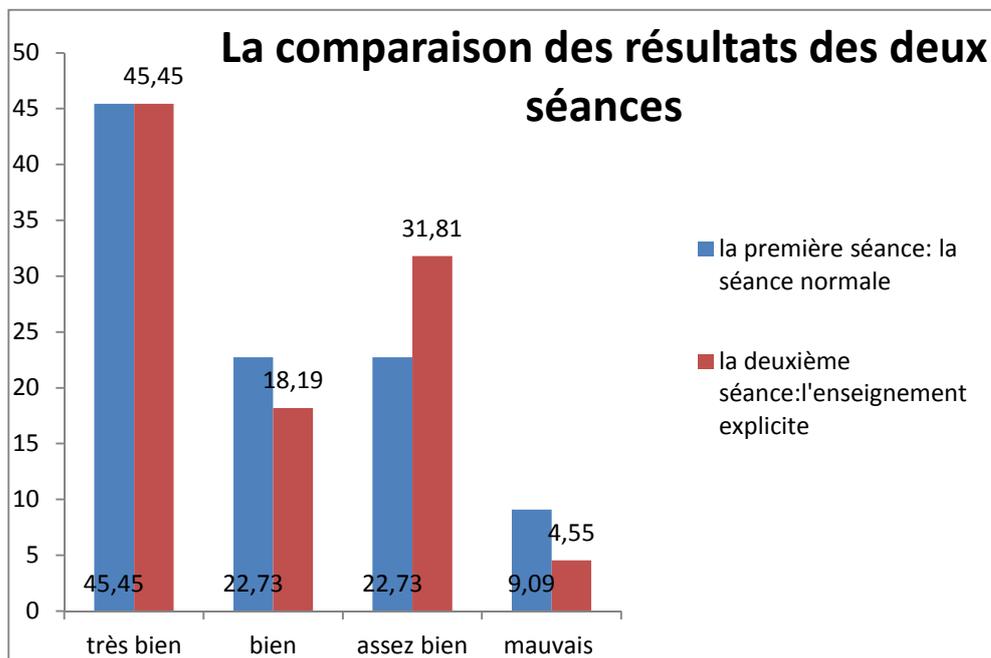
Cela veut dire que l'enseignement explicite a la même efficacité que la méthode utiliser par l'enseignant avec les élèves habiles et pas la même avec les élèves ayant un trouble apprentissage.

### première séance: la séance normale



### la deuxième séance: l'enseignement explicite





## 2. Synthèses: commentaires

La majorité des élèves dans les deux séances obtiennent le très bien, ils maîtrisent les stratégies de compréhension en lecture, nous trouvons que le même résultat dans les deux séances; 10 apprenants sur 22 répondent correctement. Les élèves bien comprennent et répondent sur la question posée. Les apprenants ont déjà appris quelques stratégies de compréhension soit en langue maternelle ou du français, cela veut dire que les élèves bien maîtrisent quand utilisent la stratégie de compréhension.

Les élèves obtiennent le bien beaucoup plus dans la séance normale que dans l'enseignement explicite, ils ont des difficultés d'utilisation des stratégies de lecture selon la démarche de l'enseignement explicite.

Pour le assez bien, la plupart des apprenants ont l'obtiennent dans la séance de l'enseignement explicite que la séance normale; la même chose pour le mauvais, nous trouvons que les élèves qui le prennent sont moins que de la séance normale. L'enseignement explicite se trouve son utilité avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage beaucoup plus que les élèves habiles.

Le contexte de notre expérience n'est pas approprié, le temps de l'expérience courte et n'est pas adéquate parce que cette expérience prend beaucoup de temps pour obtenir ses résultats, dans notre part on n'a pas que 15 jours pour réaliser notre enquête. Les élèves non pas habitués d'utiliser cette méthode. Le matériel et les outils pour réaliser cet enseignement non pas disponibles.

### **Conclusion**

Notre travail pratique nous donne des résultats sur l'enseignement explicite dans la compréhension de textes en classe de FLE de 5<sup>ème</sup> année primaire.

Avec les séances qui nous avons assistés, nous rendons compte au domaine d'enseignement et ces difficultés, nous permet aussi d'entrer dans le domaine d'enseignement de la lecture-compréhension et d'encourager l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves et de les enseigner suffisamment et clairement.

Nous avons essayé de proposer la nouvelle méthode d'enseignement explicite dans nos classes de FLE, aux enseignants pour faciliter leur travail et de doter les élèves d'outils qui facilitent la compréhension de textes.

## **CONCLUSION GENERALE**

L'enseignement explicite est un thème d'actualité dans l'activité de la lecture-compréhension de textes, en tant que la voie la plus adaptée pour enseigner la compréhension et remédier ses difficultés. L'enseignement explicite s'adressant à l'enseignement du FLE au primaire.

L'enseignement explicite est considéré comme un moyen montré aux élèves la manière d'utiliser les différentes stratégies de lecture. Il suit une méthode qui pourrait être permettant à l'enseignant de guider les élèves aux stratégies sans perdre leur cours.

En termes de ce mémoire, nous rappelons tout d'abord que la question de l'enseignement explicite a été déjà faite objet de recherche dans différents contextes d'étude. Dans la nôtre, nous avons tenté de mettre en valeur l'apport de cette pédagogie dans l'activité de compréhension de texte. Sachant que cette activité est le centre de toutes les autres activités proposées aux apprenants.

En effet, partant des hypothèses considérant cet enseignement pourrait aider et faciliter à la fois l'acquisition et la communication, nous avons entamé notre recherche afin de mieux comprendre cette pédagogie dans notre contexte FLE.

Les deux premiers chapitres de cette étude ont été conçus à cerner du mieux le sous – basement théorique nécessaire alors que dans le troisième chapitre il s'agit d'un travail pratique où nous avons tenté de mettre en expérience la pratique de l'enseignement explicite dans une activité de compréhension de texte.

Notre travail pratique a rencontré plusieurs difficultés à cause de la disponibilité des apprenants et de l'enseignant et également à cause de l'organisation de l'expérience qui a été réalisée en deux séances au temps réel.

Rappelons également que les résultats obtenus après cette expérience ont montré à un certain degré la nécessité de pratiquer l'enseignement explicite afin que les élèves deviennent plus conscients de l'activité et de leur rôle pour comprendre les stratégies de compréhension et comment les utiliser.

Ces résultats ne sont pas exhaustifs puisqu'il s'agit d'une recherche limitée dans un contexte espace – temps mais provoque une nouvelle fois l'intérêt des

chercheurs pour mieux prendre en considération cette pédagogie afin de la proposer aux enseignants – praticiens comme modèle à ne pas ignorer.

Il serait intéressant que les récentes recherches sur l'enseignement explicite des Stratégies de compréhension en lecture fassent l'objet d'une méta-analyse (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010). Cela permettrait d'ouvrir une nouvelle vision sur le contexte de l'enseignement de la lecture et d'amener les élèves à améliorer leur degré de compréhension en lecture de textes.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### 1) Ouvrages

- ADAM J. M et PETIT JEAN A, **Le texte descriptif** , Nathan, Université, paris, 1989.
- CARTIER S., Université de Montréal, 2000.
- CATHERINE M-ST-PIERE, *Difficultés de lecture et D'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*, PUQ, Canada, 2010.
- CHAUVEAU G, *Comment l'enfant devient lecteur Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris. (1997).
- GAUTHIER Clermont, BISONNETTE Steve et RICHARD Mario. *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Québec, Canada : éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 2013.
- GIASSON J, *La compréhension en lecture*, Boucherville: G. MORIN, 1990.
- GIASSON J. *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, 2013.
- MARCELP, *sur la lecture*, Kindel, 1906.
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, hachette, Paris, 1982.
- VINGER G, *Lire du texte au sens: élément pour un enseignement de la lecture*, Ed, CLE, Paris, 1997.

### 2) Mémoires

- BELARBI Fatima, *Le rôle de la lecture dans la compréhension en classe de FLE cas les élève de 5<sup>ème</sup> année primaire à Djenaihi Brahim-Sidi okba-Biskra*, Université Mohamed Khider-Biskra, 2014/2015.
- MAKHLOUFI Mohamed, *vers un enseignement stratégique de la compréhension de textes en FLE au primaire cas les élèves de cinquième primaire de l'école Noui M'hidi Djamila à M'sila*, Université Mohamed Boudiaf-M'sila, 2014,2015.

### 3) Périodiques

- C. Gauthier, et al, *Quelles sont les pédagogies efficaces ?*, les cahiers du débat. Fondation politique, janvier 2005.
- Ganier, F. & Heurley, L. in Goanac'h, D. & Fayol, M., 2010.
- Guide d'enseignement

### 4) Sitographies

- BIANCO Maryse. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. In revue. *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. N 38040 Grenoble, Octobre 2014.
- BIANCO Maryse, *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. [www.education.gouv.fr/Csp/](http://www.education.gouv.fr/Csp/), n47, Octobre 2014.
- [http://www.ac-orleans-tours.fr/ia36/circ\\_chateauroux/pedagogie\\_groupes\\_departement\\_aux/comprehension/](http://www.ac-orleans-tours.fr/ia36/circ_chateauroux/pedagogie_groupes_departement_aux/comprehension/).
- <http://www.melimelune.com/la-comprehension-en-lecture-1-un-modele-decomprehension-en-lecture-a88981067>.
- [https://www.baalecole.ca/litteratie/la\\_lecture\\_strategique](https://www.baalecole.ca/litteratie/la_lecture_strategique).
- <https://www.canesco.fr/fr/lecturerecommandations>.
- [www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07\\_strategie\\_comprehension.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod07_strategie_comprehension.pdf).
- [www.laclassedelucie.com/?page\\_id=73](http://www.laclassedelucie.com/?page_id=73).
- [www.curriculum.org/Secrelariat/files/jan30f.Guide2003.pdf](http://www.curriculum.org/Secrelariat/files/jan30f.Guide2003.pdf).
- [www.3evoie.org/telechargementpublique/primaire/l'enseignement%20explicit\\_e.ppt](http://www.3evoie.org/telechargementpublique/primaire/l'enseignement%20explicit_e.ppt).
- [www.lb.refer.org/fle/cours/cours2\\_CE/comp\\_echr/cours2\\_ce02.html](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_echr/cours2_ce02.html)
- [www.ed.gov.onca/fre/document:reports/reading/effectiv.html](http://www.ed.gov.onca/fre/document:reports/reading/effectiv.html).

## **ANNEXES**

**Annexe n° 1: le texte de “La pollution des océans” proposer dans la première séance (la séance normale).**

## La pollution des océans

Les océans couvrent une très grande partie de la surface de la terre. Ils abritent beaucoup d'espaces de poissons et de mammifères. Ils nous apportent aussi de la nourriture et des ressources précieuses comme le pétrole. Pourtant, les hommes polluent les océans avec des eaux usées, du pétrole et des déchets d'usines.

- Les déchets d'usine

Dans les usines, on se débarrasse parfois des déchets en les mettant dans des fûts qui sont ensuite jetés à la mer. Mais lorsque ces fûts sont percés, les déchets peuvent se répandre dans l'eau. Ils tuent alors des milliers de poissons et de mammifères, comme les dauphins.

- Les marées noires

Quand du pétrole se répand dans la mer, cela cause une marée noire qui pollue les côtes. Les oiseaux et les animaux vivants sur les côtes sont aussi touchés. Le pétrole englu leur fourrure ou leurs plumes, ce qui les empêche de nager ou de voler, et peut les empoisonner lorsqu'ils essaient de se nettoyer.

### Test de compréhension proposé aux élèves à la fin de la première séance

#### *Le texte: la pollution des océans*

#### *Les questions:*

1) *De quoi parle le texte?*

➤ .....

2) *Qu'apportent les océans pour l'homme?*

➤ .....

3) *Qui pollue les océans?*

➤ .....

4) *Avec quoi sont pollués les océans?*

➤ .....

Le texte : La pollution des océans.

Les questions :

1. De quoi parle le texte ?

> Le texte parle de la pollution des océans

2. Qu'apportent les océans pour l'homme?

> apportent aussi de la nourriture et des ressources précieuses comme le pétrole

3. Qui pollue les océans ?

> Les hommes

4. Avec quoi sont pollués les océans?

> avec des eaux usées, du pétrole et des déchets d'usines

5. Réponds par vrai ou faux :

> Ce texte donne des informations imaginaires. *faux.*

> Ce texte donne des informations vraies. *vrai.*

Le texte : La pollution des océans.

Les questions :

1. De quoi parle le texte ?

> Les polluent les océans

2. Qu'apportent les océans pour l'homme?

> de la nourriture et des ressources précieuses

3. Qui pollue les océans ?

> Les hommes

4. Avec quoi sont pollués les océans?

> avec les eaux usées

5. Réponds par vrai ou faux :

> Ce texte donne des informations imaginaires. *faux.*

> Ce texte donne des informations vraies. *vrai.*

**Annexe n° 2: le texte de “L’éléphant” proposer dans la deuxième séance (la séance de l’enseignement explicite).**

L’éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupes composés de plusieurs familles.

L’éléphant est végétarien:

Chaque jour, il avale 200kilos d’herbe, de fruits, de racines qu’il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture.

L’éléphant ne s’éloigne jamais d’un point d’eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu’à 80 litres d’eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l’eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe.

**Test de compréhension proposé aux élèves à la fin de la première séance:**

*Le texte: l’éléphant.*

**Les questions:**

1) *Où vivent les éléphants?*

➤ .....

2) *de quoi se nourrissent-ils?*

➤ .....

3) *Comment s’appelle l’animal qui mange que les végétaux?*

➤ .....

4) *Combien l’éléphant a-t-il de dents?*

➤ .....

Le texte : L'éléphant.

Les questions :

1. Ou vivent les éléphants ?

> Ils vivent en Afrique et en Asie

2. De quoi se nourrissent-ils ?

> Ils se nourrissent de végétaux

3. Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?

> Les éléphants

4. Avec quoi sont pollués les océans ?

> Les déchets

5. Combien l'éléphant a-t-il de dents ?

> quatre dents

Le texte : L'éléphant.

Les questions :

1. Ou vivent les éléphants ?

> En Belgique et en France

2. De quoi se nourrissent-ils ?

> de l'herbe, des fruits, des racines

3. Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?

> végétarien

4. Avec quoi sont pollués les océans ?

>

5. Combien l'éléphant a-t-il de dents ?

> Il a quatre dents

**Résumer:**

*Ce travail cherche à comprendre d'une part les méthodes d'enseignement de la lecture au primaire, et d'autre part proposer l'enseignement explicite notamment de la lecture afin d'améliorer l'apprentissage.*

*Notre travail traite le rôle de l'enseignement explicite dans la compréhension de textes cas les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire. Pour cela, nous avons expérimenté la pratique de la méthode de l'enseignement explicite*

*Les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs, mais notre recherche propose une voie perspective.*

**Les mots clés:**

*L'enseignement explicite, la lecture, la compréhension de textes, les stratégies de compréhension.*

**الملخص:**

*هذا العمل يبحث من جهة عن طرق التعليم في الابتدائي، ومن جهة اخرى يطرح بالخصوص التعليم الصريح للقراءة و يهدف الى تحسين التعلم.*

*هذا العمل يدرس دور التعليم الصريح في فهم النصوص عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ولهذا قمنا بتجربة طريقة التعليم الصريح.*

*النتائج المتحصل عليها ليست شاملة و لكن بحثنا هذا يفتح افاق و مسارات اخرى.*

**الكلمات المفتاح:**

*التعليم الصريح . القراءة . فهم النص . استراتيجيات الفهم*