

Les stratégies de lecture : mobilisation et difficultés.**Reading strategies: mobilization and difficulties.****1 Imane MISSOUM BENZIANE**

Université Hassiba Benbouali de chlef (Algérie), i.missoumbenziane@univ-chlef.dz

2 Mohand Amokrane AIT DJIDA *

Université Hassiba Benbouali de chlef (Algérie), m.aitdjida@univ-chlef.dz

Date de réception : 21/10/2021

Date d'acceptation 01/11/2021

Date de publication 16/06/2022

Résumé :

La compréhension de l'écrit est l'activité qui permet à l'élève d'être en contact direct avec le texte. Durant cette activité, l'élève devrait apprendre à déchiffrer, à analyser, à inférer et à mobiliser un certain nombre de stratégies pour comprendre le texte. L'enseignant a, pour sa part, le rôle d'aider l'élève à (re)construire le sens du texte étudié en l'incitant à effectuer ces opérations mentales.

Dans cet article, nous nous intéressons aux types de stratégies de lecture convoquées par les élèves de troisième année secondaire, si stratégies il y a, pour comprendre les textes en posant une question principale, à savoir : est-ce que les élèves de troisième année secondaire ont recours aux stratégies de lecture pour améliorer leur compréhension des textes ?

Mots-clés : compréhension – stratégie – mobilisation – enseignement – difficultés.

Abstract:

Reading comprehension is the activity that allows the student to come into direct contact with the text. During this activity, the student should learn to decipher, analyze, infer and use a number of strategies to understand the text. The teacher, for his part, has the role of helping the pupil to (re) construct the meaning of the text studied by encouraging him to perform these mental operations.

In this article, we are interested in the types of reading strategies used by third-year students, if any, to understand texts by asking a main question, namely: do grade 3 students use reading strategies to improve their reading comprehension?

Keywords: understanding - strategy - mobilization - teaching - difficulties.

Pour répondre à notre question de départ, nous avons eu recours au cadre théorique suivant :

Nous allons définir, dans un premier temps, le processus de compréhension et, dans un second temps, les stratégies à mobiliser lors de la construction du sens.

Cadre théorique**1. la compréhension**

Dans l'acte d'apprendre, un apprenant ne lit pas seulement pour lire mais il lit pour apprendre. Cet apprentissage nécessite la compréhension des textes lus et étudiés. La compréhension est « *l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur ou d'un message écrit par un locuteur. Cette opération nécessite la*

* Auteur correspondant

connaissance du code oral ou écrit d'une langue et s'inscrit dans un projet d'écoute/ de lecture. » Dictionnaire pratique de didactique du FLE. La compréhension est un processus dynamique supposant une activité mnésique. Elle implique la construction de représentations mentales cohérentes. Ces représentations changent et évoluent au fur et à mesure que le lecteur progresse dans sa lecture. Giasson pense que « *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. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture.* » Cité dans Enseigner la compréhension, 2012/2013.

Blanc et Brouillet font remarquer que « *la mémoire d'un texte et la mémoire de la compréhension d'un texte sont deux choses très différentes. [...] évaluer la compréhension requiert de s'interroger non pas sur ce que l'individu a retenu du texte mais bien ce qu'il en a construit. [...] Le but de toute lecture est de construire une représentation cohérente en mémoire.* » Blanc et Brouillet, 2005:28. La compréhension nécessite le traitement et l'interprétation de nouvelles informations ainsi qu'une mise en relation entre anciennes représentations et représentations récemment construites.

La lecture compréhension est une activité très importante dans la mesure où elle peut fournir des renseignements sur les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur. C'est à travers cette activité qu'il est possible de se faire une idée sur la manière de réfléchir de l'apprenant. Ainsi, Blanc et Brouillet pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier dans la mesure où : « *[...] la lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes. En effet, la réussite du processus de compréhension d'informations textuelles est fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'individu. La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition humaine en général. Dit autrement, « la compréhension » est comme une fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre* » (Blanc et Brouillet, 2005 : 12). En effet, comprendre implique une interaction entre lecteur (individu ayant des représentations et des connaissances sur le monde et sur la langue), texte (ensemble d'instructions permettant de produire du sens) et contexte (comprenant toutes les composantes de la situation de lecture). Pour mieux comprendre cette interaction, il est impératif de prendre en considération un certain nombre d'opérations mentales assurant le bon fonctionnement du processus lecture-compréhension. Ces opérations mentales représentent les stratégies de lecture. Giasson déclare qu'une stratégie de lecture est un moyen important que le lecteur utilise pour comprendre les textes qu'il lit. Elle est utilisée par le lecteur d'une manière consciente. Selon cette auteure « *Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.* » Giasson. Elle explique que les stratégies de lecture ne sont pas des automatismes ou des algorithmes mais des comportements concourant à la résolution de problème.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet expliquent que la compréhension d'un texte écrit « *exige la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de*

planifier et de contrôler les traitements cognitifs et d'organiser les informations retenues à long terme » (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004 :2).

On peut dénombrer plusieurs stratégies intervenant au cours de l'acte de lecture. Ces stratégies opèrent simultanément et non successivement et s'influencent les unes les autres.

Dans ce qui suit, nous allons essayer de citer quelques stratégies de lecture nécessaires au bon fonctionnement du processus de lecture-compréhension. Nous allons suivre une catégorisation conventionnelle se basant sur le moment de l'utilisation de la stratégie à savoir avant, pendant et après.

Stratégies à mobiliser avant la lecture (pré-lecture).

Lachapelle présente son article « les 58 stratégies en compréhension de la lecture » les stratégies de lecture les plus importantes pour préparer la lecture-compréhension (Lachapelle, 2006:11-19). Elle cite les stratégies suivantes :

Activer ses connaissances antérieures

Activer ses connaissances antérieures consiste à faire des liens entre les informations fournies par le texte et les connaissances qu'on a sur le sujet traité. C'est avoir recours à son déjà-là pour comprendre le texte. En effet, chaque lecteur a des représentations et des connaissances sur les thèmes traités. Il est vrai que ces représentations peuvent être partielles ou erronées mais elles jouent un grand rôle dans la construction du sens. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de l'exploiter avant l'acte de lecture.

Faire le survol du texte

Faire le survol d'un texte c'est faire le repérage visuel des éléments qui entourent le texte tels que le titre, le sous-titre, les intertitres (s'il y en a), les mots en gras, les connecteurs, type de paragraphes pour se faire une idée générale du texte.

Faire des prédictions

Faire des prédictions c'est formuler à partir de ses connaissances antérieures et ses représentations sur le type et le sujet du texte un ensemble d'hypothèses sur ce qu'il est possible de trouver dans le texte (informations sur le contenu ou sur la forme). Il est à noter que prédire dans ce cas n'est pas deviner ou anticiper. La prédiction relève de la pré-lecture et est fondée sur les connaissances antérieures alors que l'anticipation relève de la lecture proprement dite et s'appuie sur des indices textuels.

Stratégies à mobiliser pendant la lecture

Il est incontestable que ce sont ces stratégies qui assurent la bonne compréhension des textes. En effet, les stratégies à mobiliser pendant la lecture permettent d'explorer le texte en profondeur. Adams et al. exposent dans leur ouvrage un ensemble de stratégies à mobiliser à l'entame de la lecture. Ces stratégies interviennent simultanément. Reconnaître rapidement les mots connus et émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux. Il est impossible de comprendre un texte en langue étrangère sans avoir connaissance du sens des mots qui le compose. Certes le sens d'un texte n'est pas l'addition du sens des mots qui le constitue néanmoins la connaissance de ces mots est une condition impérative au bon décodage.

Ainsi, le décodage implique, évidemment, la connaissance du code (correspondance entre graphèmes et phonèmes) mais aussi l'accès au lexique mental dont chacun dispose dans sa mémoire. Les chercheurs expliquent que plus il y a une correspondance entre le vocabulaire du texte et le lexique mental du lecteur plus la compréhension est assurée.

- **Sélectionner l'information essentielle.**

Les chercheurs en psychologie cognitive dont Blanc et Brouillet (2005) et Legros et Marin ont montré que la mémoire de travail ne peut retenir qu'un nombre restreint d'informations. Donc, cette mémoire oblige à déliniariser le texte, à ne retenir que les informations les plus pertinentes en fonction du projet de lecture. Intégrer les données textuelles, quelles qu'elles soient, en unités signifiantes plus large. Cette stratégie consiste à regrouper des unités plus au moins petites pour former une représentation mentale plus large (une représentation sur le sens global du texte). Ladite stratégie sert à éviter la surcharge cognitive.

- **Anticiper.**

Anticiper c'est prédire le sens du texte en s'appuyant sur des indices textuels déjà traités et sur ses connaissances antérieures. Elle consiste à construire des hypothèses sur le contenu du texte.

- **Inférer.**

Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à déduire des informations qui ne sont pas clairement exprimées. Blanc et Brouillet expliquent que « *la génération d'inférence est [...] au cœur de la compréhension d'un texte* » (Blanc et Brouillet, 2005 :111.) On distingue deux catégories d'inférences :

- Les inférences logiques : sont fondés sur le texte c'est-à-dire qu'à partir d'éléments présent dans le texte, le lecteur construit du sens (découvre l'implicite) en suivant un raisonnement logique. Cette inférence a un caractère irréfutable.

- Les inférences pragmatiques ou interprétatives : sont fondées sur les connaissances du lecteur sur le monde. En procédant par associations, le lecteur construit du sens et formule des hypothèses. Ce type d'inférence a un caractère plausible.

Stratégies à mobiliser après la lecture.

Bien que ces stratégies ne concernent pas directement la compréhension, elles demeurent nécessaires : celles-ci permettent d'ancrer les informations dans la mémoire du lecteur.

- **Schématiser le texte.**

Cette stratégie consiste à établir une représentation visuelle, un schéma, retraçant le raisonnement logique que suit le texte (contenu et organisation textuelle).

- **Evaluer sa compréhension.**

Cette stratégie consiste à amener l'élève à réfléchir sur son apprentissage et à juger objectivement les résultats de sa lecture. Elle relève du domaine de la métacognition du moment où l'apprenant entreprend une réflexion sur ce qu'il a appris, d'une part, et sur la manière dont il a appris, d'autre part.

Cadre méthodologique

Présentation du public

Pour réaliser notre travail, nous avons choisi de travailler avec deux classes de troisième année scientifique de deux établissements différents situés dans la circonscription de la daïra de Boukadir. La première classe est composée de 31 élèves quant à la deuxième classe, elle n'en compte que 22 élèves. Le corpus collecté,

concernant des réponses à des questions de compréhension, a fait l'objet d'une analyse par l'entremise nous escomptons voir si les élèves se focalisent exclusivement sur la structure de surface du texte pour répondre aux questions ou s'ils recourent aux inférences pour une meilleure compréhension du texte.

Le support proposé consiste dans un texte intitulé « appel du 31 octobre 2000 ». Le choix de ce texte relevant du type exhortatif est lié au fait que la question, qui y est abordée, est connue des élèves ; il s'agit, en l'occurrence, de la torture pendant la guerre d'Algérie. Les questions de compréhension ont été formulées en fonction des données textuelles qu'il fournit et en fonction des connaissances qu'il est possible de mobiliser pendant la lecture-compréhension de ce texte. Nous avons proposé 7 questions de compréhension : 5 questions qui supposent un retour à la structure de surface du texte et 2 questions qui poussent l'élève à inférer et à recourir à ses connaissances antérieures pour enrichir sa compréhension du texte.

Nous avons assigné à chaque question un objectif spécifique. Ces objectifs sont évidemment formulés en fonction de notre objectif de recherche. Pour analyser les réponses des élèves et voir s'ils utilisent la structure de surface du texte ou l'inférence, nous avons opté pour une analyse qualitative. Ce type d'analyse offre la latitude d'examiner en profondeur les réponses de chaque élève et dans la foulée une meilleure analyse des résultats.

Discussion et résultats

Pour une meilleure lecture de notre article, nous avons jugé utile d'ouvrir cette partie par la présentation des questions que nous avons proposées aux élèves.

Question 1	D'après le titre, quelles informations vous pouvez extraire ?
Question 2	De quelle vérité parle le texte ?
Question 3	A qui cet appel est-il destiné ?
Question 4	Selon le texte, s'agit-il d'une vérité historique seulement ou y a-t-il autre chose ?
Question 5	A qui renvoie le pronom personnel souligné ?
Question 6	Est-ce que les Moudjahidines cédaient aux pratiques des colonisateurs ? Est-ce qu'ils divulguaient les secrets ?
Question 7	Est-ce que tous les Français étaient pour la colonisation pendant la guerre d'Algérie ? Justifiez votre réponse

Celles-ci réfèrent à deux types distincts de questions. Les questions littérales, se rapportant à la compréhension littérale du texte, interrogent les élèves sur des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte. Alors que les questions inférentielles (ou interprétatives), concernent la compréhension inférentielle ou interprétative, portent sur des réponses qui ne se trouvent pas dans l'énoncé mais dans l'interaction entre les informations de l'énoncé et les connaissances du lecteur stockées en mémoire.

Par la première question « D'après le titre, quelles informations vous pouvez extraire ? » nous voulions vérifier si les apprenants exploitaient les éléments périphériques, et particulièrement le titre en vue de l'émission d'hypothèses de sens relatives au texte étudié. Il ressort de l'analyse des réponses à cette question que les apprenants négligent le titre ; les réponses données réfèrent dans leur ensemble au

texte. Nous avons en effet relevé, suite au décompte des réponses, que 21 élèves sur les 53 questionnés s'étaient intéressés au titre : les informations qu'ils avaient extraites étaient toutes en rapport avec le titre. En revanche, les 32 élèves restants s'étaient désintéressés du titre : certains d'entre eux, soit 21 élèves, avaient proposé des réponses sans lien avec le titre -, celles-ci étaient constituées de phrases et d'expressions relevées du texte, - alors que d'autres, soit les 11 élèves restants, n'ont donné aucune réponse. Cette analyse révèle l'incapacité des élèves à exploiter le titre. Ces élèves ne donnent pas assez d'importance au titre et aux éléments périphériques. Ils sont habitués à aller chercher l'information dans le corps du texte.

Nous projetons de voir à travers la question « De quelle vérité parle le texte ? » si les élèves allaient répondre à la question posée en formulant leurs propres réponses ou allaient se contenter de copier intégralement les phrases du texte contenant le mot « vérité » cité trois fois dans le texte. Ainsi, 15 élèves ont proposé des réponses personnelles. Les phrases données dénotent l'effort fourni par les répondants et ce mêmes si celles-ci restent empreintes par le vocabulaire du texte. Entrent, en effet, dans la composition de ces phrases des mots tels que crime, guerre d'Algérie et vérité. 13 élèves sur les 53 interrogés s'étaient limités à une reprise intégrale de phrases contenant le mot « vérité » alors que 12 autres se sont contentés, eux aussi, de recopier d'autres phrases du texte. Cette analyse laisse apparaître qu'il n'est fait aucun effort de la part des élèves pour comprendre la question : ils se limitent dans leur grande majorité à repérer dans le texte le mot sur lequel est portée la question et de reproduire telle quelle la phrase dans laquelle il a été mentionné.

Nous avons choisi de poser la question « A qui cet appel est-il destiné ? » pour vérifier si les élèves pouvaient dégager la situation de communication à partir du texte. Les destinataires étant énoncés explicitement dans le chapeau, nous avons préféré orienter notre question vers les destinataires. Il transparaît de l'analyse que 38 élèves se sont appuyés sur le texte pour répondre à la question. 19 élèves d'entre eux ont trouvé les destinataires de l'appel à savoir M. Jacques Chirac président de la république et M Lionel Jospin, le premier ministre. Dans leurs réponses, nous trouvons deux cas de figure : 17 élèves ont relevé les destinataires directement du texte alors que les deux autres ont proposé d'autres expressions telles que les chefs français et la justice française. 6 élèves des 38 susmentionnés n'ont relevé qu'un seul destinataire. Ces premiers jugent peut être que dans un texte il n'est possible de trouver qu'un seul destinataire. 3 autres élèves ont pensé que les destinataires étaient les lecteurs car le texte est publié dans un journal. Il a été également relevé des réponses disparates qui étaient sans liens avec la réponse attendue : 3 élèves ont désigné le peuple algérien comme destinataire du texte, 4 élèves, n'ayant pas compris la question, ont repris des phrases en rapport avec le but de l'appel, 2 ont recopié des passages du texte et un autre élève a relevé la source de cet appel. Les 15 élèves restants n'ont donné aucune réponse. Il nous est ainsi possible d'affirmer, au vu des résultats enregistrés, que tout l'effort des élèves est porté sur les microprocessus dont le rôle consiste dans l'amélioration de la compréhension contenue dans une phrase.

En pensant à la question « selon le texte, s'agit-il d'une vérité historique seulement ou y a-t-il autre chose ? » nous espérons vérifier si les élèves lisaient le texte entièrement

ou s'ils se contentaient de faire une lecture superficielle de celui-ci. La réponse à cette question est énoncée dans le troisième paragraphe du texte. L'apprenant pour y répondre doit impérativement lire le texte. L'analyse montre que seulement 4 élèves sur les 53 interrogés ont répondu correctement à la question ; ils ont réécrit la phrase qui contenait la bonne réponse. 11 autres élèves ont donné de mauvaises réponses. Ces réponses montrent qu'ils ont mal compris la question ou qu'ils n'ont pas pu y répondre. Les 38 élèves restants n'ont donné aucune réponse. Cette absence de réponse pourrait nous laisser dire que les élèves n'ont pas procédé à une lecture détaillée mais à une lecture globale du texte.

En posant la question « A qui renvoie le pronom personnel souligné ? » nous voulions voir si les élèves arrivaient à suivre le cheminement d'un texte et s'ils pouvaient identifier à qui renvoyaient les pronoms personnels utilisés dans le texte. Il ressort de l'analyse que 21 élèves ont pu identifier à quoi renvoyait le pronom souligné. Les réponses données étaient comme suit : les douze intellectuels français, les émetteurs, celui qui fait l'appel et ses camarades. 17 élèves n'ont pas répondu correctement. Ils ne sont pas arrivés à l'identification des personnes désignées par le pronom « nous ». Certains d'entre eux ont identifié plusieurs personnes pour le même pronom. Les 15 élèves restants n'ont donné aucune réponse. Ces deux cas nous laissent penser que si la personne que remplace le pronom personnel n'est pas clairement désignée, les élèves éprouvent des difficultés pour le trouver. Ils ne sont pas capables de se détacher de l'environnement immédiat du pronom.

Nous avons proposé cette question « Est-ce que les Moudjahidines cédaient aux pratiques des colonisateurs ? Est-ce qu'ils divulguaient les secrets ? » afin de vérifier si les élèves peuvent se détacher du texte et inférer. Autrement dit, voir s'ils sont en mesure d'enrichir le texte avec leurs connaissances antérieures. Il transparaît de l'analyse des réponses que 14 élèves uniquement ont donné de bonnes réponses à la question posée. Ces élèves, ont cherché l'information sans pour autant recourir au texte. 7 autres élèves ont répondu partiellement à la question. Leurs réponses montrent qu'ils n'ont pas compris la question et plus exactement le mot « cédaient ». Les 32 élèves restants n'ont pas répondu correctement à cette question. En effet, 29 d'entre eux n'ont donné aucune réponse, deux autres ont recopié des phrases du texte qui contiennent le mot pratique et le dernier élève s'est contenté de dire « oui ». Sa réponse est très courte et ne fournit aucune donnée à analyser. Il est possible de dire que ces dits élèves ne soient pas arrivés à se détacher du texte. De ce fait, si l'information n'est pas explicitement exprimée dans le texte, l'élève ne parvient pas à la déduire en recourant à ses connaissances antérieures.

Nous avons proposé cette question « Est-ce que tous les Français étaient pour la colonisation pendant la guerre d'Algérie ? Justifiez votre réponse » pour vérifier si les élèves arrivaient à faire des inférences pour trouver la réponse à la question. L'élève peut en effet utiliser des inférences logiques ou pragmatiques pour répondre à cette question. Pour l'inférence logique, il peut déduire que comme les intellectuels français sans contre la torture pratiquée en Algérie, à l'époque, il y avait aussi des français qui étaient contre ces pratiques. Quant à l'inférence pragmatique, l'élève peut revenir à ses connaissances antérieures afin de répondre. Durant l'analyse nous avons remarqué que seulement 6 élèves ont répondu correctement à la question. 5 d'entre eux ont eu recours à l'inférence logique et le sixième a eu recours à une inférence pragmatique.

16 autres élèves ont répondu correctement sans donner aucune justification. Ces derniers n'ont probablement pas pu faire d'inférence. Les élèves restants n'étaient pas en mesure de répondre. Ainsi, 29 élèves n'ont donné aucune réponse et les deux derniers ont répondu incorrectement à la question. Un d'entre eux a construit sa réponse en s'appuyant sur une phrase du texte. De ce qui a été exposé, il est possible de dire que peu d'élèves arrivent à inférer. Ces élèves sont très dépendants du texte. En s'appuyant sur les résultats de l'analyse des questions précédentes, il est possible de conclure que :

- Les élèves réfèrent, dans la plupart des cas, au texte pour répondre. Ils préfèrent reprendre les phrases qui contiennent les réponses sans effectuer aucun changement. Nous avons remarqué, en effet, que rares sont les élèves qui font un effort de reformulation. Ils prennent le mot clé de la question et recopie directement la phrase qui le contient.
- De plus les élèves n'arrivent à répondre qu'aux questions dont les réponses sont les plus apparentes et les plus explicites. Si la réponse se trouve au milieu du texte ou si la question est formulée d'une manière complexe, l'élève dans la plupart des cas ne parvient pas à répondre correctement.
- Les élèves sont dans l'incapacité de faire des inférences pour répondre aux questions. Ils cherchent toujours à dégager les informations du texte.
- Les élèves pouvant inférer ont recours aux inférences logiques plus que les inférences pragmatiques. Ils peuvent déduire des informations à partir de données textuelles mais éprouvent des difficultés à solliciter leurs connaissances antérieures.

Conclusion

Notre objectif, rappelons-le, était de voir si les élèves des classes de troisième année secondaire utilisent, pour comprendre les textes et répondre aux questions de compréhension, des inférences ou ils se focalisent seulement sur la structure de surface des textes étudiés. A travers l'analyse de notre corpus composé de réponses des élèves au test de compréhension de classe, nous pouvons noter que les élèves de troisième année secondaire se focalisent sur ce qui est apparent dans le texte. Ils répondent, le plus souvent, par des phrases tirées de ce dernier. Ces élèves éprouvent des difficultés pour répondre aux questions qui nécessitent un recours aux connaissances antérieures et n'utilisent que rarement des inférences.

L'analyse que nous avons faite a montré que la majorité des élèves sont incapables de mobiliser des stratégies leur permettant de faire appel à leurs connaissances antérieures. Dans le meilleur des cas, ils n'arrivent qu'à exploiter quelques éléments du texte pour en construire partiellement le sens. Pourquoi de tels résultats ? La compréhension a été, pendant longtemps, très mal lotie : il était communément admis au sein de l'institution scolaire que cette dernière allait de soi, pour peu que le décodage soit maîtrisé et qu'il n'était, par conséquent, pas nécessaire de lui consacrer un temps d'enseignement explicite. Les pratiques enseignantes actuelles procèdent très souvent à l'évaluation de la compréhension mais elles ne se préoccupent que très rarement de son enseignement en tant que tel. Notre analyse a révélé, par ailleurs, que les scores relatifs à la compréhension littérale sont, comparativement à ceux de la

compréhension inférentielle, meilleurs. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les élèves sont habitués à ce type de question ; c'est celui auquel les enseignants recourent le plus fréquemment. Ces pratiques enseignantes se répercutent, par la force de la répétition, sur les attitudes des élèves ; rompus aux questions littérales, ces derniers parviennent à développer des procédures de recherches d'informations explicites.

Bibliographie

Ait Djida Mohand Amokrane (2013), *Le Discours Argumentatif Écrit Au Collège Algérien-Compréhension Et Production* – thèse de doctorat, Université Saad Dahlab. Blida.

Blanc, N. & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Editions in press.

Cèbe, S et al. (2004) *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

Cuq, J.P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Giasson, J. (2004), *La compréhension en lecture*, Canada, De Boek.

Giasson, J. « Les stratégies de lecture ». Disponible <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

Goigoux, R. (2003), « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », *Langage & pratiques*, 31, 51-60.

GUIDE PÉDAGOGIQUE (2008), *Stratégies en lecture et en écriture : Maternelle à la 12e année*, Canada, Chenelière éducation.

Robert, J.P. : (2007) *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris : Ophrys.

Lachapelle (2006), « les 58 stratégies en compréhension de la lecture », PDF.