

Du déchiffrement des signes à la construction du sens: Une approche cognitive de la compréhension en lecture

From Decoding Signs to Constructing Meaning: A Cognitive Approach to Reading Comprehension

HECHICHE Mohamed Ramzi ^{1,*}

¹ École Nationale Polytechnique de Constantine (Algérie),

mohamedramzi.hechiche@enp-constantine.dz

Laboratoire DÉCLIC (Didactique, Énonciation, Corpus, Linguistique, Interaction Culturelle).

Date d'envoi: 18/ 08/ 2025

Date d'acceptation: 24/ 09/2025

RESUME:

Mots clés:

Compréhension en
lecture,
Approche
cognitive,
Stratégies de
lecture,
Déchiffrement
linguistique,
construction du
sens,

Cet article analyse la lecture comme un processus cognitif complexe plutôt qu'une simple compétence technique de décodage. L'objectif est de montrer comment la mobilisation des ressources cognitives (mémoire de travail, schémas mentaux, pensée critique) améliore la compréhension. L'hypothèse posée est que l'usage de stratégies cognitives et pédagogiques favorise une construction plus approfondie du sens. L'approche adoptée est théorique et analytique, fondée sur la perspective cognitive appliquée au contexte scolaire. Les résultats soulignent que l'activation des acquis, la logique causale et la créativité renforcent significativement la compréhension en lecture.

ABSTRACT:

Keywords:

comprehension,
cognitive approach,
reading strategies,
linguistic decoding,
meaning
construction,

This paper views reading as a complex cognitive process rather than mere linguistic decoding. Its aim is to demonstrate how cognitive resources such as working memory, mental schemas, and critical thinking enhance comprehension. The hypothesis is that cognitive and pedagogical strategies foster deeper meaning construction. A theoretical and analytical approach based on the cognitive perspective applied to schooling is employed. Findings indicate that prior knowledge activation, causal reasoning, and creative engagement significantly improve reading comprehension.

* HECHICHE Mohamed Ramzi

Introduction

La lecture est considérée comme l'un des principaux vecteurs de la culture et du savoir humains. Comme l'a souligné Picard (1986 : 45), elle constitue un outil central pour l'échange d'idées et la transmission du patrimoine humain. Elle représente également l'une des principales portes d'accès à la connaissance. Grâce à elle, l'individu s'enrichit intellectuellement et construit sa conscience.

La lecture contribue en outre à l'harmonisation sociale entre les membres d'une communauté et s'inscrit ainsi au cœur du processus de construction culturelle dans la vie de chacun. Elle permet au lecteur de prendre connaissance des événements qui l'entourent, de découvrir les expériences vécues et le patrimoine d'autres peuples, ce qui élargit ses horizons et approfondit sa culture.

Le concept de lecture a connu une évolution notable au fil du temps. Il est passé d'une conception restreinte, limitée à la reconnaissance des mots et à leur prononciation – comme l'ont précisé Perrin, Bouvard, Girard & Hermon Duc (2007 : 24) – à une perspective plus large qui la considère comme une forme d'apprentissage et d'expérience, au même titre que la vue ou l'ouïe. Les recherches menées sur la nature de la lecture, associées à l'augmentation des exigences sociales et individuelles, ont contribué à l'élargissement et à l'évolution de ce concept. Aujourd'hui, la lecture est perçue comme un processus mental, linguistique, intellectuel et psychologique d'une grande complexité, ainsi comme l'affirme Reza (2006 : 111). Elle dépasse la compréhension superficielle qui se limite à déchiffrer des signes linguistiques et à les prononcer, pour atteindre la construction d'un sens global du texte. Elle constitue ainsi une compétence et une aptitude linguistique reposant sur un ensemble de savoir-faire que l'apprenant doit acquérir et maîtriser afin de devenir un lecteur autonome et actif.

De ce fait, la compréhension en lecture revêt une importance particulière, car elle en constitue l'essence même. Les chercheurs insistent sur la nécessité de s'appuyer sur les processus cognitifs dont dispose l'apprenant, comme l'a souligné Ismaïl Al-Saoui (2009 : 57) en insistant sur la nature cognitive et métacognitive de cette activité. Elle repose sur l'auto-surveillance de l'apprenant et sur son évaluation des stratégies mises en œuvre pendant la lecture. Elle s'appuie également sur des opérations mentales telles que l'organisation, la distinction, la reconnaissance des relations et l'inférence. La compréhension en lecture est ainsi un processus interactif avec le texte écrit, qui nécessite le décodage des mots, phrases et paragraphes, mais aussi la compréhension des significations littérales et implicites dans un cadre temporel précis.

Dans le contexte de l'approche cognitive, telle que présentée par Ferland (2015 : 168), la compréhension en lecture est perçue comme un processus dynamique mobilisant des ressources cognitives variées, allant de la mémoire de travail aux représentations mentales et aux schémas cognitifs. L'objectif de cet article est d'analyser l'acte de lecture selon une perspective cognitive, en mettant en évidence la transformation pédagogique du concept de lecture, passant d'une activité technique centrée sur le déchiffrement des signes linguistiques à une activité cognitive visant la construction du sens. Cela implique de révéler les mécanismes de traitement mental et les facteurs cognitifs qui influencent le processus complexe de la compréhension.

Ainsi, à la lumière de l'approche cognitive, la lecture apparaît comme une problématique centrale : comment passer de sa pratique en tant qu'activité technique limitée au déchiffrement des signes linguistiques, à une pratique cognitive complète visant l'élaboration du sens grâce aux outils et techniques que propose cette approche ? Ce questionnement conduit à soulever plusieurs interrogations, dont les principales sont :

- Comment l'approche cognitive peut-elle favoriser la transition de l'apprenant d'une lecture comme simple compétence de déchiffrement vers une lecture comme processus de construction du sens ?
- Quelles sont les stratégies cognitives et pédagogiques susceptibles de développer et de renforcer la compréhension en lecture chez les apprenants dans cette perspective ?

1. L'évolution dans la conception de la lecture : du décodage des signes au traitement cognitif

Le concept de lecture a évolué, passant d'une étape où elle représentait uniquement la perception visuelle des lettres et des symboles graphiques composant une langue, à une étape où l'on reconnaît ces lettres et on les prononce correctement, pour aboutir enfin à la capacité du lecteur à déchiffrer les signes linguistiques qui composent la langue, ce qui lui permet de construire le sens de ce qu'il lit. Ce processus favorise une interaction émotionnelle entre le lecteur et ce qu'il lit, et lui permet également d'exploiter ces acquis dans diverses situations de la vie.

Aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture, le déchiffrement des signes écrits – leur reconnaissance, leur perception et leur prononciation – constitue une base nécessaire, avant de passer à la compréhension de ces signes et à leur traduction en idées, puis à l'interaction avec elles pour pouvoir les utiliser dans des situations concrètes de la vie quotidienne.

En ce qui concerne la notion de lecture, Rezq (2006 : 112) indique qu'elle était auparavant restreinte et limitée à la reconnaissance des mots et à leur prononciation. Cependant, ce concept a évolué avec le temps, sous l'effet des recherches portant sur la nature de la lecture et de l'augmentation des exigences sociales et personnelles des individus. Au fil du temps, le besoin de lire et de mieux comprendre les textes s'est accru. Parallèlement, les méthodes et les approches pédagogiques se sont diversifiées, mettant davantage l'accent sur la compréhension du sens des textes lus, en complément des compétences de reconnaissance des mots.

Malgré la diversité des définitions de la lecture, les chercheurs continuent de chercher une conception précise et globale. Beaumatin et Laterrasse (1998 : 44) la définissent comme une compétence humaine de haut niveau, regroupant plusieurs habiletés qui doivent être comprises, approfondies et enseignées aux enfants dès le plus jeune âge, en les entraînant à les utiliser et à les maîtriser correctement. La lecture est ainsi un processus psychologique actif qui implique la formulation et l'évaluation des significations d'un texte afin que le lecteur construise son sens à travers son interaction avec ce dernier.

Selon Al-Haddad (2006 : 155), la lecture n'est plus seulement un acte de déchiffrement, mais repose également sur la réflexion. Elle participe au développement intellectuel de l'individu, affine ses émotions et lui permet de découvrir le monde à travers ses modes de pensée et d'expression. Par la lecture, la pensée s'enrichit d'aptitudes à l'interprétation, à l'analyse et à la critique.

L'analyse des définitions liées à la lecture montre une divergence de points de vue sur son concept, divergence qui s'explique par divers facteurs. Avec l'évolution de ce champ, comme le souligne Al-Adgham (2007 : 11), de nouveaux modèles de lecture ont vu le jour, contribuant à améliorer et à transformer les pratiques, tout en rapprochant les visions sur la nature de la lecture et ses compétences. Ces modèles ont profondément renouvelé la conception de l'acte de lire, renforçant sa compréhension et améliorant sa mise en pratique. La lecture est ainsi passée d'une simple opération de transfert de sens à partir de symboles graphiques vers l'esprit du lecteur, à un processus centré sur l'interaction entre la pensée de l'auteur et celle du lecteur à travers le texte écrit.

Abou Al-Moghli (2010 : 25-26) retrace les étapes de l'évolution du concept de lecture à travers l'histoire :

Dans un premier temps, la lecture se limitait à la perception visuelle des symboles écrits, à leur reconnaissance et à leur prononciation, le bon lecteur étant celui qui lisait correctement.

Ensuite, grâce aux recherches et aux études pédagogiques, la lecture a été comprise comme un processus de traduction des symboles lus en idées, autrement dit, une activité intellectuelle visant la compréhension.

Puis, un élément nouveau a été ajouté : l'interaction du lecteur avec le contenu lu, interaction pouvant susciter satisfaction, admiration, joie, ou au contraire tristesse et peine.

Enfin, le concept de lecture en est venu à désigner l'utilisation par le lecteur de ce qu'il a compris, afin de résoudre des problèmes et d'en tirer profit dans diverses situations de la vie.

2. L'approche cognitive de la lecture

L'approche cognitive considère que la clarté de la structure cognitive du lecteur constitue un élément fondamental dans la compréhension des textes et l'extraction d'informations. Cette clarté cognitive détermine la capacité du lecteur à traiter le texte efficacement, et influe de manière notable sur sa performance en tant que lecteur et écrivain. La connaissance conceptuelle et l'organisation syntaxique de la phrase lui permettent de lire et de comprendre plus rapidement et avec plus de précision.

Dans le même sens, Fayoube affirme que « *le lecteur est limité par le stock lexical et grammatical qu'il possède dans la langue* » et souligne que plus les connaissances linguistiques d'un individu s'élargissent, plus sa clarté cognitive s'accroît et plus son niveau de compréhension s'améliore. Dès lors, il devient nécessaire d'attirer l'attention de l'apprenant sur certains éléments du code linguistique afin de renforcer cette clarté, ce qui contribue à faciliter la compréhension et à améliorer sa production écrite (Dupuy-Kuntzmann, 2013 : 9).

Al-Abdallah (2007 : 8) précise qu'avec l'émergence des sciences de l'éducation telles que la linguistique, la psychologie du développement et la neuropsychologie, la conception de la lecture a évolué. Les chercheurs ont tenté d'en proposer une définition propre à leur spécialité, en examinant sa nature, ses types, ses fondements, ses mécanismes et ses théories, tout en analysant les compétences qu'elle mobilise. Ces recherches ont contribué à mettre en lumière la complexité de la lecture, comprise non seulement comme un simple balayage visuel de symboles, mais comme l'intégration de connaissances avec l'habileté à décoder les signes linguistiques.

Butt (2021 : 53) observe également que le concept de lecture est passé d'une vision centrée sur la prononciation de phrases, de structures et de mots, que le lecteur en comprenne ou non le sens, et que l'auditeur en saisisse ou non la signification, à une conception plus large, plus globale et plus profonde. La lecture

est ainsi devenue un processus mental au cours duquel le lecteur interagit avec le contenu du texte, le lit correctement, le comprend, le critique et l'exploite pour résoudre différents problèmes, tirer profit de ce qu'il a acquis et l'utiliser dans diverses situations de la vie quotidienne.

3. Relation entre lecture et pensée

Al-Hallaq (2007 : 34-35) indique qu'il existe un lien étroit entre la pensée et le langage, car le décodage des signes s'opère à travers la pensée. De nombreux chercheurs et spécialistes en linguistique soulignent le rôle essentiel du langage dans la formation des représentations globales et des concepts. Ils insistent également sur l'importance de la langue dans la réalisation de nombreuses opérations mentales telles que la perception, l'inférence, le jugement et l'analyse. D'autres chercheurs partagent la même opinion, considérant la langue comme une partie indissociable de la pensée et comme le principal guide des mécanismes cognitifs de l'être humain, constituant un outil pour façonner ses concepts.

Selon Ferland (2015 : 168), la lecture aide l'élève ou l'enfant apprenant à construire des structures linguistiques qui deviennent, à leur tour, un moyen de penser. La lecture est ainsi intimement liée à la pensée, constituant l'un des domaines les plus importants de l'activité langagière. Cela peut se produire par le dialogue avec l'enfant, par l'écoute d'histoires ou par la lecture autonome d'un texte. Cette pratique favorise nécessairement le développement des compétences de pensée créative et contribue à renforcer et développer ses capacités intellectuelles. Elle l'aide également à progresser sur les plans exploratoire, psychologique et affectif, en découvrant l'environnement extérieur qui l'entoure, ce qui lui permet, en retour, d'établir de meilleures relations avec les autres et de résoudre divers problèmes auxquels il est confronté.

Les conceptions contemporaines de la lecture la définissent comme un processus impliquant d'abord l'observation et la reconnaissance des signes et des significations, suivies de la compréhension, puis de l'évaluation critique interactive, pour enfin utiliser le texte lu dans la vie quotidienne.

Pour Mehdi (2005 : 5), la lecture est une opération mentale de grande importance, car elle alimente l'esprit en connaissances et en informations (certains savants ont comparé l'esprit à l'œil). Sans ces connaissances, l'esprit ne peut percevoir ce qui est nécessaire et important ni le distinguer de ce qui est secondaire ou inutile. Grâce aux savoirs acquis par la lecture, l'être humain est capable de différencier le bien du mal, l'utile du nuisible. Plus l'esprit est nourri et enrichi de connaissances — véritable nourriture intellectuelle — plus il est apte à percevoir

les choses avec justesse et clarté, à l'image de l'œil qui, aussi sain soit-il, ne peut rien voir sans lumière.

Abdallah et Moustafa (2000 : 37) définissent la compréhension en lecture comme le deuxième composant fondamental de la lecture, l'objectif de toute lecture étant de comprendre son sens. Lire un texte ou un document vise à en saisir le contenu et à transformer les signes en significations. On n'accède pas au sens par la seule lecture d'un mot isolé : un bon lecteur sait interpréter les mots en les replaçant dans leur contexte, comprendre leur signification dans la phrase, puis relier les phrases aux paragraphes et ceux-ci à l'ensemble du texte.

La compréhension en lecture, comme l'indique le CECRL (2005 : 54) cité dans Butt (2021 : 54), fait partie de la progression des compétences langagières — parler, écouter, écrire, lire — qui exigent toutes la compréhension des signes écrits. Selon Bailly (1998 : 32), la compréhension en lecture constitue l'un des problèmes les plus fréquents chez les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, en particulier ceux souffrant de troubles spécifiques de la lecture (dyslexie). C'est l'une des formes de difficulté les plus complexes à traiter et l'une des moins susceptibles de guérison ou d'amélioration.

4. Opérations de la compréhension en lecture

De nombreuses études se sont intéressées à la compréhension en lecture, en examinant la nature de l'interaction entre le lecteur et le texte lu, ainsi qu'aux compétences, niveaux, principes et opérations qui la sous-tendent. Anderson (1988, cité par Azhar Ilyas, 2021 : 39) divise le processus de compréhension et d'assimilation de la lecture en trois étapes :

1. **La phase de réception sensorielle** : au cours de cette étape, les signaux écrits et les symboles sont convertis en leurs équivalents verbaux.
2. **La phase d'exploitation** : elle consiste à relier les informations et significations écrites à celles déjà présentes dans la mémoire.
3. **La phase d'explicitation du sens** : les mots sont alors transformés en significations telles qu'elles existent dans la mémoire.

Bloom (1979), cité par Dumais (2014 : 39), a classé les opérations de la compréhension en lecture dans une liste de types de comportements. Ce classement, connu sous le nom de taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom, organise les comportements à adopter pour atteindre l'apprentissage, et s'applique à plusieurs formes d'apprentissage individuel. Cette taxonomie a été initialement proposée en 1956 par Bloom, Engelhart, Furst, Hill et Krathwohl. On peut également la désigner sous les appellations de classification pédagogique

(Minder, 1999) ou de classification des objectifs pédagogiques (Bloom et al., 1969 ; Krathwohl, Bloom et Masia, 1964 ; Mbondi, 1980).

- Classification de Bloom

• **Le rappel** : le lecteur, lors de la lecture du texte, fait appel à la récupération de connaissances liées aux idées déjà stockées dans sa mémoire.

• **La justification** : le lecteur cherche à se convaincre des idées et relations découvertes au fil de sa lecture, en mobilisant des explications logiques.

• **La résolution de problèmes** : la lecture suscite chez le lecteur des interrogations qui l'amènent à formuler des hypothèses et interprétations logiques afin de trouver des solutions adaptées.

• **La formation de concepts** : le lecteur catégorise les connaissances et informations contenues dans le texte lu à travers des opérations mentales lui permettant d'intégrer les nouvelles données à celles déjà acquises. Ce processus lui permet de réorganiser son stock de connaissances et de lui attribuer des symboles représentatifs.

• **La pensée créative** : le lecteur regroupe les idées du texte lu et tente d'élargir ce qu'il a appris en informations et en concepts, afin de répondre à de nouvelles questions générées par la lecture. Ce processus l'aide à transférer ses acquis à de nouvelles situations, notamment en identifiant les relations de cause à effet présentes dans le texte.

5. Niveaux de la compréhension en lecture à la lumière de l'approche cognitive

Les activités cognitives, comme l'indique Lentin (1978) citée par Fijalkow (1996 : 85-102), reposent essentiellement sur la compréhension des unités sémantiques de la langue, tandis que la lecture, dans son essence, se concentre sur la construction du sens. Les enfants, dès leur plus jeune âge, pratiquent des activités linguistiques centrées sur le sens. À travers la narration d'histoires, l'observation d'images ou la lecture de livres, ils manifestent une tendance à demander la répétition des textes ou récits qu'ils préfèrent. Lentin affirme ainsi que « *les enfants parlent le langage écrit avant de savoir lire* ».

C'est pourquoi les activités linguistiques cognitives sont conçues de manière à maintenir l'enfant en lien avec son univers familier, en lui permettant d'interagir avec la langue dans des contextes porteurs de sens, en vue de le préparer à l'apprentissage des compétences techniques de la lecture, sans le détacher de son environnement cognitif.

De plus, tout comme la langue orale possède son propre système, Fijalkow (1996 : 94) souligne que la langue écrite dispose, elle aussi, de ses règles

spécifiques et de son système symbolique particulier. Les lettres s'organisent pour former des mots, les mots s'assemblent en phrases, et les phrases se succèdent pour constituer des textes, selon un ensemble intégré de règles grammaticales, morphologiques, symboliques et sémantiques.

Au fil de son parcours scolaire, l'apprenant acquiert progressivement une compréhension plus claire des notions fondamentales telles que la lettre, le mot, la phrase et le texte, développant ainsi une conscience croissante des concepts clés de l'écrit. Ce processus suit une construction progressive, allant du traitement des unités simples aux structures plus complexes, tout en préservant la cohérence entre elles.

L'un des défis majeurs réside dans la capacité de l'enfant à comprendre comment transformer la langue orale en langue écrite. Les activités linguistiques visent donc à le soutenir dans cette prise de conscience à travers des exercices pratiques : écriture de lettres, de syllabes et de mots, ainsi que leur analyse et recomposition, jusqu'à la maîtrise des compétences en lecture et écriture.

L'objectif est d'ancrer chez l'apprenant l'idée que chaque unité écrite porte un sens particulier, et que la phrase exprime une idée complète, renforçant ainsi sa compréhension du fait que l'essence des activités linguistiques réside dans la construction et la production du sens.

5.1. Classification de Thompson

a) Niveau de compréhension littérale ou superficielle :

Identifier les détails présents dans le texte, citer les faits, établir la séquence des idées et comprendre le sens des mots.

b) Niveau de compréhension évaluative :

Former un jugement personnel à partir des informations du texte : évaluer la pertinence des solutions proposées, accepter ou rejeter une idée.

c) Niveau de compréhension inférentielle, déductive et interprétative :

Combiner les informations explicites avec les connaissances et expériences antérieures pour :

- Identifier les relations de cause à effet.
- Repérer les contradictions ou oppositions.
- Expliquer les idées principales et générales, interpréter les informations et prévoir des événements implicites.

d) Niveau de compréhension critique :

Évaluer la capacité du lecteur à analyser et interpréter le texte en fonction des méthodes et procédés employés par l'auteur.

6. Les facteurs influençant le processus de compréhension

Comme l'a indiqué **Nonnon (1999 : 78)**, et parmi les chercheurs ayant traité ces facteurs, **Strain (1976)** a procédé à une classification des éléments qui influencent la compréhension d'un texte par le lecteur, en les répartissant comme suit :

a) Facteurs liés au type de lecture

Il peut s'agir de la lecture à l'écoute, de la lecture à voix haute ou de la lecture silencieuse.

- **Lecture à l'écoute** : elle exige la perception et la compréhension de ce qui est entendu.

- **Lecture à voix haute** : elle requiert à la fois compréhension et assimilation. (Giasson, J., et Thériault, J., 1983 : 28)

b) Facteurs liés aux caractéristiques du lecteur

Selon **Nonnon (1999 : 79)**, la compréhension en lecture dépend de certaines caractéristiques que le lecteur doit posséder, notamment :

- Son intelligence et sa maîtrise des règles linguistiques.
- Son intérêt et son goût pour la lecture.
- Ses connaissances et sa culture antérieures.
- Son état psychologique et sa capacité d'attention et de concentration.
- Sa patience pour l'étude et la recherche.
- Sa capacité à interpréter les mots et à les transformer en idées et concepts.
- L'étendue de son vocabulaire, enrichie par une exposition régulière aux mots et expressions, en interaction avec son environnement.

Les facteurs externes peuvent être classés en :

- **Facteurs sociaux** : cohésion familiale, climat domestique.
- **Facteurs scolaires** : activités pédagogiques, confort de l'apprenant.
- **Facteurs matériels** : disposition des sièges, éclairage, conditions physiques du lieu.

c) Facteurs liés aux caractéristiques et à la nature du texte lu

Selon **Bahloul (2006 : 82–149)**, la compréhension dépend de :

- La relation entre les mots et le sens global.
- Les sens particuliers des mots selon leur contexte, notamment dans les métaphores et figures de style.

- Le niveau de difficulté du texte : vocabulaire, structures, densité des idées. Plus le texte est simple et clair, plus la compréhension est facilitée.

d) Facteurs liés au type de lecture (répétition de la catégorie pour précision)

La lecture à l'écoute, la lecture à voix haute et la lecture silencieuse impliquent des exigences différentes :

- **Lecture à l'écoute** : compréhension de l'information entendue.
- **Lecture à voix haute** : compréhension, assimilation et interaction avec le texte et son sujet.

e) Facteurs liés à la compréhension du sens du texte

Le texte est formé de phrases et paragraphes liés par des relations de sens. La majorité des opinions convergent vers trois axes majeurs :

1. Le lecteur et son environnement.
2. Le texte et sa nature.
3. L'enseignant et la méthode d'enseignement.

f) Facteurs liés à l'enseignant

Ces facteurs concernent :

- La compétence de l'enseignant dans la présentation du contenu, la lecture et l'explication du texte.
- Sa bonne gestion des relations avec les élèves.
- Sa maîtrise de la matière enseignée.

Tout cela contribue à stimuler les capacités de réflexion des élèves et à améliorer leur compréhension. (Giasson, J., et Thériault, J., 1983 : 25)

g) Facteurs entraînant une baisse du niveau de compréhension en lecture

Selon **Jaballah et al. (2011 : 97)** :

- Donner plusieurs activités aux élèves dans un laps de temps court.
- Ne pas utiliser de supports et outils pédagogiques variés.
- Vocabulaire du texte trop difficile.
- Inadéquation de l'état mental de l'élève au moment de la lecture.
- Difficulté à saisir les idées contenues dans le texte.
- Mauvaise gestion du temps alloué à la lecture.
- Inadéquation de la vitesse de lecture.

7. Des compétences du lecteur débutant aux stratégies du lecteur expert

D'après **Nonnon (1999 : 74)** :

- Le lecteur débutant se concentre souvent sur le déchiffrement mécanique des signes, ce qui limite sa capacité à approfondir le sens.
- Le lecteur expert, en revanche, mobilise diverses stratégies cognitives : reformulation, auto-questionnement, résumé, inférences contextuelles, et conscience métacognitive.

• Les recherches récentes montrent qu'il est possible d'enseigner aux élèves des stratégies de lecture, ce qui améliore leurs performances et leur attitude envers la lecture.

Les stratégies de lecture sont un ensemble de méthodes utilisées par l'enseignant en classe pour rendre l'enseignement plus efficace (Al-Abdallah, 2007 : 88).

Certaines études (Haddad, 2006 : 155) vont au-delà de l'acquisition de stratégies isolées, en mettant en œuvre un système intégré appelé « enseignement stratégique de la lecture », qui permet une adaptation active de l'élève au texte. L'enseignant y explique comment utiliser la stratégie, pourquoi et avec quel objectif, tout en fournissant un retour constructif (*feedback*).

Les lecteurs compétents emploient des stratégies variées : activation des connaissances antérieures, prédiction, questionnement, coordination des méthodes selon la tâche, et traitement flexible du texte.

- Les stratégies autour de la connaissance et de la métacognition

Selon **Muflih (2007 : 106)** et **Bange (2006 : 49)** :

a) **Stratégies métacognitives** : contrôle conscient des processus cognitifs, planification, suivi et évaluation de la compréhension.

b) **Stratégies cognitives** : opérations concrètes menées par le lecteur pour atteindre les objectifs de lecture, telles que repérer les mots clés, visualiser mentalement, etc.

c) La combinaison des deux types peut inclure :

- Organisation et évaluation.

- Planification et choix des techniques les plus adaptées.

Conclusion

Il apparaît que la compréhension en lecture est un processus cognitif complexe, fondé sur la perception intellectuelle et les compétences que possède le lecteur, lui permettant d'extraire le sens, objectif fondamental de la lecture. Au cours de ce processus, le lecteur interagit avec le texte et avec son auteur, ce qui fait de la découverte du plaisir de lire un facteur motivant pour améliorer la performance linguistique et accroître le niveau d'acquisition, en particulier chez ceux qui ont l'habitude de lire pendant leur temps libre.

Ainsi, le développement de cette compétence exige de dépasser la vision traditionnelle qui réduit la lecture au seul déchiffrement des signes, pour adopter une approche cognitive qui en fait un outil de compréhension, de réflexion et de construction de soi. Cela se répercute positivement sur les compétences linguistiques et sur la performance cognitive globale, tout en constituant une voie

essentielle pour réformer les pratiques éducatives et renforcer l'apprentissage tout au long de la vie.

Références bibliographiques

- Al-Abdallah, M. F. (2007). *Usus ta'lim al-qirā'a al-nāqidhalil-ṭullāb al-mutafawiqīn 'aqliyyan* [Principes de l'enseignement de la lecture critique aux élèves à haut potentiel intellectuel]. (1^{re} éd.). Irbid, Jordanie: Al-Kitab Al-Hadith.
- Al-Adgham, R. A. H., et al. (2007). *Fā'iliyyatistiqdāmistirātījiyyāt al-tadrīsfiṭahṣīltilāmīdh al-ṣaff al-rābi' al-ibtidā'imudṭaribī al-intibāhwamufriṭ al-nashāṭfi al-lugha al-'arabiyya* [Efficacité de l'utilisation des stratégies pédagogiques dans l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves de 4^e année primaire présentant un trouble de l'attention avec hyperactivité.]
- Al-Hallaq, A. S. (2007). *Al-marji'fiṭadrīsmahārāt al-lugha al-'arabiyyawa 'ulūmiḥā* [Référence pour l'enseignement des compétences de la langue arabe et de ses sciences]. Tripoli, Liban : Al-Mouassassa Al-Haditha Lil-Kitab.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1993). *Listening*. Oxford : Oxford University Press.
- Bailly, D. (1998b). *Les mots de Didactique des langues : le cas de l'anglais lexique*. Paris : Ophrys.
- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2006). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Beumatin, A., & Laterrasse, C. (1998). *L'enfant et ses peurs*. Ligugé : Éd. Milan.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles : Labor. (Cité dans : Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première*, Université du Québec à Montréal).
- Butt, A. I. (2021). Le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues. *Université Grenoble Alpes*. HAL Id: dumas-03292100. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03292100>
- Dupuy-Kuntzmann, L. (2013). *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture-écriture*. Université de Nantes, d'Angers et du Maine.
- Fadallah, M. (2001). *Mustawayāt al-fahm al-qirā'iwamahārātuhu al-lāzima li-as'ilat kutub al-lugha al-'Arabiyya bi-marāḥil al-ta'lim al-'ām bi-Dawlat al-Imārāt al-'Arabiyya al-Muttaḥida* [Niveaux de compréhension en lecture et

- compétences nécessaires pour les questions des manuels scolaires de langue arabe dans l'enseignement général aux Émirats arabes unis]. *Revue Lecture et Connaissance*.
- Ferland, F. (2015). *L'univers de l'enfant d'âge préscolaire*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Fijalkow, J. (1996). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. Dans J. Fijalkow (Éd.), *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Fijalkow, J., & Pasa, L. (2000). Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (33), 45-66.
- Giasson, J., & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Ismail Al-Saoui, I. (2009). *Ṣu'ūbāt al-fahm al-qirā'ī al-ma'rifiyyawa al-mītāma'rifiyya: mafāhīmnaẓariyya, tashkhīṣ, wabarnāmajmuqtarah* [Les difficultés de la compréhension en lecture : concepts théoriques, diagnostic et programme proposé]. (1^{re} éd.). Le Caire, Égypte : Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Jaballah, A. S., Makawi, S. F., & Abdelbari, M. S. (2011). *Ta'līm al-qirā'awa al-kitāba : usūshāwajirā'ātuhā al-tarbawīyya* [Enseignement de la lecture et de l'écriture : fondements et procédures pédagogiques] (1^{re} éd.). Amman, Jordanie : Dar Al-Massira.
- Kawafha, T. M. (2007). *Su'ūbāt al-ta'allumwa al-khiṭṭa al-ilājiyya al-muqtaraha* [Les difficultés d'apprentissage et le plan d'intervention proposé] (1^{re} éd.). Amman, Jordanie : Dar Al-Massira.
- Mehdi, A. A. (2005). *Mahārat al-qirā'awaahdāfuhāwaanwā'uhā, al-manāhijwaṭuruq al-tadrīs* [La compétence en lecture : ses objectifs, ses types, les programmes et les méthodes d'enseignement]. Faculté des sciences islamiques.
- Muflih, G. (2007). *Fā'iliyyat al-ta'allum al-ta'āwunīfītanmiyyatba'ḍmahārāt al-fahm al-qirā'iladāṭullāb al-ṣaff al-awwal al-thanawī* [L'efficacité de l'apprentissage coopératif dans le développement de certaines compétences de compréhension en lecture chez les élèves de première année secondaire]. *Revue de l'Université de Damas pour les sciences de l'éducation*, 21(2).
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129.
- Perrin, A., Bouvard, F., Girard, S., & Hermon Duc, B. (2007). *À l'école des albums : méthode de lecture CP*. Paris : Retz.

- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Rezq, S. M. A. (2006). *Tara'iqTadrees al-Lugha al-'Arabiyya – al-Usus al-Nadariyyawa al-Tatbiqat*[Méthodes d'enseignement de la langue arabe – Fondements théoriques et applications]. Faculté de pédagogie.
- Thompson, S. (2000). *Effective content reading comprehension and retention strategies*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), National Library of Education (NLE), Educational Resources Information Center (ERIC).<https://eric.ed.gov>