



## Vers l'auto-évaluation de la compréhension de l'écrit en français

**Amal Khadeir**

*Laboratoire langage et société, Université Ibn Tofail*

**Résumé:** Le présent article se veut la quintessence d'une recherche-action, à dominante qualitative et à visée prescriptive, effectuée auprès d'une classe de tronc commun scientifique dans un lycée marocain situé à Salé. L'enquête privilégiant le terrain se donne pour objectif d'étudier l'évolution des apprenants en matière de compréhension de l'écrit en langue française, et ce après les avoir fait profiter d'une formation basée essentiellement sur l'enseignement-apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives de la compréhension de l'écrit.

**Mots-clés :** compréhension de l'écrit, dispositif d'enseignement, enseignement explicite, auto-évaluation.

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.5281/zenodo.15106888>

### 1 Introduction

Au Maroc, le système éducatif a mis en place la pédagogie des compétences depuis le début des années 2000 dans le but de mettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique et d'en faire l'acteur de son apprentissage. Cela dit, il n'est plus suffisant d'acquérir des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs, mais plutôt des savoirs et des savoir-faire susceptibles d'aider l'élève à apprendre comment s'y prendre pour diriger lui-même son apprentissage.

Cependant, en ce qui concerne le domaine de l'apprentissage des langues et plus précisément la compréhension de l'écrit, bien que ce renouveau méthodologique ait lieu, les enseignants de français au lycée marocain ne cessent de se plaindre du fait qu'en lecture compréhension, il y a un grand nombre d'élèves candidats à l'échec et la majorité des apprenants marocains ont des difficultés à comprendre efficacement un texte : construire du sens, comprendre le non-dit, orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication, distinguer le dénotatif du connotatif, l'implicite de l'explicite, rendre compte de sa compréhension par un résumé ou autre et aussi travailler en autonomie représentent pour eux un handicap de taille. Pire encore, ils sont persuadés qu'ils ne disposent d'aucun moyen pour agir sur la régulation et l'amélioration de leur compréhension (CEBE, GOIGOUX, 2006, p. 9) ; c'est pour cette raison-là qu'ils ne fournissent aucun effort pour y parvenir et se contentent de localiser des informations superficielles et des mots afin de répondre aux sollicitations du professeur.

Face à ce problème de taille, nous nous sommes demandée si le recours à un enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives de la compréhension de l'écrit ne serait pas en mesure de favoriser l'autonomie de l'apprenant en difficulté en compréhension de l'écrit et dans quelle mesure il le serait.



## 2 Cadre théorique

### 2.1 Enseignement des stratégies cognitives et métacognitives en compréhension

Les travaux effectués actuellement sur l'entraînement à la compréhension (Rémond, 1999 ; chanel, 2006) prouvent que les capacités et les facultés peuvent évoluer et s'améliorer s'il y a réflexion et entraînement à l'acte d'apprendre (CHANEL, cité par REJAILLI, 2011). Cet entraînement passe par l'enseignement explicite d'une variété de stratégies, qui nécessite « une verbalisation de l'action » (VERMERSCH cité par REJAILLI, 2011, p. 66), et ce afin d'amener l'apprenant-lecteur à prendre conscience de que l'on fait, à quel moment on le fait et comment on le fait.

Dans ce sens, Giasson énumère les principes de l'enseignement des stratégies :

- Présenter les stratégies en tant qu'outils susceptibles de faciliter la compréhension et aider les lecteurs débutants à remédier aux problèmes de compréhension.
- Enseigner les stratégies dans des situations authentiques dans le but d'amener les apprenants à voir comment le lecteur l'expert applique les stratégies et quand et comment ces stratégies peuvent résoudre le problème.
- Intégrer les stratégies afin de pouvoir les utiliser de manière appropriée et adaptée au plan général de l'activité, car il n'est pas du tout suffisant de les connaître seulement. (GIASSON, 2011, p. 253).

Elle ajoute aussi que ce qui est fondamental et primordial dans l'enseignement apprentissage des stratégies en lecture est que les apprenants à risque, se fassent une idée claire du sens de ce que c'est que d'être stratégique (Ibid. p. 258), qu'ils sachent qu'être stratégique, c'est se servir des stratégies après les avoir intégrés : sélectionner, combiner et adapter les stratégies au plan global de l'activité de lecture compréhension (Ibid.).

Dans cette même perspective, Schmitt & Baumann (1986), Wade & Reynolds (1989) suggèrent de faire des discussions métacognitives avec les apprenants des raisons de l'utilité de telle ou telle stratégie et du moment où il faut y faire appel, et ce, afin de développer les processus métacognitifs. D'après eux, Ces discussions métacognitives imposent qu'il y ait un rapport régulier avec des experts en apprentissage et particulièrement en métacognition (des pédagogues, des professeurs) afin de faire progresser les apprentis lecteurs et les amener à apprendre à prendre conscience et à mettre en œuvre leur capacité métacognitive dans la lecture compréhension des textes. La métacognition pourrait donc être considérée comme une médiation pédagogique.

Les résultats des recherches effectuées actuellement (Basin et Girerd (1997), Gurtner et al 1993 ; Doly (1997) ; Mangeat (1997) montrent que le bon lecteur recourt de façon bien coordonnée à plusieurs stratégies cognitives et métacognitives lors de sa lecture et ne s'en contente pas d'une : relever des indices, prise en compte du contexte, analyser des indices périphérique, réflexion sur la morphologie (dérivation, liens forme-sens, composition des mots), faire des inférences, des relecture, des reformulations, des allers retours dans le texte, questionner le texte et se questionner.

### 2.2 Enseignement explicite des stratégies de compréhension

En compréhension, le but de cet enseignement est de rendre les processus cognitifs mobilisés par un lecteur expert transparents (GIASSON, 1992, p. 144) et d'expliquer et montrer aux élèves que le recours aux stratégies est un processus naturel permettant de répondre aux besoins de la tâche de lecture et que même les lecteurs experts ont des difficultés au niveau de la compréhension et font de même quand ils rencontrent des difficultés au niveau de la compréhension : ceci aura un impact positif sur le côté motivationnel et affectif des apprenants. En outre, cet enseignement vise à développer l'autonomie des jeunes lecteurs, qui seront capables de sélectionner et appliquer les bonnes et meilleures stratégies afin de résoudre leur problème de lecture compréhension en cas de perte de compréhension (Ibid. p. 148).

Selon Rosenshine (1986), l'enseignement explicite des stratégies traverse trois phases importantes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

#### **Le modelage ou modeling**

Le professeur, considéré comme un lecteur expert, modèle ce qu'il faut faire devant les apprenants, considérés comme novices, et ne se contente point d'énumérer les étapes du processus de compréhension. Autrement dit, il montre et explique, à haute voix, comment il met en œuvre les stratégies dans une situation

de lecture compréhension, quels sont les processus cognitifs et métacognitifs qu'il mobilise pour optimiser sa compréhension et comment il raisonne.

#### **La pratique dirigée / Etayage (Scaffolding)**

L'enseignant peut proposer des tâches identiques à celles mises en œuvre préalablement à l'étape précédente, mais variées, en fonction des besoins de ses apprenants. Il doit profiter des différentes situations présentées afin d'ouvrir des discussions avec les apprenants leur permettant d'exprimer leur pensée et les amenant à verbaliser leur mode et processus de compréhension car, d'après Rémond (1999), dans un contexte de discussion, l'étayage a de meilleurs résultats. Il doit aussi leur présenter d'amples explications à propos des stratégies employées afin d'éviter le renforcement des pratiques fautives (Ibid.p.250), puis se retirer progressivement et leur laisser le soin de poursuivre le travail d'intégration et d'appropriation des stratégies.

#### **La pratique autonome**

La pratique autonome ou indépendante a pour but de permettre à l'élève, par le biais de pratiques variées et multiples, de réinvestir seul ce qu'il a saisi à l'issue de la phase de modelage et ce qu'il a mis en pratique, seul ou en équipe (avec ses pairs et son enseignant), et ce, jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise des stratégies et l'atteinte de ce qu'on appelle la phase d'automatisation (sur-apprentissage).

### **3 Cadre empirique**

#### **3.1 Méthodologie**

En vue de faire un état des lieux et vérifier dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif didactique et pédagogique basé sur l'enseignement /apprentissage des stratégies de compréhension pour comprendre l'écrit pourrait développer l'autonomie des apprenants en la matière, nous avons jugé pertinent de mener une recherche-action à dominante quantitative et à visée prescriptive auprès d'une classe de tronc commun scientifique appartenant au lycée Moulay Tayeb Alaoui, qui est situé dans la ville de Salé au Maroc .

Nous nous sommes chargée nous-même de la tâche vu que nous sommes en exercice du métier d'enseignante de français au cycle secondaire qualifiant depuis plus de 17 ans et aussi vu que nous avons pris en charge cette année des classes de tronc commun qui répondent parfaitement aux critères que nous recherchions pour cette enquête, à savoir une classe d'un niveau moyen qui contient des éléments ayant des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit.

En vue de mesurer l'efficacité de notre dispositif, nous avons jugé nécessaire de faire appel à deux tests, un avant la formation (un pré-test) et un après (un post-test), et ce dans le but de faire un diagnostic exhaustif des lacunes et des difficultés sur lesquelles butent les apprenants qui éprouvent du mal à comprendre l'écrit, c'est -à-dire les mauvais copreneurs.

Nous tenons à souligner que les deux tests ont été réalisés à six mois d'intervalle (temps que nous a pris la mise en œuvre de notre dispositif), et ces deux tests étaient accompagnés d'une grille d'auto-évaluation que les élèves étaient invités à remplir. Cette grille était composée de deux volets dont le premier portait sur les différentes stratégies cognitives mobilisées lors de la lecture -compréhension du texte proposé et le second sur les stratégies métacognitives. Le recours à cette grille avait pour but de nous aider à consolider nos constats et d'avoir une idée assez claire et fiable sur les difficultés des apprenants et des habiletés qui leur font défaut.

Nous tenons à préciser également que, dans le présent article, nous nous contentons de présenter et d'analyser seulement les résultats des grilles d'auto-évaluation et les réponses de 10 élèves ( ceux qui avaient de grandes difficultés en la matière) .

**Tableau 1.** Grille d'auto-évaluation de la mise en œuvre des stratégies cognitives de compréhension de l'écrit.

Stratégies cognitives	Réponses
Je lis plusieurs fois le texte avant de répondre aux questions.	
Quand je rencontre un mot nouveau, j'essaie de le comprendre à partir de sa morphologie.	
Quand je rencontre un mot nouveau, j'essaie de le comprendre à partir de son contexte.	
Je formule des hypothèses de sens (anticipation du contenu) et j'essaie de les valider ou les infirmer tout en avançant dans ma lecture du texte.	
Je sais repérer ou formuler l'idée générale et les idées principales du texte.	
Je me sers de mes connaissances antérieures pour comprendre le texte et y réagir.	
Je m'aide des illustrations et des marques textuelles pour chercher des indices.	
J'essaie de comprendre ce qui est dit entre lignes.	
J'essaie de suivre la structure du texte.	

**Tableau 2.** Grille d'auto-évaluation de la mise en œuvre des stratégies métacognitives de compréhension de l'écrit.

Stratégies métacognitives	Réponses
Avant de commencer la tâche, je cherche le but de ma lecture avant de commencer la tâche.	
Je prends du temps pour réfléchir à ce que je dois faire et à comment je vais m'y prendre avant de commencer mon travail.	
Je sais quand ma compréhension est bloquée.	
Je sais quand ralentir ou accélérer la vitesse de ma lecture.	
Je sais quand je dois faire des retours en arrière.	
Je vérifie ma compréhension pendant ma lecture.	
Je vérifie mon travail à la fin de la tâche.	
Je sais de quelles stratégies j'ai besoin pour comprendre un texte.	

### 3.2 Mise en place du dispositif

Le dispositif se déclinait en six séquences-modèles déclinées en activités interdépendantes. Chacune de ces six premières séquences avait pour objectif l'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension bien précise : faire des prédictions et émettre des hypothèses à partir d'indices textuels connus, activer ses connaissances antérieures concernant la structure du texte, identifier ou formuler l'idée principale du texte (explicite ou implicite), trouver le sens des mots nouveaux à partir de leur morphologie ou de leur contexte, faire des inférences et enfin comprendre et analyser les anaphores.

L'enseignement explicite des stratégies traverse 3 étapes : Le modelage (modeling), la pratique guidée et la pratique autonome et les activités proposées dans cette optique étaient sous formes de tâche motivantes, bien ciblées.

Tout au long de l'expérimentation de notre dispositif, nous avons veillé à ce que le travail de groupe, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation soient notre devise. En effet, la plupart des tâches étaient réalisées en groupe et

lors de la correction, nous avons tenu à ce que les apprenants s'évaluent les uns les autres et/ou s'autoévaluent avant que nous puissions intervenir pour faire une mise au point.

Pour des raisons de concision, nous nous contentons dans le présent travail de présenter en exhaustivité qu'une seule séquence de notre dispositif, ne serait-ce que pour mettre au clair les étapes et la philosophie de notre démarche. Cette séquence tourne autour de la stratégie consistant à faire des prédictions et émettre des hypothèses à partir d'indices textuels connus.

### **3.3 Scénario pédagogique de la séquence : faire des prédictions**

L'objectif de l'enseignement de cette stratégie est d'amener l'apprenant à formuler, à partir du texte, de sa typologie, de sa structure et de ses connaissances antérieures du sujet, un ensemble d'hypothèses relatives à ce qui se trouve dans le texte, aussi bien en ce qui concerne sa forme que son contenu.

Cette stratégie permet à l'apprenant de prendre une certaine distance par rapport au texte, dont il n'a pas besoin de déchiffrer tous les graphèmes ; il n'a plus qu'à le survoler et à vérifier de façon rapide si les hypothèses émises sont justes ou pas à partir d'indices connus.

#### ***Séance 1. Modeling***

Durant cette séance, les élèves étaient invités à écouter la verbalisation et la modélisation de certaines situations de prédiction dans le texte. Cette démarche consistait à mettre comme une sorte de haut-parleur sur le raisonnement effectué et les étapes traversées pour réussir cette tâche.

Ce travail s'est décliné en deux phases : avant la lecture et pendant la lecture.

Avant la lecture, nous avons lu le titre, le résumé du texte et les autres informations qui l'entouraient tout en essayant d'y repérer les mots-clés nécessaires à la réalisation de notre travail, ensuite, nous avons observé et décrit l'illustration et activé nos connaissances antérieures afin de faire des prédictions et de les justifier.

Pendant la lecture, nous avons effectué des pauses pour formuler des hypothèses à partir de certains indices textuels et aussi pour tenter de les confirmer ou de les réfuter en poursuivant la lecture du texte.

#### ***Séance 2. Pratique guidée (basée sur le paratexte)***

##### ***1ère activité***

Le but de cette première activité est d'amener les apprenants à mettre en pratique la stratégie nouvellement enseignée tout en étant divisés en groupes composés de 4 personnes (6 groupes).

Ils ont été appelés à faire des prédictions en prenant appui seulement sur le titre, l'illustration et le résumé, et ce en remplissant un guide de prédiction que nous avons préalablement confectionné (nous avons fait en sorte que le corps de ce texte soit voilé), c'est-à-dire en affirmant les bonnes suggestions et les justifiant. Pour y parvenir ils devaient s'appuyer sur des mots-clés et des indices concrets.

##### ***2ème Activité***

Durant cette activité, les apprenants ont été encore une fois invités à faire des prédictions basées sur le paratexte et à les justifier, mais sans guide. En fait, Ils devaient dresser la liste des prédictions possibles et les justifier en s'appuyant sur des mots-clés et des indices repérés dans le texte.

#### ***Séance 3. Pratique guidée (basée sur le paratexte et le texte)***

##### ***1ère activité***

Le but de cette activité était d'inviter les apprenants à effectuer des prédictions basées sur des indices textuels et syntaxiques repérés dans le texte. Ce dernier était dévoilé petit à petit à mesure que les apprenants avançaient dans leur lecture et anticipations. Pour que la tâche leur soit accessible, ils avaient à leur disposition un guide de prédiction allant en quelque sorte de pair avec la structure et la progression du texte.

##### ***2ème activité***

Le but de cette activité était d'amener les apprenants à dresser une liste de prédictions possibles, les réajuster, les affirmer ou les infirmer de façon progressive, tout en suivant la même démarche que celle l'activité précédente,

c'est-à-dire, le nouveau texte est dévoilé petit à petit, à la seule différence qu'en l'occurrence, aucun guide n'est fourni aux apprenants.

#### *Séance 4. Pratique autonome de la stratégie*

Cette séance a pour but d'amener les apprenants à mettre en pratique la stratégie enseignée de façon individuelle et autonome pour que l'enseignant s'assure de l'évolution de chacun de ses élèves en la matière.

### **3.4 Analyse statistique des réactions des apprenants aux items des grilles d'auto-évaluation**

Comme nous l'avons déjà mentionné, suite à la réalisation des tests, nous avons distribué des grilles d'auto-évaluation aux apprenants, lesquelles grilles avaient pour but d'amener les apprenants à juger eux-mêmes leurs capacités à mobiliser les stratégies cognitives et métacognitives de compréhension de l'écrit. En fait, nous avons jugé que les tests n'étaient pas suffisants pour mieux évaluer leur évolution en la matière car il existe des stratégies qui ne sont difficilement évaluables, notamment les stratégies métacognitives.

Les deux tableaux ci - dessous présentent les pourcentages des réponses affirmatives en ce qui concerne les stratégies de compréhension cognitives et métacognitives dans les deux tests.

**Tableau 3.** le nombre total et le pourcentage des réponses affirmatives concernant les stratégies cognitives

Stratégies cognitives	Tests	Total des réponses affirmative	Pourcentages des réponses affirmative
Je lis plusieurs fois le texte avant de répondre aux questions.	Pré-test	10	100%
	Post-test	10	100%
Quand je rencontre un mot nouveau, j'essaie de le comprendre à partir de sa morphologie.	Pré-test	7	70%
	Post-test	10	100%
Quand je rencontre un mot nouveau, j'essaie de le comprendre à partir de son contexte.	Pré-test	6	60%
	Post-test	10	100%
Je formule des hypothèses de sens (anticipation du contenu) et j'essaie de les valider ou les infirmer tout en avançant dans ma lecture du texte.	Pré-test	2	20%
	Post-test	6	60%
Je sais repérer ou formuler l'idée générale et les idées principales du texte.	Pré-test	3	30%
	Post-test	7	70%
Je me sers de mes connaissances antérieures pour comprendre le texte et y réagir.	Pré-test	2	20%
	Post-test	7	70%
Je m'aide des illustrations et des marques textuelles pour chercher des indices.	Pré-test	10	100%
	Post-test	10	100%
J'essaie de comprendre ce qui est dit entre lignes.	Pré-test	1	10%
	Post-test	7	70%
J'essaie de suivre la structure du texte.	Pré-test	5	50%
	Post-test	8	80%
J'analyse et je traite les anaphoriques	Pré-test	8	80%
	Post-test	10	100%

**Tableau 4.** Le nombre total et le pourcentage des réponses affirmatives concernant les stratégies métacognitives.

Stratégies métacognitives	Tests	Total des réponses affirmatives	Pourcentages des réponses affirmatives
Avant de commencer la tâche, je cherche le but de ma lecture avant de commencer la tâche.	Pré-test	10	100%
	Post-test	10	100%
Je prends du temps pour réfléchir à ce que je dois faire et à comment je vais m'y prendre avant de commencer mon travail.	Pré-test	7	70%
	Post-test	10	100%
Je sais quand ma compréhension est bloquée.	Pré-test	7	70%
	Post-test	8	80%
Je sais quand ralentir ou accélérer la vitesse de ma lecture	Pré-test	2	20%
	Post-test	7	70%
Je sais quand je dois faire des retours en arrière.	Pré-test	1	10%
	Post-test	8	80%
Je vérifie ma compréhension pendant ma lecture.	Pré-test	3	30%
	Post-test	9	90%
Je vérifie mon travail à la fin de la tâche.	Pré-test	7	70%
	Post-test	9	90%
Je sais de quelles stratégies j'ai besoin pour comprendre un texte.	Pré-test	0	00%
	Post-test	7	70%

Suite à l'analyse des tableaux dressés ci-dessus, nous pouvons dire que :

Les apprenants ont pu évoluer de façon remarquable dans leur apprentissage et leur acquisition des capacités relatives à la compréhension de l'écrit, mais de façon disproportionnée et hétérogène.

Au niveau du pré-test, il y a des stratégies que la plupart des apprenants mobilisent pour comprendre l'écrit comme : lire plusieurs fois le texte avant de répondre aux questions (100%), comprendre le sens des mots nouveaux à partir de leur morphologie(70%) et aussi partir de leur contexte (60%), s'aider des marques textuelles pour trouver des indices (100%), suivre la structure du texte (50%), traiter les anaphores (80%), chercher le but de la lecture avant de commencer la tâche (100%), vérifier le travail à la fin de la tâche (100%), réfléchir à ce qu'on doit faire et à comment travailler (70%), savoir quand la compréhension est bloquée (70%), comme il y a des stratégies que la plupart des apprenants ne mobilisent pas comme formuler des hypothèses de sens puis tenter de les affirmer ou de les infirmer tout en avançant dans la lecture (20%), identifier ou formuler les idées principales (30%), se servir de ses connaissances antérieures pour comprendre le texte et y réagir (20%), lire entre les lignes (10%), savoir quand ralentir ou accélérer la vitesse (20%), savoir quand faire des retours en arrière (10%), vérifier sa compréhension pendant la lecture (30%). Ceci peut être expliqué par le fait qu'il y a des stratégies plus difficiles à mettre en œuvre que d'autres ou par le fait qu'il y a des stratégies que les apprenants n'ont jamais apprises à mobiliser, c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais bénéficié d'un apprentissage dans ce sens.

Au niveau du post -test, la plupart des stratégies sont mobilisées par nos apprenants.

Compte tenu des réactions des apprenants aux items de la grille d'auto-évaluation, nous pouvons affirmer qu'ils ont visiblement bien évolué en la matière.

#### 4. Conclusion

Ce travail s'est proposé d'étudier l'évolution d'un nombre d'élèves en matière de compréhension de l'écrit, et ce après avoir été assujettis à un dispositif d'enseignement basé principalement sur l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives de compréhension. Cette étude consistait à analyser et comparer les résultats des grilles d'auto-évaluation qui ont accompagné le pré-test et le post -test auxquels les apprenants en question ont



été soumis avant la mise en œuvre dudit dispositif. Ces grilles ont été conçues en vue d'amener les apprenants à juger eux-mêmes leur progrès en la matière, d'une part, et de renforcer davantage les résultats obtenus suite à l'analyse des tests, d'autre part.

Suite à l'analyse des résultats des grilles d'auto-évaluation, nous avons pu valider notre hypothèse consistant à préconiser le fait que la mise en œuvre d'un dispositif didactique et pédagogique axé sur l'enseignement /apprentissage des stratégies de compréhension pourrait développer l'autonomie des apprenants en la matière car la plupart de nos apprenants sont devenus capable de mobiliser la majorité des stratégies mentionnées sur les grilles.

## REFERENCES

### OUVRAGES

- [1] GIASSON Jocelyne, 2011, La lecture. Apprentissage et difficultés, Bruxelles, De Boeck.
- [2] GIASSON Jocelyne, 1990, La compréhension En lecture, Série, Pédagogie en Développement,
- [3] Pratiques méthodologiques, Bruxelles, De Boeck.
- [4] PIGALLET Philippe, 1996, Méthodes et stratégies de lecture ; Pour un art de lire, Formation Permanente En Science Humaine, Paris, ESF éditeur.
- [5] SPRENGER-CHAROLLES Liliane, CASALIS Séverine. (1996). Lire. Lecture et écriture : acquisition troubles du développement. Paris : Presses Universitaires de France.
- [6] TARDIF Jacques, 1992, Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Logiques.
- [7] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1999, Charte Nationale d'éducation et de formation, Octobre, [https://mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation/iscae\\_rabat\\_2018.pdf](https://mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation/iscae_rabat_2018.pdf) (consulté le 12 avril 2019).
- [8] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2009, Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, Maroc Orientations Pédagogiques de Français Au Deuxième Cycle Qualifiant | PDF | Pédagogie | Lecture (Processus) (scribd.com) (consulté le 20 mars 2020).

### ARTICLES ET REVUES

- [9] CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, 2007, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », dans Recherches en didactique du Français langue maternelle. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères, N°35, p. 185-208.
- [10] CHAUVEAU Gérard, 2006, « Apprendre, comprendre les choses de l'école », dans Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, éditions Retz.
- [11] DABENE Michele, 1986, « La construction du sens dans l'activité de lecture » dans ELA, N° 87, pp. 51-64.
- [12] DOLY Anne -Marie, (2006), « La métacognition de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », dans Toupiol Gérard (dir), Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Paris, éditions RETZ.
- [13] FAYOL Michel, 2004, « La lecture comme processus dynamique », dans Nouveaux regards sur la lecture, Paris, Observatoire Nationale de la Lecture. Chapitre d'ouvrage de vulgarisation.
- [14] FIJALKOW Jacques, 1997, « Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? » dans, Pratiques langagières et enseignement du Français à l'école. Repères, N°15, pp. 113-129 ;
- [15] GAONAC'H Daniel, 1993, « Les composantes cognitives de la lecture », dans Le Français dans le monde, n°255, pp. 87-92.