



L'université Azad islamique

Téhéran branche centrale

Faculté des langues étrangères, département du français

Mémoire pour obtenir le master (M.A) en

Didactique du français langue étrangère (FLE)

Sujet:

**« Les stratégies adoptées pour améliorer la compréhension
en lecture chez les apprenants adultes en FLE »**

Rédigé sous la direction de:

Madame le Docteur Shahrzad MAKOUI

Professeur conseiller :

Madame le Docteur Azita LESANI

Par:

Délara TAJI

Janvier 2012

INTRODUCTION

A l'heure actuelle, la langue est reconnue comme un moyen de communication permettant de véhiculer des idées tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour bien communiquer en langue étrangère, les apprenants doivent acquérir, lors de leur apprentissage, quatre compétences de communication : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. La compréhension en lecture joue un rôle très important dans l'acquisition de la compréhension écrite. Grâce à la compréhension en lecture, les apprenants touchent aux textes, s'approchent des phénomènes linguistiques et se mettent en contact avec des cultures riches et variées. Elle aide les apprenants non seulement dans le ramassage des connaissances générales mais aussi dans l'acquisition du vocabulaire individuel.

Toutefois, en classe de langue, les activités de compréhension en lecture sont souvent négligées et la lecture est pratiquée de manière statique : les apprenants lisent le texte, le traduisent et ensuite répondent aux questions de type : Qu'est-ce que l'auteur a voulu communiquer aux lecteurs ?

Cette réalité nous fait constater une nécessité d'étudier des stratégies de lecture efficaces. En réalité, il existe déjà de nombreuses études sur ce problème. Nous pouvons citer certains chercheurs de ce domaine comme : (Cornaire¹, Fayol², Giasson³) qui se sont intéressées à la question de l'importance des stratégies à améliorer la compréhension. Généralement, leurs travaux aboutissent à des résultats montrant que les mauvais lecteurs ont moins de performance en lecture car ils font rarement appel aux stratégies. D'après nous, cette présentation n'est pas

¹Cornaire C., *Le point sur la lecture en didactique*, Québec, Centre éducatif et culturel, 1991, p.78

² Fayol M., « Lecture comme processus dynamique », *In Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture*, CNDP, Paris, 2004, p. 89

³Giasson J., *La compréhension en lecture*. Paris/Bruxelles, Editions de Boeck. 2000, p.191

suffisante, il y manque encore d'autres stratégies qui sont aussi indispensables dans la compréhension d'un texte. Alors, il nous semble qu'il est nécessaire de mener une autre recherche plus complète sur les stratégies de lecture et l'utilisation des stratégies au cours de la lecture d'un texte.

En effet, s'il y a un consensus sur le fait que l'enjeu de la lecture, c'est la compréhension, paradoxalement, peu de recherches se sont attachées à développer une pédagogie de la compréhension en lecture.

En réalité, nous trouvons que dans le cours de compréhension en lecture, l'enseignant a tendance à expliquer le texte, le vocabulaire ou la grammaire sans donner aux étudiants des stratégies d'approche pour en tirer des informations désirées. Autrement dit, on enseigne la langue à travers l'écrit au lieu d'enseigner la compréhension en lecture. On a aussi observé que les étudiants utilisent souvent la traduction comme la seule stratégie de compréhension d'un texte. C'est le manque de connaissances encyclopédiques, de références culturelles, de connaissances de langues et de connaissances textuelles et génériques qui entravent leur compréhension. Il est étonnant qu'ils comprennent presque tous les mots, les phrases d'un texte mais ils n'arrivent pas à la compréhension de tout le texte.

Alors, le manque de la stratégie de lecture est la cause essentielle de l'échec des étudiants?

Toutes ces raisons nous ont poussées à nous orienter vers l'étude de l'enseignement de la compréhension en lecture en FLE chez les étudiants des classes de l'université AZAD. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture posent pourtant des problèmes en classe de langue. C'est en cela que cette recherche peut être une aide non négligeable pour des enseignants.

Notre recherche vise à étudier l'utilisation des stratégies de lecture chez les étudiants. Les objectifs spécifiques de ce travail seront donc:

- de découvrir comment les étudiants utilisent les stratégies de lecture lors de la lecture d'un texte.
- d'identifier les stratégies de lecture qui devraient être utilisées par les étudiants en compréhension en lecture.
- de démontrer la nécessité de l'enseignement systématiquement des stratégies de lecture en classe et de préciser la manière dont les stratégies de lecture devraient être enseignées pour améliorer la compétence de compréhension en lecture chez les étudiants.
- offrir des conclusions rigoureuses, fiables et valables qui pourront être utilisées en toute confiance pour guider les politiques et la pratique.

Afin de réaliser notre objectif de recherche, nous essayons de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les problèmes rencontrés des étudiants en travaillant avec des documents écrits?
- Les étudiants de l'université AZAD, ont-ils l'habitude d'utiliser des stratégies de compréhension lorsqu'ils ont accès à un texte en français langue étrangère? Si oui, quelles stratégies de lecture utilisent-ils souvent?
- Comment les étudiants de niveaux différents utilisent-ils les stratégies de lecture ?
- Quelles sont les propositions pédagogiques et méthodologiques tirées pour améliorer la compréhension en lecture des étudiants ?

Afin de parvenir au but fixé, nous choisissons la méthode descriptive comme la démarche d'investigation centrale de notre recherche. Notre recherche s'inscrit dans la recherche descriptive. Dans notre recherche, nous allons aborder les étapes qui suivent :

- Réaliser une enquête auprès des étudiants de l'université AZAD.
- Analyser les résultats de l'enquête pour trouver les difficultés chez eux dans l'apprentissage de la compréhension en lecture du français langue étrangère.
- Elaborer quelques propositions pour l'enseignement de la compréhension en lecture pour améliorer la qualité de leur apprentissage de lecture du français langue étrangère.

Pour recueillir des données nous effectuerons une enquête par questionnaire auprès des 100 étudiants en 1^{ère} et 2^{ème} années du Département de français de l'université AZAD. Il s'agit de deux groupes qui se différencient de niveau de langue. Le questionnaire est composé de 28 questions sous forme de QCM et sa construction s'inspire de celui de Cornaire¹ et de Cécile Desoutter et Claudia Zoratti.² Ces questions visent à déterminer si le lecteur pratique ou sait utiliser les stratégies de lecture en lisant un texte.

Notre recherche sera constituée de 4 chapitres :

- Dans la première partie, nous présentons le cadre théorique de recherche et les conceptions utilisées des linguistes de la compréhension en lecture.
- Dans la deuxième partie, on présente les stratégies utilisées lors de la lecture ; ces stratégies ont pour but de mieux intervenir dans le texte afin d'améliorer la compréhension écrite.

¹CORNAIRE C., *op. cit*, p.117-118

²DESOUTTER C. et ZORATTI C., *Questionnaire sur les stratégies de lecture*, 2001, p.146

- Dans la troisième partie, les enquêtes menées nous permettent de vérifier nos hypothèses formulées dès le départ. Les résultats nous permettent à conclure que les connaissances des stratégies de lecture jouent un rôle important dans la compréhension d'un texte écrit.
- A l'issue des résultats de l'enquête, nous avançons dans la dernière partie, quelques propositions sur l'enseignement de la compréhension en lecture.

Chapitre I

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

I.1. Généralités de la compréhension en lecture

La compréhension de la lecture est l'application d'une aptitude qui s'est développée pour d'autres fins (l'écoute ou la compréhension auditive) à une nouvelle forme de données d'entrée (le texte). À la différence de la compréhension auditive, la compréhension de la lecture n'est pas un phénomène pour lequel notre cerveau a évolué. Étant donné que la compréhension auditive semble s'être développée « naturellement » avec un minimum d'intervention délibérée, la compréhension de la lecture est plus compliquée et nécessite un enseignement intentionnel. « Les humains s'adonnent à la compréhension auditive depuis 100000 ans ou plus, et pratiquement tous les humains la pratiquent. »¹ « La compréhension de la lecture remonte à seulement quelques 5000 ans et, pour la plus grande part de cette période de temps, la majorité des humains ne l'ont pas pratiquée. »² « Il n'est donc pas étonnant que la compréhension de la lecture représente des difficultés. L'application de la compréhension au texte amplifie nos capacités mentales. Elle est fondamentale pour la pleine participation à la société, maintenant et pour l'avenir prévisible. »³

¹ DONALD M., *The origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1991, p.6

² OLSON R., *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge UK, Cambridge University Press, 1994, p.16

³ KIRBY J. R., *La compréhension de la lecture - Sa nature et son apprentissage*, Encyclopédie sur le développement des jeunes, London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. 2007, (pp. 1-10), Extrait de [2011/07/01]
<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=227&fr=true>

Pour tous les professionnels de la « littératie »,¹ la compréhension suscite non seulement une curiosité naturelle, mais également un intérêt soutenu : connaître de façon plus approfondie les concepts de la compréhension et développer des applications pratiques constituant leurs objectifs communs ; par conséquent, la compréhension en lecture représente le point d'intérêt central de l'enseignement en classe, de la recherche et de la formation continue.

I.2. Comment définir la compréhension?

« C'est d'abord le sens du texte que la compréhension cherche à dégager, «sens» entendu comme une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que le lecteur perçoit dans le texte – la racine latine *sensus* renvoie directement à l'idée de «perception». La perception est une activité subjective qui implique une certaine intellectualisation. Elle ne se traduit pas nécessairement dans un discours ou une socialisation, d'où l'autre acception très individualisant du mot «sens» qui renvoie à la perception personnelle du monde extérieur par la vue, l'ouïe, l'odorat... Ainsi, comprendre un récit, ce sera réorganiser le sens à travers une actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une communauté de lecteurs, construction qui ne doit pas être forcément justifiée socialement, justement parce qu'elle relève d'un certain consensus.»²

¹La littératie ne se résume pas à savoir lire et écrire. En fait, on évalue le niveau de littératie des gens en déterminant dans quelle mesure ils **comprennent** ce qu'ils lisent et peuvent ensuite **utiliser** l'information recueillie, que ce soit à la maison, au travail ou dans la collectivité. Par le fait même, on évalue dans quelle mesure ils peuvent atteindre leurs objectifs, acquérir de nouvelles connaissances et développer leur potentiel. Consulté le <http://www.btb.gc.ca/btb.php?lang=fra&cont=252>

² FALARDEAU É., « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p.678

I.2.1. Que veut dire « comprendre un texte » ?

« Comprendre un texte [...], c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. »¹

I.3. Evolution du modèle cognitif de la compréhension en lecture

Selon Blanc et Brouillet, « les recherches actuelles sur la compréhension en lecture intègrent le processus de lecture et le produit de la compréhension au sein d'un même cadre théorique. »² Depuis les années quatre-vingts, « la compréhension n'est plus abordée comme la représentation en mémoire du texte mais comme la construction d'une représentation mentale de la situation décrite par le texte. »³

« Ce changement lorsqu'elle affirme que, d'une perspective de transposition d'un sens du texte donné par l'auteur dans le cerveau du lecteur, on est passé à une perspective de construction du sens par le lecteur. Cette construction est influencée par l'intention de lecture et par ses connaissances antérieures. Le rôle du lecteur dans la compréhension est donc mis en valeur. »⁴

¹FAYOL M., GOMBERT J.-E., Le Coq P. (et al.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992. p. 73

²BLANC N. et BROUILLET D., *Comprendre un texte: l'évaluation des processus cognitifs*, Paris ; In press, 2005, p.38

³BLANC N. et BROUILLET D., *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*, Paris, In Press, 2003, p.24

⁴GIASSON J., *op. cit.*, p.4

En plus de ce premier changement, Giasson met en évidence un passage « d'un modèle séquentiel à un processus plus global. »¹ En effet, si la compréhension en lecture fut autrefois considérée comme un ensemble de sous-habiletés à enseigner et à maîtriser séparément et de façon hiérarchique, il a été constaté par la suite que certains lecteurs faibles maîtrisaient parfois mieux ces sous-habiletés que des bons lecteurs. Par ailleurs, il n'a pas été possible de rédiger une liste unique et exhaustive de ces sous habiletés.

La compréhension en lecture est donc aujourd'hui plus perçue comme un « processus holistique et unitaire » que comme une « mosaïque d'habiletés isolées.»²

L'un des modèles importants dans l'évolution de l'étude de la compréhension en lecture est celui de Van Dijk et Kintsch. Son innovation est la notion de modèle de situation. Il s'agit d'une représentation cognitive des éléments évoqués par le texte qui fait intervenir les connaissances du lecteur en plus des informations données explicitement par le texte. Remarquons que la construction d'un modèle de situation ne se limite pas au domaine de la compréhension de texte. Selon Blanc et Brouillet, « le traitement d'une image ou d'une carte donne également lieu à la construction d'un modèle de situation.»³ Giasson a intégré et précisé le modèle cognitif de la compréhension en lecture. « Son modèle englobe trois variables:

¹ *Idem.*

² GIASSON J, *loc. cit.*

³ VAN DIJK T. A. & KINTSCH W., *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press, 1983, p.16

texte, lecteur, contexte. Plus le lien entre les trois variables est étroit, meilleure sera la compréhension.»¹

I.3.1. Modèle traditionnelle et le modèle contemporains de la compréhension en lecture :

La conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué au cours de la dernière décennie.

Deux aspects principaux distinguent les modèles traditionnels de compréhension des modèles plus contemporains. Le premier concerne la hiérarchisation des habiletés : la compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés. Le deuxième aspect concerne la part du lecteur dans la compréhension : l'idée de réception passive du message a laissé la place à la notion d'interaction texte- lecture.

Une des différences la plus marqués entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture réside dans le rôle du lecteur dans la compréhension.

Traditionnellement, tant les chercheurs que les enseignants concevaient la compréhension en lecture comme un ensemble de sous- habiletés qu'il fallait enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique (décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale...). Ils croyaient que la maîtrise de ces habiletés était synonyme de la maîtrise de la lecture. Autrefois, on croyait aussi que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher ». Il

¹ GIASSON J., *loc. cit.*

s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur.

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 intention de la lecture. Ce principe rend souvent les enseignants mal à l'aise. « En effet, ils craignent que le fait de mettre l'accent sur le lecteur ne laisse trop de liberté à l'interprétation : ils veulent que les étudiants comprennent ce que « l'auteur a écrit ». Il faut bien saisir que créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier « n'importe quoi. »¹ Ce que qui se passe, en fait, c'est que l'auteur utilise certaines conventions et laisse de côté les informations qu'il suppose connues du lecteur. Par contre, si cette supposition ne se vérifie pas, le message de l'auteur sera évidemment mal compris.

« Que la lecture est un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs. »² Il existe également un consensus à propos de grandes composantes du modèle de compréhension en lecture, c'est-à-dire le texte, le lecteur et le contexte.

I.4. La compréhension dans la lecture et la distinction LM / LE

La plupart des études cognitives en matière de lecture examinent l'interaction des diverses étapes en langue maternelle. Il existe, comparativement, très peu de recherches sur les processus mis en jeu lors de la lecture en langue étrangère, alors qu'en langue étrangère il s'agit effectivement d'apprenants qui maîtrisent déjà un

¹CHASE N.D. & HYNDE C.R., "Reader response: An alternative way to teach students to think about text", *Journal of Reading*, 30, 1987, p.530-540

²MOSENTHAL P., "The whole language approach: Teachers between a rock and a hard place", *The Reading Teacher*, 42, 1989, p. 628-629

code graphique et un type de décodage dans leur langue maternelle et qui ne sont donc plus confrontés aux mêmes difficultés que les lecteurs débutants en langue maternelle.

« Il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non plus un objet) de l'apprentissage, le recours à l'écrit constituant un médium particulièrement pratique pour présenter les matériaux de langue soumis à l'entraînement.»¹

Le peu d'études expérimentales concernant l'apprentissage de la lecture en langue étrangère est expliqué par Francine Cicurel et Sophie Moirand:

« Dès lors, la plupart des recherches consacrées à la lecture en langue étrangère dans une perspective cognitive s'attachent à formuler des hypothèses relativement synonymes portant sur les paramètres censés conditionner la compréhension et sa progression en lecture. »²

Une autre direction de recherche tente d'identifier, par la mise en commun de résultats d'expérimentation très parcellaires, la nature des difficultés rencontrées par les lecteurs en langue étrangère lors de la mise en œuvre des opérations d'ordre cognitif qui interviennent pour traiter les données du support écrit. Il s'agit des

¹SOUCHON M., *Lecture de textes en langue étrangère et compétence textuelle*, in *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n. 13 : La lecture en langue étrangère, 2000, p. 15-35.

²CICUREL F., MOIRAND S., *Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques*, in GAONAC'H, D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, 1990, p. 147-157.

recherches de Gaonac'h qui synthétise comme suit les difficultés de nature différente devant la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère :

- « Le faible degré d'automatisation des processus de bas niveau en langue étrangère (les composantes graphémique, phonologique, lexicale, morphosyntaxique) conduit le lecteur à leur accorder plus d'importance que dans le cas de la langue maternelle, ce qui fait apparaître un coût cognitif pour les étudiants de la situation en langue étrangère;

- les lecteurs en langue étrangère ne sont pas confrontés avec l'absence des processus de haut niveau (la prise en compte du contexte, la référence à une structure textuelle ou à un cadre générique typique, le repérage des indices textuels: types de phrases, agencement par connecteurs, anaphores, etc.), mais leur utilisation est moins articulée dans l'ensemble des processus impliqués dans l'activité de lecture. Le fait que l'exercice puisse améliorer les performances dans ce champ démontre qu'il ne s'agit pas d'une impossibilité fonctionnelle, mais plutôt d'une répartition différente des opérations cognitives au fil de la lecture;

- les stratégies compensatoires qui devraient conduire le bon lecteur à remplacer la méconnaissance des unités de bas niveau par des indices recueillis au niveau macro-textuel fonctionnent de manière beaucoup moins articulée en langue étrangère qu'en langue maternelle, et il faudrait aller vers l'automatisation des processus de bas niveau même, ou surtout dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, s'appuyer sur des stratégies de décryptage des unités de haut niveau, favoriser une progression en fonction de la décroissance du coût cognitif global en économisant sur le coût spécifique de chaque opération mise en jeu. »¹

¹GAONAC'H D., « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », *Revue Française de Pédagogie*, n. 93, Paris, INRP, 1990, p. 75-100

I.5. Modèles de compréhension en lecture

« **Modèles ascendants** : Ces modèles de compréhension sont encore appelés « modèles du bas vers le haut », « base-sommet » en français. Il s'agit des modèles où le lecteur accède au sens du texte en suivant un ordre logique : il commence par voir la lettre et remonte jusqu'au mot, à la phrase, au paragraphe puis au texte.

Modèles descendants : Ces modèles de compréhension appelés ainsi « du haut vers le bas » en français : Le lecteur utilise les connaissances qu'il possède sur le monde, sur le sujet et sur la langue pour émettre des hypothèses et faire des prédictions qu'il pourra par la suite confirmer ou infirmer en recourant aux indices sémantiques et morphosyntaxiques retenus. Ainsi, la signification globale du texte est construite dès le début de la lecture à partir d'une hypothèse (idée générale). Au fur et à mesure de sa lecture, le lecteur retient de nouveaux indices grâce auxquels il vérifie l'hypothèse de départ et formule de nouvelles hypothèses lui permettant l'accès au sens. En bref, les modèles descendants sont déductifs, ils procèdent du tout à la partie.

Modèles interactifs : Les modèles interactifs se fondent sur un mélange des deux premiers. Ils combinent les points forts des modèles ascendants et descendants en insistant sur l'interaction entre les deux : les systèmes de niveaux inférieurs et supérieurs sont pris tous les deux en considération. Ainsi, pour construire le sens du texte, le lecteur peut utiliser des stratégies relevant de ce modèle ou de l'autre ou des deux à la fois selon la quantité d'information contextuelle contenue dans le texte. Il recourra à des stratégies du modèle ascendant si l'information contextuelle

est faible ou inexistante et à des stratégies du modèle descendant si le texte est riche. »¹

I.6. Trois variables dans la compréhension de textes : ²



La compréhension de texte est aussi « le résultat d'une interaction entre un individu et un texte »³, interaction qui s'inscrit le plus souvent dans un contexte social puisque sa fonction première est la communication interpersonnelle.

Trois types de facteurs peuvent avoir un impact sur la performance de compréhension :

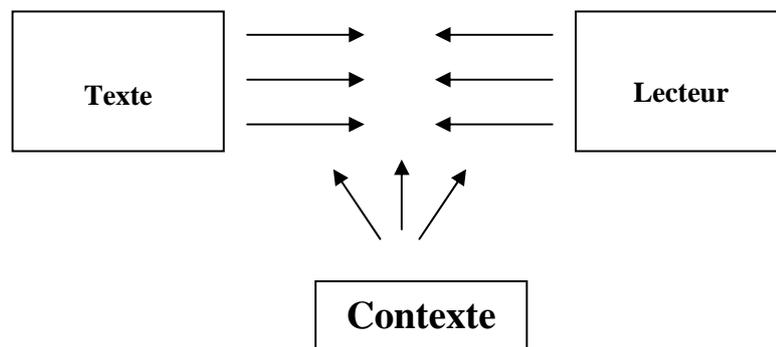
¹LUCAS J., *Les modèles de lecture : historiques des méthodes*, [en ligne] <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>(consulte le 07/06/2011)

² GIASSON J., *la compréhension en lecture*, Gaëtan marin éditeur, Canada, 1990, p.7

³ DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, trans. And introduction G. Denhière, Presses Universitaires de Lille., 1984, p.19

- les caractéristiques du lecteur (traitement)
- les caractéristiques du texte (instruction)
- le contexte dans lequel se déroule la tâche (lecture)

Figure 1 : Interaction lecteur- texte- contexte¹



I.6.1. Lecteur

Les modèles récents en compréhension de texte supposent deux facteurs importants à considérer dans l'analyse des caractéristiques du lecteur : les structures de connaissances et les processus psychologiques

* Les structures de connaissances

Les structures de connaissances font habituellement référence au contenu de la mémoire autant comme base de connaissances existantes que comme lieu de stockage des informations présentées dans le texte.

¹ADAMJ-M et PETITJEANA., *Le texte descriptif*, Paris, Nathan Université, 1998, p.12

« Les connaissances que procède le lecteur sur la langue lui seront d'une grande utilité dans la compréhension en lecture. Il existe quatre catégories de connaissances sur la langue :

- Connaissances phonologiques: distinguer les phonèmes propres à sa langue
- Connaissances syntaxiques: ordre des mots dans la phrase
- Connaissances sémantiques: connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux.
- Connaissances pragmatiques: savoir quand utiliser telle formule, sur quel on parle à telle personne.

En gros, l'ensemble de ces connaissances sur la langue orale permettra au lecteur de faire des hypothèses, d'une part, sur la relation entre l'oral et l'écrit et d'autre part sur le sens du texte.

* Les connaissances sur le monde

L'évolution des recherches en compréhension au cours de quinze dernières années a conduit les chercheurs à s'intéresser de plus en plus au rôle des connaissances initiales des lecteurs dans des tâches de mémorisation et d'apprentissage. La communication, la lecture, la mémorisation, la compréhension et la production de textes, l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire ne peuvent être convenablement décrits sans tenir compte du rôle des connaissances déjà en mémoire. Cela s'applique à la compréhension de textes dont l'une des activités essentielles est la construction de signification qui ne se retrouve pas toujours dans le texte. »¹

¹ADAMJ-M et PETITJEANA, *loc. cit.*