

## **Pour un enseignement efficace de la compréhension en lecture: une trousse d'intervention soutenue par les recherches scientifiques\***

**Amirreza Vakilifard\*\***

Maître-assistant, Université internationale Imam Khomeini

### **Résumé**

L'enseignement de la compréhension est un grand défi. Beaucoup d'enseignants de langue ont reçu peu ou pas de formation sur la façon d'enseigner la compréhension dans leurs cours. En conséquence, plusieurs éducateurs planifient leurs leçons de compréhension avec une connaissance pédagogique limitée (Block, Gambrell et Pressley, 2002). Les chercheurs ont démontré que la situation actuelle de l'enseignement de la compréhension en lecture dans les classes de langue ne s'est pas sensiblement améliorée au cours des 30 dernières années (Dewitz *et al.* 2010). Cette étude tente de répondre à la question de recherche suivante : comment et par quels outils pouvons-nous enseigner efficacement aux apprenants la compréhension en lecture? Plusieurs approches et stratégies spécifiques à l'enseignement de la compréhension en lecture en langue première et en langue étrangère ont émergé dans les recherches publiées au cours des 30 dernières années. Nous avons synthétisé les résultats de nombreux articles, des recherches expérimentales et rapports techniques ainsi que des méta-analyses effectuées après l'année 2000 pour relever et fournir une vue d'ensemble complète des approches et des stratégies d'enseignement les plus efficaces et les plus communes et de l'enseignement de la compréhension en langue première et en langue étrangère. Les résultats de cette recherche nous aident à voir comment les enseignants de langue peuvent enseigner la compréhension en lecture, ce qui serait une première étape vers l'adoption de nouvelles approches et de nouveaux outils dans les cours de langue.

**Mots-clés:** Compréhension en lecture, Enseignement de la compréhension, Connaissances linguistiques, Stratégie d'enseignement, Apprentissage du vocabulaire.

---

\* **Date de réception:** 2016/07/02      **Date d'approbation:** 2017/10/19

\*\* **E-mail:** vakilifard@plc.ikiu.ac.ir

## **Introduction**

L'enseignement de la compréhension en lecture est une tâche complexe, exigeant des professeurs une compréhension sophistiquée de la façon dont les étudiants apprennent à comprendre le texte (Williams, 2002) ainsi qu'une variété d'interventions et stratégies appropriées à employer afin de satisfaire avec souplesse les besoins de tous les étudiants (Wren et Reed, 2005).

Pouvons-nous enseigner aux apprenants la compréhension en lecture? Les auteurs consultés affirment que cela est possible par l'enseignement des stratégies et processus employés par de bons lecteurs (Duke et Pearson, 2002). Au cours des dernières décennies, un certain nombre d'études ont développé de façon générale cette idée que pour enseigner la compréhension, il faudrait développer des stratégies et fournir une lecture extensive de textes authentiques (Bernhardt, 2000). Ainsi, il semble que l'on n'enseigne pas la compréhension de texte, mais qu'on cherche plutôt à en favoriser le développement des stratégies de compréhension.

Afin d'identifier les techniques et les approches les plus efficaces pour améliorer les habiletés de compréhension, les chercheurs ont extrapolé, d'une part, de nombreux facteurs et différentes variables impliqués dans le processus de compréhension: l'état de la connaissance du lecteur, sa motivation et ses raisons, ses stratégies (Alderson, 2005) et d'autre part, ils ont observé ce qu'un lecteur, jugé bon, fait (Taylor et al. 2002 a).

Ainsi, il nous semble que l'enseignement de compréhension consiste à faire usage de diverses techniques d'enseignement qui visent à influencer des variables particulières impliquées en compréhension ou des caractéristiques spécifiques au bon lecteur. L'évolution positive de chaque composante contribue au développement général de la compréhension en lecture.

## **Contexte et objectif de la recherche**

Il y a déjà plus de 35 ans, Dolores Durkin (1979) a fait le constat que les enseignants ne savaient pas comment enseigner la

compréhension en lecture. Après avoir observé les classes de lecture, elle a conclu que les enseignants passaient très peu de temps à enseigner aux apprenants comment comprendre ce qu'ils ont lu et se contentaient de poser des questions sur le texte aux apprenants. Le problème réside dans le fait que les enseignants de la lecture paraissent focaliser essentiellement leurs interventions sur le questionnement et l'évaluation question-réponse (Van Grunderbeeck *et al.*, 2003). Plusieurs éducateurs planifient leurs leçons de compréhension avec une connaissance pédagogique limitée (Block, Gambrell et Pressley, 2002). Donc, l'enseignement de la compréhension en lecture demeure principalement conventionnel.

Martel, Lévesque & Aubin-Horth, (2012) affirment qu'en fait, les personnes enseignant délaissent un grand nombre de pratiques pédagogiques prometteuses, et ils semblent peu soucieux d'offrir un contexte de lecture signifiant et ils délaissent en grande majorité les interventions permettant d'explicitier les stratégies de lecture et d'assurer l'autonomie des apprenants. La situation de l'enseignement de la compréhension en lecture dans les classes de langue ne s'est pas sensiblement améliorée au cours des 30 dernières années (Dewitz, Leahy, Jones et Sullivan, 2010). L'une des raisons de cette vérité, c'est que beaucoup de professeurs, eux-mêmes, ne savent pas comment comprendre le texte à un niveau élevé (Keene et Zimmermann, 1997). Ils ont reçu peu ou pas de formation sur la façon d'améliorer leur compréhension dans leurs cours. Duffy affirme que « les professeurs ont rarement appris comment fournir le modelage mental, comment échafauder le traitement mental de la compréhension des étudiants, comment maintenir l'alignement de la leçon, et d'autres capacités difficiles d'enseignement liées à l'explication directe » (Gerald G. Duffy, 2002, p. 38). Ainsi, il est naturel de voir que l'enseignement de la compréhension s'est concentrée dans les dernières années plutôt sur des processus au niveau des mots, en particulier, le développement des habiletés de reconnaissance des mots (Pressley, 2002, b). Il semble que les professeurs manquent les principales connaissances scientifiques en

ce qui concerne l'enseignement de la compréhension et ne savent comment les intégrer aux pratiques pédagogiques. Demeurer informé des connaissances issues d'études rigoureuses et des progrès les plus récents dans le domaine s'avère pour les professeurs avoir des effets positifs sur la qualité et les pratiques d'enseignement de la compréhension.

**Question de la recherche :** Plusieurs approches et stratégies spécifiques à l'enseignement de la compréhension en lecture en langue première (L1) et en langue étrangère (LE) ont émergé dans les recherches publiées au cours des 30 dernières années. Et en tant qu'enseignants, nous pouvons nous demander comment on pourrait enseigner efficacement la compréhension en lecture. Dans cette recherche, nous voulons répondre à la question de recherche suivante : Quels sont les moyens et les approches à apporter dans les pratiques d'enseignement, qui permettent d'enseigner efficacement la compréhension en lecture?

**Objectif de la recherche :** La pratique enseignante sollicite de bonnes connaissances de base et aussi, de la volonté de se tenir au courant des études novices exécutées dans ce domaine. L'objectif central de cette recherche descriptive réside dans la synthèse des résultats obtenus par des recherches expérimentales et des méta-analyses effectuées après l'année 2000 pour fournir une image détaillée et très précise et relever une vue d'ensemble complète des approches et des stratégies d'enseignement les plus efficaces et les plus communes de l'enseignement de la compréhension en L1 et en LE. Cette synthèse de l'état actuel des connaissances issues d'études rigoureuses sur l'enseignement de la lecture peut sans doute contribuer à parfaire leurs connaissances. Il est indispensable d'adopter des approches d'enseignement qui ont démontré leur efficacité dans le cadre de recherches de qualité, et autant, de savoir comment intervenir lorsque certains apprenants ont besoin de l'aide additionnel. Cette synthèse pourrait donc être utilisée comme outil de

référence dans la pratique quotidienne d'enseignement de la compréhension.

### **Cadre théorique**

Aujourd'hui, un enseignement efficace de compréhension nécessite un enseignant efficace qui en sait autant au sujet de l'influence d'autres facteurs tels que les connaissances antérieures, et les stratégies, que le texte (Pearson, 2005). Il enseigne directement et explicitement des stratégies cognitives des bons lecteurs en fournissant aux apprenants des occasions de lire, d'écrire et de discuter. L'enseignement efficace est effectué activement pour de petits groupes visés ou à l'aide de différentes formules pédagogiques pour une classe entière (Allington, 2002). Cet enseignement efficace constitue un enseignement équilibré de compréhension composé d'un modèle d'enseignement de compréhension et un contexte de classe favorable (Duke et Pearson, 2002) :

- Un modèle d'enseignement de compréhension ne constitue pas seulement la présentation d'une stratégie de compréhension et des opportunités de lire et d'écrire le texte, mais inclut également deux parties : l'explication directe et l'échafaudage (Sinatra, Brown et Reynolds, 2002). L'enseignement direct et explicite (quoi, quand, où, comment) (Janzen, 2001) est le dispositif essentiel au succès du développement des lecteurs stratégiques (Anderson, 2003). Ses étapes sont la description explicite raisonnable et claire de la stratégie, son utilité et ses avantages, la manière et la place de l'emploi, le modelage par le professeur et/ou l'étudiant, l'utilisation en collaboration avec les autres (Pressley, 2002 a ; Duke et Pearson, 2002). De plus, la phase d'échafaudage inclut des actions d'enseignement conçues pour dégager progressivement la responsabilité du professeur envers l'apprenant : la pratique guidée et l'utilisation indépendante de la stratégie.
- Les recherches montrent qu'un bon enseignement n'est pas suffisant : un bon contexte est aussi exigé. Celui-ci comprend la

durée consacrée, un environnement riche en développement du vocabulaire et des concepts, des discussions de qualité sur le texte, des lectures des différents genres de texte, des moyens facilitant l'exactitude et l'automatisme de décodage (Pardo, 2004). En fait, nous nous apercevons que les caractéristiques de cet enseignement rompent avec ceux de la pratique de référence dominante dans les classes des dernières années de la décennie 1980. En réalité, la pratique de la lecture silencieuse (un texte suivi de questions) aboutissait à une meilleure compréhension chez les apprenants et les démarches et les stratégies de l'enseignement en compréhension se sont développées et se développent toujours. Une question se pose : comment et par quels moyens enseigne-t-on la compréhension?

Après la parution de l'article de Durkin (1979), plusieurs approches d'enseignement de la compréhension sont proposées par les chercheurs. À cet égard, les recherches sur les pratiques d'enseignement les plus réussies en LE sont limitées (Burt, Peyton et Van Duzer, 2017; Janzen, 2001) en comparaison avec les recherches effectuées en L1. Kruidenier (2002) affirme qu'en vérifiant approximativement 70 études de recherches sur la littératie et l'enseignement de la lecture, 65 études s'adressent aux apprenants de L1 et le reste à ceux de LE.

### **Approches et stratégies d'enseignement de compréhension de texte**

Essayons ici de présenter et de développer plus en détail les approches et les stratégies soutenues par des recherches rigoureuses et indispensables à un enseignement effectif et stratégique de compréhension en lecture.

### **Assurer le développement de conscience phonémique**

À côté de l'enseignement des phonèmes, les chercheurs ont conclu qu'au moins un niveau de conscience phonémique est un préalable à l'apprentissage de la lecture (Ehri et Nunes, 2002). Stuart (2004) souligne que l'enseignement de la conscience phonémique accélère

efficacement les habiletés de reconnaissance des mots et d'épellation des enfants de 7 ans. La méta-analyse de National Reading Panel (NRP) (2000) montre que l'enseignement de cette habileté améliore le niveau de lecture pour tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale et cet effet est plus grand pour les élèves en difficulté. En effet, la conscience phonémique joue un rôle important dans la reconnaissance des mots et facilite donc l'apprentissage de la lecture. Toutefois, ce n'est pas suffisant pour amorcer le développement de la compréhension en LE.

L'enseignement de la conscience phonémique ne doit pas être confondu avec l'enseignement des phonèmes (Juel et Minden-Cupp, 2004) et aussi avec la discrimination auditive qui se rapporte à la capacité d'identifier si deux mots oraux sont identiques ou différents (NRP, 2000). Il faut enseigner explicitement et directement la conscience phonémique en donnant maintes occasions et moyens d'appliquer cette habileté dans les cours de langue (Tompkins, 2001).

Dans le cadre de la langue seconde, Dellicarpini (2011) a mené une étude sur le rôle de la conscience phonémique dans la compréhension de texte pour des apprenants adultes (avec une moyenne d'âge de 22,7 ans). Vingt-six apprenants (9 jeunes filles et 17 garçons hispanophones) avaient déjà eu des cours d'anglais langue seconde pour un an aux États-Unis. Cette étude démontre une forte corrélation positive entre la conscience phonémique en anglais L2 et l'habileté de décodage dans les premières étapes l'apprentissage de la lecture. Yoshikawa et Yamashita (2014), quant à eux, se sont intéressés à la conscience phonémique en langue étrangère. Au total, 57 étudiants de premier cycle et 14 étudiants diplômés apprenant l'anglais langue étrangère ont participé à leur étude (hommes: 37; femmes: 34; âgées de 18 à 24 ans avec moyenne d'âge de 19). Les résultats de la recherche de Yoshikawa et Yamashita (2014) ont révélé que la conscience phonémique contribue indirectement à la compréhension en lecture par décodage, lequel, avec les

connaissances du vocabulaire, appuie directement la compréhension de la lecture en LE.

### **Assurer la fluidité en reconnaissance de mots**

Lors des stades précoces de l'enseignement de compréhension, la fluidité de la reconnaissance de mots constitue une habileté très importante à développer (Kuhn et Stahl, 2004). La fluidité en reconnaissance de mots établit un lien entre l'identification des mots et la compréhension en lecture (Tan et Nicholson, 1997). En langue seconde, les résultats de la recherche de Proctor et ses collègues (2005) indiquent que cette habileté favorise la compréhension des textes anglais pour des élèves espagnols de la 4<sup>ème</sup> année du primaire. Selon Fukkink, Hulstijn et Simis (2005), le développement de la reconnaissance rapide et sans effort des mots permettrait à des lecteurs en LE d'appliquer des stratégies du haut niveau de compréhension qu'ils employaient facilement lors de la lecture en L1. Néanmoins, une étude effectuée auprès d'élèves néerlandais de 8<sup>ème</sup> année, permet à Fukkink, Hulstijn et Simis (2005) de conclure que l'enseignement des mots n'aboutit pas toujours à une fluidité en lecture en LE, malgré que l'accès au lexique ait été accéléré pour les mots enseignés.

Taylor et ses collègues (2002 b) désignent trois approches à privilégier pour enseigner la reconnaissance des mots : l'entraînement des apprenants à utiliser les stratégies pour comprendre le sens des mots inconnus lors de la lecture, l'enseignement explicite des phonèmes et la pratique des mots visuels les plus fréquents.

### **Souligner l'apprentissage du vocabulaire**

Une relation puissante entre la connaissance du vocabulaire écrit et la compréhension de texte a été démontrée dans des contextes de L1 (Taguchi, Takayasu-Maass and Gorsuch, 2004 ; Capman et King, 2003) et de LE (Anderson, 1999) dans tous les champs de savoir (Ruddell, 2001). Les résultats de Proctor et ses collègues (2005) indiquent que le vocabulaire en langue seconde est important pour

promouvoir la compréhension des textes anglais pour des élèves espagnols de la 4<sup>ème</sup> année du primaire.

La connaissance approfondie du vocabulaire inclut la quantité des mots, la prononciation, l'épellation, les formes additionnelles et la morphologie (des préfixes et des suffixes) des mots et il existe différents moyens d'aider des étudiants à augmenter leur vocabulaire: l'enseignement des mots individuels est plus efficace quand l'information définitionnelle et contextuelle est fournie pour des étudiants et de même que lorsqu'ils traitent activement les nouvelles significations de mots (Graves et Watts-Taffe, 2002). Partant de ce fait, Blachowicz et Fisher (2000) stipulent que le fait de fournir les listes de mots dans les manuels n'accomplit pas nécessairement cette tâche et, selon Folse (2004), établir des familles de mots dans les ensembles sémantiques (couleurs, nourriture, meubles, jours de la semaine par exemple) et grouper des mots de cette façon peuvent réellement empêcher le développement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire devrait être visé par l'enseignement direct, les occasions de rencontrer ce vocabulaire doivent être fournies et la lecture doit être encouragée (Protheroe, 2005). L'enseignement donne aux étudiants des occasions multiples d'apprendre comment les mots sont conceptuellement liés les uns aux autres dans le matériel qui est lu (Vacca, et Vacca, 2002). Sur ce point, demander aux étudiants de créer les organisateurs graphiques qui montrent des rapports parmi de nouveaux mots et des mots connus les aide à assimiler le nouveau vocabulaire (Pardo, 2004).

Ruddell (2001), lui, souligne que l'enseignement du vocabulaire dans l'étape de prélecture est une pratique traditionnellement recommandée, et ce procédé suscite actuellement une attention nouvelle en raison de son utilité, tout en aidant l'acquisition de la langue et de la connaissance du contenu dans des salles de classe pour des étudiants de l'anglais LE. Alexander et Fox (2004) précisent que l'enseignement des mots nouveaux pour enlever des barrières de la compréhension dans les activités de prélecture n'aboutit pas toujours

à une acquisition à long terme du vocabulaire. Celle-ci se produit en général après la lecture par un enseignement direct et explicite. Il faut donc distinguer ces deux buts reliés, mais différents, dans l'enseignement du vocabulaire.

La deuxième manière est l'enseignement des stratégies d'apprentissage des mots. Les différentes stratégies (utilisation du contexte, dictionnaire, étymologie, etc.) permettant d'accéder à la signification d'un mot nouveau doivent être expliquées à l'enfant pour qu'il puisse les mettre en œuvre. Selon Graves et Watts-Taffe (2002), les stratégies les plus recommandées sont celles qui utilisent le contexte. Ce qui peut être vrai en L1, mais pas en LE (Eskey, 2005) car l'utilisation du contexte pour comprendre le nouveau vocabulaire exige une compréhension de plus de 98% des mots d'un passage et même si la signification d'un mot peut être devinée par le contexte, la connaissance du mot peut être relativement superficielle (Nation, 2005). C'est pourquoi l'apprentissage indirect du vocabulaire en LE, à notre avis, joue un rôle moins important que l'apprentissage direct.

#### **Assurer l'efficacité des connaissances linguistiques et l'apprentissage des stratégies individuelles de compréhension**

L'enseignant efficace doit, d'après Tompkins (2001), enseigner également à ses étudiants comment employer les étapes du processus de lecture. Plusieurs étapes sont impliquées dans le processus de compréhension dont les plus importantes sont les suivantes: la prélecture, la lecture, la réponse, l'exploration et l'application. Selon elle, à la première étape, le lecteur doit établir des connections (activation des connaissances), planifier pour la lecture (prévoir une sélection de lecture, sa difficulté, une appropriation des illustrations). À la deuxième étape, dans un programme équilibré d'apprentissage de la lecture, l'enseignant et les apprenants peuvent utiliser cinq types de lecture dans le cours : la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture indépendante (Reed, 2005), la lecture en équipes de deux, la lecture à haute voix aux étudiants (Smolkin & Donovan, 2002). À la troisième étape, le lecteur est invité à écrire des journaux de bord et

à participer aux grandes conversations. À l'étape exploratoire, l'élève relit la sélection, examine l'art de l'auteur (bord de récit, carte de récit), focalise sur les mots et les phrases (groupes de mots, schémas d'analyse sémantique). À l'étape de l'application, le lecteur développe sa compréhension et valorise son expérience (rapports individuels) (Tompkins, 2001).

De même, la compréhension des informations d'un texte et leur interprétation appropriée exige l'usage des connaissances linguistiques et la combinaison automatique de ses composantes : la reconnaissance des mots et le traitement syntaxique. Ce dernier facilite la compréhension à un niveau moins élémentaire (Grabe, 1991). À propos des effets des *dispositifs morphosyntaxiques*, Bernhard (2000) remarque qu'il y a une corrélation directement proportionnelle entre la capacité des lecteurs à identifier des relations anaphoriques et leurs capacités générales de compréhension. Si l'une est plus grande, l'autre augmente aussi. C'est pourquoi, Wallace (2001) suggère qu'il faut faire expliciter aux apprenants les dispositifs grammaticaux et lexicologiques des textes écrits. Pourtant, dans les cours de l'enseignement de la compréhension, c'est aux enseignants de décider quand intervenir pour expliciter ces dispositifs, surtout pour les débutants, afin de ne pas tuer le plaisir de lecture.

En ce qui concerne le nombre des stratégies de compréhension, il faut avouer que des ouvrages en présentent des dizaines. Néanmoins, les stratégies les plus efficaces sur lesquelles les recherches expérimentales ont le plus insisté sont incluses dans les pages qui suivent.

#### **- Stratégies métacognitives**

Les stratégies métacognitives permettent au lecteur de surveiller sa compréhension et ses stratégies de résolution de problèmes pour lire efficacement. Les résultats des études soulignent que les lecteurs moins habiles ou moins âgés ne peuvent pas surmonter leurs difficultés en lecture car ils sont incapables de mettre en œuvre les

stratégies métacognitives (Salataci et Akyel, 2002; Alderson, 2005). Elles augmentent la compétence de compréhension (Armand, 2000). Les connaissances métacognitives comprennent les connaissances cognitives et l'autorégulation de la cognition. Les stratégies d'autorégulation incluraient la planification à l'avance, la révision ou la vérification de l'efficacité des stratégies employées (Anderson, 2003; Cornaire, 2001). Par ces stratégies, le lecteur surveille ou règle les stratégies cognitives. Par exemple, l'écrémage est une stratégie cognitive pour recueillir l'information principale d'un texte, mais l'évaluation de son efficacité serait une stratégie métacognitive.

#### **- Imagerie mentale**

La stratégie de créer des images mentales joue un rôle capital dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture en L1 durant les premières années scolaires (Miller et Goudvis 1999) et, pendant les étapes de lecture, elle est une manière viable d'augmenter la compréhension chez les adultes aussi bien que chez les enfants (Douville, 1999), précisément pour des textes peu familiers (Willoughby *et al.* 1997). Cette stratégie a presque les mêmes effets que celle de la *génération de questions*. À l'encontre de cette dernière, elle comporte un avantage : elle est employée quand des faits et des concepts sont peu familiers (Willoughby *et al.* 1997). La stratégie de création d'images mentales peut être expliquée à l'aide de deux processus : la construction de relations et de distinctions. Lors de l'apprentissage d'un texte, des relations peuvent être comprises dans la création d'images interactives ou une création de liens entre les informations, et les distinctions deviennent des créations d'une représentation unique par rapport aux autres groupes (Willoughby *et al.*, 1997). Quand le lecteur construit une image de ce qui est lu, l'image construite servira comme une représentation mentale pour l'interprétation de texte (Trabasso et Bouchard, 2002). Cette représentation augmente la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en structurant l'information saisie et en réunissant des détails dans de grands ensembles (Harvey et Goudvis, 2000). Quoiqu'une stratégie d'élaboration sémantique comme la répétition

finisse aussi par une certaine mémorisation dans une tâche de rappel, elle est moins efficace qu'une stratégie d'élaboration visuelle pour le rappel.

L'enseignement d'imageries mentales dans sept études analysées par Trabasso et Bouchard (2002) a démontré l'augmentation de la capacité de mémoire pour le texte lu et l'amélioration de la détection des contradictions des textes. La recherche de Pressley (2002 b) confirme ce résultat pour les élèves des 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années du primaire : ils construisent des images représentant les idées reliées au texte et leur rappel et leur compréhension de texte s'améliorent. Mais le désavantage de cette stratégie est son aspect complexe qui requiert une période d'apprentissage chez les élèves pour développer les automatismes nécessaires à son utilisation.

#### **- Conscience de structure de texte**

Dès qu'une nouvelle stratégie de compréhension de texte comme conscience de structure de texte est apprise, un bon lecteur la met systématiquement en œuvre (Pearson et Camperell, 2004). Il sait que les structures des textes correspondent avec des présentations plus abstraites et moins visuelles du texte qui façonnent les modèles d'organisation du document écrit en vue d'atteindre un but (persuader ou décrire par exemple) (Bakken et Whedon, 2002) qui servent de cadre ou de modèle pour éclairer et aider à identifier les informations importantes et les connections logiques entre les idées. Ainsi, le lecteur utilise la structure du texte pour se guider et identifier les informations importantes qui y sont contenues ainsi que les connections logiques existant entre les différentes idées communiquées par l'auteur (Vacca et Vacca, 2002). Pour la mise en pratique de cette stratégie, il peut recourir aux organisateurs graphiques (Bakken et Whedon, 2002).

#### **- Pratique d'une stratégie mnémotecnique**

La stratégie mnémotecnique est un système d'aide externe à la mémoire, comme une image ou un concept qui permet de faire une association interne de mot ou d'une image avec l'information dans le

texte (Trabasso et Bochar, 2002). Les variations de cette stratégie aident aussi à emmagasiner le maximum d'informations et aide à se rappeler les informations nécessaires pour répondre à des questions de compréhension (Mastropieri et Scruggs, 1998). Les étudiants qui ont reçu une formation de stratégie mnémonique ont de meilleures performances en compréhension des textes scolaires des écoles primaires (Kleinheksel, Summy et Sarah, 2003). Elle est efficace également pour les étudiants d'université qui apprennent le vocabulaire d'une langue étrangère (Uberti, Scruggs et Mastropieri, 2003) et pour les adultes en difficulté d'apprentissage en L1 (Jitendra, *et al.*, 2004). Donc, elle est adéquate pour les apprenants de tout âge (Uberti, Scruggs et Mastropieri, 2003).

L'avantage de l'utilisation de cette stratégie d'enseignement est qu'elle n'exige pas de matériaux additionnels, ni de planification extensive et de temps de préparation (Mastropieri et Scruggs, 1998). À notre avis, elle est difficile à utiliser de façon indépendante et un élève ne peut pas souvent créer lui-même ses propres stratégies mnémoniques et les appliquer effectivement (Hwang & Levin, 2002). De ce fait, il serait plus efficace si le professeur fournissait le moyen stratégique aux élèves. Un autre problème qui semble apparaître en LE, est l'enseignement mnémonique qui lie les nouvelles informations aux connaissances antérieures par l'utilisation des indices visuels et/ou acoustiques. Les étudiants qui ne partagent pas la culture de la majorité des étudiants dans la salle de classe, peuvent ne pas profiter des mêmes matériaux mnémoniques (Swanson, 1999). Donc, l'enseignement mnémonique doit être considéré par rapport aux connaissances antérieures et des capacités des étudiants pour qui on le prévoit. Sur les effets de la mnémonique avec les étudiants de diverses cultures, il y a peu de recherches.

### **Enseigner la reconnaissance d'organisation de texte**

Pour un enseignement efficace de la compréhension en lecture, l'enseignant devrait développer également la connaissance de l'organisation des textes, ce qui est un facteur spécifique influençant

de façon notable la compréhension de texte chez l'enfant et l'adulte (Chambliss, 2002) et accroît la quantité des informations dont le lecteur peut se souvenir (Alderson, 2005; Sharp, 2003). Les chercheurs recommandent de fournir à des étudiants une connaissance extensive et spécifique au sujet de l'organisation des textes (Kruidenier, 2002 ; Goldman et Rakestraw, 2000), particulièrement aux lecteurs de LE qui peuvent en être moins conscients que les étudiants en L1 (Wallace, 2001).

L'organisation d'un texte réfère à la manière selon laquelle les éléments tels que les phrases (micro-organisation) et les paragraphes (macro-organisation) sont reliés entre eux et la perception de celle-ci aide le lecteur à en dégager le plan de développement, notamment grâce aux distinctions en paragraphes ou à la macrostructure. Les différentes organisations, l'ordre chronologique et spatial du texte peuvent mener à divers résultats dans la compréhension. Le lecteur peut être mieux dirigé pour comprendre un texte plus facilement et rapidement.

En ce qui concerne l'enseignement de l'organisation des textes et ses effets sur l'augmentation de la conscience des apprenants, on perçoit trois courants d'idées (Grabe, 2004) :

- Le premier courant insiste sur l'enseignement direct des composantes de l'organisation des textes, *des structures* du texte et de *la présentation physique* (qui réfère tant aux sélections textuelles visuelles telles que des titres et des sous-titres, qu'aux mots de transition et à la localisation des phrases incluant les idées principales) (Dickson, Simmons et Kameenui 1998).
- La deuxième ligne d'enseignement accentue l'incorporation des aides visuelles dans un texte permettant de ponctuer sa structure. Quand les représentations visuelles de la structure d'un texte accompagnent ce dernier, elles permettent d'en accentuer l'organisation fondamentale. Selon les fervents de ce courant, les apprenants peuvent comprendre le texte grâce aux représentations

graphiques (organiseurs graphiques, carte de récit) qui l'accompagnent et montre comment les informations sont organisées (Armbruster, 2004, Goldman et Rakestraw, 2000).

- Le troisième courant préfère l'enseignement des stratégies de compréhension qui améliorent la conscience du texte telles que la prévision, le résumé ou la génération de questions (Trabasso et Bouchard, 2002).

### **Planifier un curriculum cohérent pour l'enseignement de la compréhension**

La préparation d'un curriculum effectif pour l'enseignement de la compréhension a longuement occupé l'esprit des éducateurs. En effet, l'enseignant doit considérer les facteurs qui influencent la planification de l'enseignement de la compréhension : le temps, le progrès (en comparaison avec ce qui est déjà enseigné), les groupes d'étudiants, les apprentissages coopératifs, la variété des textes, les besoins, les intérêts et les habiletés des lecteurs (Bean, 2005). Donc, selon Singer (2004), un curriculum effectif doit être conçu de manière à refléter la complexité de la compréhension contenant les éléments éducatifs modifiables et tous les facteurs additionnels.

Dans le contexte de L1, il y a deux approches : l'Enseignement des Stratégies Transactionnelles (TSI) et l'Enseignement de Lecture Orienté par le Concept (CORI) et dans le contexte de LE, selon Stoller (2004), une approche basée sur le contenu qui constitue le développement de la compréhension tout en intégrant les autres activités de l'enseignement de compréhension.

#### **- Enseignement Stratégique Transactionnel**

Sans aucun doute, l'approche de stratégies multiples la plus fréquemment utilisée est la méthode d'Enseignement Stratégique Transactionnel (TSI) qui a été créée et étudiée par Pressley et ses collègues (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996.). Les professeurs utilisant la méthode TSI encouragent leurs lecteurs à comprendre les textes en utilisant des stratégies qui leur permettent de faire des liens entre le contenu du texte et leurs connaissances

antérieures. Les professeurs et les étudiants travaillent donc en petits groupes et collaborent afin de comprendre le sens du texte en utilisant plusieurs stratégies identifiées par l'enseignant (Pardo, 2004).

#### **- Enseignement de Lecture Axé sur les Concepts**

Le programme d'Enseignement de Lecture Axé sur les Concepts (CORI) a été développé récemment par Guthrie et son équipe d'enseignants de niveau primaire (1999). Le but est de créer des élèves apprenant continuellement (Swan, 2003). Les principes de cette méthode d'instruction sont les suivants : faire usage de thèmes, de concepts spécifiques, d'interactions dans le vrai monde de la science, d'apprentissages basés sur soi, d'instructions stratégiques comprises dans les contextes de concepts, de la collaboration entre les élèves, de l'expression de sa connaissance personnelle en utilisant des expositions ou des projets et de la cohérence du curriculum. Le contexte CORI augmente l'usage de stratégies, l'apprentissage par concept et la compréhension de textes au lieu de l'instruction traditionnelle (Guthrie et al., 1999). Comme Guthrie (2004) le souligne, ce curriculum met l'emphase sur l'engagement et la compréhension envers la lecture, avec l'enseignement de stratégies de lecture, de concepts scientifiques et d'habiletés de questionnement ainsi qu'un support explicite pour le développement de la motivation intérieure de l'étudiant pour la lecture (Guthrie, 2004). Ce programme est conçu pour le L1 des étudiants de niveau 3 à 5. Néanmoins, les concepteurs prétendent que cette méthode peut être appliquée dans le contexte d'apprentissage de LE, par contre aucune recherche ne peut confirmer l'efficacité de ce programme.

#### **- Approche basée sur le contenu**

Le seul curriculum adapté pour le L2 est, selon Stoller (2004), celui de l'Enseignement basé sur le Contenu disciplinaire. Il suggère que les conditions optimales pour l'apprentissage d'une langue sont obtenues lorsque la langue et le contenu du cours sont intégrés et lorsque la langue seconde est utilisée comme moyen pour étudier la matière du cours. Inspiré des programmes d'immersion, un

enseignement basé sur un contenu disciplinaire semble offrir des ressources uniques et innovatrices motiver l'enseignement et l'apprentissage des langues dans un contexte social et culturel plus authentique. Il peut être considérée comme «l'approche principale du curriculum dans l'enseignement des langues», tant qu'elle est utilisée dans une situation appropriée d'enseignement de la langue (Richards & Rodgers, 2001, p. 220).

### **Favoriser le développement des lecteurs stratégiques**

Les lecteurs qui peuvent avoir plus de succès académiques sont les lecteurs stratégiques (Upton, 2004). En fait, ils sont typiquement caractérisés comme actifs et métacognitifs (Villaum et Brabham, 2005), autonomes, motivés et persistants (Sinatra, Brown et Reynolds, 2002). Ils activent leurs connaissances antérieures et utilisent une variété de stratégies de compréhension (Pressley, 2002, b), avant (parcourir le texte, faire des prédictions et déterminer sa structure), pendant (chercher les idées principales) et après (révision et lecture) (Upton, 2004). *Les bons lecteurs* ajustent parfois l'utilisation d'une stratégie avec d'autres stratégies (Anderson, 2003). Ils emploient des stratégies multiples constamment (Duke et Pearson, 2002).

Les « *collections de stratégies* » de compréhension aident les apprenants à devenir des lecteurs experts connaissant plusieurs types de texte (Williams, 2002). Les recherches scientifiques effectuées depuis plusieurs années ont conclu que l'enseignement d'une seule stratégie n'est pas aussi effectif que lorsqu'elle est combinée avec les autres et enseignée comme une partie d'un répertoire de stratégies (Sweet et Snow, 2002). L'analyse de ces recherches (17 études par Trabasso et Bouchard en 2002 et 38 par NRP en 2000) sur la mise en pratique des stratégies multiples dans les situations naturelles d'apprentissage améliore l'esprit de synthèse, l'identification des idées principales et la compréhension.

Or, c'est pourquoi un enseignement efficace de la compréhension cherche à combiner directement et explicitement plusieurs stratégies

plutôt qu'à enseigner les stratégies individuelles, lorsque les étudiants essayent de lire ou comprendre un texte (Herrell, 2002). Plusieurs stratégies combinées d'enseignement sont apparues au cours des dernières années et nous présentons ici les plus efficaces conformément aux recherches empiriques, quoique dans le contexte en LE, ces stratégies combinées d'enseignement ne soient pas encore assez développées pour en révéler l'efficacité.

#### **- Stratégies combinées d'enseignement**

**Organisateurs graphiques :** L'une des stratégies efficaces pour l'amélioration de la compréhension en lecture est l'utilisation des organisateurs graphiques (Braselton, 2000). Un vieux dicton dit qu'une image vaut mille mots, ce qui incite Pearson (2005) à affirmer que dans le domaine de la compréhension, un outil visuel aide les lecteurs à comprendre, organiser, et se rappeler un certain nombre de mots.

Les auteurs insistent sur cette stratégie car elle encourage les lecteurs à penser à l'information d'une nouvelle manière (Capman et King, 2003) et offre des outils pour améliorer la compréhension d'un texte donné (Sweet et Snow, 2002). En réalité, les organisateurs graphiques apprennent et aident à identifier quelles parties d'un texte sont importantes et comment les idées et les concepts sont reliés. Par conséquent, les apprenants peuvent mieux comprendre et retenir les informations du texte. Lorsque les apprenants apprennent à construire des organisateurs graphiques, ils peuvent avoir une image mentale plus complète du texte, étant donné que les organisateurs requièrent l'utilisation des connaissances sur les genres et les structures de texte (Taylor *et al.* 2003).

L'utilisation des organisateurs graphiques est une des stratégies qui vise à améliorer la compréhension de lecture à un niveau plus élevé (Taylor et al. 2003). Les résultats de la recherche de Barry effectuée en 2002 le confirment. Une liste de descriptions brèves de 24 stratégies a été envoyée aux enseignants spécialisés dans la lecture des textes informatifs de différents cours tels que sciences sociales,

langue L1 (anglais) et LE, géographie. L'analyse de 123 questionnaires retournés montre qu'ils appliquent, dans l'ordre, les 10 premières stratégies suivantes (cf. liste complète à l'Annexe : B): aides visuelles 84%, analogies 77%, organisateurs graphiques 77%, prise de notes 74%, écrire pour apprendre 73%, guide d'étude 70%, activités de vocabulaire 62%, guide d'anticipation 53%, KWL 52%, faire un résumé 50%. Étant conscient que les résultats de cette recherche ne peuvent être appliqués qu'aux cours de langues puisque seulement un tiers des professeurs enseignaient la langue, nous croyons que la compréhension de chaque texte informatif exige ses propres stratégies. Nous voulons en profiter ici pour mettre en valeur le rôle crucial des stratégies de représentations visuelles (la première) et graphique (la troisième) dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

**KWL: Know, Want to know, Learned:** Proposée initialement par Ogle (1986), KWL est une stratégie combinée d'enseignement du type organisateur graphique pour faciliter la compréhension de textes plutôt informatifs. Elle aide le professeur à être plus interactif dans son enseignement et aide l'élève à réfléchir, à devenir un lecteur engagé par l'activation des connaissances antérieures, en développant un raisonnement, en se questionnant et en structurant des enquêtes et en effectuant la récapitulation des informations des textes (Jacobson et Raymer, 1999). Cette stratégie guide le lecteur à travers les différentes étapes de la lecture : prélecture, lecture et postlecture. Suivant ces étapes, la structure de KWL est généralement basée sur trois colonnes : K : ce que je sais sur le sujet, W : ce que je veux connaître sur le sujet et L : ce que j'ai appris sur le sujet.

KWL est largement utilisé dans les activités de lecture. Quand cette stratégie a servi de base à un cours de lecture à l'université, Stone et Miller (1991) ont constaté une meilleure performance dans la lecture des étudiants. La stratégie est enseignée aux étudiants en trois étapes: la modélisation, la pratique dans les groupes et

l'application indépendante. Ils ont un résultat significativement supérieur durant le post-test de compréhension.

Apparemment, cette stratégie n'est pas toujours efficace. McClain (1993) ne trouve aucune différence dans le résultat de lecture des élèves des niveaux troisième et cinquièmes années pour KWL. Donc, au fil du temps, de nombreuses tâches supplémentaires sont faites pour réviser KWL conformément aux besoins éducatifs naissants. Les variations de KWL ont été mises au point sont les suivantes : KWL Plus (Carr et Ogle, 1987); KWLS (Sippola, 1995); KWLA (Mandveville, 1994); KWWL (Bryan, 1998,) et KWLQ (Schmidt, 1999).

La stratégie est à l'intention des professeurs et des apprenants également. KWL assure une structure qui permet aux étudiants le contrôle de leurs propres démarches et questionnements, tout en lui permettant d'aller au-delà de la simple lecture. Les apprenants identifient le contenu pertinent et les questions propres au contexte. Ils tentent de déterminer le but fixé, au préalable, par l'auteur lui-même.

**Lecture et Réflexion axées sur les Activités (DR-TA):** La lecture et la réflexion, composantes axées sur les activités, consiste en une stratégie combinée qui existe aujourd'hui dans le répertoire d'enseignement de beaucoup de professeurs (Shanahan et Neuman, 2005). Elle est conçue pour guider le processus de lecture aussi bien que pour développer la compréhension à des niveaux variés (Kern, 1992). Le processus de DRTA aide le lecteur à être conscient de ses propres actions interprétatives pendant la lecture. Il est engagé dans un cycle par étapes, de prévision, de lecture et de confirmation (Lenski, Wham, & Johns, 1999). Ce cycle est habituellement accompli plusieurs fois pendant la lecture des parties d'un texte informatif. Tandis que le professeur guide le processus et détermine logiquement où ce cycle commence et finit, l'étudiant établit des objectifs et fait des révisions à propos des textes qu'il lit.

**Lecture Stratégique Collaborative (CSR) :** Une excellente stratégie qui aide à améliorer la compréhension en lecture et construire le vocabulaire par les apprenants est la Lecture Stratégique Collaborative (CSR). Cette intervention récemment développée par Klingner et Vaughn (1996), enseigne aux apprenants à employer des stratégies de compréhension tout en travaillant en étroite collaboration.

La Lecture Stratégique Collaborative, après avoir été raffinée par les recherches, se compose actuellement de quatre stratégies de compréhension que le lecteur applique avant, pendant et après la lecture dans de petits groupes coopératifs. Ces stratégies de lecture sont: (a) la prévision avant la lecture, (b) le contrôle de la compréhension par l'identification des mots et les concepts difficiles pendant la lecture, (c) l'obtention d'une idée générale (pendant la lecture), et (d) le résumé après la lecture. Selon Klingner et Vaughn (1998), cette stratégie a été mise en application avec succès dans les classes culturellement et linguistiquement diverses avec des lecteurs en difficulté, des apprenants de langue anglaise et des étudiants dont la moyenne est moyenne et élevée. Mais aucune recherche ne peut confirmer ses constatations.

Dans l'ensemble, il nous semble qu'à l'aide de ces approches et stratégies les plus efficaces, employés par le bon lecteur, nous pouvons former des lecteurs stratégiques, ce qui est le but ultime de l'enseignant de compréhension en lecture, en LE et L1.

### **En guise de conclusion**

En effet, plus de 35 ans se sont passés après ce constat de Durkin : les enseignants ne savaient pas comment enseigner la compréhension en lecture et se contentaient de poser des questions sur le texte aux apprenants. Pendant cette période, comme nous l'avons cité, les approches et les stratégies efficaces qui peuvent améliorer incontestablement la compréhension en lecture sont reconnues et identifiées par de nouvelles solutions qui furent développées au cours des dernières décennies, et ce dans le but d'améliorer l'enseignement.

Les médias et technologies, quoique n'étant disponibles qu'en nombre limité dans la plupart des écoles, le sont aujourd'hui davantage qu'au cours des dernières décennies et peuvent contribuer au développement efficace de la compréhension chez les apprenants (Shanahan et Neuman, 2005). Mais est-ce que ces progrès influencent les pratiques des enseignants dans les cours?

Il n'est pas facile de déterminer la quantité ou le degré réel de l'emploi des approches et les stratégies effectives dans les salles de classe de compréhension (Olson et Dishner, 2004). En effet, il n'y a pas de recherche aussi exhaustive que celle effectuée par Durkin (1979) qui a passé 17 997 minutes à observer les cours de compréhension. Baumann et ses collègues (2000) croient que les professeurs ont aujourd'hui plus de formation professionnelle que leurs pairs dans le passé, et ils adoptent une perspective équilibrée et éclectique, contrairement à une grande emphase basée sur les habiletés dans le passé. Par contre, quelques articles publiés récemment font allusion à plusieurs élèves des écoles primaires et secondaires qui quittent leurs études primaires ayant une très faible formation en cognition et métacognition et qui ignore comment traiter un texte (Block, Gambrell et Pressley, 2002). De plus, la plupart des cours de compréhension ne sont que des questions directes du professeur au sujet du matériel et les professeurs n'expliquent pas, ne modèlent pas ou ne démontrent pas comment comprendre (Block, Gambrell et Pressley, 2002).

Donc, il semble que peu de changements aient été effectués pratiquement dans les interventions pédagogiques des enseignants dans la compréhension de lecture en LE. Les progrès notoires dans les recherches théoriques et expérimentales portant sur la compréhension ne se reflètent pas ou très peu dans la pratique quotidienne de l'enseignement de la compréhension en lecture en L1 et en LE (Duke et Pearson, 2002).

Les chercheurs énumèrent plusieurs raisons pour ce défaut. Tout d'abord, l'apprentissage de l'enseignement de la compréhension est

un grand défi. De plus, beaucoup d'élèves possèdent des suppositions fausses au sujet de ce qui est une compréhension standard. Ensuite, la construction des habiletés de la compréhension des élèves exige également beaucoup d'enseignement et de temps avant qu'ils puissent démontrer leur indépendance dans la compréhension. Les enseignants n'enseignent pas souvent les stratégies complètement (Pressley, 2002 b).

Pour avoir une image plus optimiste, il faut faire allusion à un sondage sur les pratiques d'enseignement de compréhension aux écoles primaires. Baumann et ses collègues (2000) ont constaté que 88% des enseignants des professeurs de 5<sup>ième</sup> année mentionnaient qu'un de leurs buts pour l'enseignement de lecture devait produire des lecteurs habiles et stratégiques. Le sondage de Barry (2002) que nous avons précédemment mentionné au sujet de l'emploi des stratégies confirme le résultat de cette recherche. Donc, ces sondages indiquent qu'au moins la plupart des professeurs sont conscients des valeurs de ces pratiques et de ses stratégies et c'est une première étape vers l'adoption de nouvelles approches et de nouveaux outils (Baker, 2002).

#### **Pistes de recherches futures**

Et maintenant, après avoir connu les pratiques d'enseignement fondées sur des données probantes, que faut-il faire? Il semble nécessaire de réaliser des recherches pour savoir si ces réflexions et ces connaissances issues des recherches en matière d'enseignement de la compréhension trouvent écho dans les pratiques de classe d'aujourd'hui. En d'autre terme, il est important de faire des études pour illustrer le passage de la théorie à la pratique chez les professeurs de langue étrangère dans les universités iraniennes.

Et aussi, il faut définitivement aller plus loin encore et dépasser cette phase. Il faut appliquer nos connaissances de l'enseignement de compréhension dans le monde vaste des classes avec plus de types de textes et plus de types de lecteurs (Pressely, 2002 b) en L1 et LE. Autrement dit, d'autres questions de recherche restent également

ouvertes : par quels moyens appliquer nos connaissances actuelles de l'enseignement de la compréhension avec plus de types de textes? Comment les appliquer avec plus de types de lecteurs dans nos classes?

### **Bibliographie**

- ALDERSON John Charles, *Assessing reading*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- ALEXANDER Patricia A. & FOX Emily, "A Historical Perspective on Reading Research and Practice". In R. B. Rudell. & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, DE: International Reading Association, 2004, pp. 33 - 69.
- ALLINGTON Richard L, "What I've learned about effective classroom teaching from a decade of studying exemplary elementary school teachers", *Phi Delta Kappan*, 2002, 83 (10), pp. 740-747.
- ANDERSON Neil J., "Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in second / foreign language." *Reading Matrix*, 2003, 3 (3), pp.1-32.
- ANDERSON Neil J., *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*, Boston, Heinle & Heinle, 1999.
- ARMAND Françoise, « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première & seconde », *La revue canadienne des langues vivantes*, 2000, 56 (3), pp. 469-95.
- ARMBRUSTER Bonnie B., "Considerate texts." In D. Lapp, J. Flood & N. Farman, *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies*, Boston: Allyn and Bacon, 2004, pp. 47- 59.
- ARMBRUSTER Bonnie B., Anderson Thomas H. & OSTERTAG Joyce, "Does text structure / summarization instruction facilitate learning from expository text?" *Reading research Quarterly*, 1987, 22 (4), pp. 331-346.
- ARMBRUSTER Bonnie B., LEHR Fran & OSBORN Jean., *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read kindergarten through grade three*, Washington, DC: The U.S. Department of Education, 2001.
- BAKER Linda, "Metacognition in Comprehension Instruction." In C. C. Block, and M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (New York: Guilford Press, 2002, pp. 77 – 95.

- BAKKEN Jeffrey P. & WHEDON Craig K., "Teaching text structure to improve reading comprehension." *Intervention in School and Clinic*. 2002, 37(4), pp. 229-233.
- BARRY Arlene L., "Reading strategies teachers say they use", *Journal of Adolescent & Adult literacy*, 2002, 46 (2), pp. 132-141.
- BAUMANN James E, HOFFMAN James V., DUFFY-HESTER Ann M. & RO Jennifer Moon "The First R Yesterday and Today: U.S. Elementary Reading Instruction Practices Reported by Teachers and Administrators." *Reading Research Quarterly*, 2000, 35(3), pp. 338-377.
- BEAN Thomas W., "Making Reading Relevant for Adolescents." In *R. D. Robinson (Ed.). Readings in reading instruction. Its history, theory, and development*, 2005, pp.263 - 268, Boston: Pearson.
- BERNHARDT Elizabeth, B., "Second - Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century." In *M. L. Kamil. & al., Handbook of reading research* Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp.791-811.
- BLACHOWICZ Camille L. Z. & FISHER Peter J., "Vocabulary instruction." In *Barr, R., Mosenthal, P., Pearson, P. S. and Kamil, M. (Eds.) Handbook of Reading Research*, Volume III. White Plains, Longman, 2000.
- BLOCK Cathy Collins, GAMBRELL Linda B. & PRESSLEY Michael, "Preface". In *C.C. Block, L. B. Gambrell and M. Pressley (Eds.) Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (xv-xx), San Francisco, Jossey-Bass, 2002.
- BRASELTON Stephania, "Using graphic organizers to improve the reading of mathematics." In *T. Rasinski. & al., Teaching Comprehension and Exploring Multiple Literacies*. Newark, DE: IRA, 2000, pp. 47 - 55.
- BROWN Rachel, PRESSLEY Michael, VAN METER Peggy, SCHUDER Ted, "A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers.", *Journal of Educational Psychology*, 1996, 88, pp.18-37.
- BRAYAN Jan, K-W-W-L: "Questioning the known.", *The Reading Teacher*, 1998, 51(7), pp. 618-620.
- BURT Miriam, PEYTON Kreeft & VAN DUZER Carol., "How should adult ESL reading instruction differ from ABE reading instruction?" CAELA Brief. Washington, DC: Center for Applied

- Linguistics, 2017. (Retrieved October 19, 2017 from: [www.cal.org/caela/esl\\_resources/briefs/readingdif.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/readingdif.html))
- CAMPAN Carolyn M. & KING Rita S., *Differentiated Instructional Strategies for reading in Content Area*. Thousand Oaks. Corwin Press, Inc, 2003.
- CARR Eileen & OGLE Donna, KWL Plus: "A strategy for comprehension and summarization". *Journal of Reading*, 1987, 30 (7), pp. 626-631.
- CHAMBLISS Marilyn. J., "The Characteristics of Well-Designed Science Textbooks." In J. Otero, J.A. León, & A.C. Graesser (Eds). *The Psychology of Science Text Comprehension*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 51-72.
- CORNAIRE Claudette, « Mémoire et stratégies d'apprentissage. » In (Eds.) C. Cornaire & P. M. Raymond, *Regard sur la didactique des langues secondes, Outremont, Québec, éditions Logiques*. 2001, pp.71-101.
- DELLICARPINI Margo, "The role of phonemic awareness in early L2 reading for adult English language learners: Pedagogical implications". *Applied Linguistics Review*, 2011, 2, pp. 241-263.
- DEWITZ Peter, LEAHY Susan B., JONES Jennifer & SULLIVAN Pamela Maslin, *The essential guide to selecting and using core reading programs*. Newark, DE: International Reading Association, 2010.
- DICKSON Shirley V., SIMMONS Deborah C. & KAME'ENUI Edward J., "Text organization: Research bases." In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds), *What reading research tells us about children with diverse learning needs*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998, pp. 239-278.
- DOUVILLE Patricia, "It's like a video camera in my head" Reading and multi-sensory imaging within a constructivist framework." Paper presented at the National Reading Conference, Orlando, FL, 1999.
- DUFFY Gerald G., "The Case for Direct Explanation of Strategies." In C. C. Block, and M. Pressley (éds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, New York, Guilford Press, 2002, pp.28 –39.
- DUKE Nell K. & PEARSON P. David, "Effective Practices for Developing Reading Comprehension." In Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction?*, Newark, DE: International Reading Association, Inc. 2002, 3rd ed., pp. 205–242.
- DURKIN Dolores, "What Classroom Observations reveal about Reading Comprehension Instruction." *Reading Research Quarterly*. XIV, 1978-1979, 4, pp. 481-534.

- EHRI Linnea C. & NUNES, Simone R., "The Role of Phonemic Awareness in Learning to Read." In *Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction* Newark, DE: International Reading Association, Inc. 2002, 3rd ed., pp. 110–139.
- ESKEY David E., "Reading in a second language." In *E. Hinkel, Ed., Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, pp.563-580.
- FOLSE Keith S., *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 2004.
- FUKKINK Ruben G., HULSTIJN, Jan & SIMIS Annegien, "Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study." *Modern Language Journal*, 2005, 89, pp. 54-75.
- GOLDMAN Susan R. & RAKESTRAW, John A., "Structural aspects of constructing meaning from text." In *M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000, Vol. II, pp. 311-335.
- GRABE William, "Research on teaching reading." *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, 2004, 24, pp. 44-69.
- GRABE William, "Current Developments in Second Language Reading Research." *TESOL Quarterly*, 1991, 25 (3), pp. 375 – 406.
- GRAVES Michael F. & WATTS-TAFFE Susan M., "The Place of Word Consciousness in a Research-Based Vocabulary Program." In *Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction?*, Newark, DE: International Reading Association, Inc, 2002, 3rd ed., pp. 140–165
- GUTHERIE John T., "Classroom context for Engaged Reading: an Overview." In *J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich: Motivating Reading comprehension: Concept –Oriented Reading Instruction*, Mahwah Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004, pp. 1-24.
- GUTHERIE John T., ANDERSON Emily, ALAO Solomon & RINEHART Jennifer, "Influences of Concept- Oriented Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text." *Elementary School Journal*, 1999, 99(4), 343-366.
- HARVEY Stephanie & GOUDVIS Anne, *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse, 2000.

- HERRELL Adrienne L., *Fifty strategies for teaching English Language Learners*. Upper Saddle River, NJ, Merrill, 2002.
- HWANG Yooyeun & LEVIN Joel R., "Examination of middle-school students' independent use of a complex mnemonic system." *The Journal of Experimental Education*, 2002, 71(1), 25 – 38.
- JACOBSON Jennifer & RAYMER Dottie, *Graphic Organizers: 50 Great Templates to help kids get more out of reading, writing, social studies & more*, New York. Scholastic Professional Books, 1999.
- JANZEN Joy, "Strategic reading on a sustained content theme." In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2001, pp. 369-389
- JITENDRA Asha K, EDWARDS Lana L, SACKS Gabriell & JACOBSON Lisa A, "What Research Says about Vocabulary Instruction for Students with Learning Disabilities?" *Exceptional Children*. 2004, 70 (3), 299-322.
- JUEL Connie & MINDEN-CUPP Cecilia, "Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies." In R. B. Rudell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* Newark, DE: International Reading Association, 2004, pp.313 -365.
- KEENE Ellin Oliver, ZIMMERMANN Susan & NEWKIRK Thomas, *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH, Heinemann, 1997.
- KERN Richard G., "Teaching Second Language Texts: Schematic Interaction, Affective Response and the Directed Reading-Thinking Activity." *The Canadian Modern Language Review*, 1992, 48 (2), pp. 307-325.
- KINTSCH Walter, *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.
- KLEINHEKSEL Karen A, & SUMMY Sarah, E., "Enhancing Student Learning and Social Behavior through Mnemonic Strategies." *TEACHING Exceptional Children*. 2003, 36 (2) 30-35.
- KLINGNER Janette Kettmann & VAUGHN Sharon, "Using Collaborative Strategic Reading." *Teaching Exceptional Children*, 1998, 30 (6), pp. 32-37.
- KLINGNER Janette Kettmann & VAUGHN Sharon "Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning

- disabilities who use English as a second language.” *The Elementary School Journal*, 1996, 96 (3), 275-293.
- KUHN Melanie R. & STAHL Steven A., “A Review of Developmental and Remedial Practices.” In R. B. Rudell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2004, pp.412 – 453.
- KRUIDENIER John, *Research-based principles for Adult Basic Education reading instruction*. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2002.
- MARTEL Virginie, LÉVESQUE, Jean-Yves & AUBIN-HORTH, Shanoussa, “Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes.», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2012, 15, pp. 87–106.
- Lenski Susan Davis, WHAM Mary Ann& JOHNS Jerry L., *Reading and learning strategies for middle and high school students*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1999.
- MANDEVILLE Thomas F., K-W-LA: “Linking the affective and cognitive domains.” *The reading teacher*, 1999, 47 (8), pp. 679-80.
- MASTROPIERI Margo A. & SCRUGGS Thomas E., “Enhancing School Success with Mnemonic Strategies.” *Intervention in School and Clinic*, 1998, 33, 201–208.
- MCLAIN K. Victoria Mayer, “Effects of two comprehension monitoring strategies on the metacognitive awareness and reading achievement of third and fifth grade students”, 1993, (ERIC Document Reproduction No. ED 364 840, Retrieved October 19, 2017 (From <https://eric.ed.gov/?id=ED364840>)
- MILLER Debbie, *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, ME: Stenhouse, 2002.
- MILLER Debbie & GOUDVIS Anne, “Classroom conversations: Young children discuss fairness and justice, intolerance and prejudice.” In J. Robertson (Ed.), *Teaching for a Tolerant World*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1999, pp.219-239.
- NATION, I. S. Paul., “Teaching and learning vocabulary.” In E. Hinkel, Ed., *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, pp.581-595.
- NATIONAL READING PANEL (NRP). , *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC:

- National Institute of Child Health and Human Development and US. Department of Education, 2000.
- OGLE Donna M., K-W-L: "A teaching model that develops active reading of expository text." *Reading Teacher*, 1986, 39 (6), 564-570.
- OLSON, M. W. & DISHNER, E. K., "Content Area Reading: a historical Perspective." In *D. Lapp, J. Flood, N. Farman. Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies*, Boston. Allyn and Bacon, 2004, pp.1- 14.
- PARDO Laura S., "What every teacher needs to know about comprehension." *The Reading Teacher*, 2004, 58 (3), pp. 272 – 280.
- PEARSON P. David, "Changing the Face of Reading Comprehension Instruction." In *R. D. Robinson (Ed.). Readings in reading instruction. Its history, theory, and development*. Boston. Pearson, 2005, pp. 100 – 113.
- PEARSON P. David & CAMPERELL Kaybeth, "Comprehension of Text Structures." In *R. B. Rudell. and N. J. Unrau (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading* Newark, DE: International Reading Association, (Supplementary Articles: 2.9), Fifth Edition, 2004.
- PRESSLEY Michael, "Metacognition and Self-Regulated Comprehension." In *Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction?* Newark, DE: International Reading Association, Inc, 2002 a, 3rd ed., pp.291-309.
- PRESSLEY Michael, "Improving Comprehension Instruction: A Path for the Future." In *C. C. Block, L. B. Gambrell and M. Pressley (Eds), Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*, San Francisco. Jossey-Bass, 2002 b, pp.385 - 399.
- PROTHEROE Nancy, "Helping Struggling Readers." In *R. D. Robinson (Ed.), Readings in reading instruction. Its history, theory, and development*. Boston. Pearson, 2005, pp. 218 – 220.
- PROCTOR C. Patrick, CARLO Maria, AUGUST Diane & SNOW Catherine, "Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension." *Journal of Educational Psychology*, 2005, 97, pp. 246-256.
- REED Deborah, "Motivating Students to Read." *SEDL Letter. XVII (1)*, 2005, pp.14- 17.
- RICHARDS Jack C. & RODGERS Theodore S., *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

- RUDELL Martha Rapp, *Teaching Content Reading and Writing*, (Third Edition), John Wiley & Sons New York, 2001.
- SALATACI Reyhan & AKYEL Ayse, "Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading." *Reading in a Foreign Language*. V. 14, N.1 (Retrieved October 10, 2017 from: [http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April 2002/salataci/salataci.html](http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April%202002/salataci/salataci.html))
- SAMMUELS S. Jay, "Reading Fluency: Its Development and Assessment." In *Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction*, Newark, DE: International Reading Association, Inc, 2002, 3rd ed., pp.166 -183.
- SCHMIDT Patricia Ruggiano, KWLQ: "Inquiry and Literacy Learning in Science." *The Reading Teacher*, 1999, 52(6), pp.789-792.
- SHARP Alastair, *Reading Comprehension and Text Organization*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press, 2003.
- SHANAHAN Timothy & NEUMAN Susan B., "Literacy Research That Makes a Difference." In R. D. Robinson (Ed.). *Readings in reading instruction. Its history, theory, and development*. Boston. Pearson, 2005, pp. 24 - 35.
- SINGER Harry, "Theoretical Models of Reading: Implications for Teaching and Research." In *R. B. Rudell and N. J. Unrau (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, DE: International Reading Association, 2004, (Supplementary Articles: 3.6). Fifth Edition.
- SINATRA Gale M., BROWN Kathleen J. & REYNOLDS Ralph E., "Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction." In *C. C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices*, New York: Guilford Press, 2002, pp.62-76.
- SIPPOLA Arne E., "KWLS." *The Reading Teacher*, 1995, 48 (6), pp. 542-543.
- SMOLKIN Laura B. & DONOVAN Carol A., "Oh, excellent, excellent question!" Developmental differences and comprehension acquisition. In *C.C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices*, New York: Guilford Press, 2002, pp. 140 -157.
- STONE Nancy & MILLER Karen, "Developmental college reading: Secrets of our success." *Research and Teaching in Developmental Education*, 1991, 7(2), pp. 27-42.

- STUART Morag, "Getting Ready for Reading: A Follow-up Study of Inner City Second Language Learners at the End of Key Stage 1." *British Journal of Educational Psychology*. 2004, 74 (1), pp. 15-36.
- SWAN Emily Anderson, *Concept-Oriented Reading Instruction: Engaging Classrooms, Lifelong Learners*. Emily Anderson Swan. New York: The Guilford Press, 2003.
- SWANSON H. Lee, *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: The Guilford Press, 1999,
- SWEET Anne P. & SNOW Catherine, "Reconceptualizing Reading Comprehension. In C.C. Block, L. B. Gambrell and M. Pressley" (Eds) *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (17 - 53). San Francisco: Jossey-Bass, 2002, pp.17 35.
- TAGUCHI Etsuo, TAKAYASU-MAASS Miyoko & GORSUCH Greta J., "Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development." *Reading in a Foreign Language*, 2004, 16 (2), pp. 70-96.
- TAN Annette & NICHOLSON Tom, "Flashcards Revisited: Training Poor Readers To Read Words Faster Improves Their Comprehension of Text." *Journal of Educational Psychology*, 1997, 89 (2), pp. 267-288.
- TAYLOR Barbara M., PEARSON P. David, PETERSON Debra S. & RODRIQUEZ Michael C., "Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning." *Elementary School Journal*, 2003, 104(1), pp. 3-30.
- TAYLOR Barbara M., PETERSON, Debra S., PEARSON P. David & RODRIQUEZ Michael C., "Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction." *The Reading Teacher*, 2002 a, 56 (3), pp. 270 - 279.
- TAYLOR Barbara M., PEARSON P. David, CLARK Kathleen & WALPOLE Sharon, "Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools." In B. M. Taylor & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002 b, (pp. 3-72).
- TOMPKINS Gail. E., *Literacy for the 21<sup>st</sup> Century: A Balanced Approach*. Upper Saddle River. Prentice Hall, 2001.

- TRABASSO Tom & BOUCHARD Edward, "Teaching readers how to comprehend text strategically." In *C. Block and M. Pressley, (Eds.) Comprehension instruction: Research-based practices*, NY: Guilford Press, 2002, pp. 176- 200.
- UBERTI Heather Zrebiec, SCRUGGS Thomas F., & MASTROPIERI Margo A., "Keywords make the difference! Mnemonic instruction in inclusive classrooms." *Teaching Exceptional Children*, 2003, 10 (3), 56–61.
- UPTON Thomas A., *Reading skills for Success: A Guide to Academic Texts*. Michigan. University of Michigan, 2004.
- VACCA Richard T. & VACCA Jo Anne L., *Content Area Reading: Literacy and Learning across the Curriculum*. New York: Longman, 2002.
- VILLAUME Susan Kidd & BRABHAM Edna Greene, "Comprehension Instruction: Beyond Strategies." In *R. D. Robinson (Ed.). Readings in reading instruction. Its history, theory, and development*. Boston. Pearson, 2005, pp. 113 - 119.
- WALLACE Catherine, "Reading. In Carter, R. & Nunan, D", (eds) *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 21 - 27.
- WILLIAMS Joanna P., "Reading Comprehension Strategies and Teacher Preparation. In *Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels" (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction?*, Newark, DE: International Reading Association, Inc, 2002, 3rd ed., pp. 243–260.
- WILLOUGHBY Teena, DESMARAIS Serge, WOOD Eileen, SIMS Suzanne & KARLA Michelle,"Mechanisms that facilitate the effectiveness of elaboration strategies." *Journal of Educational Psychology*, 1997, 89, pp. 682-685.
- WREN Sebastian & REED Deborah, "Literacy Coaches: Roles and Responsibilities", *SEDL Letter. XVII (1)*, 2005, pp. 6-13.
- YOSHIKAWA Lisa & YAMASHITA Junko, Phonemic Awareness and Reading Comprehension among Japanese Adult Learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2014, 4, pp. 471-480.