

فعالية استخدام النص الفائق فى تنمية مهارات فهم المقروء باللغة الفرنسية
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

**Efficacité de l'utilisation de l'Hypertexte dans le
développement des compétences de la
compréhension en lecture en langue
française chez les élèves
du cycle préparatoire**

Présentée par

Randa Mohamed Kamel Mohamed

Maître-assistante au département de Curricula et de Méthodologie

Faculté de pédagogie – Université de Port-Saïd

Sous la direction de

Prof.Dr. / Lamaat Ismaïl Khalifa

Professeur des curricula et
de Méthodologie de la langue française

Faculté de Jeunes-Filles

Université d'Ain-Chams

Dr. / Rania Elsaïd AbouAïad

Maître de conférences de la
littérature française

Faculté des lettres

Université de Port-Saïd

Introduction:

Les recherches écrites dans le domaine de l'éducation ont pour but la favorisation de la réussite scolaire, car celle-ci est un idéal auquel nous ne sommes pas toujours arrivés.

Nous ne prétendons pas, par cette recherche, régler le problème de l'échec scolaire, mais nous espérons que cette étude pourra servir à aider les élèves à réussir davantage que maintenant. Pour cette raison, nous nous sommes intéressées à une compétence qui est essentielle à l'école, et qui souvent fait l'objet de moins d'attention au profit de l'écriture, c'est la lecture.

La lecture est un outil essentiel de l'acquisition de connaissance nouvelle au cours de la scolarité mais également tout au long de la vie. Par ailleurs, les messages écrits étant omniprésents dans notre environnement, leur compréhension est devenu une condition nécessaire de l'adaptation sociale.

ONL, (2007)

Fayol, (2005), confirme que l'objectif de la lecture est toujours la compréhension. On lit pour se distraire, faire et chercher des informations,...on ne lit pas pour lire mais pour un objectif qui se trouve en dehors de l'activité elle-même».

Face à un texte inconnu, les élèves ont une réaction très similaire:

panique et appréhension constituent des obstacles considérables à leur compréhension de l'écrit. C'est la raison pour laquelle les questions de la compréhension en lecture, de son apprentissage et de son enseignement sont le sujet de centaines d'études. Parmi ces études, nous citons:

Salem &Hiron, (2008), leur objectif est de comparer les pratiques liant le lexique et la compréhension de l'écrit dans les classes de Quatrième et de Seconde. Pour cela, ils se sont basés sur les propres définitions et réactions des élèves et ont analysé leurs erreurs. Enfin, ils ont proposés des stratégies transférables afin de rendre les élèves plus autonomes.

Rekrak, (2012), a mené une étude comparative de deux modes différents de présentation du texte: écran vs papier. Son but est de mesurer l'effet de la présentation numérique des textes sur la compréhension écrite. Plus précisément il a évalué l'effet de cet outil sur la construction de la signification globale du texte en fonction du niveau des apprenants en français.

Dans son étude, Tardieu et al, (2009), a évalué la compréhension de l'écrite en utilisant "module Haut" à l'aide de documents de différents nature que la population rencontres dans son quotidien. Cinq épreuves ont été proposées: trois textes, un graphique et un plan de village. Trois types d'analyse ont été effectués sur plus de 7000 personnes âgées de 18 à 65 ans:

analyse descriptive, analyse de la structure des réponses et analyse factorielle.

Parmi les aspects qui favorisent le développement de la compréhension écrite l'environnement d'apprentissage. Avec le développement technologique, les environnements d'apprentissage informatisés ont beaucoup évolué. Ce support ne fait pas que reproduire le texte imprimé, il en transforme des aspects comme la structure non linéaire des documents (l'hypertexte) et la présentation multimodale. Ces transformations ne sont pas sans conséquences pour la lecture et la compréhension écrite. *Rocher, (2007)*

Les Technologies de l'Information et de la Communication présentent de nombreux avantages pour l'apprentissage de la lecture. L'utilisation des systèmes multimédia et des systèmes hypertextes permet aux élèves de travailler en autonomie, à leur propre rythme et de recevoir un soutien adapté à leurs difficultés. (*Ait-Dahmane, 2011*).

Plusieurs études affirment l'impact des TIC sur l'apprentissage des langues. *Ecalte et Magnan, (2006)*, ont réalisé une analyse portant sur quarante-deux études publiée entre 1990 et 2000 qui se sont intéressées à l'efficacité des systèmes informatisés d'aide, à l'apprentissage de la lecture chez des élèves de 5 à 12 ans. Les résultats suggèrent un effet positif de l'entraînement informatisé par rapport à des séquences d'enseignement traditionnel, sans recours à l'informatique.

De sa part, *Ryoji, (2007)*, indique que l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans la didactique des langues étrangères nous offre aujourd'hui la possibilité de mettre en place un dispositif d'apprentissage, où les apprenants travailleront individuellement, en prenant en charge leur apprentissage.

Nous tentons à travers cette recherche de développer quelques compétences de la compréhension écrite chez les élèves de cycle préparatoire en utilisant l'hypertexte.

Pour réaliser cet objectif, nous présenterons, dans un premier temps, les fondements théoriques de notre recherche (étude théoriques) concernant l'hypertexte et la compréhension en lecture. Puis, nous décrirons les étapes de construction de notre expérimentation. Finalement, nous analyserons les résultats des élèves et donnons quelques suggestions et recommandations.

1. Problématique de la recherche:

Notre problème dans cette recherche réside dans:

"La faiblesse des élèves du cycle préparatoire à la compréhension en lecture en langue française."

La question principale de la recherche est la suivante:

« Quelle est l'efficacité de l'utilisation de l'hypertexte dans le

développement des compétences de la compréhension en lecture en langue française chez les élèves de la deuxième année préparatoire?»

De cette question découle les questions suivantes :

- 1- Quelles sont les compétences de la compréhension en lecture nécessaires aux élèves de la deuxième année préparatoire?
- 2- Quel est le programme basé sur l'utilisation de l'hypertexte?
- 3- Quelle est l'efficacité du programme dans le développement des compétences de la compréhension en lecture en langue française chez les élèves de la deuxième année préparatoire?»

2. Importance et Objectifs de la recherche :

- 1-Développer quelques compétences de la compréhension en lecture chez les élèves du cycle préparatoire.
- 2-Mettre en valeur l'efficacité de l'utilisation de l'hypertexte dans l'enseignement /apprentissage des langues et surtout la compréhension en lecture.
- 3-Expérimenter l'efficacité de l'hypertexte sur le développement de la compréhension en lecture chez les élèves du cycle préparatoire.
- 4-Ouvrir des domaines à d'autres recherches portant sur l'hypertexte pour développer d'autres compétences.

3. Hypothèses de la recherche :

➤Hypothèse principale :

Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental, qui ont étudié à l'aide du programme de l'hypertexte et celles des élèves du groupe contrôle, qui ont étudié à la manière habituelle à l'application du pré/post test en ce qui concerne la compréhension en lecture dans tous ses niveaux (lexique-phrase-texte), après l'expérimentation en faveur des élèves du groupe expérimental.

➤Hypothèses secondaires:

1. Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental, qui ont étudié à l'aide du programme de l'hypertexte, et celles des élèves du groupe contrôle, qui ont étudié à la manière habituelle, à l'application du pré/post test en ce qui concerne la compréhension du lexique après l'expérimentation en faveur des élèves du groupe expérimental.
2. Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental, qui ont étudié à l'aide du programme de l'hypertexte, et celles des élèves du groupe contrôle, qui ont étudié à la manière habituelle, à l'application du pré/post test en ce qui concerne la compréhension de la phrase après l'expérimentation en faveur des élèves du groupe expérimental.

3. Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental, qui ont étudié à l'aide du programme de l'hypertexte, et celles des élèves du groupe contrôle, qui ont étudié à la manière habituelle, à l'application du pré/post test en ce qui concerne la compréhension du texte après l'expérimentation en faveur des élèves du groupe expérimental.

4. Limites de la recherche :

- 1- Cette recherche porte sur les élèves de la deuxième année préparatoire à l'école «Al Tahrir», école préparatoire des filles à Port-Saïd.
- 2- Cette recherche vise à développer quelques compétences de la compréhension en lecture.
- 3- Cette recherche porte sur un programme basé sur l'exploitation de l'hypertexte.

5. Outils de la recherche :

La chercheuse a élaboré les outils suivants :

- 1- Un questionnaire pour déterminer les compétences de la compréhension en lecture nécessaires aux élèves de la deuxième année préparatoire.
- 2- Un pré-post test pour mesurer ces compétences chez les élèves.
- 3- Un programme basé sur l'exploitation de l'hypertexte pour développer les compétences visées.

6. Procédures de la recherche :

La recherche actuelle suit les procédures suivantes:

➤ Pour le cadre théorique:

Préparer le cadre théorique à partir des études et des recherches antérieures et des œuvres liées aux variables de la recherche:

- La compréhension en lecture.
- L'Hypertexte.

➤ Pour le cadre pratique:

1-Élaboration des outils de la recherche:

- 1-1. Élaborer une liste des compétences de la compréhension en lecture nécessaires pour les élèves de la deuxième année préparatoire.
- 1-2. Élaborer le programme de l'hypertexte conçu à partir des unités de livre de l'élève sous la forme de modules.
- 1-3. Élaborer un pré-post test pour mesurer l'efficacité du programme.

2- Expérimentation de la recherche:

- 2-1. Choisir l'échantillon de la recherche parmi les élèves de la deuxième année préparatoire.
- 2-2. Appliquer le pré test aux membres de l'échantillon, pour tester à quel point les élèves maîtrisent les compétences de la compréhension en

lecture,avant l'enseignement du programme.

2-3. Exécuter le programme ayant pour but le développement des compétences de la compréhension en lecture aux membres de l'échantillon.

2-4. Appliquer le post test aux membres de l'échantillon, après l'enseignement du programme.

2-5. Analyser et traiter statistiquement les résultats obtenus.

2-6. Présenter des recommandations et des suggestions à la lueur des résultats attendus.

7. Terminologies de la recherche:

7-1. La compréhension en lecture:

Les Instructions Officielles spécifient définie la compréhension écrite comme:

«Une opération complexe qui vise à donner du sens à ce que l'on lit».

La compréhension écrite se définit comme «la capacité à décoder et interpréter le sens d'un message émis par autrui». *Estelle et Lacheze, (2002)*.

7-2. L'hypertexte:

Géry, 2002, propose la définition suivante:

«Un hypertexte est une représentation non- linéaire d'une information textuelle sous la forme d'un graphe de nœuds connectés par des liens. La consultation d'un hypertexte nécessite une phase interactive de navigation».

Clément, 2002, présente dans son article une définition de l'hypertexte:

« Un ensemble constitué de "documents" non hiérarchisés reliés entre eux par des "liens" que le lecteur peut activer et qui permettent un accès rapide à chacun des éléments constitutifs de l'ensemble».

Préfontaine, 2005, affirme que les systèmes hypertextuels sont des logiciels permettant une présentation "non-linéaire" de l'information, par l'intermédiaire de l'ordinateur.

Dans le cadre de notre recherche, l'hypertexte "c'est une structure arborescente de l'information qui permet une lecture non-linéaire, grâce à la présence de liens sémantiques activables, dans les documents pour aider l'élève à comprendre un texte, en passant d'une partie d'un document à une autre, ou d'un document à d'autre".

L'étude théorique:

La première partie: La compréhension en lecture

Lire c'est évidemment comprendre. Mais pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension; il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension en premier lieu, l'identification des mots. (Michel et José, 2004)

L'identification des mots:

Les compétences mises en jeu lors de l'acte de lire sont les compétences relatives à l'identification des mots.

Les modèles de l'identification des mots:

A. Le modèle à double voie

Coltheart, (1978, cité par Muller, 2012), propose le modèle à double voie pour décrire les mécanismes cognitifs, permettant la lecture des mots chez le lecteur expert. Il postule l'existence de deux procédures de lecture. La première est appelée «voie d'assemblage» ou «voie phonologique» . La mise en place de cette voie est essentielle en début d'apprentissage. Pour cela, l'élève doit découvrir le principe alphabétique et apprendre le code alphabétique.

Faire découvrir aux élèves que le principe alphabétique ne se résume pas à des activités simples telles que l'apprentissage du nom des lettres ou de l'alphabet. Il s'agit de tout autre chose: les élèves doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes), tels que «a», «p», «eau», «ch» qui correspondent à des unités orales abstraites (les phonèmes), tels que /a/, /p/, /o/, /s/. (Valdois, 2003). L'élève n'a pas conscience de ces unités sonores à travers sa seule expérience du langage oral.

Cet apprentissage nécessite des activités orales spécifiques, visant à développer la conscience phonologique.

La notion de conscience phonologique a fait l'objet de recherche multiple et variée. La plupart d'entre elles tentent d'établir une relation de causalité ou de réciprocité entre son développement et l'apprentissage de la lecture : (Ecalte et Mangan, 2002, Vellutin et al, 2004, Ehri, 2005, Rey et Sabater, 2007).

La seconde voie dite « voie d'adressage » ou « voie orthographique » utilise des unités plus grandes que la lettre, et permet au lecteur de reconnaître les mots écrits par une association directe entre la suite de lettres et la représentation orthographique correspondante stockée en mémoire sémantique à long terme, sans passer par l'étape de transcodage. (Combes et Chaves, 2012).

Ces deux voies ne sont pas totalement indépendantes dans la mesure où le décodage phonologique constitue la base de construction du lexique orthographique. Une série d'étude (Perry et Stanovich, 2002; Share, 2004; Bowey et Muller, 2005; Kyte et Johnson, 2006; Levy et O'Neil, 2007), a confirmé l'importance d'un décodage correcte sur la mémorisation de la forme écrite du mot.

B. Les modèles en stades

Le modèle le plus connu est celui de (Firth, 1985 cité par Besse, 2007) qui est issu des modèles à double voie, à la différence qu'il envisage l'apprentissage de la lecture comme une suite de stades. Le passage d'un stade au suivant ne peut se faire que si les compétences du stade précédent sont parfaitement maîtrisées.

➤ **Le stade logographique:** (avant ou au début de l'apprentissage de la lecture). Cette procédure correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. Elle consiste à mémoriser la forme visuelle des mots écrits, à partir d'indices saillant, à laquelle l'enfant associe à une signification.

➤ **Le stade alphabétique:** (spécifique aux systèmes alphabétique).

Cette procédure repose sur la mise en correspondance d'unités visuelles discrètes (les graphèmes) et d'unités phonémiques abstraites (les phonèmes). Elle correspond à la mise en place de la voie d'assemblage du modèle de Coltheart et permet de lire tous les mots réguliers.

➤ **Le stade orthographique:** le traitement du mot écrit s'effectue automatiquement à partir d'unités orthographiques, sans recours à la conversion ou à la médiation phonologique. Cette phase est mise en relation avec la voie d'adressage du modèle de Coltheart.

En résumé, l'acquisition de la lecture repose sur le développement de deux types de procédures: une procédure phonologique (indirecte) reposant sur l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques, et une procédure orthographique (directe) reposant sur la mémorisation de la forme orthographique des mots, en relation avec leur phonologie et leur sens. La conscience phonologique apparaît comme un pré-requis à l'établissement de la procédure indirecte, alors que de bonnes capacités visuo-attentionnelles pourraient être nécessaires à l'acquisition de la procédure directe.

C. Le modèle à double fonction:

Le modèle de (Seymour, 1997, cité par Grouix, 2012) représente l'interaction de deux systèmes cognitifs, lors de l'apprentissage de la lecture: le système linguistique et le système orthographique. Celui-là correspond aux particularités du langage oral, tandis que celui-ci est relié aux caractéristiques du langage écrit.

Le système de Seymour possède quatre phases qui sont décrites dans les paragraphes suivantes. La conscience linguistique est sollicitée à chacune de ces phases.

Durant **la première phase**, l'enfant apprend à discriminer et à étiqueter les lettres de l'alphabet par leur nom. Par la suite, **la deuxième phase** regroupe les actions du processeur logographique et du processeur

alphabétique, qui constituent la double fonction de ce modèle de lecture.

Le processeur alphabétique est responsable du décodage des lettres vers les phonèmes. Le processeur logographique est un outil visuo-orthographique utilisant des indices, provenant des phonèmes pour reconnaître les différentes unités du lexique.

La troisième phase consiste en l'apprentissage orthographique. Cette phase implique l'abstraction des principes latents à la représentation orthographique des monosyllabes. La quatrième phase, phase de l'apprentissage morphographique implique la construction de représentations complexes et de mots multi-syllabiques.

Dans notre recherche nous suivons le premier modèle: le modèle à double voie (voie d'assemblage et celle d'adressage).

La compréhension des textes:

Selon *Fayol, (2005)*, « L'objectif de la lecture est toujours la compréhension. On lit pour se distraire, faire et chercher des informations,...on ne lit pas pour lire mais pour un objectif qui se trouve en dehors de l'activité elle-même».

La compréhension des textes: une activité à deux composantes

(A) Deux composantes à articuler

De nombreux travaux ont mis en évidence que deux composant principales sont impliquées dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture. La première a trait aux traitements perceptif et linguistique du texte. La deuxième concerne les processus généraux de compréhension: processus d'interprétation et de mise en relation des phrases successives, processus d'intégration de l'ensemble des informations dans une représentation cohérente unique (un modèle mental). (*Tamas et Vald, 2010*)

(B) Deux sous populations de faibles compreneurs

Les données de recherches antérieures ont conduit à identifier une première sous- population dont les faibles performances en compréhension ne paraissent pas associées à des difficultés de décodage. En effet, cette sous-population obtient des résultats sensiblement équivalents en audition et en lecture.

Par exemple Yuill et Oakhill , (1991 cité par Bianco, 2010), ont sélectionné un groupe de faibles compreneurs (FC) qui présentent les mêmes niveaux de performance qu'un groupe apparié de bons compreneurs (BC), en ce qui concerne les habilités de décodage et les connaissances lexicales. Elles ont ensuite soumis les deux groupes à une série d'épreuves. Les performances des BC étaient supérieures à celles des FC pour le traitement de certaines marques, et la mise en œuvre des processus impliqués dans la compréhension. En revanche elles n'ont relevé aucune variation significative relativement au traitement des mots ou aux

habilités syntaxiques. (Bianco, 2010)

D'autres évaluations font apparaître l'existence d'une autre sous-population de lecteurs (de 9 à 14 ans), ayant des difficultés de compréhension en lecture mais non en audition de textes. Pour cette population, les problèmes surviennent lors de la seule lecture, en raison du coût des activités de "bas-niveau", l'identification des mots essentiels. Ces mêmes activités étant automatisées à l'audition, leur mobilisation n'affecte pas la compréhension. De là, la nécessité de disposer des évaluations parallèles portant sur la compréhension de textes à l'oral et à l'écrit, afin de pouvoir préciser les origines des difficultés.

(Bressoux, 2009)

(C) Une conception intégratrice

Gourgue, (2006), indique que les individus, selon cette conception, disposent d'une capacité limitée de traitement qui se répartit entre les opérations portant sur le code, et celles relatives à la compréhension.

Premièrement, les élèves, qui sont en phase d'apprentissage du code ou qui éprouvent des difficultés à identifier les mots, peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture. Leur attention est principalement captée par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits.

Deuxièmement, au fur et à mesure que l'élève progresse dans l'apprentissage du code, l'identification des mots déjà rencontrés et le traitement des mots nouveaux s'accélèrent à la fois et se font de plus en plus précis. Le coût attentionnel de ces activités se trouve réduit d'autant, et la compréhension peut de mieux en mieux s'exercer parallèlement au traitement des mots.

Troisièmement, les élèves, maîtrisant le traitement du code, sont susceptibles d'appliquer les traitements correspondants à tous les textes nouveaux. Pour eux, par exemple, la lecture d'un roman policier banal peut s'effectuer très rapidement, et l'attention peut se concentrer sans difficulté sur l'intrigue, au point que la lecture peut être interrompue et reprise un nombre considérable de fois, sans dommage pour la compréhension.

Les processus spécifiques de la compréhension:

Les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes. *Pastor, 2007*, a déterminé que ces processus sont indiqués dans les deux étapes suivantes:

(A) Les inférences: mettre en relation les informations:

Les processus d'inférences jouent un rôle essentiel dans la compréhension. Ces processus concernent les informations nécessaires à

l'activité de compréhension, mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu.

La réalisation des inférences concerne aussi la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes, la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoqué.

(B) Les anaphores: établir la continuité

Les relations anaphoriques permettent de déterminer si un objet ou une personne évoqués dans une proposition sont les mêmes que dans une autre proposition ou une autre phrase, en général antérieure.

L'amélioration de la compréhension:

Pour les individus dont les difficultés de la compréhension tiennent essentiellement à des performances faibles en identification des mots, des activités doivent être mises en place pour accroître le lexique et améliorer la précision du traitement des mots. Pour ceux dont les difficultés portent plus spécifiquement sur la compréhension, les activités doivent concerner spécifiquement la réalisation des inférences et le traitement des anaphores.

(A). Améliorer le traitement des mots:

➤ **Lexique et compréhension**

Les élèves qui éprouvent des difficultés à identifier les mots peuvent très difficilement faire une activité de compréhension au cours même de la lecture. L'essentiel de leur attention est capté par le traitement des mots, et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits, bien qu'ils disposent d'habiletés de compréhension, qu'ils exercent aussi bien à l'oral que sur des supports imagés. Améliorer le traitement des mots apparaît alors crucial pour leur permettre de mieux comprendre. Cette amélioration peut porter sur la reconnaissance de la forme, et / ou sur l'identification et l'intégration du sens des mots dans la construction du modèle mental. (Wagner, 2007).

➤ **Remédier aux difficultés lexicales**

Certains travaux montrent qu'il est possible d'améliorer de manière notable les performances des faibles lecteurs dans l'utilisation des procédures de traitement alphabétique: segmentation, appariement, assemblage. Mais évidemment, l'essentiel est d'induire la reconnaissance et l'identification précises et rapides des mots. (Lima, 2006, Lonigan, 2007, Ehri, 2008)

Les résultats de ces travaux confirment que l'amélioration des performances doit porter sur plusieurs dimensions: éviter le recours au déchiffrage pour les mots fréquents, diminuer la durée de reconnaissance et de dénomination des mots fréquents, différencier l'orthographe des

homophones hétérographes (son/ sont, a/à, cour/cours/court, etc.), améliorer la lecture des mots irréguliers.

(B). Améliorer la réalisation des inférences et le traitement des anaphores

Les compreneurs faibles sont ceux qui peinent ou échouent à mettre en relation les informations présentes dans les textes, soit entre elles soit en rapport avec ce qu'ils ont déjà su. La question est de déterminer si et comment les amener à réaliser ces inférences ou ces mises en relation. Les résultats de l'étude de *Goignoux, (2007)*, ont répondu à cette question en montrant que cette amélioration est possible, en mettant en place des activités systématiques partant d'exemples et suivies d'exercices.

Concernant le traitement des anaphores, *Bryant, (2004)*, montre que l'instrument explicite, amenant les élèves à prendre conscience de la forme et du rôle des marques (pronoms, déterminants, etc), met en œuvre ces connaissances pour interpréter des parties de textes, tout en contrôlant le niveau de compréhension et induit des améliorations significatives au cycle 3.

3. La deuxième partie: L'hypertexte

Les systèmes hypertextuels sont des logiciels permettant une présentation "non-linéaire" de l'information, par l'intermédiaire de l'ordinateur. Par opposition aux textes imprimés, qui possèdent une structure "linéaire", les hypertextes permettent au lecteur de "naviguer dans l'information" plus ou moins librement, en fonction de ses besoins et de ses intérêts.

1. Les composantes d'un hypertexte:

Boyer et Lebrun, 2004, définissent les composantes qui sont à la base de l'hypertexte dans les sections suivantes:

Le nœud, le lien, l'ancre, la navigation, le tour guidé, le cheminement.

1-1. Le nœud:

C'est une unité d'information textuelle, c'est-à-dire un fragment de texte (chapitre, section, paragraphe, etc), ou un document entier.

Un nœud peut contenir un paragraphe, une carte, une page, ou même une image, un son ou une vidéo.

1-2. Le lien:

Un lien se définit par une connexion entre deux nœuds de l'hypertexte, le nœud source et le nœud destination du lien. On distingue deux classes de liens:

Liens explicites: ceux qui ont été définis par l'auteur au moment de la création de l'hypertexte, comme modélisant une relation entre deux nœuds.

Liens implicites: ceux qui ne sont pas définis au moment de la création de l'hypertexte, mais qui existent potentiellement. Ils peuvent être extraits de l'hypertexte, et utilisés sur demande de l'utilisateur (exemples: liens de similarité, de co-citation, de co-occurrence de termes, etc).

1-3. L'ancre:

Une ancre matérialise la source ou la destination d'un lien dans un nœud.

HTML: une portion de texte ou une image. Une ancre destination peut être définie en une zone quelconque à l'intérieur d'un document, mais peut aussi correspondre à la page Web dans sa globalité.

1-4. La navigation:

La navigation consiste à "*activer*" un lien hypertexte pour se retrouver "*transporté*" sur l'objet référencié, à l'aide d'un logiciel de consultation du Web appelé "*navigateur*" ou "*butineur*".

La navigation est aux hypertextes ce que la lecture est aux documents structurés. On distingue plusieurs types de navigation dans un hypertexte, comme le tour guidé ou le cheminement déambulatoire.

Un tour guidé est une navigation supervisée qui suit un parcours linéaire imposé par l'auteur.

Le cheminement déambulatoire est une navigation non supervisée: le lecteur choisit lui-même les liens qu'il désire suivre, au fur et à mesure de sa "*balade*".

2. Les types de l'hypertexte:

Dans un hypertexte, sur cédérom ou sur internet, les informations peuvent être regroupées en cinq types. (Sid-Ali, 2007)

2-1. L'Hypertexte Linéaire Tourne Page

Chaque nœud s'enchaîne au suivant et éventuellement au précédent par un lien. Ce modèle imite le feuilletage séquentiel du livre. L'interactivité recherchée dans les hypertextes est restreinte, le lecteur ne fait que tourner les pages une par une. Comme dans un livre, il peut revenir en arrière et arrêter sa lecture quand il le désire. Cette architecture se veut conforme à l'habitude de lecture traditionnelle, elle n'apporte plus de rapport au livre.

2-2. L'Hypertexte Arborescent

Dans un hypertexte structuré en arborescence, l'information apparaît sous une organisation hiérarchique, dans laquelle les différents niveaux sont présentés de façon descendante, autrement dit, de la racine principale à l'élément terminal, en passant par des éléments intermédiaires. L'utilisateur se déplace dans l'hypertexte, selon un itinéraire préconstruit par l'auteur, c'est-à-dire d'un niveau à un autre. Comme dans la table des matières d'un livre (organisée en chapitres, sections, sous sections, paragraphes, phrases, mots...) l'utilisateur s'oriente de façon ascendante ou descendante (d'un niveau à l'autre de la hiérarchie).

2-3. L'Hypertexte Combinatoire

L'architecture d'un hypertexte combinatoire est délinéarisée, elle se compose d'un nombre fini de nœuds. On appelle graphe fini l'ensemble des

parcours possibles (déterminés par calcul mathématique). L'ensemble des liens est présenté à l'utilisateur de manière explicite pour l'aider dans son orientation. Le parcours à réaliser est à choix multiples. L'interactivité permet de choisir librement une direction, mais dans un ensemble déjà construit par l'auteur.

2-4. L'Hypertexte en Etoile

Du nœud central, le lecteur peut accéder à d'autres nœuds. Une possibilité de retour de chacun de ces nœuds vers le point de départ est prévue. Cette structure d'hypertexte est souvent utilisée dans un hypertexte définitionnel, car sa structuration en étoile (nœud central d'informations principales donnant accès à des nœuds périphériques à informations secondaires) lui convient parfaitement. À partir du nœud central, l'utilisateur active des hypermots ou hyperimages pour obtenir l'information complémentaire recherchée, peut par la suite revenir au point de départ.

2-5. L'Hypertexte en Maille de Filet

À partir de chaque nœud, le lecteur peut se rendre à n'importe quel autre, en empruntant le parcours qu'il désire. C'est l'utilisateur de cette architecteur qui choisit les relations à établir entre les nœuds disponibles, il active des liens dans l'ordre qui lui convient. Cette structuration de l'hypertexte est dynamique, elle illustre sa virtualité. Pour réaliser son propre hypertexte, l'utilisateur ne parcourt que les nœuds de son choix et ignore les autres. Théoriquement, chaque nœud permet l'accès à tous les autres. C'est le cas des dictionnaires électroniques.

Pour l'hypertexte de notre programme, nous avons adopté les deux premiers types: le premier est l'hypertexte linéaire tourne page dans lequel le document est présenté avec un bouton "suivant" qui permet de passer à la page suivante et un bouton "précédent" qui permet de revenir d'une page en arrière. Le deuxième est l'hypertexte arborescent, ce type permet aux élèves de cliquer sur les différentes parties présentées dans le document.

3. L'hypertexte dans le champ de la lecture:

L'hypertexte propose une nouvelle forme d'accès au savoir, à la fois libre et guidée, où l'attitude active et la curiosité du "lecteur" constituent les moteurs de la connaissance.

Eneau (2011), affirme dans son étude, que l'hypertexte se caractérise par des éléments multiples tels que:

3-1. Un outil pour la lecture et la recherche documentaire

L'hypertexte peut d'abord être considéré comme un puissant outil de gestion et de consultation de bases documentaires, suivant des parcours jalonnés par l'auteur, mais dans lesquels le lecteur peut se cheminer en

fonction de ses propres centres d'intérêt.

Le plus souvent, il propose aussi une fonction de recherche d'un terme ou d'une chaîne de caractères, qui peut faire successivement apparaître à l'écran toutes les pages de l'hypertexte contenant l'occurrence recherchée.

Enfin, il peut aussi offrir la possibilité de visualiser les titres des pages et le réseau des liens, en distinguant les pages déjà lues de celles qui ne le sont pas encore ou permettant d'accéder à une page quelconque dont le titre attire l'attention du lecteur.

3-2. Un outil pour plusieurs niveaux de lecture

L'hypertexte permet de concevoir et de gérer facilement tous les écrits avec lexiques, dictionnaires, notes, renvois et encadrés, qui surchargent la lecture et qui obligent à de constants allers et recours entre différentes parties du texte, au point d'en faire souvent perdre le fil. Il est ainsi possible de créer des textes comportant différents niveaux de lecture avec une efficacité et un confort bien plus grand que celui obtenu par l'emploi de différentes typographies sur une même page.

3-3. Un outil pour l'écriture

En plus de la "lecture" proprement dite, les logiciels d'hypertexte proposent diverses options d'impression d'une page ou d'une partie de page, permettant de conserver des traces écrites des informations recherchées. Ces zones de texte peuvent être sauvegardées dans un fichier, sorte de bloc-notes électronique à tout moment, pour être ensuite imprimées en l'état, ou mieux, retravaillées et enrichies à l'aide de texte, ce qui construit une nouvelle forme de reconstruction du savoir.

La possibilité d'ajouter a posteriori des pages et / ou des liens transforme chaque lecteur en auteur potentiel qui peut construire son propre hypertexte, exactement adapté à ses besoins.

L'hypertexte est aussi un outil merveilleux de conception de récits à parcours multiples, dont la rédaction peut être entreprise collectivement et enrichie à tout moment pour connaître de nouveaux développements.

3-4. Un outil pour la formation des formateurs

Choisir quelques documents pertinents, établir ensuite les relations entre les concepts apparaissant sur chacun d'entre eux, confronter enfin les résultats obtenus en faisant "fonctionner" les micro-hypertextes qui en résultent, constitue un excellent moyen de s'interroger sur les différentes façons de structurer les connaissances et d'observer quelles pourraient être les plus efficaces pour une situation donnée.

3-5. D'autres utilisations possibles

Une autre possibilité, qui constitue une forme particulière de la lecture et de la recherche documentaire, consiste en l'utilisation de l'hypertexte dans la rédaction des modes d'emploi, guides, aide-mémoire, manuels,

tutoriels et autres didacticiels destinés à divers produits et en particulier aux logiciels (auto-documentation).

Enfin, un lien hypertexte peut permettre l'exécution d'un programme externe (logiciel graphique, musical, etc, qui viendra ainsi s'intégrer à l'hypertexte), pour retrouver ensuite l'environnement initial. L'hypertexte est donc ouvert sur l'extérieur et peut bénéficier de toute sa richesse.

Si le concept est déjà ancien, sa mise en application et sa diffusion sont récentes. De nombreuses recherches ont montrée l'efficacité de l'utilisation de l'hypertexte dans l'apprentissage en général, et l'apprentissage de la lecture en particulier. Citons par exemple:

- L'étude de *Carignan, (2002)*, a pour but de découvrir les stratégies de lecture et de recherche, employées chez des élèves de la cinquième secondaire, lors de l'exécution d'une tâche précise sur le CD-ROM Encarta. Les résultats ont montré que les deux stratégies de recherche (la stratégie de relation de textes et la stratégie recherche par l'utilisation de fonction de commande) peuvent être utilisées lors de la lecture d'un hypertexte à cause de leur nature.
- L'étude de *De Serres, (2004)*,:À partir des protocoles oraux de huit étudiants francophones de 1^{er} cycle ayant lu un hypertexte en L2, *De Serres* affirme que la lecture sur écran peut aider le lecteur en L2 à lire plus efficacement que celle sur papier.
- L'étude de *Carignan, (2009)*, cette étude vise à décrire et à comparer les stratégies de la lecture déclarées par douze élèves de la troisième secondaire, lors de la lecture d'un texte argumentatif sur trois formes de documents (texte papier, texte linéaire à l'écran et hypertexte). Les outils méthodologiques utilisés sont les suivants: 1) la technique oculométrique, 2) l'entrevue libre et la verbalisation rétrospective, 3) l'entrevue semi- dirigée.

Les résultats ont démontré que les élèves semblent avoir déclaré davantage de type de stratégies diversifiées sur le texte papier. De plus, les données ont montré que les élèves semblent avoir fait un transfert de stratégies, du papier à l'écran, lors de la lecture de document électronique.

- L'étude de *Simonian et Eneau, (2011)*, pour analyser les liens entre métacognition et l'hypertexte, les chercheurs ont choisi d'examiner les indicateurs permettant de décrire les apports, l'hypertexte aux processus métacognitifs d'une part, et du portfolio aux processus métacognitifs, à partir des "régulations explicitables" par les étudiants d'autre part.

Douze étudiants se sont portés volontairement pour constituer un portfolio, en effectuant une synthèse des informations trouvées grâce à un moteur de recherche, à partir d'une thématique donnée. Les résultats

relèvent qu'une relation de dépendance entre la dynamique d'usage de l'hypertexte, le portfolio et la dynamique de processus de construction des connaissances, étudiée dans cette étude en terme de processus métacognitives.

Selon les résultats des études antérieures, on peut avancer que l'utilisation de l'hypertexte dans l'enseignement d'une langue étrangère est efficace et donne des résultats considérables soit pour l'apprenant, soit pour l'enseignant.

5. Facteurs influençant l'apprentissage avec un hypertexte:

Les connaissances préalables, la charge cognitive, les croyances épistémiques, les caractéristiques de l'interface et la tâche sont des facteurs qui ont d'importantes conséquences pour la navigation dans un hypertexte. (Simonian, 2010).

5-1. Les connaissances préalables

Les travaux en psychologie ont démontré que ce que l'on est capable d'apprendre et retenir d'un nouveau domaine, dépend des connaissances que l'on avait préalablement sur ce sujet. Ceci s'applique bien évidemment à l'apprentissage avec un hypertexte.

Les sujets ayant une grande connaissance préalable du domaine sont ceux qui sont les plus indépendants de la structure d'un hypertexte, et le mieux à même de profiter d'une liberté de contrôle de la navigation. Par contre les sujets novices, qui ont peu de connaissances préalables, manifestent le symptôme bien connu de désorientation.

Afin de remédier à ce problème (la désorientation), un soutien de la part du système doit être offert aux utilisateurs. Ces soutiens peuvent avoir la forme de visites guidées, de cartes montrant les relations entre les différents concepts, de compteurs indiquant l'exhaustivité de la consultation ou d'historique des pages vues.

5-2. La charge cognitive

Les hypertextes ont été critiqués comme étant des systèmes augmentant la charge cognitive de l'utilisateur. Ce dernier doit se rappeler les liens qu'il a activés précédemment, et connecter ces informations en un tout cohérent. L'utilisateur doit découvrir et se rappeler des conséquences de la poursuite d'un certain chemin, où il conduit et quel type d'informations il fournit. Ce double niveau de traitement (niveau du contenu / niveau des relations) crée une charge cognitive importante.

En adoptant un autre point de vue, une certaine charge cognitive peut être profitable à l'utilisateur, dans le sens que cette situation lui permet d'opérer des mises en relation entre les éléments du texte. Cependant cette liberté de navigation doit être contrôlée par l'enseignant, et modulée en fonction des utilisateurs.

5-3. Les croyances épistémiques

Selon *Baccino (2007)*, les élèves ayant des croyances épistémiques simples (c.à.d. ceux qui s'attachent à apprendre par cœur du matériel pré-organisé) sont moins capables d'apprendre et d'appliquer leurs connaissances, après avoir utilisé un hypertexte que les élèves qui possèdent des croyances épistémiques plus complexes (c.à.d. ceux qui construisent activement une structure de connaissances personnelles non linéaires).

Il s'ensuit que les hypertextes sont des outils d'apprentissage moins bien adaptés pour les élèves ayant des croyances épistémiques simples que pour ceux ayant des croyances épistémiques plus complexes.

5-4. Les caractéristiques de l'interface

L'ordinateur offre une assistance à la lecture de texte. Cette assistance peut prendre la forme de la définition des mots du texte à la demande, ou la présentation d'un texte en multi-couches, ce qui permet d'afficher plus ou moins de détails. Cependant, l'utilité de cette assistance dépend de nombreux facteurs.

L'assistance est plus efficace si elle est contrôlée par l'ordinateur, dans le cas d'utilisateurs jeunes ou inexpérimentés; alors qu'elle est plus importante si elle est contrôlée par l'utilisateur si celui-ci est plus âgé et plus expérimenté.

5-5. La tâche

La tâche dans un hypertexte contraint la navigation et le rôle structurant. *Bruillard (2002)*, dans sa recherche, a comparé les modes de recherche d'informations dans un hyperdocument en fonction de deux situations.

Dans la première situation, les utilisateurs doivent tout d'abord répondre à une série de questions (pré-test) concernant le domaine à étudier, puis on leur dit qu'ils doivent répondre à ces mêmes questions (post-test) après avoir utilisé un hyperdocument (exploration libre). Dans la deuxième situation, les utilisateurs doivent répondre aux mêmes questions que les utilisateurs de la première situation, puis elles leur sont présentées d'une manière séquentielle et intégrée dans l'hyperdocument (exploration guidée par les questions).

L'analyse des traces de navigation montre que les sujets, ayant exploré librement l'hyperdocument (première situation), visitent le didacticiel de manière séquentielle, et présentent un parcours assez exhaustif. Par contre les sujets, dont l'exploration du logiciel est structurée par un questionnaire, visitent le didacticiel de manière moins exhaustif.

L'étude expérimentale:

➤Premièrement: Elaboration des outils de la recherche.

- Questionnaire des compétences de la compréhension en lecture.

Pour identifier les compétences de la compréhension en lecture nécessaire aux élèves de la deuxième année préparatoire, nous avons préparé un questionnaire, adressé à un juré (composé des professeurs et maîtres de conférences de méthodologie de FLE), qui se compose de trois domaines:

1^{er} domaine: La compréhension du lexique. (travail sur l'unité "mot")

2 ème domaine: La compréhension des phrases. (travail sur l'unité "phrase")

3 ème domaine: La compréhension des textes. (travail sur l'unité "texte")

Les jurés sont invités à préciser le degré d'importance de chaque compétence, d'en exclure ou d'y ajouter d'autres compétences.

- Le programme basé sur l'hypertexte:

*Objectif général du programme:

Ce programme vise à développer les compétences de la compréhension en lecture nécessaire aux élèves de la deuxième année préparatoire à travers l'exploitation de l'hypertexte.

*Objectifs spécifiques du programme:

Il est prévu que l'élève soit capable de:

- Comprendre le sens d'un mot.
- Comprendre le sens d'une phrase.
- Savoir identifier les personnages principaux d'un texte.
- Dire de qui ou de quoi parle un texte.
- Savoir reformuler le sens d'un texte.

*Contenu du programme:

Notre programme se compose de trois modules conçus des unités de

livre de l'élève 

- Le test de la compréhension en lecture:

*Objectif du test:

Ce test a pour but de mesurer à quel degré les élèves de la deuxième année préparatoire maîtrisent les compétences de la compréhension en lecture, ainsi que l'efficacité du programme au développement de ces compétences.

*Description du test:

Notre test se compose de trois parties:

- Une première partie évalue les compétences la compréhension du lexique.
- Une deuxième partie évalue les compétences la compréhension des phrases.
- Une troisième partie évalue les compétences la compréhension du texte.

***Durée du test:**

Pour calculer la durée adéquate à l'application du test, la chercheuse a calculé le temps moyen entre les premiers et les derniers cinq élèves qui terminent la réponse dans la première application du test.

La chercheuse a calculé la durée du test par la formule suivante:

$$\text{Temps moyen} = \frac{M 1 + M 2}{2}$$

***Fidélité du test:**

Nous avons vérifié la consistance de notre test en utilisant la méthode des deux moitiés (items pairs-impairs). Partant des notes des élèves sur les items du test (les deux parties), nous avons mesuré la fidélité par la formule de Sperman-Brown.

Selon la formule de Sperman – Brown, le coefficient de fidélité de notre test = (0,9240).

***Validité du test:**

Pour calculer la validité du test, la chercheuse a suivi les étapes suivantes:

- 1- Présenter le test aux membres du jury qui se compose de certains spécialistes et experts de langue française dans certaines universités d'Égypte
- 2- La chercheuse a modifié le test selon les opinions du jury.
- 3- La chercheuse a aussi calculé l'indice de la validité du test par la formule suivante:

$$\text{La Validité} = \sqrt{\text{Fidélité}}$$
$$\text{La Validité} = \sqrt{0,9240} = 0,96$$

Cette valeur confirme que notre test est valide.

➤ **Deuxièmement: Les démarches de l'expérimentation:**

1. Choisir l'échantillon de la recherche parmi les élèves de la deuxième année préparatoire.
2. Appliquer le test de la maîtrise des compétences de la compréhension en lecture avant l'enseignement du programme.
3. Enseigner le programme aux membres de l'échantillon (les élèves du groupe expérimental).
4. Réappliquer le test de la maîtrise des compétences de la compréhension en lectureaux membres de l'échantillon, après l'enseignement du programme.

➤ **Troisièmes: Analyse statistique des résultats de la recherche:**

Le tableau suivant représente les données statistiques concernant les notes de deux groupes de la recherche(expérimental-contrôle) dans le total

des compétences de la compréhension en lecture avec ses trois axes (lexique – phrase - texte).

Indicateurs	Groupe	N	Moyenne arithmétique	Écart Type	Degré de liberté	Valeur de T	Niveau De signification
Après l'application	contrôle	39	10,2821	7,3052	74	8,380	S au niveau 0,01
	expérimental	37	22,2703	4,8514			

Le tableau ci-dessus montre qu'il y a des différences significatives entre la moyenne des notes des élèves des deux groupes (expérimental-contrôle), au test de la maîtrise des compétences de la compréhension en lecture, avec ses trois axes (lexique – phrase - texte), après l'application de l'expérimentation, en faveur des élèves de groupe expérimental, au niveau 0,01. Ce qui met en évidence la progression, des compétences de la compréhension en lecture chez le groupe expérimental de la recherche, due au programme de l'hypertexte.

Recommandations de la recherche:

A la lueur des résultats de la recherche actuelle, nous pouvons mentionner quelques recommandations qui sont profitables dans le domaine de FLE.

- Le succès en matière d'enseignement de la lecture dépend de la coopération et de l'appui de tous les partenaires au sein du système d'éducation (enseignant-parents-élèves).
- Toutes les écoles doivent compter sur une équipe spécialisée en intervention de soutien à l'acquisition de la lecture pour planifier un enseignement adapté.
- Les enseignants doivent avoir des compétences hautement spécialisés, que ce soit pour l'élève qui progresse normalement que pour celui qui éprouve certaine difficulté.
- Les enseignants doivent consulter les recherches dans les universités pour se tenir au courant des nouveautés en matière d'enseignement de la lecture.
- Les enseignants doivent observer, décrire et documenter les difficultés spécifiques, le plus tôt, durant l'enseignement régulier afin d'élaborer un plan d'intervention personnalisé pour assurer un apprentissage efficace.
- Les enseignants doivent aider les parents en leur indiquant les activités les plus appropriées à faire avec leurs enfants à la maison, selon leur stade d'acquisition de la lecture.
- Les écoles peuvent également mener aux parents un guide pratique

visant à les aider à mieux comprendre les différentes difficultés d'apprentissage de la lecture.

- Le ministère de l'éducation doit mettre en œuvre un guide technique donnant le détail des applications pratique pour l'enseignant en classe, des modules d'apprentissage électronique conçus pour l'enseignant.

Suggestions de la recherche:

Nous pouvons également à travers les résultats obtenus suggérer quelques recherches:

- Elaborer des études basées sur l'hypertexte pour développer des autres compétences de la langue dans les autres cycles.
- Elaborer des études basées sur l'hypertexte pour développer la compréhension en lecture dans les autres langues étrangères (anglais-allemande).
- Mener plus de recherches dans le domaine des difficultés de la lecture en langue française à l'Université.
- Effectuer plus de recherches dans ce domaine, sur les différents échantillons, par une équipe de chercheurs pour savoir le taux de dyslexie sur le niveau national.

Références

I. Références en langue française:

- 1-Ait-Dahmane, K. (2011): L'impact des TICE sur l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le supérieur: quels besoins de formation pour quelle pédagogie. *Synergie*. N° 12, pp: 227-231.
- 2-Baccino, T. (2007): La lecture des hypertextes. Paris: Presses universitaires de France.
- 3-Besse, A-S. (2007): Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première: et en français langue seconde: perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais. Thèse de doctorat. Université Rennes 2.
- 4-Boyer, P et Lebrun, M. (2004): La lecture à l'école l'écran, les pratiques de lecture, des adolescents québécois. Québec: Édition Multimondes pp: 123-145.
- 5-Bressoux, P. (2009): Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement de la compréhension. Bruxelles: De Boeck.
- 6-Bruillard, E. (2002): Hypertexte: de l'accès aux documents vers leur structuration. *Maison de science de l'Homme*, Paris.
- 7-Carignan, I. (2002): Les stratégies utilisées lors de la lecture d'un hypertexte chez des élèves de cinquième. Mémoire de maîtrise Montréal: Université du Québec à Montréal.
- 8-Carignan, I. (2009): La mobilisation de stratégies de lecture sur trois formes de documents en 3^{ème} secondaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol 12, n° 2, pp: 161-178.
- 9-Clément, J. (2002): Du texte à l'hypertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelles. Disponible sur le site « hypermedia.univ-paris8.fr».
- 10-Combes, C et Chaves, N. (2012): La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet de traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*. N° 112, pp:175-196.
- 11-Ecalle, J et Mangnan, A. (2002): Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture: de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*. N° 82, pp: 4-12.
- 12-Ecalle, J et Mangnan, A. (2006): Des difficultés en lecture à la dyslexie: problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa*. N° 97, pp: 4-19.
- 13- Estelle, H et Lacheze, M. (2002): Guide Belin de l'enseignement, l'anglais au lycée, Belin.
- 14-Eneau, J (2011): L'usage de l'hypertexte: une dynamique favorisant les processus métacognitifs. Conférence EIAH 2012.

- 15-Fayol, M. (2005): Aider les élèves à comprendre. Hachette. Education, Paris.
- 16-Géry, M. (2002): Indexation et interrogation de chemins de lecture en contexte pour la recherche d'information structurée sur le web. Thèse de doctorat. Université Joseph Fourier. Grenoble1.
- 17-Goigoux, R. (2007): Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. Repères. N° 35, pp: 185-208.
- 18-Gourgue, D. (2006): Compréhension, moyenne section. Grenoble, France: Edition de la Cigale.
- 19-Grouix, S. (2012): Étude de la perception phonétique du voisement et de lieu d'articulation chez les jeunes lecteurs dyslexiques francophones. Thèse de magistère. Université du Québec à Montréal.
- 20-Lima, L. (2006): Améliorer la compréhension de l'écrit à l'école primaire, Paris: Dunod.
- 21-Michel, F et José, M. (2004): La lecture et son apprentissage. Dans l'évaluation de l'enseignement de la lecture en France. Paris: Ministère de l'éducation nationale, pp: 13-60.
- 22-Muller, A. (2012): Relation entre le décodage phonologique et l'acquisition du lexique orthographique: Évaluation de l'effet d'un logiciel utilisant au code couleur chez l'apprenti- lecteur de C.P. Thèse de magistère. Université de Nice-Sophia Antipoles.
- 23-Observation Nationale de la Lecture. (2007): L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture au CP. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- 24-Pastor, J-M. (2007): Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire. Les dossiers, n° 185, Paris, MEN, DEP.
- 25-Rekrak, L. (2012): La présentation informatique des textes scientifiques comme support à la compréhension écrite: cas du FLE. Synergies Algérie n°15 pp: 59-72.
- 26-Rey, V et Sabater, C. (2007): Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture. Glossa. N° 100, pp: 22-35.
- 27-Rocher, T. (2007): Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Note d'information, n° 7 p: 25.
- 28-Ryoji, M. (2007): Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et auto-apprentissage en didactique du FLE au Japan. Revue japonaise de didactique du français. Vol 2 N° 1.
- 29-Salem, N et Hiron, Ch. (2008): Difficultés de compréhension d'un document écrit: L'enjeu de l'inférence lexicale et des méthodologies transférables. Mémoire, IUFM de l'academie de Montpellier.
- 30-Serres, L. (2004): Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture

- hypertextuelle en langue seconde. *Alsic*. N° 7, pp: 131-152.
- 31-Sid-Ali, S. (2007): Problèmes d'intégration des hypertextes/hypermédia dans l'apprentissage des langues. *Synergies Algérie*. N° 1, pp: 251-257.
- 32-Simonian, S. (2010): Hypertexte et parcours cognitif. Quel enjeux pour l'apprentissage. Paris, Hermès.
- 33-Tamas, C et Vald, M. (2010): Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE. *Synergies Roumaine*. N° 5, pp: 99-105.
- 34-Tardieu, H et al. (2009): Evaluation de la compréhension de l'écrit chez l'adulte. *Économie et statistique* n° 424-425. Pp 63-86
- 35-Valdois, S. (2003): Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, contribution: Question5. Document présenté à la conférence de Consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Québec, les 4 et 5 décembre.

II. Références en langue anglaise:

- 1-Bianco, M. (2010): Early training in oral comprehension and phonological skills: results of a three-year longitudinal study *scientific studies of reading*. N° 14, pp: 211-246.
- 2-Bowey, J-A et Muller, D. (2005): Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-graders' silent reading: a critical test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*. N° 92, pp: 203-219.
- 3-Bryant, P. (2004): Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of educational psychology*. N° 96, pp:671-681.
- 4-Ehri, L-C. (2005): Learning to read words: theory findings and issues. *Scientific studies of reading*. N° 9, pp:167-188.
- 5-Ehri, L-C. (2008): The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of educational psychology*. N° 100, pp: 175-191.
- 6-Kyte, C-S et Johnson, C-J. (2006): The role of phonological recoding in orthographic learning. *Journal of experimental child psychology*. Pp:166-185.
- 7-Levy, B-A et O'Neil, S. (2007): Word acquisition, retention and transfer: findings from contextual and isolate word training. *Journal of experimental child psychology*. N°96, pp:37-56.
- 8-Lonigan, C-J. (2007): Vocabulary development and the development of phonological skills in preschool children. New York: Guilford Press.
- 9-Perry, K-E et Stanovich, K-E. (2002): Orthographic learning during reading: Examining the role of the self-teaching. *Journal of experimental child psychology*. N° 82, pp: 185-199.
- 10-Share, D-L. (2004): Orthographic learning at a glance: on the time course

- and developmental onset of self-teaching. *Journal of experimental child psychology*. N° 87, pp: 267-298.
- 11-Vellutino, F-R et al. (2004): Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*. N° 45, pp: 2-40.
- 12-Wagner, R-K. (2007): *Vocabulary acquisition implication for reading comprehension*. New York: The Guilford Press.