

Difficultés lexicales en lecture- compréhension chez les élèves de la classe terminale du cycle primaire tunisien

Amel FTITA
Académie militaire de Tunis
LRI8ES-ATTC (Analyse Textuelle, Traduction et
Communication), Université de La Manouba

Safouane HAJRI
Université de Gafsa

Résumé

La présente étude examine l'impact des difficultés lexicales sur les performances en lecture-compréhension des élèves de la classe terminale du cycle primaire tunisien. Elle porte sur un échantillon de 275 élèves et six enseignants de français issus de six écoles de la circonscription de Takelsa (gouvernorat de Nabeul). La recherche adopte une méthodologie mixte combinant une analyse documentaire des textes officiels (référentiel officiel, guides pédagogiques, supports destinés aux enseignants et aux élèves) et une enquête par questionnaires administrés aux deux publics cibles. L'objectif est d'analyser la place accordée au lexique dans le curriculum formel ainsi que dans les pratiques déclarées des enseignants et des élèves, afin d'identifier les principales difficultés rencontrées en lecture-compréhension, les stratégies de lecture mobilisées par les élèves et les pratiques d'enseignement du vocabulaire mises en œuvre en classe. Les résultats mettent en évidence une faible prise en compte du lexique dans les documents officiels et révèlent que de nombreux élèves éprouvent des difficultés importantes à lire et à comprendre les textes. Ces difficultés sont principalement liées à l'insuffisance de leur répertoire lexical et à la présence d'un grand nombre de mots inconnus dans les textes, ainsi qu'à des problèmes de décodage. Ces constats confirment que la maîtrise du vocabulaire constitue un prérequis fondamental au développement de la compétence en lecture-compréhension.

Mots-clés : vocabulaire, lecture-compréhension, difficultés lexicales, stratégies de lecture, apprentissage lexical, décodage

Introduction

L'accès aux savoirs scolaires repose sur la maîtrise de deux compétences fondamentales : savoir lire et lire pour comprendre. Dans le contexte de l'enseignement du français au cycle primaire tunisien, l'élève est appelé, au terme des six premières années de sa scolarité, à acquérir progressivement les mécanismes de la lecture. Si, dans les premières classes, cet apprentissage porte principalement sur la maîtrise du code et les premiers processus de compréhension, dans les classes supérieures, il s'oriente davantage vers la construction du sens. La lecture constitue ainsi, dans le cadre de l'approche par compétences adoptée en Tunisie, une compétence essentielle, conditionnant la réussite scolaire de l'élève ainsi que son accès à l'information écrite et numérique.

Dans cette perspective, la capacité à construire le sens des textes devient déterminante pour l'acquisition de nouvelles connaissances. En effet, à mesure que l'élève progresse dans son parcours scolaire, une part croissante des apprentissages lui est transmise à travers des supports textuels, de sorte que son développement académique dépend largement de sa compétence en lecture-compréhension (RTI International, 2016, p. 2).

Cependant, les observations de terrain – réalisées lors de séances de lecture-compréhension animées par des enseignants expérimentés ainsi que par des étudiants stagiaires en formation initiale – révèlent que de nombreux élèves des classes supérieures du primaire rencontrent des difficultés importantes à lire de manière fluente et à comprendre les textes proposés. Ce constat empirique est corroboré par plusieurs évaluations nationales et internationales. Ainsi, les résultats de l'évaluation EGRA (Early Grade Reading Assessment) menée en Tunisie en 2021 mettent en évidence des difficultés significatives en décodage et en compréhension, ainsi que des disparités marquées selon les contextes géographiques et socioéconomiques, les élèves des écoles publiques rurales étant particulièrement défavorisés par rapport à leurs pairs des zones urbaines et des établissements privés.

Ce constat rejoint également les résultats de l'enquête PISA¹ (2015) selon le rapport OCDE (2016), qui indiquent une régression notable des performances des élèves tunisiens en lecture entre 2012 et 2015, ainsi que ceux de l'enquête MICS 6 (2018), selon laquelle un tiers des élèves âgés de 7 à 14 ans ne maîtrise pas les compétences de base en lecture-compréhension acquises normalement dès la deuxième année du primaire (33 %) (INS *et al.*, 2019, p. 15). Face à ces résultats préoccupants, les responsables du projet EGRA recommandent notamment de renforcer l'enseignement du vocabulaire des textes de lecture, avant, pendant et après la lecture, et de diversifier les activités pédagogiques afin de favoriser l'appropriation des structures linguistiques et lexicales (Varly *et al.*, 2021, p. 108).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude qui vise à examiner l'impact des difficultés lexicales sur les performances en lecture-compréhension des élèves de

¹ Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

la classe terminale du cycle primaire tunisien. Elle s'intéresse plus particulièrement au répertoire lexical des élèves, aux stratégies d'apprentissage lexical et de lecture qu'ils mobilisent, ainsi qu'aux pratiques d'enseignement adoptées par leurs enseignants lors des séances de lecture-compréhension.

En nous appuyant sur des travaux antérieurs en didactique du lexique (Anctil, 2017, 2020 ; Ftita, Anctil, Cavalla, 2024 ; Ftita, 2024) attestant l'impact direct de la compétence lexicale sur le processus de la lecture, nous nous intéressons au cas spécifique des élèves du primaire tunisien en posant l'hypothèse que le déficit du répertoire lexical des élèves, conjugué à la place limitée accordée au lexique dans le curriculum formel (manuels scolaires et documents du maître) et dans les pratiques pédagogiques, constitue un facteur déterminant des difficultés rencontrées en lecture-compréhension.

Dans ce cadre, la problématique centrale de cette recherche peut être formulée comme suit : dans quelle mesure les difficultés lexicales entravent-elles la compréhension des textes chez les élèves de la sixième année primaire en Tunisie ? Dans quelle mesure les dispositifs curriculaires et les pratiques pédagogiques actuelles permettent-ils de remédier à ces difficultés ?

- ◆ Cette interrogation générale se décline en plusieurs questions de recherche :
Les documents officiels proposent-ils des orientations didactiques suffisantes pour développer la compétence lexicale des élèves ?
- ◆ Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves en lecture-compréhension ?
- ◆ Quelles stratégies de lecture mobilisent-ils pour accéder au sens des textes ?
- ◆ Quelles pratiques d'enseignement du lexique sont mises en œuvre par les enseignants ?
- ◆ Ces pratiques permettent-elles de réduire les obstacles d'ordre lexical chez les élèves ?

Afin de répondre à ces questions, cette étude adopte une approche méthodologique mixte combinant une analyse des documents curriculaires (guides pédagogiques et manuels scolaires) et une enquête par questionnaires auprès des élèves et des enseignants.

Dans une première partie, nous présenterons le cadre conceptuel et théorique relatif aux stratégies de lecture-compréhension et d'apprentissage du vocabulaire. La seconde partie sera consacrée à l'analyse des données empiriques issues de l'enquête. Enfin, nous proposerons des recommandations pédagogiques visant à renforcer l'enseignement du vocabulaire et à améliorer les compétences en lecture-compréhension des élèves du primaire.

1. Cadrage conceptuel et théorique

1.1. Concepts fondamentaux de la lecture et de la compréhension

1.1.1. Conception lexicologique et cognitive

Afin de cerner la notion de lecture-compréhension, il convient d'envisager l'acte de lire à partir des approches lexicographiques et théoriques. Les dictionnaires de référence (Larousse, Littré, Académie française, Le Robert) définissent la lecture comme un processus de reconnaissance des signes graphiques d'une langue, impliquant le décodage des lettres, leur assemblage en mots, la production mentale ou orale des sons correspondants et l'accès au sens. Cette conception classique réduit la lecture à une activité essentiellement visuelle centrée sur le décodage.

À partir des années 1980, les recherches ont profondément renouvelé cette vision en considérant la lecture comme un processus cognitif complexe. Selon Giasson (2011), la lecture constitue un processus dynamique et non linéaire de construction du sens, dans lequel le lecteur formule et vérifie en permanence des hypothèses tout en assurant la cohérence du texte.

Dans cette perspective, la compréhension renvoie à une activité intellectuelle consistant à établir des relations entre les informations du texte et les connaissances du lecteur. Le terme « comprendre » (du latin *comprehendere*) signifie « saisir par l'intelligence », ce qui implique la construction d'une représentation mentale cohérente, évolutive et dynamique. Van Grunderbeeck (1994) souligne ainsi que « lire pour lire n'existe pas [et que] la lecture est avant tout un moyen qu'emprunte un individu pour atteindre un but... », insistant sur l'intentionnalité de l'acte de lecture. Charmeux (1989) affirme que « lire, c'est comprendre », tandis que Fayol (2001) met en évidence le rôle déterminant des connaissances antérieures et des processus cognitifs dans l'élaboration du sens.

En somme, la lecture-compréhension repose sur l'automatisation du décodage, la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que sur des connaissances lexicales, morphologiques et syntaxiques. Si les sciences cognitives éclairent les mécanismes de la compréhension, la didactique de la littérature s'intéresse davantage à l'appropriation subjective des textes par les lecteurs en développant les concepts de *lecture littéraire* et de *sujet-lecteur-scripteur*.

1.1.2. Lecture littéraire et sujet-lecteur-scripteur en didactique de la littérature

Dans le champ de la didactique de la littérature, la lecture est envisagée comme une activité à la fois cognitive et subjective. Ayant posé les bases théoriques pour comprendre la *lecture littéraire*, Dufays (2010) met en évidence le rôle de la mémoire culturelle et de la subjectivité du lecteur dans la réception des textes, en définissant la lecture littéraire comme un processus interprétatif dynamique ancré dans des schèmes culturels. Le lecteur oscille entre immersion affective et distanciation critique, influençant ainsi sa compréhension, son interprétation et son évaluation des œuvres (Dufays, 2010 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015).

Le concept de *sujet-lecteur* renvoie à la dimension participative et émotionnelle de l'acte de lire (Rouxel et Langlade, 2004 ; Langlade et Fourtanier, 2007). Il désigne un lecteur engagé subjectivement dans la construction du sens, dont les postures peuvent varier selon les contextes (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). Ces notions permettent de mieux comprendre les postures adoptées par les élèves (Dufays et Marlair, 2014) ainsi que les gestes professionnels des enseignants (Goigoux, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009).

Le concept de *sujet-lecteur-scripteur* établit un lien étroit entre lecture et écriture : l'écriture de la réception constitue le prolongement de la lecture, mobilisant subjectivité, interprétation et expression personnelle (Rouxel et Langlade, 2004). Des dispositifs pédagogiques, tels que les *débats interprétatifs*, les *carnets de lecture* ou les *cercles de lecture*, favorisent cette appropriation des textes (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Ahr, 2011 ; Lebrun, 1996 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003).

1.2. Processus cognitifs et stratégies de lecture-compréhension

1.2.1. Processus cognitifs impliqués dans la lecture

La lecture-compréhension mobilise un ensemble coordonné de processus cognitifs. Selon Sprenger-Charolles (2007), elle ne se réduit pas au décodage : elle résulte de l'interaction entre l'identification des mots et l'accès au sens. La maîtrise du lexique et des structures linguistiques apparaît ainsi comme un élément central de la compréhension.

Denhière (2010) considère la compréhension comme une construction active reposant sur l'intégration des informations textuelles et des connaissances du lecteur. Ce processus implique le traitement lexical, la mémoire et les inférences. Eme et Rouet (2011) soulignent quant à eux le rôle de la métacognition : les lecteurs efficaces planifient, contrôlent et évaluent leur compréhension. En somme, selon ces travaux éminents, les processus cognitifs impliqués dans la lecture se résument dans le traitement lexical (reconnaissance des mots) et syntaxique (compréhension des

structures syntaxiques) où un décodage automatisé réduit la charge sur la mémoire de travail et facilite l'accès au sens, l'intégration des phrases et des idées pour construire un sens cohérent, la mobilisation des connaissances et des schémas cognitifs pertinents pour interpréter et inférer le sens implicite d'un texte qui dépasse le sens littéral explicite, et la régulation métacognitive ou la capacité à surveiller sa compréhension, à ajuster ses stratégies et à vérifier sa progression, ce qui constitue un facteur clé pour le développement de l'autonomie du lecteur.

Ces processus peuvent être regroupés, selon Giasson (1990, 2011), en plusieurs catégories :

- ◆ les *microprocessus* axés sur le traitement local des mots et des phrases (lexique, morphologie, syntaxe) ;
- ◆ les *processus d'intégration* fondés sur la mise en cohérence des informations (connecteurs, anaphores) ;
- ◆ les *macroprocessus* mobilisés à travers l'identification de la structure globale du texte ;
- ◆ les *processus d'élaboration* ou la capacité du lecteur à faire des inférences et à activer des connaissances antérieures ;
- ◆ les *processus métacognitifs* qui sont activés lorsque le lecteur détecte une difficulté dans sa compréhension, évalue et régule ses stratégies de compréhension.

Les difficultés incluent le vocabulaire inconnu, l'organisation interne et externe du texte, et l'insuffisance d'informations. Un lecteur stratégique peut détecter les obstacles et y ajuster ses propres stratégies dont l'enseignement explicite favorise le développement de sa lecture autonome et réflexive (Golder et Ganoac'h, 2004).

1.2.2. Stratégies de lecture-compréhension

Les recherches en psychologie cognitive et en didactique de la lecture montrent que la compréhension d'un texte repose sur la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives avant, pendant et après la lecture. Ces stratégies permettent au lecteur d'activer ses connaissances antérieures, de contrôler sa compréhension et d'élaborer une représentation cohérente du texte (Duke et Pearson, 2002 ; Pressley, 2006 ; Giasson, 2011).

Avant la lecture, le lecteur examine le titre et les sous-titres du texte, observe et analyse les supports associés, mobilise les connaissances antérieures liées au contenu et émet des hypothèses sur le contenu et sur l'organisation du texte (Planification).

Pendant la lecture, il suit le chemin de lecture à l'aide d'indices sémantiques et syntaxiques, identifie et résout les mots inconnus à travers le contexte, la morphologie, la famille de mots), a recours aux articulateurs logiques, marques de ponctuation et mots de liaison, et fait de courts résumés et reformule les idées principales (Monitoring/régulation).

Après la lecture, il revient à l'objectif de la lecture, reprend les informations clés en utilisant la structure du texte pour faciliter la mémorisation et vérifier la cohérence et l'intégration des idées (Évaluation).

Ces stratégies permettent au lecteur de construire une représentation cohérente du texte et de contrôler sa compréhension

1.3. Lexique et processus de lecture-compréhension

1.3.1. Raisons de l'intégration explicite du lexique dans la lecture

Le lexique constitue une composante essentielle de la lecture-compréhension. Sa maîtrise conditionne l'accès au sens et la fluidité de la lecture. Les recherches récentes montrent l'efficacité d'une approche intégrée du lexique et de la lecture. Arboleda et al. (2022) démontrent que l'enseignement explicite du vocabulaire améliore significativement la compréhension. Cèbe et Goigoux (2015) soulignent la nécessité d'articuler enseignement lexical et activités de lecture. Gouaïch et Chnane-Davin (2022) mettent également en évidence l'importance de cette intégration dans les contextes plurilingues. Ainsi, le vocabulaire n'est plus associé à un apprentissage cloisonné, mais fonctionne comme une composante essentielle intégrée à l'enseignement de la lecture.

1.3.2. Rôle du répertoire lexical dans la compréhension des textes

La maîtrise du vocabulaire constitue un facteur déterminant dans la réussite en lecture. Plus un lecteur possède un répertoire lexical étendu, plus il est en mesure d'identifier rapidement les mots et d'établir des relations sémantiques entre les différentes informations du texte (Giasson, 1990, 2011). Crinon (2011) souligne que la compréhension dépend largement de la capacité du lecteur à mobiliser ses connaissances lexicales afin d'interpréter le sens des mots en contexte. Le vocabulaire influence ainsi directement la reconnaissance des mots, la construction du sens et l'automatisation de la lecture. En effet, plus un élève rencontre et assimile de mots, plus il est capable de les reconnaître rapidement, ce qui permet de libérer des ressources cognitives au profit de la compréhension.

Par ailleurs, Cèbe et Goigoux (2015) montrent que les difficultés de compréhension rencontrées par les élèves sont fréquemment liées à une maîtrise insuffisante du vocabulaire.

Dans le même sens, Watkins (2023) met en évidence une corrélation significative entre la richesse du vocabulaire et la réussite en lecture dans des dispositifs d'enseignement structurés. Ainsi, la compréhension des textes repose en grande partie sur l'étendue et la qualité du répertoire lexical du lecteur. Un vocabulaire riche facilite la reconnaissance des mots et réduit la charge cognitive liée au décodage, permettant ainsi de consacrer davantage de ressources à la construction du sens et à l'élaboration d'une représentation cohérente du texte.

1.3.3. La lecture comme source d'enrichissement lexical

Si le vocabulaire joue un rôle essentiel dans la compréhension des textes, la lecture constitue également un moyen privilégié d'enrichir le répertoire lexical des apprenants. Cet enrichissement peut s'opérer de manière incidente, c'est-à-dire sans enseignement explicite, lorsque les lecteurs rencontrent des mots nouveaux dans des contextes variés. La répétition des occurrences lexicales dans les textes favorise progressivement la mémorisation et la consolidation des connaissances lexicales. Plusieurs mécanismes contribuent à cet apprentissage :

- ◆ l'exposition répétée aux mots dans divers contextes textuels ;
- ◆ l'inférence du sens à partir du contexte ;
- ◆ l'analyse morphologique des mots (préfixes, suffixes, radicaux).

Ces mécanismes permettent aux apprenants d'élaborer progressivement des représentations lexicales de plus en plus précises. Ainsi, la lecture et le vocabulaire entretiennent une relation circulaire : un vocabulaire riche facilite la compréhension, tandis que la lecture contribue à l'enrichissement du lexique. Toutefois, cet enrichissement suppose la mobilisation de stratégies spécifiques.

1.3.4. Stratégies d'apprentissage lexical en contexte de lecture

Afin de soutenir l'acquisition du vocabulaire, Giasson (2011) propose plusieurs stratégies permettant aux lecteurs de comprendre et d'apprendre de nouveaux mots lors de la lecture.

- ◆ Le *recours au contexte* dans la mesure où le lecteur peut utiliser les indices présents dans le texte pour inférer la signification d'un mot inconnu. Le contexte peut être explicite, général ou parfois trompeur, ce qui nécessite une vérification de l'hypothèse formulée (Crinon, 2011).
- ◆ L'*analyse morphologique* et des éléments constitutifs des mots (préfixes, suffixes et radicaux) permet de mieux comprendre leur formation et leur sens. L'identification des familles de mots facilite également l'enrichissement du vocabulaire et la reconnaissance de nouveaux termes.
- ◆ L'*utilisation du dictionnaire* est une stratégie complémentaire permettant de vérifier la signification d'un mot et d'en préciser l'usage. L'apprentissage de cette démarche doit être accompagné afin de favoriser un usage autonome et réfléchi de cet outil.

Giasson souligne que ces stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement explicite et progressif, les élèves ne les mobilisant pas spontanément. L'exposition à des activités variées, associée à une pratique régulière, favorise leur automatisation et renforce l'autonomie des lecteurs. Les élèves disposant de stratégies lexicales efficaces sont ainsi mieux préparés à affronter des textes complexes et à mobiliser leurs connaissances antérieures pour construire le sens. Ainsi, un apprentissage systématique du lexique, articulé aux stratégies de compréhension, permet de réduire

les difficultés lexicales, d'améliorer la performance en lecture-compréhension et de favoriser le développement d'un lecteur autonome et stratégique.

L'atout majeur de ces nouvelles perspectives liées à l'acte de lire – dont la maîtrise du code alphabétique et du décodage, les connaissances lexicales et morphologiques, la compréhension des textes, les connaissances syntaxiques et discursives ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives mobilisées par le lecteur – est qu'elles permettent de dépasser l'opposition traditionnelle entre méthodes syllabiques et méthodes globales.

1.4. Le vocabulaire à la croisée des méthodes traditionnelles et approches didactiques contemporaines d'enseignement de la lecture

1.4.1. Méthodes traditionnelles d'enseignement de la lecture

L'enseignement de la lecture s'est historiquement structuré autour des trois méthodes principales : syllabique, globale et mixte. La *méthode syllabique* est fondée sur l'analyse des unités linguistiques (graphèmes et phonèmes) pour déchiffrer les mots, en segmentant et en combinant lettres et sons avant d'accéder au sens. Cette méthode est souvent critiquée pour sa focalisation sur le décodage au détriment de la compréhension. La *méthode globale* privilégie la compréhension globale dès l'entrée dans le code écrit, en favorisant la reconnaissance des mots entiers et la production d'hypothèses de sens. Quant à la *méthode mixte*, elle combine éléments syllabiques et repérage global du sens. Dans la pratique scolaire tunisienne actuelle, l'enseignement de la lecture s'inspire de cette méthode mixte en portant l'attention sur la compréhension du sens dès le départ (EGRA, 2021, p. 17).

Les recherches actuelles en psychologie cognitive, neurosciences et didactique recommandent l'enseignement systématique des correspondances graphie-phonie, parallèlement au développement de la compréhension (National Reading Panel, 2000 ; Observatoire national de la lecture, 1998 ; Dehaene, 2007). Elles mettent l'accent sur des approches intégratives validées empiriquement.

1.4.2. Approches didactiques contemporaines validées par la recherche

Les approches contemporaines en didactique de la lecture, en psychologie cognitive et en neurosciences ont profondément renouvelé la compréhension des mécanismes impliqués dans l'apprentissage de la lecture. Elles convergent toutes pour souligner le rôle structurant que joue le lexique dans la compétence de lecture vu qu'il intervient à plusieurs niveaux : l'identification et la reconnaissance des mots, l'accès au sens des phrases et des textes et la mobilisation des stratégies de compréhension. Ces

approches contemporaines convergent sur un modèle global intégratif qui articule plusieurs dimensions complémentaires :

- a) L'enseignement explicite du code alphabétique et des correspondances entre graphèmes et phonèmes pour développer une lecture fluide et automatisée (National Reading Panel, 2000). Dans cet esprit, Ehri (2005), avec sa théorie de l'*orthographic mapping*, et Share (1995), avec son modèle *self-teaching hypothesis*, montrent que la lecture experte se construit grâce au lien entre forme écrite, prononciation et sens des mots, acquis progressivement par le décodage.
- b) Les processus cérébraux impliqués dans la lecture, étudiés par les neurosciences, qui coordonnent plusieurs opérations fondamentales : la reconnaissance visuelle des lettres, l'association entre graphèmes et phonèmes et l'accès au sens des mots (Dehaene, 2007).
- c) Les modèles interactifs de la lecture développés par les sciences cognitives (LaBerge et Samuels, 1974) conçoivent la lecture comme une activité interactive intégrant le décodage, les connaissances lexicales, les structures syntaxiques et les connaissances antérieures du lecteur. Dans cette perspective, les travaux de Pressley (2002) ont également mis en évidence l'importance des stratégies cognitives et métacognitives dans la compréhension des textes.

Ces différentes contributions scientifiques ont conduit à privilégier aujourd'hui en didactique de la lecture une approche intégrée de l'enseignement de la lecture qui ne se limite pas au choix d'une méthode unique, mais vise à articuler un ensemble des composantes impliquées dans l'acte de lire.

2. Enquête de terrain

2.1. Méthodologie et échantillon

Nous avons opté dans la présente recherche pour une méthode hybride associant deux outils de collecte de données : l'analyse des contenus des documents officiels relatifs à la 6^e année du cycle primaire (référentiel officiel, documents du maître et documents de l'élève), et deux questionnaires d'enquête destinés à ces deux acteurs du système scolaire. L'analyse vise à comprendre le statut et le rôle attribués au vocabulaire dans les programmes et par apport à l'activité lecture-compréhension. Les deux questionnaires sont envisagés pour décrire les difficultés lexicales auxquelles se heurteraient les élèves lors de la lecture des textes et vérifier leur impact sur ce processus.

L'échantillon est composé de 275 élèves et de six enseignants du français appartenant à la circonscription de Takelsa-Nabeul répartis sur six écoles (61 élèves à l'école de Birmroua, 61 élèves à celle de Baddar, 36 à Douala, 8 à Dar Nader, 43 à Brij et 66 à Sidi Aïssa). Quatre enseignants appartiennent aux écoles Bir M'roua, Douala, Baddar et Dar Nader de la circonscription de Takelsa 1, alors que les deux autres appartiennent à la circonscription de Takelsa 2 qui englobe les deux écoles de

Sidi Aïssa et de Brij. Cette diversité permet d'obtenir une vision représentative des pratiques pédagogiques et des difficultés rencontrées dans ce contexte.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon de l'étude

Circonscription	École	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants
Takelsa 1	Birmroua	61	1
	Baddar	61	1
	Douala	36	1
	Dar Nader	8	1
Takelsa 2	Sidi Aïssa	66	1
	Brij	43	1
Total	-	275	6

L'échantillon d'étude est contrasté dans la mesure où les effectifs des écoles enquêtées sont variables. Cette répartition hétérogène liée aux environnements socioéconomiques variés pourrait influencer les conditions d'enseignement, l'accès aux ressources (livres, encadrement...), voire les pratiques des enseignants.

2.2. Place du lexique dans les documents officiels

Les documents officiels dont nous avons analysé les contenus sont : le référentiel officiel de la 6^e année primaire (2^e semestre 2016-2017)², les documents officiels dédiés aux enseignants et ceux dédiés aux élèves.

2.2.1. Analyse du référentiel officiel

Le référentiel officiel tunisien pour le français de la 6^e année introduit le vocabulaire comme levier central de l'approche par compétences et de la communication langagière. Il doit intervenir pour la maîtrise de la langue et des modules thématiques afin de soutenir la communication et l'ouverture culturelle. Bien que non introduit explicitement comme compétence terminale à part entière, à l'instar de la lecture, l'oral et l'écrit, le vocabulaire constitue une composante transversale intégrée aux quatre compétences discursives en vue de favoriser l'acquisition fonctionnelle du discours plutôt que la mémorisation des mots isolés.

² Nous n'avons pas pu avoir accès au référentiel officiel relatif au semestre 1.

Tableau 2. *Place du lexique comme composante transversale dans le référentiel officiel*

Compétence discursive	Performances escomptées
Compréhension orale/écrite	Comprendre des textes simples ; identifier les informations et le lexique thématique nécessaire.
Production orale	S'exprimer correctement ; utiliser champs lexicaux pour raconter, décrire, dialoguer.
Production écrite	Écrire des phrases/textes ; employer un vocabulaire précis dans récits/lettres.
Maîtrise de la langue	Grammaire/conjugaison/orthographe + acquisition lexicale par modules (accords, champs sémantiques).

L'approche du vocabulaire selon ce référentiel s'avère essentiellement thématique de sorte que chaque module d'apprentissage s'articule autour d'un thème général couvrant les activités de lecture, les exercices et les productions écrite et orale. Les activités qu'il initie sont interactives et combinent jeux lexicaux et projets thématiques adaptées au FLE tunisien.

Tableau 3. *Répartition thématique du vocabulaire selon le référentiel officiel*

Thème du module	Vocabulaire thématique	Performances lexicales cibles
Solidarité	Termes de coopération, aide mutuelle	Produire un texte cohérent avec un vocabulaire précis.
Environnement	Vocabulaire écologique (pollution, recyclage)	Décrire des situations ; utiliser des dérivés et des composés.
Santé	Lexique corporel, hygiène, alimentation	Dialoguer en utilisant des termes adaptés ; intégrer le savoir-être.
Loisirs	Mots de détente, sports, culture	Raconter des événements ; enrichir l'oral et l'écrit.
Découverte pays	Vocabulaire culturel, géographique	Identifier des informations ; s'ouvrir à la diversité lexicale.

2.2.2. Analyse des documents destinés aux enseignants

L'analyse du contenu que nous avons effectuée des documents officiels destinés aux enseignants (un guide de fiches pédagogiques fondé sur l'approche par compétences, un cahier de bandes dessinées et un guide méthodologique) débouche sur le constat d'une absence de structuration explicite de l'enseignement du lexique. L'absence de fiches pédagogies associées au vocabulaire par rapport aux autres activités en est une preuve évidente.

Tableau 4. *Place du lexique dans le guide pédagogique destiné aux enseignants*

Volet	Présence	Types de fiches associées	Approche pédagogique
Grammaire	Oui	Base, intégration, remédiation	Explicite/systématique
Conjugaison	Oui	Base, intégration, remédiation	Explicite/systématique
Orthographe	Oui	Base, intégration, remédiation	Explicite/systématique
Expression écrite	Oui	Base, intégration, remédiation + fiches spécifiques	Explicite/systématique
Vocabulaire	Non	Aucune fiche dédiée	Implicite/non systématique

Le *guide pédagogique* (« Approche par compétences : Fichier-classe ») intègre quatre types de fiches (fiches de base, fiches d'intégration, fiches de remédiation, fiches spécifiques à l'entraînement à l'expression écrite) et organise les apprentissages autour de quatre volets (grammaire, conjugaison, orthographe, expression écrite), tous traités de manière explicite et systématique. En revanche, le lexique n'y constitue pas un volet autonome et relève d'un traitement implicite et non systématique. Cependant, il est souvent recommandé de faire acquérir aux élèves le lexique, afin qu'ils puissent appréhender les différentes structures grammaticales et les utiliser à bon escient en production écrite ou orale (Ftita, 2021).

Le *cahier de bandes dessinées* offre des supports visuels riches en lexique (dialogues contextualisés, champs lexicaux variés), avec une BD par module. Cependant, à l'encontre des recommandations officielles mettant en évidence la progression lecture-compréhension-écriture, leur exploitation reste principalement axée sur l'oral, sans structuration didactique claire du vocabulaire, et se limite à une approche unidimensionnelle.

Tableau 5. *Place du lexique dans le guide méthodologique destiné aux enseignants*

Activité	Pages dédiées	Présence structurée du lexique	Objectifs lexicaux spécifiques
Vocabulaire	1 page	Non (8 ^e journée seulement)	1. Consolidation 2. Enrichissement thématique 3. Usage ludique : (« La boîte à mots », « Jeux de mots »)
Oral	5 pages	Oui	-
Lecture	8 pages	Oui	-
Activité	Pages dédiées	Présence structurée du lexique	Objectifs lexicaux spécifiques
Écrit	4 pages	Oui	-

Activité	Pages dédiées	Présence structurée du lexique	Objectifs lexicaux spécifiques
Grammaire	4 pages	Oui	-

Le *guide méthodologique* confirme cette marginalisation : il ne renferme pas de volet relatif au lexique à part entière³, et une seule page est consacrée au vocabulaire contre 5 pages pour l'oral, 8 pages pour la lecture, 4 pages pour l'écrit et 4 pages pour la grammaire. Ajoutant que l'activité lexicale, selon ce guide, n'est travaillée qu'en huitième journée. Et le vocabulaire demeure traité de manière ponctuelle et ludique (« boîte à mots », « jeux de mots »), au service de la production orale et écrite sans progression ni systématisation.

Cette analyse montre que, dans ces documents, le lexique est présent, mais non structuré, non explicite et non prioritaire

2.2.3. Analyse des documents dédiés aux élèves

Deux manuels sont destinés aux élèves de la 6^e année de base : le manuel de lecture et le cahier d'activités.

Selon le *manuel de lecture*, tout module d'apprentissage regroupe quatre volets principaux : le centre d'intérêt, un objectif général en rapport avec un projet d'écriture et les objectifs spécifiques, ou avec un contrat, et, enfin, une autodictée. Nous citons l'exemple du module n° 3 :⁴

- a) Centre d'intérêt : Accepter les autres.
- b) Mon projet d'écriture : Je raconte un événement sur le thème de la « solidarité » et je fais parler des personnages.
- c) Mon contrat :
 - ◆ Apprendre un poème (*Marie et moi – Donne autour de toi*)
 - ◆ Lire les textes (*Le petit lapin blanc – Le nouveau costume – L'Indien qui ne savait pas courir*)
 - ◆ Me documenter sur les ressemblances et les différences des êtres humains.
 - ◆ Confectionner un bouquet de bienvenue.
 - ◆ Utiliser un vocabulaire lié au thème « paix et tolérance ».
 - ◆ Apprendre à employer l'adjectif épithète et l'adjectif attribut, à conjuguer les verbes être et avoir au passé composé et au futur, et à écrire correctement *son* et *sont*.
- d) Mon autodictée : Je n'oublie pas d'enrichir mon portfolio.

³ Voir aussi, pour un état des lieux exhaustif sur la place du vocabulaire dans les manuels scolaires et les programmes officiels du lycée tunisien, Ftita (2022).

⁴ Ministère de l'Éducation, *Un pas de plus... vers le collège. Manuel de lecture 6^e année de l'enseignement de base*. République tunisienne. Centre National Pédagogique.

Ces indices prouvent que le manuel de lecture est plus axé sur une approche thématique globale dans laquelle le vocabulaire est intégré de manière implicite à des projets d'écriture et à des activités de lecture, sans enseignement explicite, ce qui laisserait les élèves démunis en matière de lecture-compréhension et de production.

Tableau 6. Place du lexique dans le cahier d'activités destiné aux élèves (Module 3)

Journée	Contenus traités	Lexique ?
1	Grammaire	Non
2	Lecture/Conjugaison/Production	Non
3 - 4	Projet écriture	Non
5	Grammaire/Conjugaison	Non
6	Lecture/Orthographe	Non

Le cahier d'activités confirme cette tendance : les exercices portent essentiellement sur la grammaire, la conjugaison et la production, tandis que les activités lexicales spécifiques sont absentes. L'absence totale des exercices ciblés sur le lexique peut limiter le vocabulaire actif des élèves et les empêcher de comprendre et de s'exprimer d'une façon fluide et naturelle.

2.3. Place du lexique dans les pratiques déclarées (élèves/enseignants)

2.3.1. Difficultés de lecture-compréhension d'après les élèves

En vue de faire le portrait des difficultés rencontrées par les élèves en lecture-compréhension, nous leur avons administré un questionnaire d'enquête comportant cinq questions. Les deux premières questions quantifient les élèves rencontrant des obstacles en lecture (silencieuse ou orale) et en compréhension. Les trois questions suivantes cherchent à identifier la nature des blocages rencontrés, les stratégies de compréhension déjà utilisées et leurs propositions pour améliorer leurs capacités de lecture-compréhension.

Tableau 7. Taux des difficultés en lecture chez les élèves

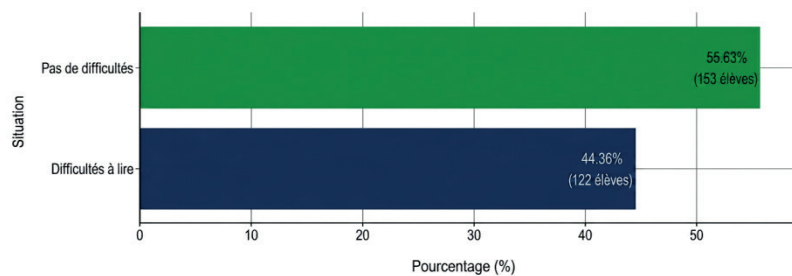
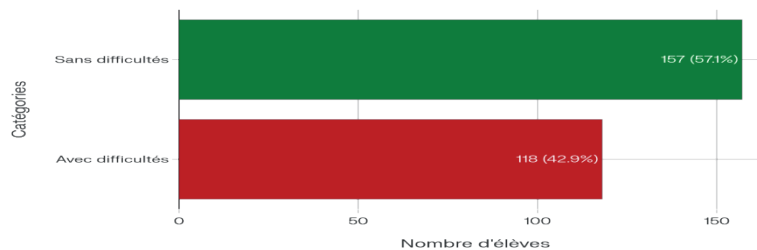
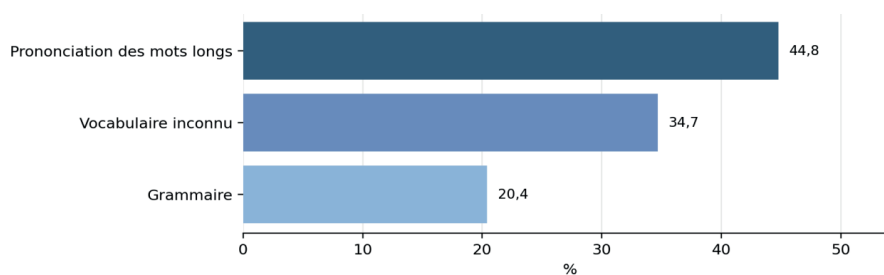


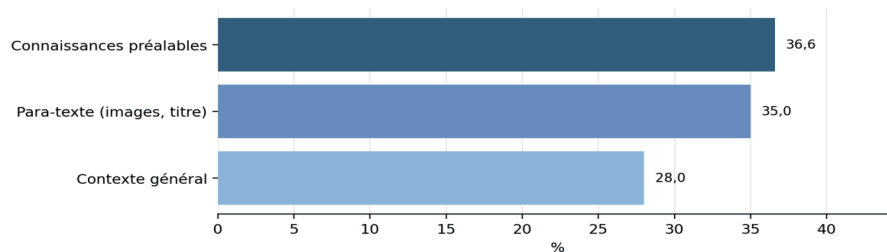
Tableau 8. *Taux des difficultés en compréhension chez les élèves*

L'analyse des réponses des 275 élèves montre une tendance à l'association entre difficultés de lecture et de compréhension, avec environ un élève sur deux concerné. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car ils indiquent une corrélation sans établir de lien causal certain et peuvent être influencés par d'autres facteurs.

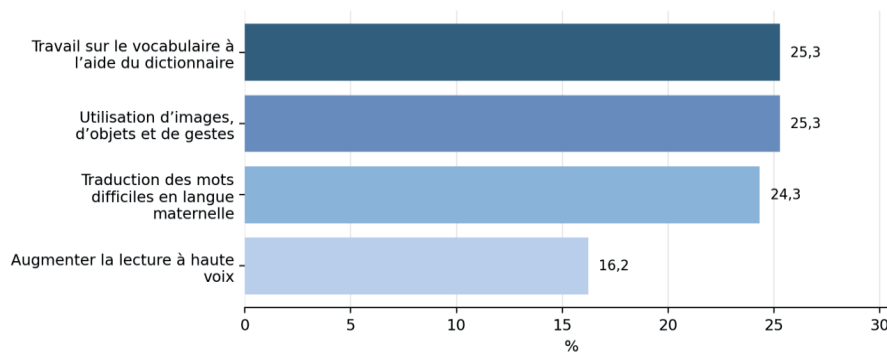
L'analyse des difficultés par établissement met en évidence certaines disparités : les écoles les plus en difficulté (Baddar et Dar Nader), et les écoles présentant de meilleurs résultats (Sidi Aïssa et Bir M'roua). Ces écarts peuvent s'expliquer par les pratiques pédagogiques adoptées, les ressources disponibles ou encore le niveau linguistique initial des élèves.

Tableau 9. *Obstacles à la lecture-compréhension d'après les élèves*

Un bon nombre d'élèves (34,7 %) déclarent que les obstacles majeurs qu'ils rencontrent en lecture-compréhension sont principalement d'ordre lexical, alors que presque la moitié (44,8 %) les trouvent d'ordre phonétique ou liés à la prononciation des mots longs par rapport aux difficultés d'ordre grammatical qu'ils trouvent moins importantes. Lorsqu'ils rencontrent un nombre important de mots inconnus ou difficiles à prononcer, leur attention se focalise sur le décodage, au détriment de l'accès au sens.

Tableau 10. *Stratégies de compréhension mobilisées par les élèves*

Les résultats montrent que les élèves mobilisent principalement trois stratégies de compréhension, avec des niveaux proches mais hiérarchisés. Les connaissances préalables arrivent en première position (36,6 %). Elles sont suivies de près par l'exploitation du paratexte (images, titre) (35 %) dans l'orientation du sens. Enfin, le contexte général est moins sollicité (28 %), ce qui révèle une mobilisation plus limitée des éléments contextuels dans le processus de compréhension pour inférer le sens.

Tableau 11. *Solutions proposées par les élèves pour favoriser leur lecture*

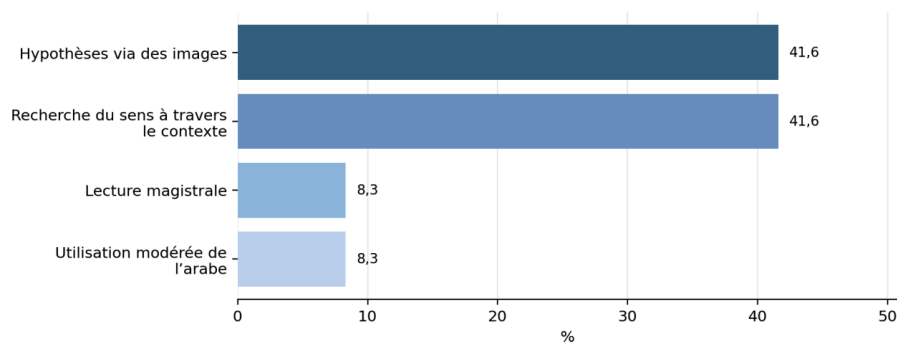
Les élèves avancent eux-mêmes plusieurs solutions susceptibles d'améliorer leur compréhension des textes, telles que l'usage du dictionnaire, le recours aux supports visuels, la traduction en langue maternelle et la lecture à haute voix. Ces résultats montrent que les élèves recherchent principalement une médiation lexicale (dictionnaire et traduction) et un étayage visuel permettant de sécuriser la compréhension.

Dans l'ensemble, l'analyse révèle que les élèves de 6^e année rencontrent principalement des difficultés liées à la longueur et à la complexité des mots, au manque de vocabulaire et à l'insuffisance de stratégies permettant de mobiliser le contexte. Ces difficultés conduisent les élèves à percevoir la lecture comme un exercice de décodage phonétique plutôt que comme un processus de construction du sens.

2.3.2. Pratiques d'enseignement de la lecture-compréhension

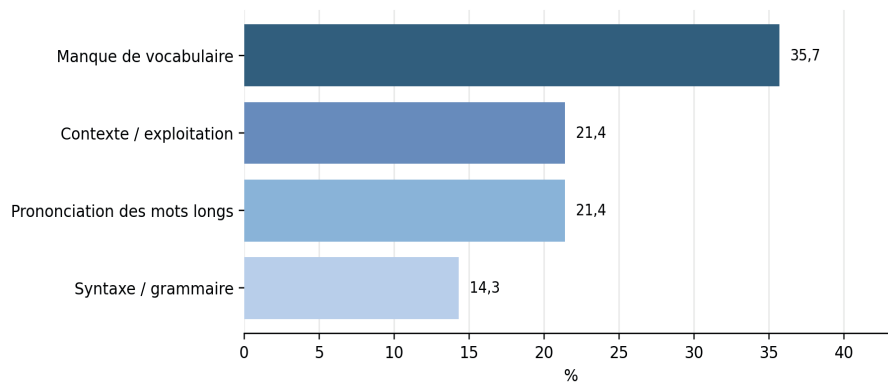
Les enseignants privilégient principalement les stratégies d'inférence : hypothèses émises à partir des images (41,6 %) et compréhension à travers le contexte (41,6 %).

Tableau 12. *Stratégies de lecture-compréhension privilégiées par les enseignants*



Les enseignants misent majoritairement sur l'interaction entre le support visuel et le contexte global pour construire le sens du texte.

Tableau 13. *Obstacles à la lecture-compréhension chez les élèves selon les enseignants*



Le déficit lexical constitue, selon les enseignants, le principal obstacle à la compréhension des textes par rapport aux autres types de difficultés auxquelles les élèves seraient confrontés.

Tableau 14. *Stratégies des enseignants pour contourner les difficultés lexicales des élèves*

Axe stratégique	Sous-stratégie	Objectif didactique	Exemples concrets
Développement lexical explicite	Utilisation du dictionnaire	Accès autonome au sens des mots	Rechercher la définition d'un mot
	Réutilisation du lexique	Fixation et transfert des acquis	Employer les mots nouveaux dans d'autres contextes
	Travail sur synonymes/ antonymes	Enrichissement du réseau lexical	Noter le vocabulaire synonymique et antonymique
	Explication/reformulation	Consolidation du sens	Demander à l'élève d'expliquer un mot
	Travail lexique + syntaxe	Intégration linguistique globale	Activités combinant vocabulaire et structures
Médiation visuelle et sensorielle	Supports visuels et gestuels	Facilitation de la compréhension	Images, dessins, gestes, mimiques
	Contextualisation culturelle	Ancrage dans le vécu	Fêtes, vécu de l'enfant
	Dramatisation	Appropriation expressive du sens	Mise en scène de textes
Stratégies cognitives et contextuelles	Activation des connaissances	Préparation à la compréhension	Motivation au thème en début de séance
	Inférence par le contexte	Construction du sens	Comprendre les mots à partir du contexte
	Justification textuelle	Ancrage dans le texte	Trouver la phrase justificative
	Exploitation organisée du texte	Structuration de la compréhension	Questions orales et écrites combinées
Développement de la fluidité et de la lecture expressive	Lecture à voix haute	Amélioration de la fluidité	Lecture expressive avec intonation
	Lecture silencieuse guidée	Compréhension autonome	Lecture suivie de questions
	Lecture dialoguée	Interaction et compréhension	Passage dialogué
Approches ludiques et motivationnelles	Jeux de lecture	Engagement des élèves	Jeux variés
	Concours de lecture	Motivation et valorisation	Défis de lecture
	Utilisation d'ardoises	Participation active	Réponses immédiates

Axe stratégique	Sous-stratégie	Objectif didactique	Exemples concrets
Interaction et verbalisation	Discussion autour du texte	Construction collective du sens	Discussion des mots difficiles
	Questionnement oral	Activation cognitive	Questions motivantes
Évaluation et consolidation	Exercices écrits	Vérification des acquis	Activités écrites post-lecture
	Extension/prolongement	Réinvestissement	Activités complémentaires
	Lecture guidée par l'enseignant	Vérification de compréhension	Lire une phrase prouvant une idée

Dans leurs réponses à la dernière question ouverte, les enseignants proposent des solutions diversifiées et intéressantes pour contourner les difficultés lexicales de leurs élèves pendant la lecture. Celles-ci se fondent sur des supports visuels (images, gestes, mimiques, dramatisation), contextuels et interactifs. Toutefois, ces pratiques demeurent majoritairement ponctuelles et peu structurées sur le plan lexical, ce qui limite leur efficacité dans le développement systématique du vocabulaire des élèves.

Le lexique, d'après ce tableau, est bien présent dans les pratiques (dictionnaire, synonymes, réutilisation), mais il n'est pas organisé en progression ni enseigné explicitement, tout en occupant un statut périphérique au profit d'une compréhension globale du texte. Par ailleurs, cette orientation confirme que les enseignants cherchent à compenser le déficit lexical et qu'ils favorisent un accès immédiat et intuitif au sens en lecture aux dépens d'un apprentissage guidé et durable du vocabulaire. Ils semblent déployer une boîte à outils riche, mais dispersée : 41,6 % misent sur le visuel (comme les élèves) sans axe lexical autonome pour structurer leurs pratiques.

Quoique intéressantes et convergeant vers une approche systémique de l'enseignement lexical, où l'enseignant devient un médiateur actif favorisant l'appropriation des mots, ces stratégies ne semblent pas suffisantes pour combler les besoins réels des élèves en matière lexicale et de lecture-compréhension dans leur intégralité.

3. Croisement et discussion des résultats

3.1. Croisement des données

Provenant des documents officiels (curriculum prescrit), des pratiques d'enseignement des enseignants (curriculum réel) et des obstacles de lecture et d'apprentissage lexical chez les élèves (curriculum caché), la triangulation des données confirme l'hypothèse de recherche selon laquelle le déficit lexical constitue le facteur principal expliquant les difficultés de lecture-compréhension chez les élèves :

- ♦ les élèves identifient eux-mêmes le vocabulaire comme un obstacle majeur (~35,00 %) ;
- ♦ les enseignants confirment ce diagnostic : 35,71 % estiment que le manque de vocabulaire est le frein principal ;
- ♦ l'image est la solution préférée des deux camps : 41,6 % des enseignants l'utilisent déjà, et c'est en même temps une demande forte des élèves (25,28 %) ;
- ♦ l'analyse des documents pédagogiques révèle un traitement implicite et non systématique du vocabulaire. Le manque d'outils et d'exercices structurés dans les manuels crée ce déficit et entrave la fluidité.

Tableau 15. *Triangulation des résultats : l'impact des difficultés lexicales*

Source	Constat majeur	Lien avec l'hypothèse
Documents officiels	– Traitement implicite et non systématique du lexique. – Sous- représentation du lexique dans les guides. – Le manque d'outils et d'exercices structurés dans les manuels crée ce déficit et entrave la fluidité.	Le cadre officiel ne soutient pas assez le développement lexical, ce qui explique le déficit observé chez les élèves.
Élèves	– 44,81 % bloquent sur la prononciation/la longueur des mots. – 35 % réclament qu'on leur enseigne un répertoire lexical dense. – Ils perçoivent directement leur manque de lexique comme un obstacle à la compréhension.	Les apprenants identifient eux-mêmes le manque de lexique comme frein principal, ce qui valide l'hypothèse de départ.
Enseignants	– 35,7% confirment que le manque de vocabulaire est le frein principal. – Ils valident le diagnostic des élèves : l'absence de maîtrise lexicale empêche l'accès au sens.	Les enseignants corroborent les constats des élèves et du corpus documentaire, renforçant la cohérence de l'hypothèse.

Les documents officiels visent une communication « fluide et naturelle », mais en négligeant l'enseignement systématique du lexique, ils créent un « vide », que les élèves ne peuvent combler seuls, ou une rupture de la fluidité. Cette situation entraîne un écart entre les objectifs de communication visés par les programmes et les moyens pédagogiques réellement mis en œuvre pour développer le vocabulaire des apprenants. À titre d'exemple, le manuel de lecture propose des thèmes ambitieux (p. ex. Paix et Tolérance), mais le cahier d'activités ne propose aucun exercice pour fixer le vocabulaire de ces thèmes. L'élève se retrouve face à un texte qu'il peut déchiffrer phonétiquement (parfois difficilement), mais qu'il ne peut s'approprier sémantiquement.

En somme, les difficultés de lecture-compréhension sont dues à un déficit lexical structurel provoqué par des programmes qui privilégient la forme (grammaire/syntaxe) au détriment du fond (lexique).

4. Bilan et perspectives

4.1. Bilan de l'enquête

Les résultats suggèrent que les difficultés des élèves de la 6^e année sont liées, en partie, à un déficit lexical et à une maîtrise encore insuffisante du décodage. Giasson (2011) soutient que la compréhension en lecture dépend largement des connaissances lexicales du lecteur, même s'il reconnaît qu'elle mobilise des processus multiples. Cela indique que les facteurs lexicaux ne suffisent pas à eux seuls à expliquer les obstacles observés. Dans le contexte étudié, les difficultés lexicales semblent liées à une exposition limitée au vocabulaire et à l'insuffisance d'activités systématiques visant l'enrichissement lexical. Les résultats mettent également en évidence l'importance des stratégies pédagogiques mobilisant l'image et le contexte dans l'enseignement de la lecture-compréhension. Les enseignants interrogés privilégient en effet l'émission d'hypothèses à partir du support visuel ainsi que la recherche du sens par le contexte pour compenser le déficit lexical chez leurs élèves.

4.2. Perspectives

Le travail sur le vocabulaire apparaît souvent secondaire, alors qu'il constitue une condition essentielle à la compréhension des textes. L'analyse des manuels scolaires met en évidence une place relativement limitée accordée aux activités lexicales systématiques. Il apparaît donc nécessaire de renforcer l'enseignement explicite du lexique, en proposant des activités variées, telles que la lecture à haute voix, l'exploitation du dictionnaire, l'utilisation de supports visuels, la réutilisation des mots nouveaux dans différents contextes ou encore la lecture interactive enrichie (LIE) développée par les travaux de Lefevre (2014). Ces stratégies pourraient contribuer à développer progressivement le lexique mental des élèves et à améliorer leur capacité à comprendre les textes.

L'enrichissement lexical constituant le fondement de la lecture-compréhension efficace, il est essentiel de prévoir un travail systématique du lexique à travers des activités régulières et diversifiées, permettant aux élèves de mémoriser et d'utiliser les mots nouveaux dans différents contextes. L'enseignement du lexique doit inclure les collocations et les expressions figées, fréquemment rencontrées dans les textes, afin d'assurer une compréhension authentique et fonctionnelle du langage. De plus, il paraît souhaitable d'organiser le lexique autour de champs lexicaux thématiques, ce qui facilite la mémorisation et la production linguistique des élèves. Cette approche

permet de transformer le lexique en outil actif, favorisant à la fois le décodage des mots et la compréhension globale des énoncés.

Pour améliorer la lecture-compréhension, il semble indispensable de travailler sur les stratégies cognitives et méthodologiques, et de les enseigner d'une façon explicite. L'exploitation du contexte permet à l'élève de déduire le sens des mots inconnus et de comprendre les relations logiques au sein du texte. La lecture à haute voix, régulière et expressive, sert de modèle et développe la fluidité ainsi que la maîtrise de l'intonation et de la ponctuation. Enfin, la discussion autour du texte, guidée par l'enseignant, encourage l'élève à formuler ses idées, poser des questions et vérifier ses hypothèses, renforçant ainsi sa capacité à construire le sens de manière autonome. Ces stratégies combinent le traitement cognitif du texte et l'interaction sociale, essentielles pour le développement d'un lecteur compétent.

Par ailleurs, étant donné que la motivation joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture, la mise en place d'une bibliothèque de classe offre aux élèves un accès varié aux textes et favorise l'autonomie dans le choix des lectures. L'instauration de rituels de lecture quotidiens, tels que la lecture silencieuse suivie de la lecture à haute voix par certains élèves, développe le goût de la lecture et crée des habitudes régulières. En outre, la création de clubs de lecture ou d'activités théâtrales permet aux élèves de partager leurs lectures, d'interagir avec leurs pairs et de renforcer la compréhension par la mise en scène des textes. Ces dispositifs contribuent à installer une culture de lecture durable et à valoriser la lecture comme activité attractive et signifiante.

La différenciation pédagogique est essentielle pour renforcer la maîtrise de la lecture et le développement du vocabulaire chez les élèves. En adaptant les textes au niveau lexical et syntaxique, elle facilite l'accès au sens et permet une acquisition progressive du lexique en contexte. La constitution de groupes de niveau aide à cibler les difficultés de lecture et à proposer des activités adaptées, tout en enrichissant le vocabulaire des élèves selon leurs besoins. Les apprenants en difficulté bénéficient d'un soutien sur les bases de la lecture, tandis que les plus avancés consolident et enrichissent leur lexique. Enfin, les évaluations formatives et le suivi individualisé permettent d'identifier les lacunes et d'assurer une remédiation rapide. Cette approche favorise ainsi une progression conjointe en lecture et en vocabulaire, de manière adaptée et efficace.

Conclusion

Cette étude met en évidence le rôle déterminant du lexique dans la lecture-compréhension chez les élèves de la 6^e année primaire. Les résultats montrent que les difficultés rencontrées ne relèvent pas d'un manque d'aptitude des élèves, mais d'un déficit lexical structurel lié à une prise en charge insuffisante dans les programmes et les pratiques pédagogiques. L'analyse confirme que la lecture-compréhension repose sur l'interaction entre décodage, lexique, inférences et métacognition

(Sprenger-Charolles, 2007 ; Denhière, 2010 ; Eme et Rouet, 2011). Dans ce cadre, un enseignement explicite du vocabulaire apparaît comme une condition essentielle pour développer des lecteurs autonomes et stratégiques. Ainsi, la valorisation du lexique dans les curricula et les pratiques enseignantes constitue un levier fondamental pour améliorer la compréhension des textes et favoriser la réussite scolaire des élèves.

Bibliographie

- Ahr, S. (2011). Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. *Diptyque*, 21, 157-175. Presses universitaires de Namur.
- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1^{er} cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109.
- Anctil, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire*. Chenelière Éducation.
- Arboleda, G. G., Rivadeneira Zambrano, M. A., Camacho Castillo, L. A. et dos Santos, J. C. (2022). Achieving reading comprehension through integrated vocabulary instruction. *Research, Society and Development*, 11(11).
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ? *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 55, 119-136.
- Charmeux, E. (1989). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Syros.
- Crinon, J. (2011). *Lexique et compréhension des textes*. Éducol.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Denhière, G. (2010). *Psychologie cognitive et compréhension de textes : une démarche théorique et expérimentale*. Dunod.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Bern. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150, 227-248. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>
- Dufays, J.-L. et Marlair, S. (2014). *La didactique du français langue étrangère et seconde : approches communicatives et actionnelles*. De Boeck Supérieur.

- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire* (2^e éd.). Peter Lang.
- Duke, N. K. et Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Dans A. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 205-242). International Reading Association.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Eme, E. et Rouet, J.-F. (2011). Les connaissances métacognitives en lecture compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 63(4), 309-324.
- Fayol, M. (2001). *Lire et écrire : stratégies d'apprentissage*. Hachette Éducation.
- Ftita, A. (2024). Vers un dispositif didactique pour développer la compétence combinatoire collocationnelle des étudiants stagiaires en formation initiale. *Action Didactique*, 7(1), 171-189.
- Ftita, A., Anctil, D. et Cavalla, C. (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique. *Action Didactique*, 7(1), 8-20.
- Ftita, A. (2021). Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens. *HAL – Archives ouvertes*.
- Ftita, A. (2022). La didactique du lexique en Tunisie : écart entre avancées de recherche et didactisation. *Action Didactique*, 9, 31-53.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). De Boeck.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). Pilotage de la compréhension et stratégies de régulation. *Revue française de pédagogie*, 146, 45-60.
- Gouaïch, K. et Chnane-Davin, F. (2022). L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire. *Repères*, 65, 145-164.
- INS et UNICEF. (2019). *Tunisie: enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS 2018) : rapport final*. Ministère du Développement de l'Investissement et de la Coopération Internationale (MDICI).
- LaBerge, D. et Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90015-2)

- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans E. Falardeau, C. Simard, A. Turcotte et M. S.-L. Lafontaine (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 101-121), Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 13, 69-84.
- Lefebvre, P. (2014). *Enseignement inclusif de la littératie de la maternelle à la 3^e année*. TA@l'école.
- Mazauric, C., Langlade, G. et Fourtanier M.-J. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur* (2 vol.), Peter Lang.
- Observatoire national de la lecture. (1998). *Apprendre à lire*. Ministère de l'Éducation nationale.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 : Résultats à la loupe*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2^e éd.). Guilford Press.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- RTI International. (2016). *Early Grade Reading Assessment (EGRA): Technical report on methodology and findings*. RTI International.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Sprenger-Charolles, L. (2007). *Apprendre à lire : du décodage à la compréhension*. Retz.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture : interagir pour développer la lecture*. De Boeck.
- Varly, P., Abdelwahed Selmi, S. et Mhirsi, C. (2021). *Évaluation EGRA Tunisie 2021 : évaluation des compétences fondamentales en lecture. Rapport national*. Ministère de l'Éducation de Tunisie.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Gaëtan Morin.
- Watkins, T. B. (2023). The relationship between reading vocabulary and reading comprehension in a direct instruction reading program. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9(12), 517-535.

Annexes

Annexe 1. Questionnaire d'enquête n° 1

Public cible : Apprenant·es de 6^e année de l'Enseignement primaire (1^{er} degré du cycle de Base).

Établissement / Ville :

Mettez une croix devant la réponse qui vous convient :

Trouvez-vous des difficultés à lire un texte (silencieusement et/ou à haute voix) ?

Oui	
Non	

Trouvez-vous des difficultés à comprendre le sens d'un texte ?

Oui	
Non	

Encerclez les réponses qui vous conviennent : Vous pouvez choisir plus qu'une réponse

1) Qu'est-ce qui vous empêche de lire aisément et de comprendre un texte en classe ?

- a) Les textes contiennent un grand nombre de mots difficiles et que je ne connais pas.
- b) Les mots des textes sont longs et difficiles à prononcer.
- c) Je ne comprends pas la grammaire des phrases.

2) Qu'est-ce qui vous aide le plus à comprendre un texte ? Vous pouvez choisir plus qu'une réponse.

- a) Le sens des mots et des expressions que je connais.
- b) Le contexte général.
- c) Les éléments du paratexte (images, titre, introduction du texte, hypothèses de lecture, etc.).

3) Quelles solutions proposeriez-vous à l'enseignant pour résoudre vos problèmes de lecture-compréhension ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses.

- a) Travailler essentiellement sur le vocabulaire en exploitant les dictionnaires.
- b) Traduire tous les mots difficiles et inconnus dans la langue maternelle (arabe).
- c) Accorder plus de temps à la lecture à haute voix du texte en classe (à son oralisation).
- d) Utiliser des images, des objets et des gestes pour faciliter la compréhension.
- e) Autres, ...

Merci de votre collaboration

Annexe 2. Questionnaire d'enquête n° 2

Public cible : Enseignant-es de 6^e année de l'Enseignement primaire (1^{er} degré du cycle de Base).

Établissement / Ville :

Encerclez les réponses qui vous conviennent : Vous pouvez choisir plus qu'une réponse.

1) Quelles sont les stratégies d'enseignement-apprentissage auxquelles vous recourez en lecture-compréhension ?

- a) Guider les élèves à travers une image à donner des hypothèses autour du texte-support.
- b) Effectuer une lecture magistrale pour attirer l'attention des apprenants.
- c) Utilisation modérée de la langue maternelle arabe pour expliquer les mots difficiles.
- d) Guider les élèves à trouver le sens d'un mot ou d'une phrase à travers le contexte général.

2) Quelles sont les plus grandes difficultés qui empêchent les élèves de lire aisément et de comprendre un texte ?

- a) Ils ont du mal à prononcer les mots longs.
- b) Ils ont du mal à comprendre la grammaire des phrases (les structures syntaxiques).
- c) Ils ont du mal à utiliser efficacement le dictionnaire et à en choisir la définition adéquate.
- d) Ils n'arrivent pas à exploiter le contexte général pour dégager le sens d'un mot difficile.
- e) Le manque de vocabulaire les empêche de comprendre le texte.

3) Quelles solutions proposeriez-vous pour contourner les difficultés lexicales de vos élèves pendant la lecture d'un texte ?

.....

.....

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration