

Situation d'écrit et compréhension d'un texte écrit en langue étrangère dans un contexte scolaire

Written situation and comprehension of a text written in a foreign language in a school context

El hadi BENHELAL , Dr Massika SENOUSI

Doctorant : Université kasdi Merbah Ouargla

Laboratoire Le FEU

Université Kasdi Merbah Ouargla

Résumé : La compréhension de l'écrit est au centre des problématiques soulevées, aujourd'hui, en didactique des langues étrangères. L'observation de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de la langue française nous permet de constater l'émergence de nouveaux besoins d'ordre linguistique et culturel, ainsi que de nouvelles difficultés spécifiques en français pour les apprenants. Le souci évoqué est de proposer des pratiques enseignantes susceptibles d'influer positivement sur le développement de compétences, notamment, de compréhension chez l'élève. L'objectif de cet article est de porter un point d'éclairage sur ce phénomène qui fait l'objet de recherches en didactique des langues. La question qui se pose étant : comment aider l'élève à développer sa compétence en compréhension de l'écrit ?

Mots clés : compréhension - nouveaux besoins - compétence - situation d'écrit - modèle d'aide.

Abstract: The understanding of the written word is at the center of the issues raised today in the teaching of foreign languages. The observation of the current situation of teaching-learning of the French language allows us to note the emergence of new linguistic and cultural needs, as well as new specific difficulties in french for learners. The concern raised is to propose teaching practices likely to positively influence the development of skills, including understanding of the student. The aim of this article is to bring a point of light on this phenomenon which is the subject of research in language didactics. The question is: how to help the student to develop his competence in reading comprehension?

Key words : comprehension – new needs – competence - written situation - help model.

المخلص: إن فهم النص المكتوب باللغة الفرنسية هو من الإشكاليات المطروحة بإلحاح في ميدان تعليمية اللغة، ذلك أن ملاحظة الوضعية الحالية لتعليم وتعلم اللغة الفرنسية يجعلنا نلاحظ بروز احتياجات جديدة ناتجة عن التطور الحاصل في ميدان اللسانيات وكذلك في الميدان الثقافي. وأيضاً نلاحظ بروز عوائق جديدة خاصة بتعلم اللغة الفرنسية لدى المتعلمين. ولهذا اهتم الباحثون في تعليمية اللغة بتقديم اقتراحات منهجية من شأنها أن تؤثر بشكل إيجابي في تنمية قدرات الفهم لدى التلميذ. يهدف هذا المقال إلى تقديم بعض الإيضاحات المستقاة من بعض البحوث المقدمة من أجل تحسين مستوى الفهم أثناء تعلم اللغات الأجنبية. فالسؤال المطروح هنا : كيف يمكن مساعدة التلميذ من أجل تنمية قدراته الذاتية من أجل الفهم الصحيح للنص المكتوب باللغة الفرنسية؟

الكلمات المفتاحية: فهم النص - احتياجات جديدة - الكفاءة - حالة الكتابة - نموذج المساعدة.

Introduction

La lecture est une faculté qui se développe chez l'apprenant tout au long de son parcours curriculaire. Malgré qu'ils se retrouvent dans un cycle avancé de leur formation, certains apprenants rencontrent des difficultés pour accéder au sens d'un texte. Ils sont obligés, de ce fait, à recourir à des stratégies d'apprentissage et de compréhension afin de s'intégrer aux activités de classe. Notre présente contribution essaie de frayer une piste didactique en vue de proposer des solutions pour une meilleure compréhension des textes écrits, partant d'une interrogation pertinente : comment aider l'élève à développer sa compétence en compréhension de l'écrit ?

1. L'émergence de nouveaux besoins socioculturels

Avoir la compétence de lire un texte en français est une ambition combien espérée par de nombreux apprenants en français langue étrangère (FLE). Au sud-est de l'Algérie par exemple, lieu où nous exerçons, l'usage de la langue française se limite dans les institutions scolaires, où cette langue n'est fréquentée qu'en situation d'apprentissage. De ce fait, naît chez un bon nombre d'apprenants un besoin accentué à améliorer leur compétence de communication en français, car cette langue devient aujourd'hui non seulement un objet d'étude, mais aussi un outil de construction de connaissances.

Cette assertion révèle l'émergence de nouveaux besoins d'ordre linguistique et culturel, ainsi que de nouvelles difficultés spécifiques en français pour les apprenants. C'est pourquoi, en didactique des langues, des chercheurs ont tenté de proposer des pratiques enseignantes susceptibles d'influencer positivement le développement de compétences, notamment de compréhension chez l'élève.

2. Signification de la compréhension de l'écrit

La compréhension de la signification d'un texte est le produit de la rencontre entre les informations véhiculées par le texte et qui résulte d'une interaction entre le texte et ses unités d'une part, et la base de connaissances/croyances sur le domaine évoqué par le texte, d'autre part. Aussi, pour S. Moirand, la compréhension d'un texte consiste à produire de la signification et non à en recevoir comme on l'a longtemps cru en didactique des langues. (*Enseigner à communiquer*, p.130). Cependant, dans le processus de compréhension active d'un texte, le lecteur peut faire intervenir plusieurs sortes d'hypothèses selon les possibilités que lui offre celui-ci. En tout cas, la capacité et la qualité de compréhension du lecteur en L2 est fonction de la qualité cognitive en langue maternelle et de son aptitude à développer certaines opérations, comme la capacité à faire des hypothèses, la capacité interférentielle, ou sa capacité à prendre des risques puisque toute lecture est une découverte ou une re-connaissance, c'est-à-dire un saut dans le vide (Butzbac-Rivera, 1997). De plus, "*la dimension psychologique dans l'approche des problèmes de compréhension de textes ne doit être ni exclusive, ni même dominante, elle ne peut toutefois être omise si l'on veut pouvoir analyser correctement l'activité de l'élève, identifier l'origine exacte de ses difficultés, intervenir efficacement*" (Vigner, 1979 : 41).

A ce propos, il y a lieu de préciser que les possibilités qu'offre le texte ne sont pas perçues de la même façon par les apprenants, et que ceux-ci ne se comportent pas de la même manière avec tous les textes. Lors de la réalisation de l'acte de lecture, les apprenants adoptent souvent une lecture linéaire, ne font de hiérarchisation des informations et n'exploitent pas les indices du texte.

Il importe donc de remarquer qu'en situation scolaire les activités de compréhension qu'on pourra pratiquer en classe de langue étrangère sont de plus en plus diverses : de la compréhension globale à la compréhension totale (ensemble et détail) ou partielle (sélective), de la compréhension de texte courts à la compréhension de textes de plus en plus longs. « *L'essentiel étant d'augmenter la compétence de compréhension de l'écrit, c'est-à-dire d'entraîner à de nouveaux modes de lecture de développer conjointement les aptitudes en langues maternelle et étrangère, de motiver à lire et de libérer l'accès aux productions écrites, quelles qu'elles soient* », souligne Butzbach-Rivera (1997 : 138).

3. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, la notion de compétence est fréquemment mobilisée à tous les niveaux de réflexion. Elle a été d'abord mise en avant par Le Boterf (1995). Elle est ensuite adaptée pour le contexte scolaire par Perrounoud (1997). Mais qu'est-ce qu'on entend par compétence?

Dolz et Bronckart admettent le terme capacité, pour définir le concept de compétence, entendue comme capacité des apprenants telle qu'elle se manifeste dans la formation ou, plus précisément, comme « *capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée.* » (Dolz et Bronckart, 2000 : 27-44). Celles-ci peuvent elles-mêmes s'analyser en capacités d'action (adapter sa production au contexte et au référent), capacités discursives (mobiliser les modèles discursifs pertinents) et capacités linguistico-discursives (Bronckart, Dolz et Pasquier, 1992 : 23-37). Une telle analyse met en évidence le fait que les capacités langagières se développent dans le cadre de mécanismes de production, inscrit dans une structure d'action langagière (Beacco, 2007 : 72).

Il faut retenir que la compétence consiste en la mobilisation d'un certain nombre de ressources : des savoirs (connaissances déclaratives), des savoir-faire (connaissances procédurales) et des savoir-être (attitudes) ou savoir se comporter qui permettent d'exercer une activité. Elle ne se limite donc pas aux connaissances, aux savoirs, elle va au-delà, elle prend en compte à la fois le déclaratif et le procédural. En d'autres termes, c'est un processus qui intègre des habiletés réparties, une combinaison appropriée de plusieurs capacités. Ce qui sous-tend qu'il ne faudrait pas qu'il y ait une liste où figurerait une addition de savoir-faire. Un élève est compétent lorsqu'il articule savoir, savoir-faire et savoir se comporter dans des situations diversifiées.

Il faut donc retenir que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) et ne peut être appréciée que dans une situation donnée par une instance qui soit à même d'évaluer pour reconnaître la compétence.

Dans l'activité de compréhension de l'écrit, la compétence de lecture reposerait sur une triple compétence :

- une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue ;
- une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) ;
- une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et perception cultivée que l'on a du monde).

4. Qu'entend-on par une situation d'écrit ?

Moirand considère qu'une situation d'écrit est une situation de communication écrite, « *ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques* » (Moirand, 1979)

La lecture se caractérise par rapport à l'échange oral par son statut de communication différée. L'auteur et le lecteur sont éloignés l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps.

Le texte se présente au lecteur hors de sa situation d'origine. Auteur et lecteur n'ont pas de cadre commun de référence. C'est donc, en se fondant sur la structure du texte, c'est-à-dire sur le jeu de ses relations internes, que le lecteur va reconstruire le contexte nécessaire à la compréhension de l'œuvre. « *Ce qui entraîne que, lors de l'interprétation d'un document, on cherche des réponses aux questions de type : « Qui écrit ? Où ? Quand ? À propos de quoi ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ?* »

À qui écrit-il ? Pour qui ?»(Butzbach-Rivera, 1997 :121) .

5. La perception visuelle

La perception visuelle est sélective, multisensorielle, et elle dépend autant de facteurs psychologiques que de facteurs physiologiques. Vigner précise que

« l'œil ne lit pas de façon linéaire, selon un mouvement de balayage continu du texte, mais il procède par mouvements de "progression", de "fixation" ou de "régession". Il peut procéder par bonds, s'immobiliser sur un élément ou une partie de texte localisé au cours de la progression, opérer des mouvements de droite à gauche, pour "recevoir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés». (Vigner, 1979 : 26-27)

L'auteur souligne que c'est la largeur du champ visuel au cours des phases de fixation qui définit la qualité du lecteur.

De nombreuses études ont été menées dans l'objectif de mieux comprendre le processus de lecture visuelle, et ont montré en particulier que

« le lecteur débutant perçoit quelques syllabes d'un mot durant une fixation, et qu'il lui faut en général deux fixations pour percevoir un mot composé de deux ou trois syllabes. Par ailleurs, ses retours en arrière sont aussi fréquents et d'une assez longue durée. Toutefois, lorsque le lecteur devient plus expert, le nombre et la durée des fixations ainsi que les retours en arrière diminuent; l'empan perceptuel (la capacité perceptuelle) augmente et il perçoit alors plus d'un mot à la fois ». (Smith, 1979 :51)

Les études récentes, concernant la durée des fixations de l'œil ont montré que le lecteur adulte peut faire environ quatre fixations par seconde et qu'il perçoit en général huit caractères chaque fois ; ce nombre pouvant aller jusqu'à vingt chez le lecteur expérimenté. Et l'on a remarqué que ces performances qui ont été qualifiées d'assez moyennes s'expliquent par le fait que la structure de l'œil n'est pas uniforme.

Lors de la lecture, le lecteur s'appuie sur deux sources d'informations. Smith précise que

« La lecture s'appuie sur deux sources d'informations assez différentes, l'une est fournie par l'auteur, il s'agit de marque graphiques sur la page ; c'est ce qu'on appelle l'information visuelle" [...] "l'autre source d'information se trouve chez le lecteur lui-même qui fournit l'information non visuelle disponible même quand ses yeux sont fermés [...]". "En d'autres termes, la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive ». (Smith, 1979 : 51).

6. La lecture en langue étrangère

La construction du sens en lecture met en œuvre un mécanisme complexe d'opérations intellectuelles. En pénétrant dans le monde des langues secondes, la situation semble encore se compliquer et d'autres problèmes viennent s'ajouter, problèmes reliés en partie à la compétence linguistique ou encore à certaines variables affectives.

A) Les caractéristiques de la lecture en langue seconde

Deux traits caractéristiques marquent la lecture en langue seconde. C'est qu'elle est :

- une lecture plus lente

Selon Bernard, en comparant les mouvements des yeux des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue seconde, on a constaté que ces derniers font davantage de fixations, qu'elles sont d'une plus longue durée et que les retours en arrière sont aussi plus nombreux (Bernard, 1986). Fixations plus fréquentes et plus longues, de nombreux retours en arrière, une tendance à la subvocalisation : ce sont des éléments qui concourent à freiner la vitesse de lecture (Cornaire, 1999).

- **une lecture lettre par lettre, linéaire, fragmentaire**

Nous savons que la reconnaissance des mots, leur classement par rapport à l'acquis, c'est-à-dire à l'information en mémoire, se fait de façon très rapide, voire automatique chez le bon lecteur en langue maternelle. Par contre, le lecteur en langue seconde a tendance à lire lettre par lettre, au fil du texte, en faisant des efforts d'attention soutenue pour reconnaître les graphèmes (CziKo, 1980). L'information est amenée, sous forme de fragments isolés, à la mémoire à court terme, ce qui a pour conséquence pratique de la surcharger ; elle manque alors de ressources pour pouvoir effectuer des tâches plus complexes comme celle de reconnaître les relations entre les mots. Cela explique que la lecture reste fragmentaire (Cornaire, 1999 : 48)

B) Les sources de difficulté

Les sources de difficulté en lecture en langue étrangère sont de diverses natures, parmi lesquelles nous pouvons citer :

- **Des connaissances linguistiques limitées**

Selon C. Cornaire, il existe des arguments convaincants pour affirmer qu'une compétence linguistique limitée a un effet sur le processus de traitement de l'information et éventuellement sur la mise en œuvre d'habiletés et de stratégies.

Ainsi, des expériences menées depuis une vingtaine d'années ont permis de constater qu'il y aurait une relation entre la lecture laborieuse que pratiquent les étudiants de langue seconde et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire et en particulier les traits syntaxiques de la langue. (Berman, 1984).

Outre la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte. À cet effet, certains chercheurs ont avancé l'idée qu'un vocabulaire de 1500 à 2000 mots serait insuffisant pour pouvoir lire convenablement des textes authentiques.

- **Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat**

Des recherches ont montré que le lecteur novice en langue seconde est assez malhabile, et il ne sait pas mettre en œuvre certaines stratégies qui pourraient l'aider à surmonter ses difficultés. De plus, ils ont constaté qu'un bon lecteur en langue maternelle ne transfère pas automatiquement en langue seconde ses habiletés et ses stratégies. Au contraire, il tend spontanément à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au déchiffrement (souvent subvocalisé), ainsi qu'à la traduction – aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension (Lehmann et Moirand, 1980).

Les chercheurs avancent l'idée que la connaissance de stratégies de lecture efficace pourrait exercer un effet compensatoire par rapport à une composante plus faible, en l'occurrence la composante linguistique.

- **Une lecture accompagnée d'inquiétude**

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, les variables affectives jouent un rôle incontournable, particulièrement le manque de confiance en soi et l'inquiétude. À cet égard, Krashen (1982) a souligné le rôle crucial que joue l'inquiétude ("anxiété") et ses conséquences néfastes sur l'acquisition d'une langue seconde.

Cornaire stipule qu'en observant le comportement du lecteur jeune adulte et adulte en langue seconde, on a souvent remarqué cette inquiétude, cette nervosité qui se manifestent au contact des textes étrangers et la tâche devient un obstacle presque infranchissable : le sujet bute sur le premier mot qu'il ne comprend pas et il se révèle ici comme paralysé par l'obstacle. Dans ce cas particulier, le recours à des stratégies d'anticipation, d'esquive, de mise de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard, aurait été particulièrement utile et aurait certainement aidé à franchir l'obstacle.

Pour certains chercheurs, ce manque de confiance en soi et l'inquiétude qui en résulte seraient attribuables à une compétence linguistique limitée, et pour d'autres, à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. On avance également l'hypothèse qu'un environnement qui contribue à la réduction des barrières affectives apporterait une réponse satisfaisante à certains problèmes d'apprentissage. (Cornaire, 1999)

7. Le contexte scolaire

En classe de langue, le texte écrit en français, présenté pour l'étude, est un instrument d'appui privilégié qui sert à la transmission des savoirs et savoir-faire linguistique et culturels. En outre, pour accéder au sens d'un texte, l'apprenant s'appuie sur ses connaissances antérieures et les informations dérivées du texte. Or, pour certains apprenants l'action de reconnaître les indices paratextuels n'est pas à leur portée, à défaut des insuffisances linguistiques et culturelles. Ils sont ainsi incapables d'accéder au sens d'un texte. Ce blocage empêche l'apprenant de s'intégrer aux activités de classe d'une part, et d'autre part risque de remettre en question la démarche de l'apprentissage de la langue. Toutefois, pour faire face à ce type de situations, des modalités d'aide et de médiation, ainsi que des modèles d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, ont été proposés, dans une perspective des nouvelles orientations de la psychologie cognitive, qui considère l'apprenant comme un agent actif dans la construction de ses connaissances et dans sa compréhension du monde.

La compréhension de l'écrit est un acte d'apprentissage de nature multidimensionnelle ; elle suppose entre autres des processus psychophysiologique tels que l'inhibition, l'attente, la motivation, les blocages, etc. Ceci se traduit chez l'apprenant par des stratégies d'apprentissage variées qui ont des conséquences directes sur les démarches pédagogiques que peut proposer l'enseignant. Afin de favoriser un apprentissage mobilisable, transférable à d'autres situations, certains auteurs proposent de les contextualiser de manière plus "authentique" en rapport à la vie extrascolaire, en tenant compte des variables contextuelles dans leur présentation de la situation d'enseignement de l'expertise discursive (Bédard, 1998)

8. Modèle d'aide

Le modèle de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé est une tentative de redéfinir le pôle enseignant, en le considérant davantage comme le pôle enseignement, lui donnant en quelque sorte un sens plus générique qui permet ainsi d'y inclure d'autres acteurs, nommément les élèves. Dans ce contexte, l'enseignant partage la responsabilité du pôle enseignement avec les élèves, ces derniers sont invités à s'engager d'avantage dans la démarche d'apprentissage en offrant un soutien concret à leurs pairs. Par ailleurs, selon cette vision, la connaissance possède une nature contextualisé : elle est à la fois le produit de l'activité cognitive réalisée par l'apprenant, des échanges entre les individus concernés, du contexte relationnel et de la culture dans laquelle elle se situe.

Les démarches didactiques et pédagogiques proposées dans ce modèle visent, entre autres, à contrer le phénomène connu sous le nom de connaissances inertes en mémoire (Bédard, 1998). Selon Bédard, ces connaissances inertes possèdent deux caractéristiques principales :

- elles ont été effectivement acquises à un moment donné du processus d'apprentissage ;
- mais elles apparaissent inaccessibles, et même inexistantes lorsqu'on demande à l'élève d'y accéder dans un contexte différent (autre problème à résoudre, domaine d'application différent, situation différente, etc.).

On avance alors qu'elles n'ont pas été bien organisées et ancrées en mémoire en fonction de contextes d'utilisation variés.

Les nouvelles méthodes d'enseignement qui ont été implantés dans le contexte de la classe ne suivent pas le modèle didactique traditionnel, c'est-à-dire un enseignant qui transmet des savoirs aux élèves de la classe. L'enseignement réciproque, la découverte guidée (*guided discovery*), l'apprentissage selon le modèle de l'apprenti, l'apprentissage collaboratif, etc. ont été proposés afin de bonifier les pratiques les plus traditionnelles utilisées dans les salles de classe.

Ces méthodes innovatrices d'enseignement et d'apprentissage mettent en pratique les préceptes socio-cognitifs les plus reconnus, c'est-à-dire la participation effective des élèves dans le processus d'apprentissage, la collaboration, le partage du processus d'élaboration et de construction de la connaissance, la mise en évidence du processus de gestion de la connaissance.

En didactique de la lecture, afin de favoriser le développement des habiletés de compréhension en lecture, les élèves travaillent donc en sous-groupes avec l'aide de l'enseignant. À partir d'un texte proposé à la lecture, ils sont invités à tenter de définir les termes inconnus ; à reconnaître l'idée principale de différentes parties du texte ; à offrir un résumé ponctuel de certaines parties ; et à anticiper la suite des événements décrits. Dans cette démarche, l'enseignement est partagé ainsi par tous les élèves, à qui il est demandé d'adopter à tour de rôle la place du maître. Les élèves doivent alors apprécier la justesse et la pertinence des réponses proposées par les autres élèves en leur offrant une rétroaction. La démarche permet à l'enseignant de porter son attention sur le développement des habiletés cognitives et métacognitives des élèves en adoptant un rôle de tuteur et donc de facilitateur (Bédard, 1995).

Conclusion

L'évolution de la réflexion en didactique des langues avait comme conséquence la rupture avec les pratiques de la didactique traditionnelle, en offrant de nouveaux outils méthodologiques utiles à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. Ces outils pourront faciliter les activités d'apprentissage des langues étrangères.

Dans la didactique contemporaine, la centration sur l'apprenant est devenue une orientation centrale. On a assigné à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères un nouvel objectif qui est le développement de l'autonomie de l'apprenant. Il ne s'agit pas en réalité d'abandonner l'apprenant à lui-même mais, au contraire, l'enseignant procède à l'élaboration des modalités d'aide et de médiation entre l'apprenant et le matériel. Pour ce faire, il doit se servir des moyens méthodologiques mis à sa disposition afin de pouvoir remplir les exigences de son nouveau rôle, à savoir : la création et la gestion des conditions et ressources favorables à l'apprentissage. Ceci peut se traduire, non seulement par la transmission de son savoir académique, mais aussi de son savoir didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son propre apprentissage.

De sa part, l'apprenant doit non seulement connaître certaines stratégies d'apprentissage, mais de plus savoir les utiliser, pour pouvoir dépasser les difficultés qu'il pourrait rencontrer au cours de son parcours d'apprentissage et le rendre plus facile.

Références Bibliographiques

- BEANCO, J.-C., 2007, *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- BEDARD, D., 1998, « Didactique de la lecture et de l'écriture : l'impact déterminant du contexte sur le traitement de l'information », dans *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Éditions LOGIQUES, Canada, pp. 82-84
- BERMAN, R. A., 1984, « Syntactic components of the foreign language reading process », in *Reading in a foreign Language*, J. C. Aderson et A. H. Urquhart (éd.), Essex : Longman.

- BOYER, H., BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M., 1997, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Dir. Baylon, C., CLE international. Paris.
- BRONCKART J.-P., DOLZ, J. & PASQUIER, A., 1992, «L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses ? », dans Beacco J.-C, Perdue C. & Vivés R. (dir.), *Appropriation, description et enseignements des langues, Études de linguistique appliquée*, n° 92, p. 23-37.
- BUTZBACH-RIVERA, M., 1997, «De la réception à l'accès au sens à l'oral est à l'écrit », dans *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, pp. 120-122.
- CORNAIRE, C. et, GERMAIN, C., 1999, *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris.
- CUQ, J.P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- KRASHEN, S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- MOIRAND, S., 1979, *Situation d'écrit*, CLE International, Paris.
- PRÉFONTAINE, C., GODARD, L., FORTIER, G., (dir), 1998, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Éditions LOGIQUES, Canada.
- SMITH, F., 1979, *La compréhension et l'apprentissage*, (titre en anglais : *Compréhension and learnig, a conceptual frame work for teachers*), HRW Ed., Montréal.