

Recherches en Langue et Littérature Françaises
Revue de la Faculté des Lettres
Année 9, N^o 16

Compréhension de Texte en Langue Étrangère :
Élaboration d'un Modèle de Facteurs en Jeu

Amirreza Vakilifard*

Maître-assistant, Université internationale d'Imam Khomeini, Qazvin

Résumé

La compréhension des textes à un rythme convenable est la compétence la plus fondamentale parmi les habiletés langagières. Les apprenants d'une langue étrangère ou seconde peuvent, en insistant ainsi sur la lecture, réaliser de grands progrès dans tous les autres domaines académiques, surtout dans un contexte formel. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'affecter la compréhension de texte écrit dans une langue étrangère. Il semble que les recherches effectuées pour étudier les facteurs les plus importants qui régissent la compréhension écrite, sont dispersées et incomplètes. L'objectif de cette recherche est de fournir un cadre plus complet pour comprendre la diversité de différentes variables. Pour ce faire, nous avons étudié des recherches effectuées dans ce domaine comme un point de départ de notre étude. Ensuite, plusieurs types de facteurs ont été extraits. Subséquemment, les référentiels et les sources de ces variables ont été identifiés et classifiés. L'ensemble de notre analyse indique que trois groupes principaux de variables peuvent, en fonction de leur source d'origine, être identifiés et classifiés : les variables spécifiques aux lecteurs, aux textes et aux contextes. À la lumière de résultats, nous avons mis en œuvre un modèle, illustré comme une représentation schématique, des variables influant l'accès à la compréhension de texte. Ce modèle sert à l'enseignement efficace de compréhension lequel consiste à faire usage de diverses techniques d'enseignement qui visent à influencer des variables particulières impliquées en compréhension.

Mots-clés : Habileté de lecture, compréhension de texte, Langue première, Langue étrangère, Théorie des Schéma, Connaissances syntaxiques, Connaissances lexicales, Connaissances linguistiques

تأیید نهایی: ۹۴/۱۰/۲۹ تاریخ وصول: ۹۴/۴/۲۹

*E-mail: amirreza.vakilifard@gmail.com

Introduction

Aujourd'hui, dans notre village mondial, comme les économies globales affectent de façon croissante l'économie des pays, la diversité des langues et le bilinguisme-bilittératie semblent être de plus en plus appréciés. Donc, l'éducation d'une génération multilingue devient davantage nécessaire (Fitzgerald, 2000, p. 520) dans le marché du travail hautement compétitif d'aujourd'hui.

Parmi les habiletés de la littératie et de la bilittératie, celle de la lecture est plus essentielle et peut être le commencement de l'échec scolaire. Pour les apprenants de langues étrangères, la compréhension des textes à un rythme convenable est la compétence la plus fondamentale pour la réussite scolaire (Cartier *et al.*, 2007, p. 601). Surtout dans un contexte formel, les apprenants peuvent, en insistant ainsi sur la lecture, réaliser de grands progrès dans tous les autres domaines académiques (Anderson, 2003, p. 2). Sur ce point, nous pouvons ajouter qu'en raison des conditions géographique, historique et économique, tous les apprenants n'ont pas l'occasion d'entrer en contact directement avec un locuteur natif pour apprendre une langue. Ainsi, l'apprentissage continue et continuera encore à se faire à partir des textes. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que la compréhension de texte est une compétence capitale.

Partant de ce qui précède, la capacité à comprendre et à saisir le sens des messages est privilégiée dans l'apprentissage des langues. Par conséquent, nous proposons de définir, dans un premier temps, la compréhension de texte. Dans la deuxième partie, nous proposons de faire un bref aperçu des différentes recherches qui ont été effectuées sur la compréhension de texte en langue étrangère (LE) ou en langue seconde (L2) durant les dernières années pour identifier les différents facteurs qui y entrent en jeu.

Cadre théorique

Compréhension de texte

La compréhension en langue seconde ou étrangère n'est pas facile à décrire, car il est difficile d'observer les mécanismes et les processus de cette activité mentale privée (Bouvet & Bréelle, 2004, p. 85). Mais ici, dans le cadre de cette recherche, nous nous limitons à nous référer à la définition de Legendre (2005, p. 262) qui considère cette activité

complexe comme «une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture.»

Selon cette définition, il semble que plusieurs facteurs et sources d'information interagissent simultanément les uns par rapport aux autres d'une façon non linéaire et non séquentielle; ceci entraîne, à notre avis, la complexité du processus de la compréhension. En effet, la signification ne réside pas simplement dans le texte lui-même. Le lecteur doit apporter ses compétences linguistiques, ses connaissances antérieures sur le monde et ses caractères affectifs pour faciliter la construction de la signification.

Cette recherche a pour but d'étudier et de classifier, autant que possible, des facteurs en jeu qui influencent la compréhension de texte et plus précisément, de répondre à la question suivante: Quels sont les principaux facteurs et variables impliqués dans le processus de compréhension de texte en langue étrangère?

Facteurs en jeu dans la compréhension de texte

Les recherches ont montré que de nombreux facteurs et différentes variables sont impliqués dans le processus de compréhension de texte. Bernhardt (1991, p.32) considère la lecture en langue étrangère comme une littératie nouvelle et différente qui dépend partiellement de la littératie de langue première. Selon Bernhardt, la lecture en langue étrangère pour les lecteurs lettrés en langue première est un processus de langue, tandis que pour les illettrés, elle est non seulement un défi de langue, mais aussi un défi de lecture.

Bernhardt divise les variables impliquées dans la littératie en trois groupes: les variables linguistiques (telles la structure des mots, la signification des mots, la syntaxe et la morphologie); les variables de connaissance (les connaissances antérieures); et les variables de littératie. Pour sa part, Alderson (2001, p. 48) regroupe les variables comme l'état de la *connaissance* du lecteur, sa *motivation* et les *raisons* pour lesquelles il lit un texte, les *stratégies* qu'il emploie quand il traite un texte, ses *habiletés*, de même que ses *caractéristiques* relativement *stables* telles que le sexe, l'âge et la personnalité du lecteur. À cela s'ajoutent également les *caractéristiques physiques* comme des mouvements de l'œil, la vitesse de la reconnaissance du mot,

l'automatisme du traitement. Sur ce dernier point, Giasson (2003, p. 28), quant à elle, établit trois variables : le *lecteur* (les structures cognitive et affective et les processus), le *texte* (l'intention de l'auteur, la structure et le contenu) et le *contexte* (social, psychologique et physique).

Suite à nos lectures, nous nous essayons de considérer une classification de base qui distingue les facteurs affectant la compréhension en lecture en trois grands groupes (Figure 1): les facteurs propres au lecteur (Figure 2), les facteurs propres au texte (Figure 3) et les facteurs propres au contexte (Figure 4).

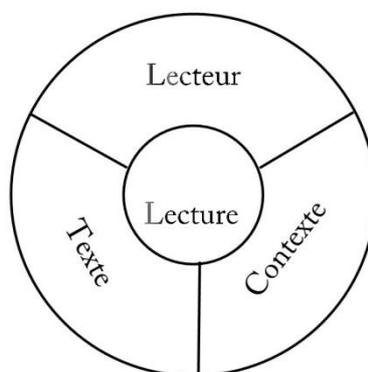


Figure 1 : Les facteurs affectant la compréhension de texte

Dans la partie suivante, nous essayons de développer cette classification et de la compléter par d'autres sous-facteurs.

Facteurs spécifiques aux lecteurs

L'interprétation d'un texte écrit par un lecteur dépend de plusieurs facteurs, tels que : les connaissances (Brantmeier, 2003, p.4), l'âge, (Brantmeier, 2003, p.2) le sexe (Brantmeier, 2003, p.11), les connaissances socioculturelles (Carrell, 1984, p. 333), la nationalité, le métier, la culture (Pardo, 2004, p. 273), le statut socioéconomique (Burt *et al.* 2003, p. 16), ... Ici, en ce qui concerne les facteurs spécifiques aux lecteurs, nous essayerons d'aborder ceux qui influencent significativement la qualité de ce qu'on retire d'un texte : les connaissances conceptuelles, les connaissances syntaxiques et lexicales

de langue et les multiples facteurs intrapersonnels.

Connaissances conceptuelles

À propos des connaissances conceptuelles, Carrel (1990, p. 17) apporte des distinctions entre les schémas du contenu (la connaissance de la matière) et les schémas formels (conscience d'organisation des textes).

Schémas de contenu

Le premier type de schéma qu'un lecteur applique à un texte est le schéma de contenu, soit les connaissances antérieures relatives au domaine du contenu du texte. Les schémas de contenu peuvent eux-mêmes comprendre différents types de connaissances : les connaissances sur le sujet et la matière du texte, les connaissances générales sur le monde et les connaissances culturelles.

Dans les dernières décennies, de nombreuses recherches expérimentales ont démontré que chez les adultes les connaissances antérieures et les connaissances culturelles ont un effet positif et facilitateur sur la compréhension en L1 et L2 (Brantmeier, 2003, p.10). Des lecteurs familiers avec la matière obtiennent de meilleures performances en compréhension et en rappel des idées que les autres (Lee, 2015, p. 72); la compréhension en lecture et la connaissance sur la matière de lecture semblent être étroitement liées. Car, l'auteur ne peut pas exposer exhaustivement tous les détails d'une situation et le lecteur doit avoir recours à ses connaissances sur le monde pour traiter les informations présentes dans le texte et effectuer des inférences nécessaires.

Il arrive souvent que les divers lecteurs interprètent différemment un texte. L'interprétation d'un lecteur peut différer de celle de l'auteur car il n'y a jamais une coïncidence totale entre les schémas de l'auteur et ceux du lecteur. Si les expériences de l'auteur et celles du lecteur sont proches, leur représentation est probablement plus proche.

Les schémas culturels sont extrêmement importants en compréhension de texte et les effets des connaissances culturelles sur la compréhension de texte sont plus déterminants que la complexité syntaxique. Les lecteurs peuvent comprendre et se rappeler plus que d'autres s'ils ont une bonne connaissance sur les subtilités culturelles du contenu d'un texte et partagent les mêmes schémas culturels que l'auteur (Yousef *et al.*, 2014, p. 711).Bernhardt (2011, p. 4) avance aussi l'idée

que dans la lecture sont aussi impliqués des aspects sociocognitifs. La lecture en langue étrangère est un processus interactif impliquant des traitements psychologiques et des pratiques culturelles spécifiques. À propos de l'influence des schémas culturels, Narvaez (2002, p. 165) souligne que des cadres conceptuels différents peuvent être activés et perturber la lecture.

Schémas formels

Comme nous l'avons indiqué, Carrell (1990 a, p. 17) considère deux types généraux de schémas. Le premier type réfère aux schémas du contenu représentant les connaissances antérieures d'un individu. Le deuxième type renvoie aux schémas formels, qui se rapportent aux connaissances des lecteurs sur l'organisation ou les structures rhétoriques dans le texte. Selon Carrell, les connaissances de base d'un lecteur se définissent par les schémas formels et les schémas linguistiques, mais également par les "normes de textualité" telles que la cohésion et la concordance, l'intentionnalité, l'acceptabilité, la normativité et l'intertextualité. Ces facteurs permettent une meilleure interaction avec ses schémas et contribuent à une compréhension supérieure du texte par le lecteur.

Les schémas formels sont des structures de niveau plus supérieur contenant les connaissances sur « l'organisation rhétorique globale d'un texte » (Carrel, 1984, p. 90). Carrell a étudié l'influence de ces connaissances sur la compréhension générale d'un texte, en examinant les effets de la structure narrative sur le rappel de lecture. Les structures narratives se composent d'un ensemble d'événements qui à leur tour se composent alternativement d'épisodes temporellement reliés; chaque épisode contient un commencement, un développement et une fin. Carrel (1984, p. 90) souligne qu'un « schéma d'histoire peut également être considéré comme un ensemble d'attentes à propos des histoires, au sujet des unités dont ils se composent, selon la manière que ces unités sont liées les unes aux autres. » Carrell (1984, p. 103) a constaté que « la quantité de rappel augmente quand l'histoire a été structurée avec une organisation rhétorique qui s'est conformée au schéma du lecteur pour des histoires simples.»

Sur ce point, nous pouvons dire que d'une part, la forme rhétorique joue un rôle significatif dans la compréhension des arrangements épisodiques supérieurs d'un texte et dans la compréhension de l'ordre des

événements et des relations temporelles parmi ces derniers. Les textes qui se conforment aux modèles rhétoriques d'organisation (tels que l'ordre temporel et spatial et la cause et l'effet) sont plus faciles à décoder pour les lecteurs et leur permettent de se rappeler les épisodes, événements et les informations de certains types d'organisation des textes comme les comparaisons ou les contrastes. Les arrangements courts et structuraux, tout en conservant l'intérêt et la motivation du lecteur, fournissent un échafaudage qui peut l'aider à accéder même aux textes dont les sujets sont peu familiers. (Kintsch, 1994, p. 297)

D'autre part, les lecteurs habiles font aussi une meilleure utilisation de l'organisation du texte (Pang, 2008, p. 5) et peuvent souvent augmenter leur compréhension au niveau de la micro structure par les repérages au niveau de la macro structure, en recourant au plan et à l'organisation séquentielle du texte. Leur connaissance des structures des discours formels, la cohérence au niveau des séquences et sur les propriétés générales et la variété des types et des genres de texte, les aident non seulement à se rappeler des faits mais aussi à reconnaître et à se rendre compte du but et de l'environnement communicatifs d'un texte. Ainsi, le niveau de compréhension augmente lorsque les lecteurs possèdent les schémas formels appropriés.

En somme, pour terminer cette partie concernant le développement de deux facteurs importants - les schémas de contenu et les schémas formels - et leurs influences sur la compréhension de texte, nous pouvons dire que la compréhension sera considérablement facilitée lorsque le contenu et la forme sont familiers pour le lecteur. Quand tous les deux ne sont pas familiers, les schémas de contenu non familiers affectent beaucoup plus la compréhension que les schémas formels. En d'autres termes, le contenu familier même sous une forme rhétorique peu familière est relativement plus facile à comprendre que le contenu peu familier sous une forme rhétorique familière (Carrell, 1990 b, p. 22).

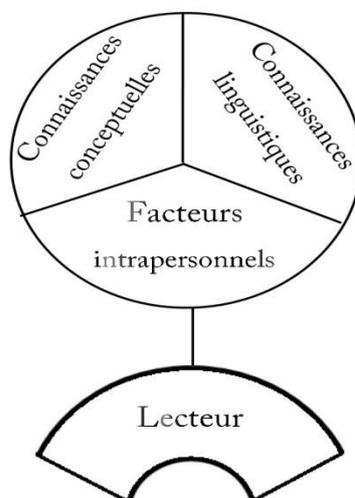


Figure 2 : Les facteurs propres au lecteur

Nous allons présenter dans cette partie les phénomènes inhérents à toute activité de lecture en langue étrangère en les examinant à la lumière d'autres facteurs spécifiques aux apprenants.

Connaissances linguistiques

La compréhension des informations d'un texte et leur interprétation appropriée exige l'usage et la combinaison des habiletés relativement automatiques telle que la reconnaissance des mots et le traitement syntaxique.

Connaissances lexicales de langue étrangère

La lecture des débutants est influencée par la connaissance du vocabulaire et de la syntaxe, cette dernière facilitant la lecture à un niveau moins élémentaire (Grabe et Stoller, p. 2002: 37). La connaissance approfondie du vocabulaire inclut la quantité des mots, la prononciation, l'épellation, les formes additionnelles et la morphologie (des préfixes et des suffixes) des mots. À propos des effets des *dispositifs morphosyntaxiques*, Bernhardt (2000, p. 799) souligne qu'il y a une corrélation directement proportionnelle entre la capacité des lecteurs à identifier des relations anaphoriques et leurs capacités générales de compréhension. Si l'une est plus grande, l'autre augmente aussi.

Un lecteur est avant tout confronté dans le discours avec la tâche initiale de déchiffrer la forme (orale et écrite) des mots, leur place, leur fonction et leur sens (conceptuel et relatif aux autres mots). En bref, le traitement de l'information et la compréhension du texte seront influencés négativement par des déficiences à chaque composante de la connaissance du vocabulaire : a) le nombre des mots; b) la phonologie, l'orthographe, morphologie, la syntaxe, les connotations, la polysémie et le registre (Burt *et al.*, 2003, p. 24).

L'acte de compréhension est impossible sans identifier les mots d'un texte. Un lecteur expert qui identifie des mots écrits correctement et sans effort, peut mieux comprendre le sens des phrases et des paragraphes. Un lecteur expert est distingué par la rapidité des fixations de l'œil, l'automatisme de reconnaissance des mots et la rapidité des traitements pendant la fixation.

Un lecteur rapide saisit les lettres des mots courts simultanément et semble identifier toutes les lettres d'un mot d'une manière précise (Alderson, 2001, p. 18). De plus, il perçoit globalement et instantanément plusieurs mots par un mouvement de l'œil. Il peut identifier « la plupart des mots du texte avant que les informations du contexte au niveau supérieur (non automatique) puissent être employées pour influencer l'accès lexical. » (Grabe, 1991, p. 385). Rappelons que cette conception de rapidité de lecture est à l'encontre de celle des adeptes des modèles descendants qui soulignent que le lecteur expert est rapide parce qu'il peut mieux deviner la signification des mots ou utiliser le contexte en comparaison avec un lecteur faible.

À l'encontre des lecteurs en LE, les lecteurs en L1 ont déjà acquis un vocabulaire substantiel et possèdent la compétence syntactique de base. Dans un texte lié à la vie quotidienne, ils reconnaissent rapidement et automatiquement presque 98-100% des mots et décodent 240 – 300 mots par minute (Grabe, 2009, p. 271). Beaucoup de lecteurs moins experts en LE, lisent mot à mot soit moins de 200 mots par minute (parfois aussi sous l'effet de subvocalisation). Ils font des fixations plus longues et des régressions plus nombreuses, mais reçoivent peu d'information, ce qui ralentit la vitesse de lecture.

Les lecteurs novices en LE semblent être trop collés aux mots (Alderson, 2001, p. 18) et lorsqu'ils consacrent consciemment beaucoup de temps et d'énergie à la forme graphique et au traitement syntaxique, ils ne peuvent plus attribuer leur énergie cognitive à des traitements du

haut niveau (Gavens et Camos, 2006, p. 98). C'est ce qu'on appelle la surcharge en mémoire de travail. Par conséquent, ils ne peuvent pas faire des inférences ou des transitions entre les idées principales explicites et implicites dans une même phrase ou dans le texte ni en construire une représentation mentale dans le mémoire de travail. Ainsi, des lacunes dans l'identification automatique peuvent rendre la compréhension plus difficile et en perturber le processus.

Connaissances syntaxiques de langue étrangère

La connaissance syntaxique ou grammaticale est une composante très importante dans le processus de lecture de texte en LE à deux égards: elle peut affecter l'identification des mots et aussi, la compréhension du texte. Une connaissance suffisante des règles qui président à la construction et aux relations des mots aide le lecteur à prévoir et confirmer l'identité des mots. (Perfetti, 2007, p.358). Et, comme nous l'avons indiqué, les fonctions syntaxiques attachées aux mots et aux unités linguistiques peuvent également contribuer à l'identification des mots.

Les structures grammaticales utilisées à l'écrit sont plus complexes que celles utilisées dans la conversation courante. Un lecteur en LE dépourvu d'une bonne connaissance de la grammaire et de la syntaxe ne peut saisir les rapports entre les mots ni confirmer les associations des mots. Il ne peut pas plus utiliser l'ordre des mots et les indices morphologiques pour comprendre la phrase ; il est incité à lire mot par mot. Lorsque les phrases sont plus complexes, il ne peut pas prendre des décisions au sujet de la signification d'un passage ; il ne comprend pas les références et les liaisons entre les éléments du discours et perd les rapports logiques entre les concepts et les idées du texte. (Graesser, 2011, p. 44).

Connaissances linguistiques en langue première

Nous avons expliqué certaines influences des connaissances en L1 sur la compréhension en LE. Ici, il nous semble nécessaire de questionner l'influence de ces connaissances sous un autre angle : la littératie. Nous la définissons ici comme la capacité de lire et d'écrire en L1. On peut attribuer à la littératie en langue première les différences dans la capacité de compréhension des lecteurs en LE. Comme le lecteur en LE apporte avec lui différents types et quantités de connaissances et de stratégies de sa littératie en L1, il y a un rapport étroit et positif entre la littératie en

langue maternelle et la littératie en L2 (Brantmeier *et al.*, 2014, p.34). Elle influence les processus de bas niveau comme l'identification des lettres, et aussi les processus de haut niveau comme l'accès aux connaissances antérieures au sujet de la structure des textes. Mais il faut ajouter qu'il y a un niveau de langue que l'apprenant d'une langue étrangère doit atteindre, avant que ses capacités en L1 puissent être transférées en L2 (Alderson, 2001, p. 23).

Le niveau de performance en langue maternelle et celui en langue étrangère sont en corrélation positive. Le degré de compétence de la langue maternelle peut même la plupart du temps permettre de prévoir le développement et le niveau de compréhension en lecture dans l'autre langue. Les sujets qui ne peuvent pas lire et écrire ou encore ceux qui ne connaissent pas suffisamment les structures grammaticales de leur propre langue présenteront une faible performance en lecture en LE et ils progressent habituellement plus lentement que les lecteurs instruits en leur langue maternelle (Bernhardt, 2011, p. 38).

La littératie en langue maternelle établit une base de connaissance et de concept tout en développant des habiletés qui se transfèrent lors de la lecture en langue étrangère. Ces transferts dépendent de l'éducation antérieure et du degré de la littératie du lecteur. Un lecteur ayant un niveau plus élevé de littératie aura tendance à se concentrer davantage sur l'exactitude (accuracy) que sur la maîtrise (fluency) et également, à transférer les stratégies de lecture en L1 à son apprentissage en L2 (Burt *et al.*, 2003, p. 22). Ces transferts peuvent être positifs, lorsque le lecteur est capable d'utiliser en L2 les connaissances métacognitives apprises en L1 (Grabe et Stoller 2002, p. 39).

De plus, l'ensemble des études a montré que la similitude des langues aboutit à des transferts ou à des interférences linguistiques, métalinguistiques et culturels lors de l'expression et de la compréhension. Plus particulièrement, les études poussées sur les habiletés de compréhension des sujets bilingues suggèrent que les systèmes orthographiques, phonologiques, morphologiques en L1 peuvent influencer la performance en lecture en L2. (Birch, 2002, p.45) Toutefois, à l'encontre de cette idée admise selon laquelle des similitudes entre des langues confèrent des avantages pour les apprenants des langues étrangères, les résultats de certaines recherches remettent en cause cette idée dans certains domaines et indiquent que lorsqu'il y a plus de similitudes et moins de distinctions entre, par exemple, les phonèmes du

persan et du français, les étudiants font face à davantage de difficultés pour les distinguer et les produire (Vakilifard, 2003, p.185).

Facteurs intrapersonnels

Bernhardt (1991, p.35) classe ces facteurs sous la catégorie des variables de littératie. Selon elle, la littératie signifie « la connaissance opérationnelle qui comprend: savoir comment s'approcher du texte, savoir pourquoi s'approcher du texte et savoir quoi faire avec lui.» Elle ajoute aussi que la littératie implique le niveau préféré de compréhension du lecteur, le but et le contrôle de compréhension.

Il nous semble que l'essentiel des facteurs intrapersonnels comprend la connaissance et la mise en œuvre de stratégies, la littératie laquelle nous présentons sous le titre des connaissances linguistiques en langue première ainsi que les facteurs instables et stables du lecteur. Nous allons en parler brièvement.

Connaissance et la mise en œuvre de stratégies en langue étrangère

Les cognitivistes ont accordé une attention toute spéciale aux stratégies de compréhension. En effet, une variété de stratégies est impliquée dans le comportement complexe de la lecture pour construire les intentions de l'auteur. Une stratégie constitue un moyen ou une combinaison de moyens (des opérations, des étapes, des plans,...) employés par le lecteur en vue de faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation d'information. En règle générale, elles sont mises en œuvre consciencieusement et délibérément. Toutefois, avec la répétition ou les expériences en lecture, certaines capacités, définies comme stratégies, deviennent automatisées et les lecteurs experts les utilisent de façon relativement automatique et sans en être conscients. Les chercheurs indiquent quelques stratégies : comme de sauter un mot inconnu pendant la lecture (Bölükbaş, 2013, p. 2153) ou la relecture pour rétablir la signification d'un texte (Taguchi *et al.*, 2012, p. 48),....

Plusieurs taxonomies de stratégies sont produites dans le domaine de l'apprentissage. Parmi les taxonomies présentées par O'Malley et Chamot (1990, p. 119-120) et Oxford (1990, p. 18-21), nous nous limiterons à en adapter une pour la lecture. Les stratégies de lecture en LE peuvent être classifiées en catégories suivantes : les stratégies cognitives, métacognitives, mnémoniques, compensatoires, affectives. Les apprenants qui connaissent et emploient d'une façon plus

adéquate les stratégies de lecture peuvent élaborer plus facilement la signification du texte.

Les études récentes suggèrent que la conscience métacognitive des lecteurs de leurs processus et stratégies de lecture augmente la compétence de lecture (Armand, 2005, p. 445). Les résultats de ces études soulignent que les lecteurs moins habiles ou moins âgés ne peuvent pas surmonter leurs difficultés en lecture car ils sont incapables de mettre en œuvre les stratégies métacognitives (Salataci et Akyel, 2002, p.2).

En mettant en œuvre des stratégies métacognitives, les lecteurs experts peuvent mieux contrôler leur niveau de compréhension en comparaison avec les faibles et les débutants. Les connaissances métacognitives comprennent les connaissances cognitives et l'autorégulation de la cognition. Les stratégies d'autorégulation incluraient la planification en avance, la révision ou la vérification de l'efficacité des stratégies employées. Par ces stratégies, le lecteur surveille ou règle les stratégies cognitives. Par exemple, l'écrémage est une stratégie cognitive pour recueillir l'information principale d'un texte, mais l'évaluation de son efficacité serait une stratégie métacognitive.

Connaissance et la mise en œuvre de stratégies en L1

Certains chercheurs s'entendent pour dire que les habiletés et les stratégies de lecture représentent des puissances cognitives universelles. Dans cette optique, les habiletés et les stratégies en L1 peuvent être transférées en lecture en LE (Bernhardt, 2011, p.51) et la manière de les utiliser ou de ne pas les utiliser peut dépendre des influences sociales antérieures d'un lecteur (Ridgway, 2003, p.119). Ainsi, tous les lecteurs en LE, faibles ou experts, emploient une gamme de stratégies. Les faibles les emploient d'une manière moins efficace (Bernhardt, 2011, p. 48), alors que les experts peuvent déterminer plus adéquatement quand et comment les appliquer. De plus, ils arrivent à davantage ajuster leur utilisation avec d'autres stratégies (Anderson, 2003, p. 8) pour parvenir à une meilleure compréhension.

L'intensité du transfert et de l'interférence du système d'écriture de la L1 dans les processus de traitement des lecteurs dépend du fait qu'il soit identique, proche ou différent de celui de la LE ; car les connaissances stockées pour traiter en lecture sont spécifiques pour chaque système d'écriture de L1. «Les capacités linguistiques interpellées par les

différents systèmes d'écriture ne sont pas exactement les mêmes.» (Morais, 1999; p.52)

Dans cette optique, les stratégies de traitement de bas niveau – entre autres, celle de l'identification des mots - qui s'interposent entre le texte et les processus de haut niveau sont différents et dépendent de l'orthographe en L1. Dans les systèmes alphabétiques, par exemple, la connaissance et le traitement phonologiques jouent un rôle majeur pour l'accès lexical où une association des sons avec des lettres aide le lecteur à lire les mots. Selon Burt et ses collaborateurs (2003, p. 17), les lecteurs qui ont appris à s'appuyer sur des indices visuels de leur langue logographique essaient de lire les langues alphabétiques en mémorisant des mots entiers. Birch (2007, p. 129) souligne que ces lecteurs, en excluant les stratégies phonologiques, ne deviendront pas des lecteurs habiles car apprendre à lire par l'identification visuelle est un processus lent et non génératif.

Dans le système alphabétique, certaines stratégies des lecteurs d'un alphabet transparent (comme le turc, le grec,...où il y a corrélation régulière entre le son et la lettre) ne peuvent pas être toujours utiles pour la lecture d'un alphabet opaque (comme l'anglais, le français,...dont le son ne permet pas de connaître la lettre), car les lecteurs habitués à recoder directement les lettres et les syllabes, associent constamment une syllabe comme une unité. (Birch, 2007, p. 24)

Les différences linguistiques aux niveaux de la syntaxe et du discours peuvent aussi affecter la compréhension du lecteur. Grabe et Stoller (2002, p.40) donne l'exemple des Allemands qui font d'avantage attention à l'information syntaxique codée dans des mots fonctionnels, à l'encontre des Anglais, qui mettent l'accent sur des mots non-fonctionnels.

Facteurs instables et stables

On a longtemps supposé que les étudiants apprennent mieux quand le matériel est approprié à leurs besoins et à leurs buts personnels. Burt et ses collaborateurs (2003, p. 42) constatent qu'il y a peu de recherches sur cette question, tout comme Ridgway (2003, p. 118) le souligne, sur la question des attitudes socioculturelles. Mais les intérêts se sont tournés graduellement vers les attitudes du lecteur susceptibles de l'amener à une lecture réussie. Les attitudes du lecteur sont constituées de l'ensemble de ses actions et ses comportements cognitifs (la croyance personnelle et

évaluative, la valeur du sujet chez lui), affectifs (les sentiments et les émotions) et conatifs (la promptitude d'action et les intentions comportementales) à l'égard d'une situation de lecture.

Facteurs instables

But du lecteur

La manière de lire un texte dépend du but poursuivi par le lecteur (Horiba et Fukaya, 2015, p. 23), des raisons pour lesquelles il lit un texte et de ce qu'il souhaite faire avec l'information obtenue (Geiger & Millis, 2004, p. 106) La compréhension d'un texte dépend de tous ces facteurs. Ridgway (2003, p.126) précise qu'il faut apporter une distinction entre les buts pour l'acquisition (apprendre à lire) et le développement (lire pour apprendre). Quand un lecteur lit un manuel pour un cours, son but premier est d'apprendre les informations contenues dans chaque chapitre. Grabe (2009, p. 241) remarque que les buts liés aux processus de base de lecture, comme le balayage, l'écrémage, l'apprentissage, la mémorisation, ... sont tout à fait différents, et que le but d'un processus de lecture ne peut pas nécessairement être généralisé à un autre.

Facteurs affectifs

L'organisation et l'activation des connaissances sont très affectées par les attitudes, les sentiments positifs, les intérêts, les émotions et les perceptions de soi (la perception de compétences et la perception de contrôlabilité) du lecteur. Les attitudes et les intérêts envers un texte sont importants pour une lecture active, pouvant être cependant affectés par le choix, l'authenticité et la quantité de textes selon leur degré d'intérêt et de pertinence (Nishino, 2007, p. 91). Les recherches sont trop rares à notre avis sur les différences de traitement chez un lecteur qui a un intérêt pour un sujet particulier.

Motivation du lecteur

Parmi les efforts conscients, la motivation comme système multidimensionnel, est l'un des éléments cruciaux qui influence continuellement l'engagement des lecteurs et leurs performances en compréhension. Il existe plusieurs facteurs motivationnels: un lecteur dont la langue est plus familière en LE ou un lecteur devenu plus compétent en lecture, est habituellement plus motivé pour le traitement des informations du texte. De façon générale, les recherches démontrent qu'un lecteur qui a une perception et une représentation plus élevées de

lui-même, de ses compétences, de son auto-efficacité peut mieux s'engager dans l'activité de lecture et la poursuite de ses tâches dépend de la valeur (l'intérêt, l'utilité et l'importance) qu'il y accorde. (Grabe, 2009, p. 190)

L'une des constances des lecteurs faibles est leur manque de motivation extrinsèque ou intrinsèque. Un lecteur démotivé n'est pas engagé cognitivement ou métacognitivement à utiliser les stratégies de lecture ou d'autorégulation. Il n'est ni concentré ni attentif face à la lecture et n'arrive pas à persévérer.

Il est intéressant de savoir que la qualité de la lecture dépend aussi du type de motivation du lecteur soit intrinsèque ou extrinsèque. Alderson (2001, p.53) souligne que les étudiants qui font preuve d'une motivation extrinsèque, par exemple lorsqu'ils sont mis en situation menaçante (exposé oral après une lecture) sont plus enclins à prêter attention aux faits et aux détails plutôt qu'aux niveaux plus élevés d'information tels que l'idée principale du texte, les connections, le sens ou la valeur générale du texte.

Yamashita (2004, p.15) a examiné le rapport des attitudes cognitives (la perception de la valeur de la tâche) et affectives (le confort, l'inquiétude, la perception de soi) des lecteurs en L1 et en LE. Les résultats de ses analyses soutiennent que les domaines cognitifs et affectifs de la lecture n'ont pas le même impact en L1 et en LE. Les attitudes cognitives et affectives des lecteurs se transfèrent de la L1 à la LE, mais avec une petite différence. Les variables cognitives (Qu'est-ce que les lecteurs pensent?) se transfèrent davantage de la L1 à la LE que les variables affectives (Qu'est-ce que les lecteurs sentent?). Il semble que les connaissances de LE sont moins impliquées dans le transfert des attitudes affectives. Yamashita (2004, p.15) souligne que les sentiments positifs envers la lecture en L1 et aussi en LE ont un rôle facilitateur en lecture extensive.

Caractéristiques stables du lecteur

Les facteurs tels que l'âge, le sexe (Brantmeier, 2003, p.2 et p.11), la classe sociale (Moje et *al.*, 2011, p. 473) et l'intelligence peuvent également influencer la lecture.

En général, les lecteurs âgés peuvent apprendre et maîtriser plus facilement les conventions liées aux types particuliers de texte, traiter les structures linguistiques plus complexes associées particulièrement à la

langue écrite ou développer le nombre et la profondeur de leur vocabulaire. Les lecteurs plus âgés ont plus de contrôle sur le processus de surveillance que les lecteurs plus jeunes ou les enfants et lorsque les enfants deviennent plus âgés, leur capacité à utiliser les stratégies de lecture et les habiletés métacognitives augmente (Alderson, 2001, p. 41) Les chercheurs s'entendent pour dire que ce facteur affecte positivement la lecture, mais ils n'ont pas précisé jusqu'à quel âge. Nos expériences personnelles nous ont révélé qu'au-delà d'un certain âge, ce facteur doit être considéré comme négatif.

Facteurs spécifiques aux textes

Les facteurs spécifiques aux textes affectent autant le processus de construire le sens d'un texte en langue seconde ou étrangère que les facteurs septiques aux lecteurs.

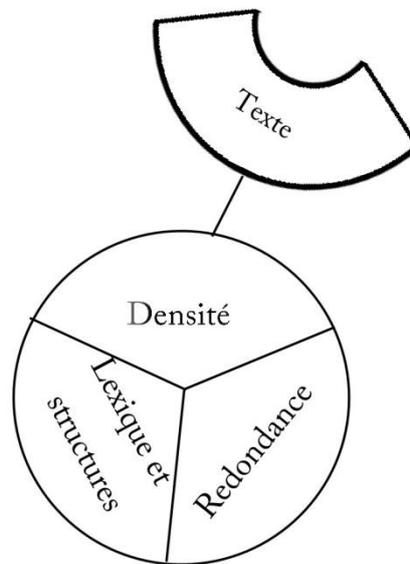


Figure 3 : Les facteurs propres au texte

Redondance

La redondance est un facteur spécifique au texte qui influence la

tâche de décodage et la compréhension écrite et orale. Les textes redondants assurent habituellement une meilleure efficacité de la communication des informations entre l'auteur et le lecteur. Un lecteur semble être plus attentif à des informations reformulées à plusieurs reprises particulièrement dans les textes longs. Burt et ses homologues (2003, p. 25) affirment que les textes dans lesquels le vocabulaire se répète sont plus compréhensibles, particulièrement aux lecteurs moins habiles. De même, les textes qui renferment des sélections et des patterns syntaxiques redondants aident le lecteur faible à augmenter sa compréhension.

Densité de l'information sémantique et syntaxique

La quantité de l'information et la densité des propositions influencent la compréhension et le rappel de l'information. La densité de l'information sémantique ou syntaxique influence différemment la complexité et la lisibilité des énoncés. Il nous semble que, si des phrases à forte densité sémantique présentent parfois des difficultés d'interprétation, des constructions à forte densité syntaxique sont plus faciles à interpréter (Blache, 2004, p. 46).

Armand (1996, p.3) a comparé les textes narratifs et les textes informatifs dans son article consacré au texte documentaire. Elle souligne à propos du contenu sémantique, que les idées présentées dans les textes narratifs sont plus familières aux apprenants, car ils peuvent les comparer avec leurs expériences quotidiennes. En revanche, les textes informatifs exposent des informations souvent nouvelles et Armand mentionne que les apprenants « peuvent ne pas posséder ou savoir utiliser adéquatement les référents nécessaires à leur interprétation. L'organisation de ce contenu peut également entraîner des difficultés de compréhension en raison de la plus grande densité sémantique et du haut degré d'abstraction des idées. »

Blache (2004 : p. 46) souligne que quand l'information syntaxique est abondante et fiable dans un texte, le lecteur peut interpréter plus facilement les constructions. Mais quand l'information syntaxique est inexistante ou presque, le lecteur tente d'avoir accès à de l'information par d'autres sources.

Des tables, des diagrammes et d'autres formes de présentation des données dans certains genres de textes offrent aussi une manière alternative et complémentaire de traiter l'information verbale. En d'autres

termes, ces formes d'informations non-verbales peuvent fournir souvent l'appui pour que les informations graphiques et verbales soient moins denses et leur traitement moins difficile.

Choix du lexique et des structures

De nombreuses recherches ont souligné l'importance de la difficulté lexicologique dans la compréhension des textes. Il y a des facteurs qui contribuent à la difficulté lexicologique comme la familiarité, l'abstraction, la nominalisation et la difficulté conceptuelle des mots (Sharp, 2003, p.37). Il faut ajouter que les mots moins fréquents et les mots techniques rendent aussi un texte plus difficile. Les textes abstraits sont plus difficiles à comprendre que les textes décrivant des objets, des événements ou des activités réelles. Plus un texte est concret et imagé, plus il est lisible (Alderson, 2001, p. 71).

Il n'y a pas beaucoup de recherches sur le rôle de la grammaire et l'influence de la complexité syntaxique d'un texte sur la compréhension écrite en LE. Certaines expériences réfutent la dépendance de la compréhension à l'analyse syntaxique des phrases des textes. À l'opposé, la croyance scientifique défend l'idée selon laquelle sans avoir des capacités grammaticales, un lecteur ne peut comprendre un texte avec succès.

La connaissance de l'organisation des textes affecte la compréhension de lecture et la quantité des informations que le lecteur peut se rappeler (Alderson, 2001, p. 67). L'organisation d'un texte est la façon selon laquelle les éléments tels que les phrases (micro-organisation) et les paragraphes (macro-organisation) sont reliés entre eux. La perception de l'organisation du texte aide le lecteur à en dégager le plan de développement aux niveaux du paragraphe ou de la macrostructure (Sharp, 2003, p. 49). Comme nous l'avons indiqué dans la section des schémas formels, les différentes organisations, l'ordre chronologique et spatial du texte pourraient mener à divers résultats dans la compréhension ; comme par exemple amener le lecteur à comprendre un texte plus facilement et plus rapidement. Un texte chronologiquement ou spatialement désorganisé est difficilement compréhensible pour le lecteur (se souvenir des événements ou des descriptions d'objets selon un ordre logique).

Sharp (2003, p. 62) mentionne que les textes bien structurés peuvent être compris sensiblement mieux que les textes moins bien organisés.

Dans cette perspective, il note que la compréhension des textes informatifs est plus difficile en comparaison avec les textes narratifs. Blache (2004 ; p.46) insiste que les textes dont les groupes syntaxiques sont disloqués, en comparaison avec les textes clivés, entraînent des difficultés de compréhension.

Nous complétons enfin notre sous-chapitre des facteurs en jeu dans la compréhension de texte par les facteurs contextuels.

Facteurs spécifiques aux contextes

Les facteurs spécifiques aux contextes sont susceptibles également d'affecter la compréhension de texte. Selon Giasson (2000, p. 24), les facteurs contextuels correspondent aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte. Il existe trois types de contexte : psychologique, social et physique.

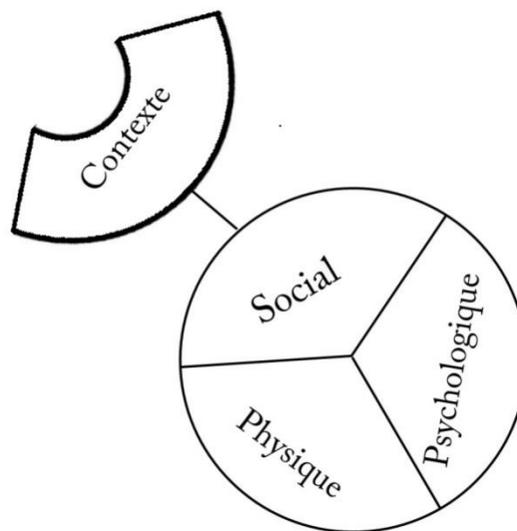


Figure 4 : Les facteurs propres au contexte

Le contexte psychologique constitue les conditions favorisant l'intérêt et la motivation du lecteur et son intention de lecture. Il semble que peu de chercheurs se sont attachés à montrer, en langue étrangère, les aspects plus psychologiques ou psychosociaux des conditions des lecteurs. Il nous paraît important de mieux connaître des variables socio-économiques, pédagogiques et psychologiques qui peuvent constituer des contraintes pour le succès de compréhension.

Le contexte social est toutes les formes d'interaction produite au cours de la lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs. À titre d'exemple, dans quel contexte social se fait la lecture? Elle se fait devant un public ou en interaction avec un pair... Un lecteur qui lit un texte à voix haute devant un groupe a moins de chance de le comprendre que s'il en fait une lecture silencieuse. Des apprenants qui travaillent ensemble pour améliorer leur compréhension d'un texte retiennent plus d'informations que ceux qui travaillent seuls.

Les contextes physiques comme le niveau de bruit, la température ambiante, le temps disponible, la qualité du document, le confort de lecture, etc.... influent la compréhension d'un texte. Les facteurs contextuels, aux yeux de Cornaire (1999, p. 59), sont constitués de certains éléments tels que « les titres, les images, les questions adjointes, les structurants introductifs. » Selon elle, d'autres facteurs comme la couleur de l'encre et du papier, la typographie, etc. l'affectent également. Et parmi ces facteurs, on peut distinguer l'éclairage et la position du corps. Une faible ou trop forte intensité de lumière ne favorise pas le travail des yeux. De la même manière, une position inconfortable ne constitue pas une bonne incitation à la lecture.

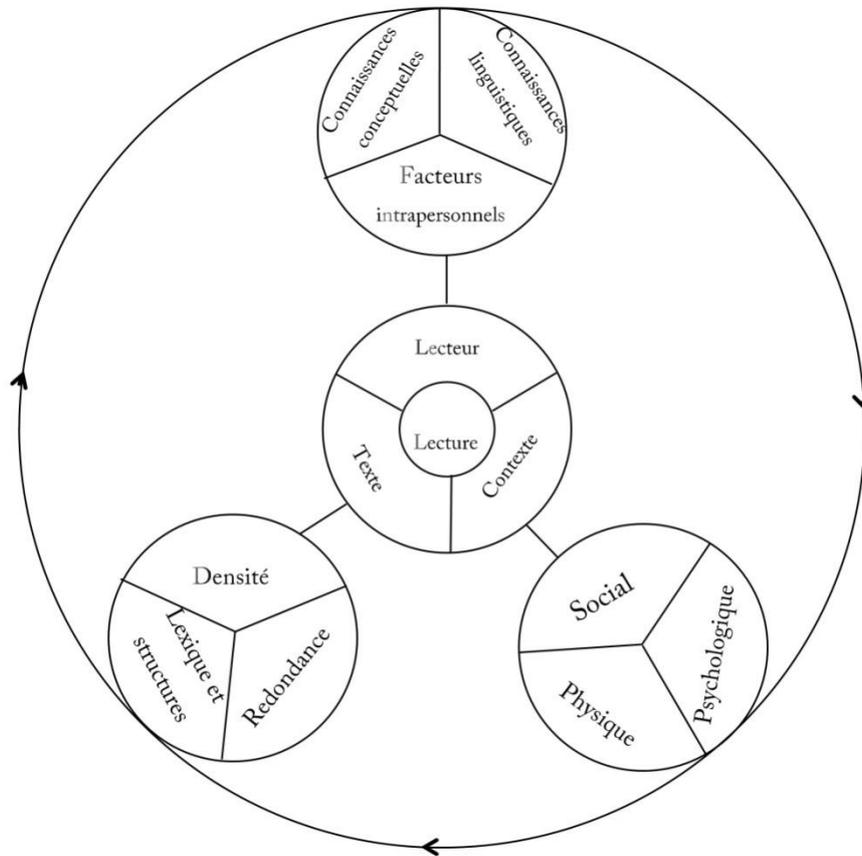


Figure 5 : Modèle proposé de facteurs en jeu dans la compréhension de texte en langue étrangère

Conclusion

L'analyse des recherches et des comptes-rendus ont soulevé que la compréhension est un processus complexe; son apprentissage et son enseignement le sont également. Une vue interactive de la compréhension considère que l'information extraite du message interagit avec les schémas que le lecteur apporte au processus de traitement de texte. Les schémas en lecture sont les concepts, les croyances, les espérances, le processus, et pratiquement toutes les expériences antérieures que le lecteur emploie pour construire le sens d'un texte. De

plus, la compréhension en langue étrangère est non seulement en corrélation étroite avec la capacité grammaticale en langue étrangère, mais aussi avec la capacité de lecture en langue première. Cette dernière a un rôle moins important que la première en lecture en langue étrangère (Grabe et Stoller, 2002, p. 50) surtout chez les apprenants de niveau élémentaire.

L'objectif de cette recherche est de réfléchir sur les principaux paramètres qui conditionnent et / ou facilitent l'accès au sens lors de l'activité de lecture d'un texte en langue étrangère et d'en élaborer un modèle (Figure 5). À cette fin, nous avons essayé d'identifier les variables principales reliées à la compréhension écrite. Nous avons considéré les connaissances générales, la motivation et la maîtrise de la langue comme variables relatives au lecteur. Les variables de types de textes, densité lexicale et sujet de textes sont ceux associés au texte; et le niveau de bruit, la température ambiante, le temps disponible, la qualité du document, le confort de lecture,...constituent les variables contextuelles.

Tout au long de cet article, nous voulions partager l'idée que, lors de la construction du sens d'un texte, l'apprenant met en jeu des stratégies variées et engage toutes sortes de compétences que l'enseignant se doit de prendre en compte dans le cadre d'un parcours d'enseignement d'une langue étrangère. Le rapprochement avec des variables permettrait de mieux cerner les processus adaptatifs conduisant à la réussite et en minimiser les biais en compréhension de texte.

Une autre question plus ou moins importants pour les enseignants est celle d'évaluer la lecture. Pour celui-ci, il est important de savoir si la compétence générale de la lecture peut être décomposée en sous-compétences. Comme nous avons indiqué, les buts de chaque lecteur varient et que chaque but souligne des habiletés et des stratégies distinctes. La lecture est constituée de diverses compétences. L'enseignant, en tant qu'évaluateur, doit être prudent à l'égard de l'évaluation des diverses compétences telles que lecture intégrale, lecture de repérage, lecture d'écramage, lecture critique,... La fiabilité et la validité des évaluations doit être raisonnablement bien établis de démontrer de façon fiable un lien entre l'objectif de l'évaluateur et l'habileté testé.

Cette recherche peut offrir de solides bases quant à la précision des ressources et la conceptualisation des facteurs en jeu dans la

compréhension en lecture, ce qui faciliterait l'intervention adaptée et l'enseignement individualisé de compréhension. Le choix des interventions internes et externes pourrait se faire en fonction de leur pertinence en regard des difficultés de l'apprenant de langue étrangère. L'enseignant doit veiller à ce que ses activités d'enseignement soient organisées et coordonnées conformément aux ressources impliquées de manière complémentaire.

En terminant, ajoutons, à ce propos, que cette recherche pourrait, même chez les didacticiens d'autres langues, susciter d'intérêts et de curiosités pour mettre en lumière d'autres variables et pour perfectionner ce modèle, lequel est une représentation schématique des facteurs majeurs dans le processus de construction de sens de texte autre que la langue maternelle.

Bibliographie

- ALDERSON J. Charles, *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- ANDERSON Neil J., "Scrolling, clicking, and reading English: online reading strategies in a second / foreign language", *The Reading Matrix*, 2003 Vol. 3, N° 3, pp. 1-33.
- ARMAND Françoise, "Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire", *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, Vol. 31, No 2, pp. 441-469.
- ARMAND Françoise, "Le texte documentaire", *Revue Éducation et francophonie*, 1996, Vol. XXIV, N° 1 et 2, pp. 1-9.
- BERNHARDT Elizabeth B., *Understanding advanced second-language reading*, Routledge, New York, 2011.
- BERNHARDT Elizabeth B., Second - Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. Eds., *Handbook of reading research*, Vol. 3. pp. 791-811, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2000.
- BERNHARDT Elizabeth B., "A psycholinguistic perspective on second language literacy". In J. HULSTIGN Jan H. & MATTER Johan F. (Eds.), *Reading in two languages*, *AILA Review*, 1991, N° 8, pp. 31-44.
- BIRCH Barbara, *English L2 Reading: Getting to the bottom*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2007.
- BLACHE Philippe, "Densité d'information syntaxique et gradient de grammaticalité", *TALN, Traitement Automatique des Langues Naturelles*, *TALN, Marseille*, 2004, pp.45-54.
- BÖLÜKBAŞ Fatma, "The effect of reading strategies on reading comprehension in teaching Turkish as a foreign language", *Educational Research and Reviews*, 2013, Vol. 8, N° 21, pp. 2147-2154.
- BOUVET Éric & BRÉELLE Dany, "Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique", *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 2004, Vol. 7, N° 1, pp. 85-106.
- BRANTMEIER, Cindy, HAMMADOU SULLIVAN JoAnn & STRUBE Michael, "Toward independent L2 readers: Effects of text adjuncts,

- subject knowledge, L1 reading, and L2 proficiency", *Reading in a Foreign Language*. 2014, Vol. 26, N° 2, pp. 34 -53.
- BRANTMEIER Cindy, "Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading", *Reading in a Foreign Language*, 2003, Vol.15, N° 1, pp. 1-27.
- BURT Miriam, PEYTON Joy Kreeft & ADAMS Rebecca, *Reading and adult English language learners: A review of the research*, Center for Applied Linguistics, Washington, 2003.
- CARRELL Patricia L., "Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels". In D. Gaonac'h (Réd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, pp. 16-29, Hachette, Paris, 1990 a.
- CARRELL Patricia L., "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels", *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial, février-mars, 1990 b, 16-29.
- CARRELL Patricia L., "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications", *The Modern Language Journal*, 1984, N° 68, pp. 332- 343.
- CARTIER Sylvie C., BUTLER Deborah L. & JANOSZ Michel, "L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé", *Revue des sciences de l'éducation*, 2007. Vol. 33, No 3, pp. 601 – 622.
- CORNAIRE Claudette, *Le Point sur la lecture*, CLE international, Paris, 1999.
- CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international, Paris, 2002.
- ECALLE Jean & MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*, Armand Colin, Paris, 2002.
- FITZGERALD Jill, "How will bilingual/ESL programs in literacy change in the next millennium ," *Reading Research Quarterly*. 2000, Vol. 35, N° 4, p. 520-523.
- GEIGER John F. & MILLIS Keith K., "Assessing the impact of reading goals and text structures on comprehension", *Reading Psychology*, 2004, No 25, pp. 93-110.
- GAVENS Nathalie & CAMOS Valérie, "La mémoire de travail: une place centrale dans les apprentissages scolaires fondamentaux", In E.

- Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*, pp. 91-106. Dunod, Paris, 2006.
- GIASSON Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin, Boucherville, 2000.
- GIASSON Jocelyne, *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e édition, Gaëtan Morin, Boucherville, 2003.
- GRABE William, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, New York, 2009.
- GRABE William, "Research on teaching reading", *Annual review of applied Linguistics*, 2004, No 24, pp. 44-69.
- GRABE William, "Current Developments in Second Language Reading Research", *TESOL Quarterly*, 1991, Vol. 25, No.3, p. 375 – 406.
- GRABE William & STOLLER Fredericka L., *Teaching and researching Reading*, Pearson, London, 2002.
- GRAESSER Arthur C., McNAMARA Danielle S., & KULIKOWICH Jonna M. "Methods of automated text analysis", In M. Kamil, P. D. Pearson, P. Mosenthal, P. Afflerbach, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. IV, pp. 34-65, Erlbaum/Taylor & Francis, Mahwah, 2011.
- HORIBA Yukie & FUKAYA Keiko, "Reading and learning from L2 text: Effects of reading goal, topic familiarity, and language proficiency", *Reading in a Foreign Language*. 2015, Vol. 27, N° 1, pp. 22-46.
- LEE Jia-Ying, "Language learner strategy by Chinese-speaking EFL readers when comprehending familiar and unfamiliar texts", *Reading in a Foreign Language*, 2015, Vol. 27, N° 1, PP. 71- 95.
- LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, 2005.
- KINTSCH Walter, "Text Comprehension, Memory, and Learning", *American Psychologist*, 1994, Vol, 49, N° 4, pp. 294-303.
- MOJE Elizabeth Birr, STOCHDILL Darin, KIM, K., & KIM, H., "The role of text in disciplinary learning", In M. Kamil, P. D. Pearson, P. Mosenthal, P. Afflerbach, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. IV, pp. 453-486. Erlbaum/Taylor & Francis, Mahwah, 2011.
- MORAIS José, *L'art de lire*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999.
- NARVAEZ Darcia, 2002. "Individual differences that influence reading comprehension", In C. C. Block & M. Pressley (Eds.),

- Comprehension instruction: Research-based best practices*, pp. 158-75, Guilford Press, New York, 2002.
- NISHINO Takako, "Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi", *Reading in a Foreign Language* ", 2007, N° 192, pp. 76-105.
- O'MALLEY J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- OXFORD Rebecca L., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle, Boston, 1990.
- PANG Jixian, "Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China", *Reading in a Foreign Language*. 2008, Vol. 20, N° 1, pp.1-18.
- PARDO Laura S., 2004. "What every teacher needs to know about comprehension", *The Reading Teacher*. 58, N° 3, pp. 272-280.
- PERFETTI Charles, "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension". *Scientific Research to Reading*. 2007, Vol. 11, No 4, pp. 357-383.
- RAYNAL Françoise & RIEUNIER Alain, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, ESF, Paris, 1997.
- RIDGWAY Tony, "Literacy and foreign language reading", *Reading in a Foreign Language*, 2003, Vol.15, N° 2, pp.117 – 129.
- SALATACI Reyhan & AKYEL Ayse, "Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading", *Reading in a Foreign Language*, 2002, Vol. 14, N° 1, pp. 1-17.
- SHARP Alastair, *Reading Comprehension and Text Organization*, Edwin Mellen Press, Lewiston, 2003.
- TAGUCHI Etsuo, GORSUCH Greta, TAKAYASU-MAASS Miyoko & SNIPP Kirsten, "Assisted repeated reading with an advanced-level Japanese EFL reader: A longitudinal diary study", *Reading in a Foreign Language*. 2012, Vol. 24, N° 1, pp. 30-55.
- VAKILIFARD Amirreza, "The Phonic Error Analysis of Persian Speakers in French Language Learning", *Pazhūhesh-e Zabānhā- ye Khāreji*, 2003, No 13, pp. 177-186.
- YAMASHITA Junko. 2004, "Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading", *Reading in a Foreign Language*, Vol. 6, N° 1, pp.1-19.

YOUSEF Hedieh, KARIMI Lotfollah & JANFESHAN Kamaran, "The Relationship between Cultural Background and Reading Comprehension", *Theory and Practice in Language Studies*, 2014. Vol. 4, No 4, pp. 707-714.