

La lecture en FLE et ses difficultés
القراءة في الفرنسية لغة اجنبية وصعوباتها

Meslem Mokhtaria*, université d'Oran 2
mokhtaria2066@yahoo.fr

Reçu le: 07/10/2024

Accepté le: 15/11/2024

Abstract:

Learning to read is a multifaceted process that engages a range of abilities, from visual perception to cognitive processing and even our own awareness of how we learn. This foundational skill is essential for a child's academic success and their development into informed and engaged citizens. In today's world, French language proficiency is increasingly important, and reading forms the bedrock upon which this proficiency is built. Indeed, reading seems to be the core skill that supports all other academic learning. However, the effective teaching of reading presents challenges, particularly when clear and effective teaching methods are lacking. This situation raises important questions and can be especially difficult for teachers of French as a foreign language who face students with significant reading challenges. Rather than focusing on theoretical debates about reading pedagogy, this analysis will focus on practical approaches and offer concrete strategies for teachers.

Keywords: Reading, foreign language, difficulties, obstacles



* Author corespondent

ملخص:

القراءة مهمة أكاديمية معقدة للغاية ومتعددة الأبعاد وتتطلب قدرات القارئ البصرية والمعرفية وما وراء المعرفة، حيث يعد التعلم قضية رئيسية بالنسبة للمهنة الأكاديمية للطفل وكذلك لحياته كشخص بالغ ومواطن. في الوقت الحالي، أصبح إتقان اللغة الفرنسية أمراً ضرورياً، ويعتمد هذا الإتقان على تعليم/تعلم القراءة التي يبدو أنها مركز الثقل الذي يمكننا من خلاله تعلم جميع الأنشطة المدرسية الأخرى. يشكل تدريس / تعلم القراءة مشكلة للمعلمين في غياب نهج فعال. ويشير هذا الوضع العديد من التساؤلات، ويواجه معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية صعوبات كبيرة جداً في القراءة لدى طلابهم. لا يهدف التحليل التالي إلى تقديم نقطة نظرية حول تعليم القراءة أو أصول تدريسها، بل يهدف إلى تحديد الاتجاهات القوية للإجراءات المقترحة وإعطاء المعلمين سبلاً للعمل.

الكلمات المفتاحية: القراءة، اللغة الأجنبية، الاستقلالية، الصعوبات، المعوقات

Introduction:

La lecture déterminée comme compréhension écrite est l'une des quatre compétences linguistiques communicatives à laquelle s'oriente l'enseignement du français langue étrangère. Depuis quelques années, la lecture suscite de nombreux débats en raison des problèmes majeurs qu'elle pose aux apprenants.

Grâce à notre brève expérience dans le domaine de l'enseignement, nous avons constaté que les enseignants font face à des défis considérables en matière de lecture de leurs élèves. Ils considèrent que la lecture, la compréhension et l'interprétation d'un texte sont extrêmement complexes. De plus, l'analyse d'un écrit a tendance à plonger les apprenants dans une passivité difficile à supprimer. C'est la raison pour laquelle de nombreux chercheurs, théoriciens et enseignants s'intéressent activement à ce domaine complexe considéré comme l'un des facteurs associés à l'échec scolaire qui ne cesse d'augmenter. Cela nous a donc amené à nous poser des questions sur les obstacles auxquels ces apprenants du FLE font face lorsqu'ils s'attaquent à la compréhension de l'écrit.

Il est nécessaire de poser quelques questions : Quelles difficultés les apprenants rencontrent lors de la lecture? Quelles sont les raisons qui empêchent les apprenants de saisir ce qu'ils lisent? Ainsi, nous avons examiné les origines des problèmes afin de mieux intervenir :

Qu'est-ce qui empêche les élèves du français langue étrangère de surmonter leurs problèmes de lecture et de devenir des lecteurs indépendants et autonomes?

L'objectif de cette analyse n'est pas de présenter une analyse théorique de la didactique ou de la pédagogie de la lecture, mais plutôt de mettre en évidence les tendances fortes des actions proposées et de fournir aux enseignants des suggestions pour agir.

La lecture en langue étrangère :

Dans le cadre de l'enseignement, la lecture en langue étrangère a au moins deux sens. D'une part, c'est l'un des quatre savoirs linguistiques, généralement distingués par les enseignants de langues étrangères (lire/écrire-écouter/parler). On appelle compétences « réceptives » l'écoute et la lecture, tandis que compétences « productives » sont l'expression orale et écrite.

D'autre part, la lecture consiste à être capable de comprendre ce qui est écrit. Autrement dit, c'est lire et décrypter le contenu linguistique du texte afin de reconnaître - ou (re)construire - son sens.

Les élèves sont confrontés, en classe, pendant la séance de français, à une lecture guidée ou à une lecture à tâches plutôt que de lire les textes qu'ils souhaitent et de les utiliser ensuite spontanément, à leur guise. Les manuels scolaires incluent des textes destinés à la lecture, qui sont toujours accompagnés de questions, parfois détaillées, et d'exercices, qui sont destinés à faciliter et à tester la compréhension. C'est également le type d'exercices qui détermine la stratégie de lecture à laquelle le lecteur fera appel. Par exemple, ils ont la possibilité de demander une lecture sélective ou intégrale, une lecture déchiffrée ou une "traduction" mot par mot.

Donc, ces apprenants sont face à une lecture dont ils n'ont pas sélectionné ni le texte ni le moment. Ils sont contraints de lire, bien qu'ils puissent ne pas être prêts à le faire. Cela entraînera le rejet de la lecture. C'est la raison pour laquelle la plupart des étudiants n'aiment pas lire. Selon eux, c'est une occupation monotone.

Il est également important de souligner que la lecture guidée présente une utilité didactique, en particulier au début de l'apprentissage. Elle peut être presque indispensable. En outre, elle offre la possibilité de se familiariser avec la compréhension écrite tout en

s'exerçant à certains sous-systèmes de la langue tels que le lexique ou la grammaire. Cependant, lorsqu'on pratique la lecture avec les apprenants pour les autonomiser, on peut se demander si la lecture guidée y contribue ou s'y oppose.

L'autonomie de l'apprenant :

Même si elle n'est pas un concept essentiel en didactique, elle est une notion importante en didactique des langues étrangères. C'est l'objet de nombreuses recherches pour améliorer sa position dans l'enseignement des langues étrangères.

L'autonomie dans l'enseignement du français langue étrangère :

La notion d'autonomie est également perçue de manière ambiguë et son utilisation est en quelque sorte limitée dans le domaine de l'enseignement des langues. C'est un concept que les chercheurs ne pratiquent pas toujours dans cette acception prototypique, même si les caractéristiques principales sont déjà bien définies.

En raison de la responsabilité de chacun dans son apprentissage, on pourrait penser qu'une certaine autonomie est naturelle. A bien y penser, il semble évident que l'apprentissage est un acte personnel. Personne ne peut rien apprendre pour quelqu'un d'autre, et tout travail d'apprentissage reste à réaliser individuellement. C'est donc de responsabilité dans l'organisation du processus d'apprentissage qu'il sera question, et non de responsabilité dans l'apprentissage lui-même. Cependant, cela peut être contesté car de nombreux apprenants, peu importe leur âge, s'attendent à ce que l'enseignant gère ce processus entièrement à leur place. Il se charge toujours de leur assigner des tâches concrètes à réaliser, des contenus linguistiques à apprendre, ainsi que toutes les explications et les éclaircissements nécessaires, etc.

Problèmes liés à la lecture autonome :

Il y a quelques difficultés à la lecture indépendante. En premier lieu, la sélection préalable des contenus à lire. Dans le cadre de cours de langue, les apprenants sont rarement autorisés à lire ce qu'ils souhaitent (pourvu que ce soit en langue étrangère appris, bien sûr), nonobstant les nombreuses ressources écrites accessibles et disponibles

aujourd'hui, notamment grâce à Internet. La plupart des établissements scolaires publics et de nombreux centres privés utilisent un manuel. Ces établissements préparent à l'avance des lectures concrètes, généralement incluses directement dans le livre de l'étudiant. Tandis que dans la vie de tous les jours, chacun décide ce qu'il souhaite lire.

La liberté de décider est un droit essentiel, un droit fondamental de chaque lecteur. Toutefois, l'enseignant doit faire face à des difficultés, à certaines réalités qui pourraient être difficiles à gérer afin de permettre aux apprenants de choisir librement leurs lectures : Les apprenants ne sont pas enthousiastes à l'idée de lire - il est possible que certains apprenants préfèrent ne pas le faire du tout, ce qui pourrait les empêcher d'acquérir l'une des compétences langagières essentielles.

Les goûts variés, dans un groupe étendu, peuvent varier en fonction des envies des apprenants, ce qui pourrait entraver le travail en équipe. Par la suite, les apprenants sont souvent trop exigeants lorsqu'ils sont trop fatigués, ce qui les pousse à préférer des activités plus passives pour se détendre.

Dans la vie quotidienne, il est fréquent de lire lorsque l'on en a besoin. Cependant, l'enseignant choisit de mettre en place l'une des nombreuses séances dont il dispose pendant le cycle d'apprentissage de la lecture, selon ses préférences ou la disposition du manuel. Ce qui oblige les élèves à lire un texte imposé à un moment imposé qu'ils ne peuvent pas choisir et ne peuvent pas modifier.

L'envie et le plaisir de lire sont difficiles à recréer dans le contexte de l'enseignement institutionnel (à l'école), en classe. Fréquemment, nous rencontrons des apprenants déjà épuisés par leur journée, ou enthousiasmés par les aspects sociaux de leur rencontre en raison de leur lieu de résidence.

Les problèmes liés à la lecture:

Les signes qui alertent les professeurs concernent la lecture à voix haute : L'incertain, le lent ou l'hésitation dans le déchiffrement, les confusions récurrentes et l'ânonnement syllabique qui entravent la fluidité nécessaire à la compréhension.

Les difficultés instrumentales sont telles pour ces déchiffreurs laborieux qu'elles délaissent totalement la question du sens. Cependant, ces signaux particulièrement évidents ne révèlent qu'un type de problèmes. De nombreux enfants restent en réalité totalement ignorants de tout écrit même s'ils sont capables de lire à voix haute de manière fluide.

Il convient de souligner que pour obtenir une réponse pédagogique satisfaisante, il est essentiel de ne pas se concentrer uniquement sur les symptômes, mais de s'interroger sur les causes.

Les principales raisons à considérer:

Il est possible d'expliquer la difficulté d'apprendre à lire par le manque total de motivation et d'intérêt pour l'écrit et sa culture. Aujourd'hui, les enfants ne possèdent pas la culture de la lecture. Elle est complètement absente de leurs foyers et de leur environnement social, en particulier avec le progrès technologique.

Certains enfants manifestent une forme de désintérêt et d'indifférence à l'écrit dès la maternelle. Donc, l'école a la responsabilité de faire connaître et saisir l'enjeu social de l'écrit, sans lequel l'apprentissage de la lecture ne peut être réalisé. Le respect de l'objet livre, de celui qui lit et de l'activité lecture elle-même.

Le développement des compétences langagières est également fortement influencé sur le plan psychologique et affectif. L'enfant qui ne lit pas est souvent considéré comme un enfant blessé, "un mal entendu", auquel il est nécessaire de redonner l'envie et le plaisir de communiquer. Son image de mauvais lecteur, qui s'est souvent formée très tôt et sur la base de mauvaises performances en lecture à haute voix, peut également être un obstacle majeur à l'apprentissage.

La langue arabe et la langue française présentent des différences :

Deux langues d'origine différente, deux systèmes linguistiques différents, sont le français et l'arabe. À la différence de l'arabe, la plupart des règles du français sont exceptionnelles. La conjugaison des verbes, l'utilisation des prépositions, la position des adverbes et des pronoms personnels en français diffèrent considérablement de l'arabe.

La plupart des problèmes d'apprentissage peuvent être identifiés et résolus en comparant la langue « source » et la langue « cible » en se basant sur leurs structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques.

Ainsi, l'apprentissage du français « le fle » présente quelques difficultés pour les apprenants algériens. L'apprentissage de la lecture confronte l'apprenant algérien à deux grammaires différentes : la sienne (la grammaire de l'arabe) et la celle de la langue étrangère.

L'impact de la famille et de la société :

Les problèmes de lecture proviennent également des éléments sociaux et culturels de la société. Il est indéniable ou impossible de nier que la lecture a presque disparu de la vie d'un grand nombre de personnes.

La plupart des élèves évoluent dans un environnement familial et social qui n'accorde pas d'importance à l'écrit « la lecture ».

En général, les adultes ont une tendance à lire moins et ne mettent pas en valeur la lecture.

Depuis un certain temps, la relation des adultes à la lecture a évolué. Leur mode de lecture n'est plus celui d'autrefois, la lecture rapide l'emportant largement sur la lecture attentive. Étant donné que les parents jouent souvent un rôle essentiel pour leurs enfants, cette situation a une influence évidente sur eux.

Un manque de connaissances linguistiques :

Parmi les raisons qui les conduisent à lire mal et à ne pas comprendre, on retrouve également une connaissance linguistique insuffisante (les mécanismes grammaticaux de base, le vocabulaire). Aussi, un manque de compétence pour utiliser et mobiliser certaines stratégies de compréhension.

Ces apprenants lisent lentement et ne comprennent pas ce qu'ils lisent ce qui rend la lecture difficile et ennuyeuse.

L'insuffisance de la pratique de la lecture et des pratiques personnelles :

La plupart du temps, les problèmes de compréhension écrite des apprenants sont principalement liés à la lecture. Il n'est pas simple de donner aux élèves l'habitude de lire.

En réalité, il est essentiel d'acquérir ces habitudes au moins pendant les études primaires. Cependant, nos élèves expriment un désintérêt pour la lecture, refusent de lire et ne lisent pas suffisamment dans la vie quotidienne, voire en dehors des obligations scolaires. Les apprenants manquent de lecture, ils ne lisent pas de manière adéquate et régulière, et ils n'ont pas l'habitude de lire.

Le contact avec la langue écrite est établi par la lecture. Pour pouvoir lire des énoncés corrects et significatifs, les apprenants devraient avoir déjà acquis les connaissances requises dans ce domaine. Il est essentiel de consulter différents documents qui permettent à l'apprenant de s'approprier ces matériaux et de distinguer des structures syntaxiques et des mots correctement utilisés.

Le fait de lire peu, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, réduit donc ses chances de bien comprendre. Il est indéniable qu'on acquiert la capacité d'écrire en écrivant et de lire en lisant.

De plus, les traits personnels, les états intellectuels, cognitifs, culturels, etc. des élèves ont une influence inévitable sur le déroulement des processus d'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite.

**La confiance en soi, l'attention et la concentration
insuffisantes :**

Le manque de confiance en soi, la crainte, la timidité et l'anxiété ont des conséquences néfastes sur l'apprentissage du français langue étrangère. Ils représentent des obstacles émotionnels pour les élèves. Lorsqu'on les observe pendant l'apprentissage, on remarque que leurs lectures sont toujours accompagnées de crainte ou d'inquiétude et qu'ils ont du mal à reconnaître des lettres, des mots et des énoncés.

Les déchiffrements sont incertains, lents ou hésitants, ce qui entraîne une perte de fluidité essentielle à la compréhension. L'élève, exposé ainsi aux regards de ses camarades, se renforce dans son image de mauvais lecteur, pris dans la crainte de se tromper, d'être critiqué ou moqué. Il ne croit pas qu'il puisse le faire.

L'absence de volonté :

La motivation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Celui-ci présente un intérêt pédagogique, mais on peut se demander si celui-ci est lié à un apprentissage spécifique des langues étrangères. La réponse est uniquement positive. Elle place l'enfant dans une position de maîtrise, plus élevée que celle qu'il démontre dans sa capacité de communication non motivante.

Lorsque la motivation est introduite dans la classe de langues, la langue inconnue ou incomplètement maîtrisée devient une langue souhaitée, loin d'être une contrainte ennuyeuse et gênante pour la communication en classe.

L'enfant est encouragé à la respecter, c'est-à-dire à surmonter les obstacles que la connaissance et la pratique linguistique posent. Il trouve du plaisir dans le fait de lire.

L'absence d'exploitation des ressources pédagogiques :

Nous notons également que l'une des principales raisons de la difficulté de la lecture est l'absence d'utilisation des ressources pédagogiques telles que le dictionnaire, la grammaire...

Cette cause revêt une grande importance et mérite d'être étudiée. Dans l'ensemble, l'utilisation d'un dictionnaire à domicile ou en classe semble peu fréquente.

De manière générale, la majorité des élèves possèdent un dictionnaire, qu'il soit grand ou petit, mais ils ne l'utilisent pas et ne le ramènent pas en classe lors de la rencontre de langue. Ce n'est pas spontanément qu'ils l'utilisent, il faut toujours que le professeur leur demande de l'utiliser.

De la même manière, les apprenants n'utilisent pas assez les bibliothèques pour consulter des livres pertinents afin d'améliorer leur compréhension. L'humain, en développant des compétences spécifiques pour prendre soin des élèves en difficulté en lecture.

La problématique du sens :

Différentes pistes sont explorées pour que la lecture soit perçue comme une pratique sociale et comme un outil puissant pour appréhender soi-même et le monde.

Selon certains enfants, l'écrit est réservé à l'école. Entre l'environnement social de l'enfant et l'école, une disparité difficilement surmontable risque de se créer, vécue alors comme un monde distinct.

En tenant compte de l'environnement de l'enfant en dehors de l'école, nous envisageons des approches pour l'apprentissage de la lecture, telles que les centres de loisirs, le club des lecteurs ou la lecture d'histoires aux élèves afin de susciter l'envie chez eux d'en lire à leur tour. Ainsi que la création de situations de communication authentiques. Il s'agit d'une méthode pour former les lecteurs de la maternelle.

L'échec et l'image destructrice du lecteur:

Les situations qui renvoient les élèves à l'échec et à l'image ruineuse du lecteur sont des situations à éviter entièrement. Cependant, lorsqu'il y a de grandes difficultés, toute écriture, peu importe sa nature, pose problème. L'idée de se baser sur ce que l'enfant sait faire vient de là.

La démarche consiste à dédramatiser l'erreur et à éviter de stigmatiser les élèves en fonction de leurs lacunes. Pour répondre aux

besoins des élèves en lecture, il est possible d'organiser des ateliers variés qui abordent la notion de « besoins » plutôt que de « manques ».

Le code en cours:

L'enjeu du sens est totalement occulté par les difficultés de déchiffrement. Certains enfants présentent de graves troubles du comportement et rencontrent de grandes difficultés de lecture : obstacles à l'identification et à la segmentation des mots, difficultés à distinguer les phrases, les mots, les syllabes, les lettres, manque d'intérêt général pour l'écriture.

L'articulation grapho-phonologique est la partie la plus complexe et particulière de l'apprentissage du code, qui est étroitement liée au travail sur le sens. Les principaux arguments sont de favoriser les interactions les plus nombreuses et variées possibles entre la lecture, l'écriture et la parole, de mettre les enfants en situation de travail sur le code en utilisant divers outils et méthodes, et d'intégrer cet entraînement dans toutes sortes d'activités : Des recherches sur la structure, les répétitions et la substitution. Le but est donc de relier le travail sur le code et le sens en tenant compte de l'élément essentiel qui est le temps, qui est nécessairement long pour soutenir la démarche.

Il est crucial de donner une signification à l'apprentissage de la lecture en préservant le plaisir de lire, le plaisir du contact avec le livre ; faire découvrir ou redécouvrir le plaisir de lire aux élèves du collège.

Il est également essentiel de susciter chez les enfants le désir de lire. Les inciter à améliorer leurs compétences de lecture en les incitant à lire des livres et des textes motivants abordant des thèmes qui correspondent à leurs préférences. Il est essentiel de choisir les textes supports de manière à les rendre accessibles aux lecteurs : structures basiques ou récurrentes

Comment s'occuper des élèves en difficulté?

Différentes interrogations sont ici regroupées sous cette question générale : Qu'est-ce qu'il faut faire avec les enfants qui ont du mal à reconnaître les mots? Les élèves qui savent déchiffrer, mais qui ont du mal à comprendre?

Sur le plan théorique, ces interrogations sont déjà largement répandues grâce à la perspective développée précédemment. Si

l'enseignement se déroulait conformément au programme proposé, il devrait y avoir beaucoup moins d'élèves qui ne comprennent pas bien et probablement moins d'élèves qui ne déchiffrent pas bien. Cependant, c'est l'enseignant qui accueille des élèves en difficulté au collège qui ne trouvera pas une réponse satisfaisante dans cette approche programmatique. La question des élèves en difficulté fait référence à une autre option :

- On pense que les élèves qui font face aux difficultés mentionnées précédemment ne peuvent pas comprendre des textes écrits, en particulier les plus complexes, car ils ne possèdent pas d'abord certains prérequis techniques.

- soit on considère qu'en dépit de leurs obstacles, ils sont capables de comprendre, sous réserve de certaines conditions.

Les travaux de psychologie et de sciences de l'éducation, à la fois en psychologie cognitive et en théories plus générales, tendent à favoriser la seconde option. Elles conduisent à dépasser l'hypothèse que les compétences de lecture seraient le fruit d'un processus séquentiel ou d'un empilement ordonné de sous-compétences (en schématisant : le décodage d'abord, puis la compréhension, ou la compréhension du sens littéral d'abord, puis du sens inférentiel après).

D'un point de vue socio-affectif, dans une perspective de prérequis et d'accumulation des connaissances et des compétences, il a été démontré de manière magistrale que les enfants en difficulté ne doivent être confrontés qu'à des tâches restreintes et répétitives. Elles renforcent et consolident des représentations fragmentées de ce qu'est la lecture et suscitent des réelles émotions.

En réfléchissant aux approches et aux aménagements à envisager pour les élèves en difficulté, il est évident que ces élèves nécessiteront davantage d'étayage que les autres avant d'atteindre l'autonomie. Il est donc judicieux de les impliquer avec les autres élèves pour s'améliorer sur les aspects qui leur posent problème, à travers des activités de lecture-compréhension et des moments où l'occasion leur est donnée. On peut également suggérer d'autres aménagements simples, tels que les cercles de lecture. Si certains élèves lisent très lentement, il est possible de leur permettre de reprendre le texte à la maison pour le lire. L'enseignant ou un élève lecteur compétent peut leur lire une partie du texte pendant que les autres élèves lisent seuls. Il est également possible de leur enseigner à comprendre des textes abordant des sujets motivants, mais qui ne nécessitent pas une lecture prolongée.

Selon les études en sciences de l'éducation, l'organisation de groupes de besoins temporaires est une méthode extrêmement efficace

pour faire progresser tous les élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés particulières. Ce qui rend ce travail efficace, c'est que les groupes sont temporaires, ce qui les distingue des différentes classes de niveau.

D'un point de vue pratique, afin de pouvoir mettre en œuvre cette méthode et structurer de tels groupes de besoins, il est essentiel d'impliquer les élèves dans la lecture et de les encourager, car ces deux éléments sont étroitement liés à de bonnes performances en lecture.

Pour que ces élèves soient engagés, lisent et mettent en œuvre des stratégies de lecture efficaces, il est essentiel de réussir à motiver et à impliquer tous les élèves dans des tâches de lecture qui favorisent le développement de leurs compétences de compréhension. La motivation pour la lecture nécessite que le matériel à lire ou à comprendre soit court et ne dépasse pas les textes proposés dans le manuel. Ainsi que les tâches de lecture soient captivantes.

Conclusion :

La plupart des élèves n'aiment pas lire, durant la séance de langue étrangère. Selon eux, c'est une activité épuisante. Ils sont contraints de lire des textes dont ils n'ont pas sélectionné ni le thème ni le moment et même s'ils ne sont pas prêts à le faire. Cela entraînera le rejet de la lecture.

Il est également important de noter que la lecture guidée a une importance didactique, en particulier au début de l'apprentissage, et qu'elle peut être presque indispensable.

De plus, cela favorise la formation à la compréhension écrite tout en s'exerçant simultanément à certains sous-systèmes de la langue tels que le vocabulaire ou la grammaire.

Références de documents :

- Anderson, R.C et Freebody, P. (1981). « vocabulary knowledge », in J.T. Guthrie (Ed), *Compréhension and Teaching : Research Review*, Newark, International Reading Association. Beck
- Antoine Roosen (2000), *Lire et écrire, nouvelles pistes pour les enseignants*. Paris.
- A.QUEFFELEC, Y.DERRADJI, V.DEBOV, [et al.] (2002), *Le Français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, Ambroise Queffélec.
- BEACCO Jean Claude (2007) *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, coll. Langues & didactique
- CICUREL FRANCINE (1991), *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette FLE, Paris.
- Centent, A et Peereman, R. (1999), *La reconnaissance des mots écrits* in J.A.Rondal et X. Seron (Eds), *troubles du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- Goigoux Roland (2002), *Les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir, CRDP d'Aquitaine*.
- GIASSON JOCELYNE (2007), *la compréhension en lecture*, 3ème édition. Boecklet Larcier s. a., Paris.
- I.L, Perfetti, C.A et Mckeown, M.G. (1982) "the effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension", *Journal of Educational psychology*.
- Irwin J. (1986), *Teachingreading compréhension processes*, Englewood, New Jersey, Prentice –Hall, In Giasson Jocelyne, Ibid.

- Jenkins, J.R., Pany, D. et Schreck, J. (1978), « Vocabulary and reading comprehension: Instructional effects », Technical report n° 100, Urbana, University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- J.F.HAMERS et M.BLANC (1983), Bilinguisme et bilinguisme, Université de Virginie, Bruxelles : MARDAGA.
- J.J. GUMPERZ Cité par R.BOUBEKER, in: J.J.GUMPERZ (1989), Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative.
- Jean-Baptiste de Foucauld (2000), MAITRISER LA LECTURE, Odile Jacob.
- KH.TALEB IBRAHIMI, (1997) , « Les algériens et leur(s) langue(s) », Ed. ELHIKMA.
- Laurent J.P, (1985) « l'apprentissage de l'acte de résumer ».pratiques, In Giasson Jocelyne, Ibid.
- LUC, C, Approche d'une langue étrangère à l'école.Vol.1 : Perspectives sur l'apprentissage, Paris, INRP, 1992.
- Levy, B.A., Nicholls, A., et Kohen, D. (1993) « Repeated Readings: Process benefits for good and poor readers » Journal of Experimental Child psychology.
- Ladmiral, J.-R. 1994. Traduire : théorèmes pour la traduction, (nouvelle édition). Paris : Gallimard.
- Lecoco, P., Casalis, S, Leuwers, C. et Watteau, N. (1996), Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés. Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- Lieury, A. (1997), Mémoire et réussite scolaire, Paris, Dunod.
- Lüdi, G. (1999). « alternance des langues et acquisition d'une langue seconde, vol. 5
- Cf. notamment. Martin R, (1983), Pour une logique du sens, Paris, PUF.
- Mackey, W. (1976) Bilinguisme et contact de langues, Paris : Klincksieck.
- MOIRAND Sophie (1979), Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère, Paris : CLÉ International.
- Masson. Johnson-laird, P.N. (1983), Mentale Models: Towards Cognitive Science of language, inference and Consciousness, Cambridge University Press.
- Mckeown, M.G., Beck, I.L, Omanson, R.C., etPerftli, C.A (1983), "The effects of long- term vocabulary instruction of reading comprehension: a replication", Journal of Reading Behavior.

- Mckeowm, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.C. et Pople, M.T. (1985), "Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words", Reading Research Quarterly.
- Meyer, B. (1985), « proses : Purposes, Procedures, and problems » In B. Bitton et J. Black (Eds), understanding Expository text , Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, In Giasson Jocelyne, Op. Cit.
- Meleue, S, (à paraître), « le verbe comme versant lexical de la grammaire », Le Français Aujourd'hui, 131, Mortureux, M, F, (1997), La Lexicologie entre langue et discours, Paris, SEDES.
- Matthey, M. & Moore, D, (1997). . Alternance des langues en classe : pratiques et représentation dans deux situations d'immersion. TRANEL.
- M. BLANC, (1998) Concept de base de la sociolinguistique, Paris : Ellipse.
- Moore, D .Case Study, (2002). Code-switching and Learning in the Classroom International Journal of Bilingual Education and Bilingualism
- M. Cambra Giné, (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Didier