

Processus facilitateurs en compréhension écrite

Dris Maria
Centre Universitaire de Mila
Mail : drischafia@yahoo.fr

Résumé

Lire des documents fait partie de notre vie quotidienne. La compréhension de cet écrit est une compétence fondamentale. Au plan scolaire, et dans l'apprentissage du FLE, nous devons insister sur le rôle primordial du texte pour faire intérioriser à l'enseigné les représentations sémantiques des mots, les structures grammaticales, ainsi que les valeurs culturelles véhiculées par cette langue et, partant, par ce texte.

Le présent article vise à préciser les éléments qui structurent un support écrit et à développer des compétences de lecture, par l'exploitation de trois processus pouvant contribuer à la simplification de la séance de compréhension écrite, afin de réussir un enseignement/apprentissage performant en FLE.

الملخص

القراءة نشاط نقوم به في حياتنا اليومية و فهم النص كفاءة أساسية. في المجال الدراسي, و من أجل تعلم الفرنسية كلغة أجنبية نركز على الدور الأساسي للنص في إدخال الدلالات المعنوية و اللغوية للكلمات لدى المتعلم, والتراكيب النحوية وكذا تمرير القيم الثقافية المستوحاة من هذه اللغة انطلاقا من هذا النص. هذا المقال الحاضر بين أيدينا يهدف أساسا إلى تطوير كفاءات القراءة و هذا يتم باستغلال ثلاث طرق تساهم في تسهيل حصة تحليل و فهم النص المكتوب من أجل إباح التعليم و التعلم الجيد بالفرنسية.

===

Introduction

Une pédagogie de la compréhension de texte implique que l'apprenant sache interroger un texte pour lui donner un sens.

Etant donné que l'enseignement, tel qu'il est pratiqué, aujourd'hui, accorde une place prépondérante à la compréhension de l'écrit, plusieurs réflexions doivent être orientées vers cette activité afin de la rénover davantage.

Néanmoins, lire pour comprendre en FLE n'est pas une compétence facile à acquérir pour un apprenant, qui doit s'habituer à un alphabet autre que celui de sa langue maternelle, à des habitudes de lecture différentes.

En FLE, le recours à différents mécanismes d'apprentissage (authentiques, nouveaux) dans le processus du déroulement de cette opération est tout à fait indispensable.

Nous avons choisi donc d'orienter notre champ d'étude dans ce travail vers les représentations et les difficultés rencontrées par nos apprenants confrontés à un document écrit en FLE.

Nous évoquerons d'abord les principaux éléments qui structurent un texte, puis nous rendrons compte de son rôle comme moyen indispensable dans l'apprentissage du FLE, enfin nous interrogerons la pertinence de quelques processus qui peuvent contribuer à la simplification de la compréhension écrite. Notre axe principal de recherche est:

-Quels processus à mettre en œuvre pour réussir la compréhension en lecture en FLE?

Les éléments qui organisent un texte

Dans la langue courante, un texte est un écrit d'une certaine longueur présentant un sens achevé et dont la réalité est indépendante du support, de la nature des éléments qui le compose.

En linguistique, selon, Mainguenu, «*texte=ensemble de signes linguistiques*» (Vargas, 2005 :2), pour Weinrich, «*le texte est traditionnellement une unité sémantique (rapport au texte=rapport sémantique. Le texte est une unité linguistique (obéissant à des règles formelles.)*» (Vargas, 2005 :1)

Nous pouvons aussi bien parler de texte écrit que de texte oral. Il y a également des textes iconiques (images) ou plurisémotiques (mélange de différents signes) comme la bande dessinée, iconique (images) et linguistique (textes).

En didactique, le texte est défini comme un «*objet de médiation culturel et outil de co-construction de connaissances, redevient, grâce en particulier aux nouvelles technologies, un objet de recherche incontournable pour plusieurs disciplines, aussi bien pour la didactique du texte (Crinon 2002, Pudelko et Legros, 2000).*» (Mbengone Ekouma, 2006 : 178)

Un objet qui sert à informer, décrire, narrer, argumenter, exhorter, exprimer des sentiments...

Pour qu'un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à certains critères d'organisation. L'activité de production textuelle exige par conséquent d'autres habiletés que celles qui consistent à aligner des "propositions" en rapport avec un thème. Ce travail de montage suppose évidemment la présence de six éléments fondamentaux :

-Le paratexte

L'observation du paratexte permet de formuler des hypothèses de lecture. Quand ces éléments périphériques sont pertinents, ils peuvent approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants.

Le paratexte est constitué :

« *d'une phrase, d'une expression, ou d'un mot, qui précède le texte et qui joue le rôle de titre (et parfois surtitre ou sous-titre). Il a pour fonction d'être informatif ou incitatif ; des références (ou sources d'informations) qui portent sur le prénom et le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, (et éventuellement du chapitre), de l'éditeur, de la date et du lieu de parution ; d'un ou plusieurs documents iconiques*» (programme du français 1^{ère} AS, 2005 :18) (1)

*également de signes typographiques qui permettent la division en paragraphes. On rappellera que le paragraphe est «*un espace de texte compris entre deux alinéas.*» (Bessonnat, 1988: 83)

-Les organisateurs textuels

L'organisateur textuel est un mot, un groupe de mots ou une phrase qui constitue des points de repère pour la compréhension car il révèle l'articulation d'un texte, en marquant les transitions entre ses différentes parties et en soulignant l'ordre et la progression des idées.

Ces organisateurs sont des éléments essentiels à l'unité du texte, à sa cohérence. Ce sont eux qui guident le lecteur du début à la fin du texte.

* Ils se retrouvent souvent en tête de paragraphe et même en tête de phrase. Cependant, ils se retrouvent parfois au cœur d'un paragraphe. Ils marquent différents types de transition : de temps ou d'espace, d'énumération, d'ordre ou de succession, d'explication ou de justification, d'opposition ou de concession, de hiérarchisation ou de conclusion. (Chartrand et al. , 1999: 52).

-Cohésion et cohérence

Un texte n'est pas une simple succession de phrases, il constitue une unité spécifique. Quand on passe de la phrase au texte, on étend les champs de l'analyse grammaticale ou linguistique ; on fait appel à tout un savoir sur le monde. L'unité du texte est le résultat d'une construction qui s'appuie sur l'interaction de multiples indices répartis sur les différents plans du texte. Qu'il s'agisse de cohésion, de cohérence ou de pertinence, une question demeure : comment s'exprimer avec logique et clarté ?

Une bonne compréhension d'un texte met en évidence la présence d'une notion nommée : cohésion et cohérence textuelle.

Selon Van Dijk : «on peut distinguer deux niveaux de cohérence textuelle : niveau des relations interphrastiques (niveau "local"); niveau macro-structurel(niveau"global")» (Vargas, 2005 : 3). Par cette image, il explique que "la cohérence d'un texte" se trouve dans l'entrelacement des liens qui se forment entre la microstructure (niveau des phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre), (Metatha, 2003 : 72).

La notion de cohésion textuelle correspond donc, à la propriété d'un ensemble dont les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.

Quant à la cohérence, c'est une condition textuelle qui exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut

que le développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé et répond par la suite aux 4 méta-règles de cohérence énoncées par Michel Charolles (méta-règle de répétition, de progression, de non-contradiction, de relation.), (Charolles, 1978 : N°38)

-L'anaphore

Nous rappelons la méta-règle de répétition de M, Charolles : *«pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte..... »*

Charolles poursuit :

«Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées : pronominalisations, définitivisations, référentiations contextuelles (.....) Tous ces processus permettent d'accrocher une phrase (ou une séquence) à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin.» (Charolles, 1978 : N°38)

Ces processus désignés sous le terme "d'anaphore" définie par Ducrot, Todorov comme suit : *«un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation, de se reporter à un autre segment du même discours»* (Bouchouika et al, 1990 : 13)

Les anaphoriques sont un moyen d'éviter la répétition pour alléger le texte, ce qui le rend plus agréable à la lecture, et de créer des liens entre les phrases.

-La progression

Un texte doit progresser, c'est-à-dire apporter de nouvelles informations ou des propos nouveaux. *«Mais un texte qui ne relie pas ce qui est "nouveau" à ce qui est "connu" au fur et à mesure de sa progression, perd sa cohésion et devient incompréhensible pour l'autre.»* (Moirand, 1990 : 49).

-Le choix des temps

Le choix des temps (présent, passé ou futur) dépend du locuteur (auteur, narrateur fictif ou personnage) ; car en évoquant des faits, il se situe dans le temps par rapport à ces faits. Les temps utilisés doivent donc rester cohérents avec le

choix du locuteur pour tout un texte ou toute une partie de texte. Exemple, dans une narration, l'emploi du couple (imparfait/passé simple) est indispensable alors que pour une explication, on fait appel au (présent intemporel de vérité générale).

Qu'est ce que "comprendre un texte" en FLE ?

"Comprendre un texte" c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre ce dernier et ses propres connaissances. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (au mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa.)

Apprendre à lire, du texte au sens, d'après André Grange «constitue déjà un excellent apprentissage de la communication, car c'est apprendre à être attentif à tout ce qui peut constituer des signes, et à les vérifier les uns par les autres. C'est apprendre à raisonner, c'est-à-dire à ne pas recevoir passivement des impressions ou des informations.» (Grange, 1990: 7).

Il est évident qu'une telle ambition suppose la maîtrise de multiples compétences pour pouvoir comprendre des types, des fonctions de textes dans leur ensemble plutôt que de simples énoncés, et la mise en œuvre de stratégies permettant l'organisation des informations retenues.

En didactique, entrer dans un texte en FLE et en savoir saisir petit à petit le sens, suppose qu'on comprenne des aspects de la langue sensiblement différents : le lexique d'une part, la morphosyntaxe d'autre part.

Tel est notre cas, il s'agit « d'un apprenant qui a déjà la pratique d'une langue, il doit transporter de nouveaux signes à la place de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser et acquérir une nouvelle pratique qui est à la fois pratique de compréhension et de production.» (Courtilon, 2003: 54).

Autrement dit, «un accès difficile à la signification lexicale (dû à la non –correspondance d'un champ sémantique d'une langue à l'autre.» (Gaonac'h, Fayol, 2003: 137).

En se fondant sur des supports adéquats, variés et riches en matière d'information, on peut montrer à nos enseignés que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes. L'approche analytique d'un texte en FLE consiste à briser la

linéarité du discours pour amener, dans un premier temps, les apprenants à trouver des indices textuels leur permettant d'une part de faire des idées sur l'architecture du texte et de formuler des hypothèses sur son sens, d'autre part de saisir la situation d'énonciation, de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, opposition, enchaînement chronologique.....), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrases, les formes verbales) et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé, quand ils ont acquis une très bonne connaissance de la langue. À ce stade, ils découvriront grâce au texte, du lexique, des éléments de grammaire et des faits de civilisation qui vont les amener à s'enrichir.

Quelques processus de la compréhension en lecture

Lors de nos activités d'enseignement, on a constaté que faute d'une intervention pédagogique spécifique, de nombreux apprenants se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte en FLE. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de connaître ces difficultés pour mieux intervenir.

D'abord, on connaît bien la réaction de nos élèves face à un texte nouveau : ouvrir immédiatement le dictionnaire et procéder systématiquement à la traduction des mots inconnus. Outre le temps perdu, c'est le contenu même qui est altéré, l'essentiel et le secondaire ne pouvant être repérés et classés. En s'intéressant au détail, l'élève est, désormais, incapable d'avoir une vision globale du texte.

Ensuite, par peur de répondre " faux", il reste prisonnier des mots du texte, préférant la citation à la reformulation personnelle, autrement dit, il fait appel à une compréhension linéaire du texte, car ce serait trop simple.

Enfin, placé devant un texte, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture à la première ligne du texte et progresse mot à mot sans mettre en rapport texte et paratexte, sans chercher préalablement une compréhension globale du document.

Pour pallier les lacunes des apprenants dans cette séance pédagogique, plusieurs pistes, qui ne s'excluent pas les unes aux autres et qui visent explicitement le développement des

compétences qui sous-tendent la compréhension écrite, sont à explorer.

Dans notre article, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine de l'amélioration de la compréhension en lecture pour se limiter à trois processus pouvant contribuer à la simplification de cette activité.

La place de la question dans la compréhension en lecture

R,Goigoux fait une proposition d'intervention didactique : *«apprendre à interroger un texte (intérioriser des types de questions) et donc envisager les questions comme des aides à comprendre et non seulement comme des outils d'évaluation ; organiser un traitement stratégique des questions.»* (Gaonac'h, Fayol, 2003: 183).

Les questionnaires sont des tâches qui peuvent aider les apprenants à mieux comprendre les textes. Quand ils sont mis face à des supports écrits, ils attendent le plus souvent de disposer du questionnaire pour s'y intéresser véritablement. Leur première lecture a une fonction de repérage thématique (de quoi parle le texte ? Quel est le thème développé dans ce texte ?...), rarement de construction problématique (Quel est le problème posé dans le texte ?..).

Ce repérage superficiel leur suffit bien souvent pour répondre aux questions. Ils identifient, par exemple, un mot-clé dans les questions qui portent sur les éléments fondamentaux d'une situation d'énonciation (qui, quand, où, comment, pourquoi.) puis ils cherchent à localiser, dans le texte, un indice ou un segment textuel qui renvoie à ce mot-clé ou qui est en rapport avec lui. Cette stratégie de localisation rend des services et peut mettre nos élèves en position de réussite. Cependant, grand nombre d'élèves insuffisamment préparés échouent à répondre aux questions inférentielles qui obligent à raisonner, associer des informations, déduire, construire, élaborer, imaginer, avoir recours à ses connaissances.

Au cours des dernières années, le rôle des questions en lecture a été remis en cause, *«poser des questions aux élèves a toujours été un outil privilégié par les enseignants. Aujourd'hui, la problématique des questions sur le texte préoccupe particulièrement les chercheurs et les pédagogues.*

Quel type de questions faut-il poser en classe ? Existe-t-il une hiérarchie dans les niveaux de difficulté des questions ? Comment réagir à la diversité des réponses des élèves ?» (Giasson, 1990: 223).

Voilà autant d'interrogations qui se posent dans le but d'améliorer le rendement de cette activité.

D'habitude lorsqu'on pose des questions aux apprenants, c'est pour vérifier leur compréhension par un retour au texte. Il est important qu'ils justifient chacune de leurs explications, afin qu'ils ne répondent pas au hasard.

Mais quelles sont les caractéristiques de ces questions ?

D'abord, elles ne doivent pas être linéaires. En effet, il ne faut jamais habituer les élèves à trop de facilité. Ensuite, il est nécessaire de poser des questions constructives. Evitons par exemple les questions fermées où l'élève doit juste répondre par oui ou par non. En revanche, si certaines questions sont de ce type, il faut leur demander de faire une phrase complète et de se justifier par un retour au texte. De même, l'enseignant doit être en mesure de reformuler les questions pour les simplifier et les adapter à leur niveau parce que cela est évident pour un apprenant de langue étrangère.

Enfin, pour les motiver encore mieux, il est recommandé de faire varier les questions, en utilisant des questions à choix multiples (QCM), des questions vrai/faux, des tableaux à compléter, des tableaux de classement, des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC).....

Notons que c'est le type de texte, le support écrit qui va déterminer le choix des activités et le type de questions.

Les processus d'intégration

Ils ont pour fonction *«d'effectuer des relations entre les propositions ou les phrases. L'auteur utilise habituellement des indices comme des répétitions, des pronoms, des connecteurs, etc., pour établir les liens entre les phrases. Ce sont ces liens qui assurent la cohésion du texte. Il est donc primordial que le lecteur puisse identifier et comprendre les indices de cohésion.»* (Giasson, 1990: 223).

Ces indices de relation comprennent principalement les référents qui sont des mots (ou des expressions) utilisés pour en remplacer d'autres

Un texte doit reprendre des éléments pour que soit assurée sa continuité, on peut reprendre l'information sans tomber dans la répétition des mêmes mots en faisant recours aux substituts grammaticaux (pronoms personnels, démonstratifs, relatifs, possessifs..) et lexicaux (synonymes, mots, expressions...)

Les pédagogues se sont penchés sur les référents les plus susceptibles d'être utiles dans la compréhension de textes en classe.

Baumann (1987) présente une proposition de classification de référents. (Giasson, 1990: 223).

Classification des référents

Ce qui est Exemple : ce par quoi il est remplacé

NOM

A. Un pronom

1. personnel

-singulier : Jean et Marie aiment le sport.

Il pratique le ski et, Elle, la natation.

- pluriel : Alice et Catherine sont de bonnes amies. Elles Jouent toujours ensemble. «invitons Nadine à Jouer avec nous», dit Alice.

2. démonstratif : « veux-tu un gâteau ? »

« oui, je prendrais celui-ci. »

3. relatif : « Pierre, qui vient d'avoir dix ans, est le plus grand de la classe.»

Autre chose qu'un Pronom

1. Adverbe de lieu : Il est né en Russie ; il a passé son enfance là-bas.

2. Adverbe de temps : « Ne travailles-tu pas habituellement le samedi ? »

« Oui, mais demain, exceptionnellement, je ne travaille pas. »

3. Synonyme : « Viens avec moi, »dit le loup à la fillette. »Non, répondit, La petite fille, je vais chez grand-mère. »

Terme Générique : Grand-père amena Pierre, Anne et Louis jouer au parc ; les enfants s'en donnèrent à cœur joie toute la matinée.

4. Adjectif Numéral :

Marie et Jean sont tous deux mes amis.

C. sous-entendu : J'aime tous les bonbons mais les boules noires sont les meilleures. (bonbons).

A. Pronom : « est-ce que Marie viendra demain ? » « je le pense. »

VERBE OU PROPOSITION

B. Autre chose qu'un pronom : Sébastien aime lire c'est pour cette raison qu'il se rend à la bibliothèque tous les samedis.

C. Sous-entendu : Tu aimes les framboises. Moi aussi (j'aime les framboises).

En revanche, plusieurs facteurs peuvent intervenir dans la compréhension des référents dont, entre autres, le type de texte et les connaissances préalables.

Les référents sont présents dans tous les textes, même dans les plus simples. Il est important d'attirer l'attention de nos apprenants sur leur rôle dans l'opération de compréhension de textes.

Le vocabulaire et la compréhension en lecture

La compréhension de l'écrit, pour Bailly (1988) se définit comme la « mise en œuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document scriptural en y identifiant des unités et structures distinctives et significatives, à statut lexicosémantique et grammatical. » (Bailly, 1988 : 46). Bien qu'en langue étrangère « les méconnaissances lexicales et syntaxiques fassent obstacle à la signification. » (Kathleen, 1988 : 47). Les élèves semblent penser que pour comprendre un texte, il leur faut impérativement comprendre tous les mots. La connaissance de tout le lexique semble être le seul moyen de comprendre un texte, et ainsi, l'ignorance des éléments lexicaux est perçue comme un mur bloquant tout accès au sens.

Jocelyne Giasson a montré « la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la

compréhension de ce texte. Cette relation n'est d'ailleurs pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire. » (Giasson, 1990: 198).

Selon la pédagogue, Julie Kathleen, la contribution des lectures personnelles est précisément le facteur susceptible d'expliquer la rapidité d'acquisition du vocabulaire et la disparité de cette acquisition chez les élèves, « *la capacité à construire du sens en faisant appel à notre connaissance générale du monde, en dépassant les formes linguistiques visibles.* » (Kathleen, 1988 : 47).

Un enseignant qui vise l'augmentation du temps de lecture de ses élèves contribue au développement du vocabulaire chez ces derniers. Il a aussi la possibilité de faire grandir chez eux l'habileté à retirer le sens d'un mot nouveau à partir d'un contexte très riche, en leur demandant d'inférer un synonyme pour ce mot, de vérifier leur hypothèse à partir des indices donnés par le texte, de décomposer un mot pour retrouver le radical. L'usage du dictionnaire semble être pour nos apprenants une stratégie efficace. Il revient également à l'enseignant de choisir les mots qui feront l'objet d'un enseignement systématique en classe :

Donner un synonyme ou une définition du mot, placer le mot dans une phrase, sélectionner des mots à enseigner selon leur importance pour les élèves, répéter le même mot dans plusieurs contextes.....

L'enseignant favorisera alors les stratégies compensatoires qui misent sur la participation des élèves et sur l'intégration des mots nouveaux à leurs connaissances. (Giasson, 1990: 222).

Conclusion

Enseigner à comprendre, c'est-à-dire s'appropriier les stratégies d'accès aux informations contenues dans des textes oraux et écrits, devrait être la première finalité pédagogique.

La compréhension de l'écrit est un exercice délicat et décisif, lié à la lecture. Elle distingue généralement, dans sa temporalité pratique même, le fond qu'il faut comprendre et interpréter convenablement et la forme qui l'exprime.

"Comprendre un écrit" en langue étrangère est une activité de production de signification qui mobilise et fait appel à plusieurs savoir-faire en même temps.

Les recherches sur les processus facilitateurs de la compréhension écrite en FLE, restent ouvertes, «*la succession de ces opérations et leur réussite constatée permettent de penser qu'il s'agit bien là d'apprendre à comprendre. Autrement dit, l'application de la formule "apprendre à..." consiste à mettre en relation le plus adéquatement possible les moyens et la fin recherchée, et à évaluer l'adéquation des moyens aux résultats obtenus.*» (Courtilon, 2003: 109).

En FLE, l'approche analytique d'un texte vise plusieurs compétences pour amener cet apprenant à devenir un récepteur-lecteur actif, capable à long terme de mieux comprendre et faire comprendre à autrui en langue étrangère des concepts, des savoirs et des perceptions riches et complexes.

Notes de fin

(1) Pour l'ouvrage pédagogique « programme du français 1^{ère} AS », il n'y a pas un auteur précis, il s'agit de la commission nationale des programmes.

Bibliographie :

1. Bailly, D. Les mots de la didactique des langues. Ophrys, Paris, 1988.
2. Bessonnat, D. Le découpage en paragraphes. In : l'organisation des textes. Pratiques. Paris. 1988. P128.
3. Bouchouika, F. et al. Guide du professeur – français 3^{ème} AS. Institut pédagogique national. Alger, 1990. P 178.
4. Charolles, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - Langue Française n°38. 1978.
5. Chartrand, et al. Grammaire pédagogique du Français d'aujourd'hui. Beauchemin(Québec), Boucherville. 1999. P397.
6. Commission Nationale des Programmes. programme du français 1^{ère} AS, Office national des publications scolaires. Alger, 2005. P31.
7. Courtilon, J. Elaborer un cours de FLE. Hachette. Paris. 2003. P159.

8. Gaonac'h, D., M..Fayol. Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Hachette. Paris. 2003. P255.
9. Giasson, J. La compréhension en lecture. Gaetan morin. Paris. 1990. P.255.
10. Grange, A. Réussir l'analyse d'un texte. Chronique Sociale. Paris. 1990. P185.
11. Kathleen, J. Enseigner l'anglais. Hachette. Paris. 1988.
12. Mbengone, C. Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Doctorat, psychologie cognitive. Université Paris8-vincennes-Saint-denis. 2006.
13. Metatha, M.K. Acquisition de la compétence de production d'un discours écrit argumentatif en FLE. Doctorat, langue et techniques d'enseignement. 2003.
14. Moirand, S. Une grammaire des textes et des dialogues. Hachette. Paris. 1990. P159.
15. Vargas. M. Le texte. 27 avril 2005.