

Lire en L2: point de vue socioculturel

Sirajit Dejamonchai

1. Introduction

La lecture constitue un ensemble d'activités de nature diverse (i.e. perceptive, linguistique et cognitive) qui impliquent non seulement le décodage et l'interprétation, mais qui aboutissent aussi à la construction de sens chez un lecteur actif (e.g. Adams & Starr, 1982; Fayol, 1992; De Weck, 1990; Gaonac'h, 1990, 1993; Golder & Gaonac'h, 2004). Toutefois, il importe de signaler que la lecture ne doit pas seulement être perçue comme une activité cognitive mais également comme une activité sociale. La lecture est un processus social étant donné qu'elle sert à établir, à structurer et à maintenir des liens sociaux à la fois au sein des peuples et entre eux (Bloome & Green, 1984; Bernhardt, 1991; Kern & Schultz, 2005). Vue sous cet angle, la lecture en général constitue un processus de transmission à caractère culturel, un phénomène d'enculturation, voire une socialisation. Simultanément, le contexte social influence la lecture et la communication du sens.

Afin de faire ressortir la dimension sociale de la lecture, nous traiterons tout d'abord de la notion de littératie (1) et par la suite le caractère socioculturel de la lecture notamment en ce qui concerne la lecture en L2 (2).

2. La notion de littératie¹

D'emblée, il importe de dire que la définition de la littératie est fort complexe. D'ailleurs, comme le rappellent Hiebert & Raphael (1996), plusieurs tentatives ont visé à décrire la littératie ainsi que la place qu'elle occupe au sein de la société; or, la complexité même du sujet est mise en relief par le fait que ces tentatives de description de la littératie

¹ Le terme *littératie* dérivé du latin *litteratus* signifiait "être instruit" (*a learned person*). Au début du Moyen Âge, le *litteratus* (contrairement à l'*illiteratus*) était celui qui pouvait lire en latin. Vers le XVI^e siècle, le terme *literacy* a été défini comme "the ability to read and write in one's native language". Selon le *Oxford English Dictionary*, le substantif *literacy* utilisé pour la première fois au début des années 1880 référait principalement à la mesure de certaines habiletés de lecture et d'écriture chez une vaste population (Heath, 1991; Harris & Hodges, 1995).

étaient menées par des chercheurs appartenant à des domaines aussi diversifiés que l'histoire, la linguistique et la psychologie en éducation, en passant par l'anthropologie, l'ethnographie et la sociologie, sans oublier la philosophie. Il en est résulté une variété de définitions, selon les différents domaines dans lesquels s'inscrivaient les recherches.

Ainsi, les travaux menés dans le domaine de la psycholinguistique ont mis l'accent principalement sur les processus cognitifs que l'individu utilise pour interpréter ou produire le texte (Deschênes, 1988; Gaonac'h & Lahmiti-Riou, 1989; Green et al., 1994). Dans cette optique, la littératie correspond aux habiletés de décodage et d'encodage de la langue écrite. Les recherches en éducation, quant à elles, ont davantage conçu la littératie comme un ensemble d'habiletés à acquérir, plutôt que comme un répertoire de pratiques sociales. Conséquemment, ces recherches considèrent les individus comme des apprenants plutôt que comme des membres d'une communauté de discours (Langer, 1988).

Certains travaux en anthropologie et en ethnographie ont en effet contribué à mieux décrire l'utilisation qui est faite de la littératie et le développement des habiletés qui y sont liées. Ces travaux ont notamment mis en lumière le fait que le développement de ces habiletés varie d'une culture à l'autre et que la littératie est un phénomène culturel qui interagit avec certains processus sociaux (Schieffelin & Gilmore, 1986; Taylor, 1995).

La notion de littératie est donc devenue plus large, voire multidisciplinaire puisqu'elle n'implique pas seulement le décodage, la compréhension ou l'interprétation mais aussi la politique et la société (Hiebert & Raphael, 1996; Kern & Schultz, 2005). De la même manière, Soares (1992, cité par Harris & Hodges, 1995) souligne toute la complexité du concept de littératie en rappelant qu'il rejoint à la fois la société et l'individu, et qu'il fait appel aux habiletés de celui-ci, à ses capacités, à ses connaissances, à ses pratiques sociales, à ses valeurs idéologiques, voire à ses buts politiques.

En bref, il apparaît clairement que la littératie dépasse le cadre d'une simple habileté de décodage. Le concept lié à la littératie s'avère en effet vaste et complexe puisqu'il implique la société, l'idéologie, l'économie et la politique.

3. Lire en L2: point de vue socioculturel

Tel qu'exposé précédemment, la littératie ou la lecture rejoint la culture et la société; elle serait donc affectée par la culture d'un contexte social particulier, par l'ethnicité, par les identités sexuelles, par les classes et par l'idéologie. Sous cet angle, le concept de littératie dépend du contexte d'une société particulière (Street, 1984; Kern & Schultz, 2005). Comme le note Bloome (1986), la littératie n'est pas monolithique puisque sa définition dépend plutôt de chaque communauté car, selon l'auteur, même si les membres de la communauté partagent certains contextes ou créent des interactions dans l'utilisation de la lecture et de l'écriture, cela ne signifie pas que cette utilisation soit statique ou prédéterminée. Etant donné que le peuple continue à construire la littératie et à la reconstruire, la nature de cette dernière, loin d'être statique, évolue continuellement à travers la communauté et dans les situations spécifiques.

C'est donc dire que le caractère social de la littératie ne constitue pas un processus générique commun à tous les individus dans toutes les situations. Comme le font remarquer Baker & Luke (1991), il s'agit de phénomènes sociaux impliqués dans la vie quotidienne de chacun ou de façon dont les membres de groupes sociaux particuliers.

Dans cette optique, Williams & Capizzi Snipper (1990) soulignent également que la lecture, tout comme l'oral et l'écriture, constitue une action sociale car les significations que le lecteur attribuera au texte résultent de l'influence que les facteurs sociaux exercent sur le lecteur lui-même. La construction des sens ne pourrait exister sans la dépendance du lecteur vis-à-vis de sa société. En effet, on comprend un texte parce qu'il constitue une partie du discours de la communauté (*discours community*) avec laquelle on a des choses en commun.

Tel que le signale Bernhardt (1991), les textes sont en général basés sur des prémisses socioculturelles, ce qui en fait des manifestations de la culture à laquelle ils appartiennent; or, la compréhension de ces manifestations requiert, de la part du lecteur, l'acquisition de références contextuelles imprégnées de cette même culture puisque le texte réfère à un contexte culturel particulier, et souvent différent de celui du lecteur, du moins en LE, les interprétations de celui-ci peuvent conséquemment être variées (Carrell, 1990; de Serres, 1990; Armand, 1994, 1995).

Comme nous venons de le dire, la pratique de la littératie relève du contexte socioculturel et variera selon la culture, les communautés, le contexte et la situation. De plus, affirme Orellana

(1995), la pratique de la littératie dépend également de l'interaction des gens avec les écrits, de l'objectif qu'ils poursuivent, de leur interprétation, voire même de l'importance que revêtent les écrits dans leur vie quotidienne. Face à cette situation, qui veut que l'appropriation de la compréhension en lecture se réalise à travers un ensemble de pratiques socioculturelles, on peut aisément imaginer à quel point la lecture en LE revêtira un caractère complexe que, lorsque des élèves seront confrontés à des textes d'une autre culture, ils les liront et les interpréteront à partir de leur contexte socioculturel (Wang, 1992; Tanyasaensook, 1995; Dejamonchai, 1999).

3.1 Lire en L2: point de vue des attitudes²

Un autre aspect qui a suscité l'intérêt des chercheurs est celui des attitudes plus précisément les rapports existant entre les attitudes et les pratiques de littératie. Nombre d'études, menées notamment dans les domaines de l'ethnographie et de l'anthropologie, ont contribué à mettre en lumière l'influence réciproque existant entre les attitudes et la littératie. D'une part, il semblerait que les caractéristiques attitudinales et comportementales soient à la base de la pratique de la littératie (Heath, 1991; Kamhi-Stein, 2003); d'autre part, la littératie aurait des effets sur le changement comportemental de l'individu et influencerait la façon dont il voit et comprend le monde (Bizzell, 1988, cité par Williams & Capizzi Snipper, 1990).

En ce qui concerne les attitudes envers la lecture, Alexander & Filler (1976: 1) les définissent comme l'impression relative à la lecture qui pourrait amener des apprenants à rechercher la situation de lecture ou, contrairement, les entraîner à l'éviter. Selon les auteurs, les attitudes des apprenants pourraient varier en fonction de leur prédisposition personnelle et pourraient se voir affectées par des variables relatives aux apprenants eux-mêmes et à leur environnement. Dans cette même optique, certains auteurs (i.e. van Dijk, 1982; Smith, 1988; Giasson, 1990; Cornaire, 1991; Pelletier, 1999) soulignent également le rôle que jouent les facteurs affectifs dans la lecture. Les impressions sur la lecture constituent d'ailleurs la raison primordiale pour laquelle la plupart des lecteurs font de la lecture ou l'ignorent. Ainsi, les attitudes du lecteur envers la lecture pourraient déterminer si cette dernière serait pour lui une activité désirable ou indésirable.

² Le terme *attitude*, introduit d'abord dans le domaine de la psychologie, réfère à l'état de préparation interne en vue d'une action (Bloch et al., 1991; Doran & Parot, 1991). Les attitudes impliquent également un jugement positif ou négatif, selon une certaine échelle ou probabilité, par rapport à un objet, un fait ou une proposition concernant tel objet ou tel fait (Loubet del Bayle, 1978; Tapia & Roussay, 1991; Rossi, 1997).

Les attitudes face à la lecture dépendent donc de la perception du lecteur, sa valeur envers la lecture ainsi que de sa satisfaction ou de son plaisir dérivés d'expérience préalable en lecture (Guthrie & Greaney, 1991; Kamhi-Stein, 2003). D'ailleurs, ces attitudes générales interviennent chaque fois que l'individu est confronté à une tâche de lecture. En général, les bons lecteurs démontrent plus d'attitudes positives face à la lecture que les lecteurs faibles (Wigfield & Asher, 1984).

En outre, selon Mathewson (1994), les attitudes envers la lecture pourraient être vues comme une évaluation formée de trois composantes, à savoir: la composante cognitive (cognitive component – evaluative beliefs about reading), la composante affective (affective component – prevailing feeling about reading) et la composante conative (conative component – action readiness for reading). L'auteur souligne également le rôle de l'intention comme le médiateur entre les attitudes et la lecture. Dans cette optique, les attitudes favorables à la lecture pourraient influencer l'intention de lecture; cette dernière exercerait une influence sur la lecture. Ces trois composantes (cognitive, affective et conative), signale Mantle-Bromley (1995), sont interreliées. Ainsi, lorsqu'il survient une discordance entre elles, le lien entre les attitudes, la cognition et les comportements pourrait être modifié.

Certains chercheurs soulignent en outre l'impact de l'environnement relatif à la littératie à la maison sur les attitudes envers la lecture (Guthrie & Greaney, 1991; Rowe, 1991; Dejamonchai, 1999; Burns, 2003). D'autres signalent que les attitudes à l'égard de la lecture et les comportements des parents influenceraient aussi les pratiques de la littératie des enfants (Wigfield & Asher, 1984; Snow et al., 1991; Burchinal et al., 2002).

À la lumière de ce qui précède, nous avons vu que les attitudes envers la lecture sont décrites comme une impression relativement favorable ou défavorable que des lecteurs entretiennent vis-à-vis la lecture et qui pourrait les amener à rechercher la situation de lecture ou, au contraire, les entraîner à l'éviter. Plusieurs auteurs s'appuient en outre sur le fait que l'environnement, l'interaction sociale ou la socialisation à l'écrit jouent également un rôle important dans la formation des attitudes des individus à l'égard de la lecture. Parallèlement, les attitudes pourraient affecter les pratiques de la littératie ainsi que la performance en lecture.

3.2 Lire en L2: point de vue des habitudes

Notons tout d'abord que les pratiques de littératie en L1 pourraient être à l'origine d'habitudes de lecture en L1 qui ne seraient pas sans retombées sur les habitudes de lecture se développant en L2. C'est donc dire que certaines habitudes pourraient en quelque sorte passer d'une langue à l'autre (Goodman, 1988; Bossers, 1991; Tierney & Shanahan, 1991; Nurss, 1998).

Tel que le rappellent Guthrie & Greaney (1991), l'acte de littératie se produit dans un milieu: il s'agit donc d'une action consciente, c'est-à-dire d'un choix personnel qui entraîne des conséquences pour un individu et pour la société. Les activités de littératie s'effectuent en effet pour plusieurs raisons, soit la prise d'informations, la participation à la société, l'efficacité professionnelle.

En conséquence, afin de savoir dans quelle mesure la littératie est pratiquée par les membres d'une même communauté, d'après Green et al. (1994), il faut vérifier ce vers quoi s'orientent ces gens, ce qu'ils acceptent ou rejettent, et la façon dont ils s'engagent en interaction avec le texte. Egalement, pour comprendre en quoi consiste la littératie des apprenants et comment ils deviennent lettrés (*literate*), il faudrait aussi examiner leurs habitudes de littératie dans la vie quotidienne.

Rappelons par ailleurs que l'acquisition de la littératie et les pratiques de celle-ci sont fondamentalement développées par le biais de l'interaction avec la littératie à la maison. Plusieurs auteurs (i.e. Greeney & Hegarty, 1987; Romney et al., 1995; Quinlisk, 2003; Mantero, 2006; Pataray-Ching et al., 2006) soulignent d'ailleurs l'impact de l'entourage propice à la lecture à la maison, de la disponibilité des livres à la maison, de l'environnement familial, de l'environnement à l'école et des groupes de camarades. Certains chercheurs (i.e. Wigfield & Asher, 1984; Walberg & Tsai, 1985; Dejamonchai, 1999; Clair & Terdal, 2003; Nippold et al., 2005) notent en outre que les facteurs liés à la socialisation à l'écrit ou à la littératie pourraient influencer les habiletés à lire chez certains apprenants.

Ainsi, les habitudes de littératie ou les pratiques de littératie pourraient être révélées par la fréquence de lecture, le temps consacré à la lecture et les lectures préférées. Etant donné que les habitudes de littératie impliquent la dimension sociale, ces premières varient selon la culture ou le contexte particulier. Enfin, il semblerait que l'appropriation de la compréhension en lecture se réalise également au travers des habitudes de lecture.

En somme, il semblerait donc que la lecture ne soit pas un simple décodage mais qu'elle constitue un ensemble d'activités de nature diverse et complexe, soit perceptive, linguistique,

cognitive et sociale. La lecture, vue à la fois comme processus cognitif et comme processus social, ne constitue pas une tâche linéaire ou passive puisque le lecteur interagit de façon active avec le texte véhiculant un certain nombre de valeurs sociales.*

* Pour leurs précieux conseils et leurs commentaires judicieux, je tiens à remercier Mesdames les Professeures Zita De Koninck et Esther Boucher (Université Laval, Canada).

Références bibliographiques

- Alexander, J.E., & Filler, R.C. *Attitudes and Reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1976.
- Baker, C., & Luke, A. (Eds.). *Toward a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 1991.
- Bernhardt, E.B. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1991.
- Bloome, D. "Building Literacy and the Classroom Community." *Theory into Practice* 15.2 (1986): 71-76.
- Bloome, D., & Green, J. "Directions in the Sociolinguistic Study of Reading." In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1). New York: Longman (1984): 395-421.
- Bossers, B. "On thresholds, Ceiling and Short-circuits: The Relation Between L1 Reading, L2 Reading and L2 Knowledge." In J.H. Hulstijn and J.F. Matter (Eds.), *Reading in two languages*. *AILA Review* 8 (1991): 45-60.
- Burchinal, M. et al. "Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories." *Journal of School Psychology* 40.5 (2002): 415-436.
- Burns, A. "Reading Practices: From Outside to Inside the Classroom." *TESOL Journal* 12.3 (2003): 18-23.
- Clair, N., & Terdal, M. "Promoting L2 Literacy." *TESOL Journal* 12.3 (2003): 4-46.
- Goodman, K. "The Reading Process." In P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press (1988): 56-70.
- Greaney, V., & Hegarty, M. "Correlates of Leisure-time Reading." *Journal of Research in Reading* 10 (1987): 3-20.
- Green et al. "Constructing Literacy in Classrooms: Literate Action as Social Accomplishment." In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.) Newark, DE: International Reading Association. (1994): 124-154.

- Guthrie, J.T., & Greaney, V. "Literacy acts." In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman. (1991): 68-96.
- Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association, 1995.
- Heath, S.B. "The Sense of Being Literate: Historical and Cross-cultural Features." In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2) New York: Longman (1991): 3-25.
- Hiebert, E.H., & Raphael, T.E. "Psychological Perspectives on Literacy and Extensions to Educational Practice." In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan (1996): 550-602.
- Kamhi-Stein, L.D. "Reading in Two Languages: How Attitudes Toward Home Language and Beliefs About Reading Affect the Behaviors of 'Underprepared' L2 College Readers." *TESOL Quarterly* 37.1 (2003): 35-71.
- Kern, R., & Schultz, J.M. "Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literacy in Second and Foreign Language Instruction." *The Modern Language Journal* 89.3 (2005): 381.
- Langer, J.A. "The State of Research on Literacy." *Educational Researcher*. April, (1988): 42-46.
- Mantero, M. "Applied Literacy in Second Language Education: (Re)Framing discourse in literature-based classrooms." *Foreign Language Annals* 39.1 (2006): 99-114.
- Mantle-Bromley, C. "Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency." *The Modern Language Journal* 79.3 (1995): 372-386.
- Mathewson, G.C. "Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read." In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association, 1994. 1131-1161.
- Nippold, M.A., Duthie, J.K., & Larsen, J. "Literacy as a Leisure Activity: Free-time Preferences of Older Children and Young Adolescents." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 36.2 (2005): 93-102.
- Nurss, J.R. "The Effects of Mother Tongue Literacy on South African Adults' acquisition of English Literacy." *Adult Basic Education* 8.2 (1998): 111-119.
- Orellana, M.F. "Literacy as a Gendered Social Practice: Tasks, Texts, Talk, and Take-up." *Reading Research Quarterly* 30.4 (1995): 674-680.

- Pataray-Ching, J., Kitt-Hinrichs, B., & Nguyen, V. "Inquiring into a Second Language and the Culture of School." *Language Arts* 83.3 (2006): 248-257.
- Quinlisk, C.C. "Media Literacy in the ESL/EFL Classroom: Reading Images and Cultural Stories." *TESOL Journal* 12.3 (2003): 35-40.
- Romney, J.C., Romney, D.M., & Menzies, H.M. "Reading for Pleasure in French: A Study of the Reading Habits and Interests of French Immersion Children." *The Canadian Modern Language Review* 51.3 (1995): 474-511.
- Rowe, K.J. "The Influence of Reading Activity at Home on Students' attitudes towards Reading, Classroom Attentiveness and Reading Achievement: An Application of Structural Equation Modeling." *British Journal of Educational Psychology* 61 (1991): 19-35.
- Schieffelin, B.B., & Gilmore, P. (Eds.). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1986.
- Smith, F. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
- Snow, C.E. et al. *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- Street, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Taylor, R.L. "Functional Uses of Reading and Shared Literacy Activities in Icelandic Homes: A Monograph in Family Literacy." *Reading Research Quarterly* 30 (1995): 194-219.
- Tierney, R.J. and T. Shanahan. "Research on the Reading-writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes." In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal and P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2). New York: Longman. 1991. 609-640.
- Walberg, H.J., & Tsai, S. "Correlates of Reading Achievement and Attitude: A National Assessment Study." *Journal of Educational Research* 78 (1985): 159-167.
- Weinstein, G. "Literacy and Second Language Acquisition: Issues and Perspectives." *TESOL Quarterly* 18.3 (1984): 471-484.
- Wigfield, A., & Asher, S.R. "Social and Motivational Influences on Reading." In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1). New York: Longman, 1984. 423-447.
- Williams, J.D., & Capizzi Snipper, G. "What Is Literacy?" In J.D. Williams & G. Capizzi Snipper (Eds.), *Literacy and bilingualism*. New York: Longman. 1990. 1-12.

- Adams, M.J., & Starr, B.J. "Les modèles de lecture." *Bulletin de psychologie* 35.356. (1982): 695-704.
- Armand, F. "Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones." *La Revue de l'AQEFLS* 16. (1994): 1-2, 116-126.
- Armand, F. *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de sixième année*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec, 1995.
- Bloch, H. et al. (Dir). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris: Larousse. 1991.
- Carrell, P.L. "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels." In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette. (1990): 16-29.
- Cornaire, C.M. *Le point sur la lecture en didactique des langues*. Anjou: Centre Educatif et Culturel, 1991.
- Dejamonchai, S. *Importance relative des variables liées au lecteur, au texte et à l'interaction lecteur/texte sur la compréhension écrite en français langue étrangère d'élèves thaï de fin du secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, 1999.
- Deschênes, A.-J. *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1988.
- de Serres, L. "La compréhension de textes familiers et non familiers chez l'adulte anglophone en français langue seconde." *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA)* 12.2. (1990): 45-58.
- De Weck, G. "La lecture comme activité langagière." *DLSL* 9. (1990): 197-206.
- Doran, R., & Parot, F. (Dir.). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1991.
- Fayol, M. "Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle." In M. Fayol et al. (Dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses universitaires de France. (1992): 107-140.
- Gaonac'h, D. "Lire dans une langue étrangère: approche cognitive." *Revue française de pédagogie* 93. (1990): 75-100.
- Gaonac'h, D. "Les composantes cognitives de la lecture." *Le Français dans le monde* 255. (1993): 87-92.

- Gaonac'h, D., & Lahmiti-Riou, N. "Psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère: activités de compréhension et caractéristiques du texte." In J.-M. Monteil & M. Fayol (Dir.), *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. (1989): 209-219.
- Giasson, J. *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin, 1990.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. *Lire et comprendre: psychologie de la Lecture*. Paris: Hachette, 2004.
- Loubet del Bayle, J.-P. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse: Privat, 1978.
- Pelletier, C. "Le Journal Littéraire: Une Découverte." *Canadian Modern Language Review* 56.1. (1999): 202-217.
- Rossi, J.-P. *L'approche expérimentale en psychologie*. Paris: Dunod, 1997.
- Tanyasaensook, N. *Essai d'évaluation de la compétence de compréhension, d'interprétation et des connaissances socio-culturelles des étudiants de français de niveau universitaire, en Thaïlande*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, 1995.
- Tapia, C., & Roussay, P. *Les attitudes: questions-exercices-corrigés-exemples*. Paris: Les éditions d'Organisation, 1991.
- van Dijk, T.A. "Attitudes et compréhension de textes." *Bulletin de Psychologie* 35.356. (1982): 557-569.
- Wang, R. *Rôle des connaissances antérieures dans la compréhension des textes en français L2 chez des apprenants chinois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, 1992.

