



Mauvaise Culture de la Lecture chez les Etudiants de FLE en Ouganda: Éléments de Réponses

Abubakar Kateregga¹

¹ Department of French, Kabale University, Uganda
 Corresponding author: akateregga@kab.ac.ug

Article History:

Received: 14 July 2024

Accepted: 27 Oct 2024

Published: 11 Nov 2024

Mots clés :

Pratiques de lecture;
 Didactique de la lecture;
 FLE; Texte

*This is an open access article
 under the CC-BY-NC-ND license*



Résumé

Cet article s'articule autour du problème de la mauvaise culture de la lecture chez les étudiants ougandais de FLE. Il a pour objectif de décrire et d'analyser la situation enseignante de la compétence de lecture. Il explore les causes de mauvaises pratiques de lecture et les méthodologies didactiques qui s'y rapportent. L'étude s'appuie sur le cadre théorique bronckartiste de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996) selon lequel des lecteurs lisent et comprennent des textes de tout genre en s'appuyant sur les pratiques socioculturelles qui les aident à résoudre des problèmes sociaux dans des écrits. L'article part de l'hypothèse selon laquelle les pratiques médiocres en lecture scolaire sont influencées par deux facteurs majeurs : D'une part, les apprenants ont des objectifs amoindris qui associent l'acte de lire exclusivement à la lecture de notes de cours ne serait-ce que pour réussir aux examens au lieu de lire pour s'amuser, pour se divertir, pour s'informer, pour jouer. D'autre part, les méthodes didactiques utilisées à l'école sont inappropriées dans la mesure où elles produisent des lecteurs « monovalents » au lieu de produire des lecteurs « constructeurs de sens » capables de pratiquer une lecture plurifonctionnelle

Poor Reading Culture among Students of French in Uganda: Some Practical Solutions

Abstract

This article deals with the problem of a poor reading culture by French students in Uganda where French is studied as a Foreign Language (FFL). It seeks to describe and analyse the challenges surrounding the teaching of the reading skill in French. It explores the causes of poor reading practices and suggests teaching methodologies that address the felt problems. The article is underpinned by Bronckart's socio-discursive interactionism theory (Bronckart, 1996) according to which readers understand and interpret discourses of all genres by soliciting sociocultural devices which enable them to handle social problems embedded within the written discourse. The hypothesis

stated is that in Uganda's school system and poor reading practices are influenced by two major factors: On the one hand, students associate reading with simplistic functions such as reading classroom notes for passing exams at the expense of reading them for practical functions such as reading as a source of entertainment, obtaining information or reading for educational purposes. On the other hand, the methods used to teach reading at school are inappropriate because they produce passive or « univalent » readers instead of producing proactive readers.

Keywords: Didactics of reading, Culture of Reading, FFL, Text

1.0 Introduction

Ayant observé la situation enseignante du français en qualité de formateur des formateurs en Ouganda, l'auteur de cet article a pu constater que bon nombre d'étudiants ont une mauvaise mentalité vis-à-vis de la lecture des textes longs, des livres, des romans ou des écrits de toute sorte. Ils se plaignent d'avoir beaucoup de devoirs à faire, se contentant de ne lire que des notes de leurs cours. En clair, il manque aux étudiants ougandais une compétence de lecture solide leur permettant de lire et comprendre des écrits d'ordre protéiforme. Or c'est à travers une bonne culture de lecture que tout étudiant doit s'informer, s'éduquer et se divertir, et ce, à partir de la lecture des textes. Raison pour laquelle l'auteur de cet article propose d'accorder la priorité au domaine de la lecture/compréhension des textes, notamment dans le cadre de la didactique du français en tant que langue étrangère (FLE).

En effet, on peut remarquer que, chez les étudiants de français, la mauvaise culture de la lecture est due, entre autres, aux pratiques de lecture médiocres qu'on leur propose à l'école, notamment aux niveaux antérieurs. Parmi les compétences visées dans le programme d'enseignement du français, en l'occurrence la compréhension et l'expression (orale et écrite), nous avons constaté que seule la compétence de compréhension écrite dépasse largement le cadre de la fréquentation de l'école pour se manifester dans la vie quotidienne. Pour les raisons suivantes : D'abord, il s'agit d'une triple compétence qui vise à lire, à comprendre et à interpréter des écrits. Puis, c'est une compétence qui est insuffisamment maîtrisée chez grand nombre d'Ougandais. Enfin, une bonne compétence de lecture permet aux étudiants d'aborder des textes à typologie diversifiée : autobiographies, bande dessinées, textes juridiques, romans, poèmes, brochures, fait divers, nouvelles, contes, affiches publicitaires, dialogues, articles de presse, pièces de théâtre, petites annonces, photos, lettres personnelles, ainsi de suite.

La lecture occupe une place centrale dans le cursus scolaire des enfants (Talpin, 2005). De l'école maternelle en passant par les établissements secondaires jusqu'à l'université, la lecture enrichit le vocabulaire ; elle améliore l'écriture et les connaissances. Qui plus est, Talpin (2005) souligne que la lecture développe l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants et enrichit leur culture générale. Au Québec, par exemple, on a trouvé que les étudiants qui rencontrent des problèmes liés au redoublement et à la maîtrise de la langue d'enseignement sont ceux qui sont dépourvus d'une pratique assidue de la lecture (Talpin, 2005 ; Kouako, 2021). Alors, la lecture ouvre des perspectives importantes permettant de réaliser la réussite scolaire et du coup, une meilleure insertion sociale et professionnelle. Une autre étude a révélé que la lecture contribue au développement cognitif de l'enfant en matière de découverte et de construction de soi, ce qui augmente l'esprit critique et la capacité d'analyse des enfants (Chartier, 2003).

Cependant, malgré la contribution de la lecture au succès scolaire signalé plus haut, une autre étude montre qu'au cours de ces dernières années, les adolescents dans le monde entier manifestent une baisse considérable quant à la mise en pratique de cette pratique (Leroy, 2017). Ce constat est exacerbé par le fait que les jeunes ne s'intéressent généralement pas à la lecture et que leur niveau d'orthographe et leur capacité d'analyse critique connaissent une baisse considérable (Kouakou, 2021).

Le cliché populaire africain qui dit que si l'on veut priver un Africain d'une information, il faut la mettre dans un livre. Ce cliché résume bien le comportement des Africains vis-à-vis de leur culture de la lecture ! Aussi bien dans le cadre scolaire qu'après l'école, bon nombre d'étudiants ougandais se trouvent confrontés à une problématique d'interface avec une diversité scripturale et lectorale si bien qu'une sensibilisation antérieure à ces compétences les initierait à résoudre les problèmes liés à la lecture et à la compréhension des écrits dans la vie quotidienne.

2.0 Perspectives théoriques sur le processus de lecture

La théorie autour de laquelle s'articule cet article est celle de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996). Ce dernier soutient que pour lire, comprendre et interpréter des discours de tout genre, il faut que des lecteurs interpellent de pratiques discursives et socioculturelles. Par « pratiques discursives », on entend, à l'instar de Bronckart (1996), les savoir-faire permettant de comprendre des écrits de toute sorte afin de résoudre des problèmes sociaux rencontrés dans des écrits. Bronckart (1996) considère que les pratiques socioculturelles sont des actions humaines construites et surdéterminées socio-culturellement à travers des représentations des individus.

La pratique de lecture est un processus de construction de sens chez tout sujet lecteur (Jeandillou, 1997 ; Moirand, 1982). Le sujet lecteur saisit des données textuelles en tant qu'individu qui appartient à une communauté linguistique particulière, capable d'attribuer du sens particulier à ces mêmes données. Au fur et à mesure que ce sujet lecteur fait la lecture, ses opérations cognitives d'analogie et d'inférences provoquent la formulation des hypothèses qu'il ne cesse de vérifier, de reformuler et d'anticiper à partir des indices qui se présentent dans le texte (Moirand 1982).

Chez tout lecteur, les yeux reçoivent des signes écrits en forme de données textuelles qui sont transmises au cerveau (Moirand, 1982). Il s'agit des éléments linguistiques et non-linguistiques qui se présentent sous forme d'indices lexicaux, morpho-syntaxiques, iconographiques, textuels, pragmatiques, discursifs, ainsi de suite. Avec ces données à l'appui, le sujet lecteur met en œuvre un certain nombre de compétences qui lui permettent d'interpréter le message reçu pour ensuite en faire des inférences (Moirand, 1982).

Parmi les compétences requises, figurent les compétences d'ordre protéiforme. Il s'agit d'abord des savoirs linguistiques qui lui permettent d'identifier le lexique, la syntaxe et d'autres catégories grammaticales tels que les marqueurs nominaux et verbaux, les marques du féminin, du masculin ou du pluriel. Ensuite, il arrive au lecteur d'associer ces éléments linguistiques perçus aux différents registres de langue soit au niveau de l'écrit soit de l'oral. Il mobilise également du savoir-faire extralinguistique auquel il doit recourir pour interpréter les implicites du discours, c'est-à-dire le non-dit de la langue. Ces implicites peuvent renvoyer au contexte socioculturel du discours (compétences discursives et socioculturelles). Enfin, il peut aussi s'agir des dispositions et motivations du lecteur (on comprend facilement ce qu'on aime et ce qu'on sait !). Il est important de signaler que ces compétences varient d'un lecteur à l'autre, selon leurs expériences, leur vision du

monde et leurs connaissances préalables du thème abordé (compétences thématiques). De surcroît, la construction du sens dépend également des compétences textuelles qui sont influencées par les habitudes de lecture déjà acquises par le sujet lecteur en sa langue maternelle (LM) ou en langue seconde (LS) ainsi que les stéréotypes socioculturels qui se situent au sens large de la communauté dans laquelle il vit. Pour que la compréhension et la construction du sens textuel se réalisent, aussi faut-il que deux variables se mettent en jeu. La première est celle qui se présente sous la forme des données textuelles : le texte.

La deuxième variable c'est le lecteur lui-même. Les données textuelles dépendent surtout des données individuelles car, c'est le lecteur qui, en les interprétant, parvient à leur attribuer un sens particulier comme l'affirme Coracin (1997) qui dit que les mots n'ont aucun sens hors du sujet lecteur.

De ce fait, force est de constater que certes le processus de lecture n'est pas un processus très simpliste d'association successive de lettres, mais bien au contraire, il s'agit d'un processus qui s'appuie sur le sujet lecteur qui attribue du sens aux données textuelles car, selon Marchand (1975, 7), la pratique de lecture est un processus sélectif qui implique :

... l'utilisation de repères linguistiques minima utiles et sélectionnés à partir de la perception, sur la base d'une attente du lecteur déterminée par son expérience antérieure : expérience linguistique, contextuelle, psychologique, sociale et culturelle.

2.1.1 Théorie des schémas

Quant à Carrell (1990), elle élabore la « théorie des schémas » pour rendre compte des opérations interactives que des lecteurs opèrent pour configurer le sens du texte. C'est que les schémas sont comme des structures qui représentent chaque phénomène dans le discours (mots, épisodes, événements). Carrell (1990) propose l'exemple d'un schéma d'oiseau. Ce schéma est supposé faire activer chez un lecteur des propositions qui appartiennent aux classifications suivantes : les oiseaux volent, ils ont des ailes, ils ont des plumes, les ailes leur permettent de voler, ainsi de suite. En rapport avec la théorie des schémas, le lecteur est supposé comparer chaque élément du discours au schéma déjà existant dans son encyclopédie. Alors, la compréhension se réalise si la nouvelle information correspond au schéma déjà existant dans son répertoire.

La théorie des schémas donne lieu à deux classifications de traitement des données textuelles. D'une part, le « traitement base-sommet » et d'autre part, le « traitement sommet-base » (Carrell, 1995). Alors que le premier type de traitement est influencé par des données textuelles, le « traitement sommet-base », quant à lui, s'oriente vers la formulation des hypothèses et prédictions opérées par le lecteur au niveau supérieur pour remplir les vides dans les « schémas de base » comportant des informations manquantes. Carroll (1995) montre que pour pouvoir réaliser la compréhension totale, aussi faut-il que les deux traitements (base-sommet et sommet-base) soient effectués simultanément de manière interactive.

La notion de schémas permet donc d'expliquer comment et pourquoi certains écrits seraient mieux compris que d'autres par le même lecteur. Or la théorie des schémas, à elle seule, ne peut pas rendre compte de tous les aspects liés à la compréhension des textes dans toute son intégralité. D'autres facteurs comme la représentation du lecteur dans le processus de lecture et les différences individuelles peuvent certainement avoir leur rôle à jouer. D'où la nécessité de réunir plusieurs

conditions pour réaliser une bonne lecture et une bonne compréhension des textes.

2.1.2 Lecture globale

Quant à Moirand (1982), elle fait trois hypothèses sur le processus de lecture. D'abord, elle constate que tout lecteur adulte n'apprend pas à lire car il possède déjà des savoir-faire déjà-là (terme de Peneloup, 2017) sur la lecture en langue maternelle. Inutile donc de lui proposer de nouvelles stratégies.

La deuxième hypothèse que fait Moirand (1979) est que l'apprenant de FLE dispose déjà d'un stock de données extralinguistiques et intertextuelles qu'il aurait rencontrées dans différentes typologies d'écrits (articles de presse, fait divers, modes d'emploi, extraits de roman, etc.). Ces données lui permettent d'inscrire des écrits dans une « situation de l'énonciation » laquelle situation est chargée d'une « valeur illocutoire » qui mène à la compréhension des textes. D'après Moirand (1979), tout lecteur devrait repérer les « éléments pertinents », c'est-à-dire qui lui permettent de répondre aux questions suivantes : qui est l'auteur du document ? Il l'adresse à qui ? où ? quand ? et pourquoi-faire ? C'est ainsi que Moirand (1979) propose deux stratégies de lecture : « la lecture déchiffrage » et « l'approche globale ». Alors que dans la première stratégie le lecteur suit la linéarité du texte mot à mot, l'approche globale des textes, quant à elle, brise cette linéarité. Avec l'approche globale, l'apprenant de français comme langue étrangère mobilise tous ses acquis, pour en formuler des stratégies d'interprétation lui permettant d'attaquer le texte à partir de différents angles d'attaque. Le lecteur se sert d'un outil que Moirand (1979) qualifie de « repérage d'indices » pour faire des balayages successifs sur l'aire du texte, sans se limiter aux éléments isolés du texte.

Les lecteurs passifs sont qualifiés, ailleurs dans la littérature, de « lecteurs monovalents » (Todorov, 1965) du fait de leur manifestation d'un profil unique de lecture. Le problème que l'on peut cerner vis-à-vis de ce type de lecteurs est qu'ils ont tendance à faire des exploitations internes, propres au discours littéraire, sans s'ouvrir sur d'autres domaines : non-littéraires. En clair, les lecteurs « monovalents » ne peuvent pas se construire de « profils de lecture polysémiques » (Jeandillou, 1997).

Cependant, quant aux lecteurs « constructeurs de sens », ils cherchent à se construire divers profils de lecture au niveau de types et genres de textes et au niveau de la plurifonctionnalité du discours ainsi qu'au niveau de la « situation de communication ». Tout étudiant de FLE devrait œuvrer pour se construire des « profils polysémiques de lecture », profils qui lui permettraient d'interpréter des données textuelles en tenant compte de l'ensemble du dispositif de la « situation de communication », c'est-à-dire qui a écrit le texte ? pour qui ? pour quels objectifs ? où ? quand ? ainsi de suite. L'adaptation d'un tel profil permettrait de mobiliser le savoir ainsi que le savoir-faire dont on a besoin pour améliorer les pratiques de lecture de textes.

Dans le cadre des travaux de recherche réalisés au niveau du mémoire de DEA (Kateregga, 1999, 74), nous avons décrit les pratiques de lecture telles qu'elles se manifestaient et pratiquaient par les apprenants ougandais :

... les comportements de lecture des apprenants ougandais sont fort intéressants ! Ils font ressortir une lecture linéaire où les apprenants cherchent à comprendre les textes mot à mot, ligne par ligne... On observe les éléments de la méthode traditionnelle d'apprentissage où le dictionnaire, la grammaire et l'étude de vocabulaire sont encore leurs instruments de référence... A partir des traces écrites des apprenants sur la compréhension des textes, les

modalités de lecture manifestées sont pour la plupart descriptives et objectives plutôt que d'être subjectives. Les étudiants ont tendance à rester fidèles au langage du texte source sans chercher à le reformuler... Parmi les questions posées par les enseignants au terme de l'activité de lecture, celles qui cherchent à donner les opinions exprimées par les auteurs de textes dominent celles où l'apprenant devrait s'affirmer. Enfin, les étudiants ougandais lisent plus leurs notes de cours et moins d'écrits de types et de genres différents

De ce qui précède, force est de constater que l'enseignement de la compétence lectorale telle qu'elle se pratique en Ouganda ne fait que produire des lecteurs monovalents. Au lieu d'insister sur l'objet de la lecture qui consiste à diffuser les valeurs morales et l'affinement du goût transmis dans les textes (Chauveau, 2000 ; Vigner, 2012), on constate que dans le système scolaire ougandais, on détourne le texte pour étudier et enseigner l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire... De ce fait, le système scolaire ougandais semble insuffisamment initier les étudiants à la compréhension des textes en tant que dispositifs véhiculaires de sens multiples.

4.0 Didactiques de la lecture des textes scientifiques et techniques

Le texte littéraire et le texte scientifique et technique (TST) exigent de différents profils de lecture. Par texte littéraire, il faut entendre l'aspect fictif de la langue utilisée et la fonction à laquelle cette langue est soumise. En didactique des TST, l'enseignant développe auprès de ses apprenants des stratégies de lecture qui leur permettent de réaliser une « situation de communication » à partir d'un texte pour les rendre progressivement autonomes en matière de lecture. Selon Barjolle (2002, 47), « l'essentiel est surtout que les élèves soient ... de temps à autre, des lecteurs critiques, acteurs et producteurs de sens, et qu'ils y aient trouvé du plaisir ».

De surcroît, Dufays et al. (1996) montrent que l'enseignant doit dévoiler le texte à travers une lecture progressive permettant à l'étudiant de faire l'identification du texte, de résoudre les problèmes de compréhension et de favoriser l'interaction des apprenants autour du texte. L'enseignant doit proposer des activités de lecture permettant de progresser de la maîtrise de la langue utilisée dans le texte à l'identification des codes et différents genres et types de textes (en l'occurrence les TST). Gamero (2001, 24), quant à lui, en énumère quelques-uns y compris "... compte rendu de réunion, annonces techniques, lettres techniques, instructions de travail, listes de pièces, brevet, réglementation du travail, mode d'emploi...".

A cette liste s'ajoutent des manuels d'instructions, des guides de l'utilisateur, ainsi de suite. Pour les TST, Gamero (2001) constate que les types de textes les plus fréquents sont les textes expositifs et injonctifs. Quant à Cicurel (1991), elle montre que les apprenants devraient être amenés à mobiliser les connaissances qu'ils possèdent déjà en langue maternelle (LM) sur l'acte de lecture pour ensuite les transposer aux textes étudiés. Elle remarque que les étudiants « peuvent mettre en parallèle ce qu'ils vont lire avec ce qu'ils connaissent déjà » (Cicurel 1991, 8).

En didactique de la lecture, deux approches se pratiquent en tandem, à savoir l'approche communicative, appelée également "approche notionnelle-fonctionnelle" et l'approche par projet (PP) (Cuq, 2003).

L'approche communicative s'organise autour des objectifs de communication à partir des fonctions (actes de parole) et des notions (temps et espace). Les supports didactiques privilégiés pour exploiter les activités au niveau de l'expression orale et/ou écrite (EO, EE) sont les documents authentiques, autrement dit, des documents de types - soit sonores, soit écrits, soit audiovisuels - destinés aux locuteurs natifs au départ mais que l'enseignant peut détourner pour des fins didactiques.

Cependant, quant aux activités de compréhension, les enseignants doivent utiliser la simulation et les jeux de rôles (Cuq, 2003). L'ensemble de ces activités visent à développer la « compétence de communication » laquelle compétence comporte trois composantes intégrées : linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2000). Ces composantes sont constituées de savoirs, de savoir-faire ainsi que d'habiletés. Le Conseil de l'Europe (2000) propose des niveaux progressifs d'apprentissage pour accomplir les différentes tâches que les apprenants doivent réaliser progressivement au cours de leur apprentissage.

C'est ainsi que le Conseil de l'Europe (CE, 2000) privilégie une dimension actionnelle selon laquelle les apprenants réalisent des tâches langagières et non langagières. Il s'agit des tâches qui s'accomplissent progressivement à travers six niveaux d'apprentissage (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Dans le Conseil de l'Europe (CE, 2000, 15) les tâches dont il s'agit se résument comme suit :

... des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement leurs compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

D'où, les tâches dont on parle (voir supra) peuvent être réalisées dans le cadre de l'approche par projet (PP), privilégiée par le CE et en didactique des textes scientifiques. Cette approche (PP) se définit par le Ministère de l'Éducation du Québec (2004) comme :

Une approche pédagogique axée sur l'élaboration et la réalisation par l'élève de projets individuels ou collectifs, ce qui lui permet de développer de nouvelles compétences et d'acquérir des savoirs.

Selon Olmo-Cazevieille (2017, 33), l'approche par projet vise à réaliser des aspects d'ordre protéiforme, c'est-à-dire "... les aspects à la fois interdisciplinaires, collaboratifs et réalistes, parfaitement adaptés aux intérêts intellectuels et professionnels des apprenants".

La singularité de l'approche par projet réside en son objectif de motiver les étudiants par la réalisation d'un produit matériel final. La PP réalise cet objectif à travers l'organisation des scénarios pédagogiques constitués à partir d'une diversification de types de textes : scientifiques et techniques, authentiques, écrits et oraux (Olmo-Cazevieille, 2017).

5.0 Conclusion

L'essentiel sur l'acte de lire et son appropriation aux étudiants de FLE a été exposé dans cet article. L'objectif de cet article était de décrire et d'analyser la situation enseignante de la compétence de lecture telle qu'elle se pratique chez les apprenants ougandais. Pour réaliser cet objectif, l'article a exploré les causes de cette mauvaise culture pour ensuite proposer quelques éléments de réponses à ce problème. En en mot, l'article a montré qu'en sensibilisant les enseignants et apprenants, respectivement, aux bonnes stratégies d'identification de types et genres de textes ainsi qu'aux méthodologies didactiques appropriées, on peut transformer les pratiques de lecture des apprenants ougandais d'un profil de lecteurs « monovalents » en lecteurs « constructeurs de sens ».

Références

- Barjolle, M. (2002). « L'attention ? Quelles activités en classe ? ». *Le Français Aujourd'hui*, (137) : 43-48.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité Langagière, Textes et Discours. Pour un Interactionnisme Socio-discursif*. Lausanne : Delachaux-Niestlé.
- Carrell, P. L. et al (1995). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1990). « Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». In *Le Français dans le Monde*, Paris (Numéro spécial) : 129.
- Chartier, R. (2003). *Pratiques de la lecture*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Chauveau, G. (2000). *Comprendre l'apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangère*, Hachette, Paris, Coracini, M.J.R.F., (1990). *Cursus universitaire de formation au français spécialisé*. In *Le français dans le monde*, (n° spécial) : 151-157. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dufays, J-L, Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire : Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles. De Boeck-Duculot.
- Gamero, S. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Barcelona : Ariel Lenguas Modernas. Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul : Multilingual.
- Günday, R. (2010). *Démarche de lecture en classe de français langue étrangère*, *Synergies Turquie* (3) : 191-204.
- Salins G.-D. (1995). « Rôle de l'ethnographie de la communication », *Le Français dans le monde*, (n° spécial) : 182-192.
- Jeandillou, J.-F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin. Kouakou-Kouassi, S. (2021). « Les pratiques de lecture des élèves sénégalais », *Documentation et Bibliothèques*, 4 (67) : 36-47.
- Lotman, I. (1970). *La structure du texte artistique*. Paris, Gallimard.
- Talpin, J. (2005). *Lire à l'adolescence : enjeux psychiques. La lettre de l'enfance et de L'adolescence*, (61) : 25- 30.
- Kateregga, A. (1999). *Vers la pédagogie de la négociation pour les apprenants et enseignants de Français de spécialité : Etude interculturelle de la compréhension des textes*. Mémoire de DEA (non publié) Université Stendhal, Grenoble 3.
- Leroy, C. (2017). *Orthographe : Le niveau baisse vraiment*. *Sciences humaines*, (290) : 10-20
- Marchand, F. (1975). *La phonétique et ses applications*. Paris : Delagrave Collections Editions et Pédagogie.
- Ministère de l'Éducation. 2004. *Approche par projet*. In : *Le Grand Dictionnaire Terminologique*. Québec : Office québécois de la langue française. <http://www.granddictionnaire.com/> [Consulté le 4 juin 2024].
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit : compréhension production en langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Olmo-Cazevieille (2017). *Des textes scientifiques et techniques aux scénarios pédagogiques : Synergies Europe* (12) : 141-158.
- Penloup, M-C. (2017). *Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique*. *Le Français Aujourd'hui*, 196 (1) : 57-70.
- Talpin, J. (2005). *Lire à l'adolescence : enjeux psychiques. La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (61) : 25- 30.