



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 8 Sayı: 40 Volume: 8 Issue: 40

Ekim 2015 October 2015

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

## LA COMPRÉHENSION DES TEXTES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : QUELLES DIFFICULTÉS?

Zühre YILMAZ GÜNGÖR\*

### Öz

Bu araştırma, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma parçalarını anlamalarını güçleştiren etkenleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Fransızca Okuma dersinde gerçekleştirilmiştir ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı 1. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Lin (2002) tarafından hazırlanan ve dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Her bölümde çoktan seçmeli yanıtlar bulunmaktadır. Anket, okuduğunu anlama açısından sorun yaratabileceği düşünülen dilbilgisel, bağlamsal (içerik) ve sosyo-kültürel etkenleri içeren üç genel kategoriye kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen verileri analiz etmek için sıklık dağılımına başvurulmuştur. Anketin 1. bölümünden elde edilen verilerden, öğrencilerin yabancı dildeki okuma parçalarını anlamasını güçleştiren en önemli etken olarak anlamı bilinmeyen sözcükler görülmektedir. Okuma parçalarındaki karmaşık sözdiziminin ve konunun da sorun yarattığı tespit edilmiştir. Anketin 2. bölümündeki yanıtlardan güçlük yaratan etkenler olarak; okuma parçalarındaki sözcüklerin farklı anlamlar içermesi ve hangi anlamda kullanıldıklarına karar verememek, okuma parçasının içeriği ve içinde geçen deyimler olarak görülmektedir. 3. bölümde ise, öğrencilerin okuma-anlamada düşük performans göstermelerinin nedeni olarak zor ve sıkıcı metin içeriği ile endişe etkeni bulunmaktadır. Anketin son bölümünden elde edilen verilerden, basit sözdiziminin okuma parçasını ve cümleleri anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Aynı zamanda, okuma parçasındaki bilindik bir sosyo-kültürel arka planın olması ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin bulunmaması da anlamayı kolaylaştıran etkenler olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dilde Okuma, Fransızca Okuma, Okuma Güçlükleri.

### Abstract

This research aims to determine the factors which make reading texts difficult to understand for students who learn French as a foreign language. The research was carried out in French Reading Comprehension Lessons and it involved 23 first year students of Program in Teaching French as a Foreign Language, studying at Anadolu University, Faculty of Education. A four sectioned survey, prepared by Lin (2002), was used as a data collection tool and there were multiple-choice sentences for each section. The survey contains three general categories which are thought to cause problems for reading comprehension as grammatical, contextual and sociocultural. To analyze the obtained data, the frequency distribution analysis was applied. The data obtained from the first part of the survey showed that the most important factor that makes understanding difficult texts is unknown words. It was also found that a complicated syntax and content caused problems. Responses to the second part of the questionnaire show that different meanings of words in texts, in which sense they are used, content of the text, and the idioms used, also cause problems. The third part showed that poor performance in reading comprehension and annoying context makes learning difficult and causes anxiety. From the data collected in the last part of the survey, we can say that a simple syntax facilitates comprehension of texts and phrases. At the same time, it was found that the socio-cultural background and having no unknown words in the text are factors that facilitate understanding.

**Keywords:** Reading in Foreign Language, French Reading, Reading Difficulties.

## 1. INTRODUCTION

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences qui a une place importante dans l'enseignement/ l'apprentissage d'une langue étrangère. « L'intérêt pour la lecture s'est développé tout d'abord pour des raisons d'ordre didactique, qui tiennent à l'évolution des objectifs de l'enseignement des langues secondes » (Gaonac'h, 2000: 5). À partir des années 70, avec l'utilisation de l'approche communicative dans les classes de langue étrangère, les activités langagières ont été restructurés ainsi que les pratiques langagières en lecture. De nos jours, cela « ne signifie pas un retour aux pratiques anciennes mais, au contraire, elle est fortement influencée par le fait que les connaissances du lecteur et ses objectifs de communication jouent un rôle très important dans la construction du sens du message » (Kunze, 2012: 7). Comme Bertocchini et Costanzo (2008 : 123) ont précisé, « la lecture est un rendez-vous entre le lecteur et le texte ; tout lecteur connaît d'autres textes, a des connaissances, des habitudes et le texte a une structure textuelle, un contenu référentiel ».

Pendant de nombreuses années, les textes sont longtemps considérés comme des produits d'un auteur, le lecteur avait une attitude passive et essayait de découvrir la signification des mots et des expressions. Mais, l'influence du courant théorique représenté par Goodman (1971) et Smith (1971) défendaient l'idée que « la lecture n'était pas fondamentalement une activité de prise d'information à partir

\* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili ve Eğitimi A.B.D.

de lettres et de mots, mais qu'elle consistait pour l'essentiel en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte lu, hypothèses que le lecteur soumettrait régulièrement à examen en les confrontant avec les données recueillies » (Ilinca, 2007: 1). D'ailleurs, le lecteur « a également une histoire, un passé socioculturel qui entre en jeu dans son interprétation d'un texte » (Moirand, 1979: 79). En effet, les pratiques de lecture exigent non seulement une compétence linguistique mais aussi une compétence culturelle et intertextuelle.

Deschènes (1988, cité par Cornaire, 1991: 28) aussi propose un modèle de lecture, qui n'est pas très différent de ceux qui ont été cités ci-dessus, à partir de « trois facteurs qui pourraient avoir une influence sur la performance de compréhension. Ce sont le contexte dans lequel s'insère le texte ; les caractéristiques du texte et les connaissances du lecteur ». C'est-à-dire, d'après ces deux scientifiques, la contribution du lecteur lui-même au texte à travers surtout ses connaissances initiales est primordiale. Comme on le sait, « la lecture ne se limite pas à la construction du sens du texte mais suscite également diverses réflexions et réactions de la part du lecteur » (Nilsson, 2007: 1). Ces réflexions et réactions constituent l'utilisation des stratégies de lecture. D'ailleurs, le but principal des cours de compréhension écrite en langue étrangère est de développer les stratégies de lecture des apprenants dès le début de leurs apprentissages et les rendre des lecteurs autonomes face à un texte. D'après Barjolle (2002, cité par Gunday, 2010 : 192), « l'essentiel est surtout que les élèves soient devenus, de temps à autre, des lecteurs critiques, acteurs et producteurs de sens, et qu'ils y aient trouvé du plaisir ».

Dès le niveau débutant, en classe de langue étrangère, il est possible de donner place aux activités de lecture. Comme en langue maternelle, en langue étrangère aussi, les textes apportés en classe de langue contribuent au développement académique des apprenants ainsi que la connaissance culturelle envers la langue étrangère. Dans ce cas, les textes deviennent en supports principaux du cours de compréhension écrite et de l'activité de lecture.

### **1.1. Qu'est-ce que la lecture ?**

D'une manière générale, Le Petit Robert (1996: 1267) définit la lecture comme « l'action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit) » et « l'action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit).

Ou encore, « la lecture est une activité complexe au carrefour de diverses disciplines à savoir la neurobiologie, la linguistique, la psychologie cognitive et la sociologie. Lire c'est poser des questions à un texte, prélever des informations, procéder par hypothèses et anticipations, saisir un sens global, trouver la réponse à un problème, en somme c'est mettre en place des structures mentales » (Yataghène & Lecoutre, 2012: 7).

Ainsi, à partir de ces définitions, nous pouvons rejoindre l'idée que la lecture est le résultat de deux sous-compétences distinctes : le décodage et la compréhension.

Goodman qui a fait plusieurs recherches sur le fonctionnement de la lecture en langue maternelle et en langue étrangère, nous propose le développement schématique du processus de lecture suivant :

1. « Le lecteur fixe les yeux sur un point.
2. Il choisit des clés graphiques selon ses priorités, sa compétence linguistique et les stratégies de lecture qu'il a acquises.
3. Dans son cerveau, il forme une image. Cette image est constituée de ce qu'il a vu et de ce qu'il attend voir.
4. Il cherche dans sa mémoire des clés syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Ceci peut mener à sélectionner plus de clés ou bien à transformer l'image aperçue.
5. Il formule une hypothèse avec les clés qu'il a. L'analyse sémantique le mène à un décodage partiel. Ce décodage est stocké dans la mémoire à court terme.
6. S'il ne peut pas trouver aucune hypothèse il essaie à nouveau en cherchant plus d'informations dans le texte.
7. S'il a décodé le texte il vérifie l'acceptabilité sémantique et grammaticale dans le contexte.
8. Si la décodification n'est pas acceptable du point de vue sémantique et syntaxique on recommence à nouveau en cherchant le point qui empêche la compréhension. Quand il le retrouve il recommence du point n°6.
9. Si le choix est acceptable les hypothèses sont vérifiées. On recommence et le cycle continu » (Goodman, 1967, cité par Benito, 2001: 607-608).

### **1.2. Qu'est-ce que la compréhension en lecture ?**

Pour plusieurs chercheurs, la compréhension c'est être capable de chercher le sens d'un texte. Alors, « comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches à savoir : prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'informations » (Yataghène & Lecoutre, 2012: 10).

D'après Cèbe (2007: 1), la compréhension repose sur certains éléments au cours de l'activité de lecture : « des compétences de décodage, des compétences linguistiques, des compétences textuelles, des compétences référentielles, des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture) ». C'est-à-dire, le processus de compréhension exige d'une part le traitement orthographique/phonologique, lexical, syntaxique et sémantique du texte et d'autre part certaines compétences qui sont des variables importantes pour la compréhension écrite (Moirand, 1979, cité par Joulia, 2006: 168) :

- « **une compétence linguistique** : connaissance des modèles syntactico-sémantique de la langue,
- **une compétence discursive** : connaissance des différents types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques,
- **une compétence référentielle** : connaissances des références extralinguistiques du texte (expérience du monde, familiarité avec le thème du texte, bagage socio-culturelle) ».

Dans les classes de langue étrangère, pour plusieurs apprenants, même si les activités de lecture sont un processus amusants et informatifs, il est vrai que ceux-ci sont confrontés avec certaines difficultés.

Cependant, la tâche de lecture n'est pas très facile pour l'apprenant de langue étrangère. En effet, lors du processus de lecture et de compréhension, l'apprenant est confronté à certaines difficultés. Selon Cicurel, (1991: 11), celles-ci se manifestent chez lui dans les domaines suivants :

- « **des obstacles lexicaux** : l'apprenant s'arrête sur un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil du texte.
- **des obstacles liés à l'organisation textuelle** : parce qu'il connaît la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles.
- **des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés, allusions)** : le lecteur ne peut effectuer un va-et-vient entre ce qui est déjà dans sa mémoire et les nouvelles données textuelles ».

Toujours selon Cicurel (1991: 43), elle nous propose l'approche interactive afin que les apprenants puissent franchir les obstacles mentionnés ci-dessus. D'après cette approche, la compréhension d'un texte repose sur la combinaison de la reconnaissance du code linguistique et des connaissances du lecteur. Donc, la lecture interactive comprend la compétence linguistique et la compétence culturelle. Les étapes de cette approche interactive sont comme suit :

**Étape 1 - Orienter/ activer les connaissances** : Permettre à l'apprenant de mobiliser des connaissances déjà acquises pour faciliter sa lecture. Cette étape se fait généralement avant la distribution du texte.

**Étape 2 - Observation-prise d'indices** : Faire prélever des indices afin de familiariser le lecteur avec le texte et le faire anticiper sur le sens et la fonction du texte. Cette étape se caractérise par une lecture-balayage, un regard rapide sur la page.

**Étape 3 - Lire avec un objectif** : Sélectionner une ou plusieurs entrées que l'on considère comme le plus favorable à l'accès au sens. La lecture est une lecture-recherche guidée par les consignes données par le professeur.

**Étape 4 - Réagir/relier les connaissances** : Favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et les anciennes connaissances. On encourage le lecteur à réagir au contenu du texte en lui demandant de donner son opinion par exemple. »

Ces interactions, en salle de classe, « se présentent sous forme de question ou de commentaire » (Drolet, 2008: 1) à propos du texte que les apprenants étudient. À partir de ces interactions avant, pendant et après la lecture ils peuvent construire le sens du texte.

À travers cette étude, nous avons essayé de constater les raisons des difficultés de compréhension des apprenants du français langue étrangère lors de la lecture des textes en français. Donc, nous cherchons la réponse à la question suivante :

- 1- Quel sont les facteurs qui créent des difficultés lors de la compréhension des textes en FLE chez des apprenants turcs de la 1<sup>ère</sup> année ?

## 2. MÉTHODOLOGIE

Dans cette recherche descriptive qui s'est déroulée pendant 12 semaines dans le cadre du cours de Compréhension Écrite-II, nous avons essayé de constater les difficultés de compréhension des apprenants de la première année, rencontrées lors de la lecture des textes en français langue étrangère. Le cours de français « Compréhension Écrite-II » dont il est question est un cours obligatoire qui s'effectue sur 3 heures par semaine.

### 2.1. L'Univers de la Recherche

L'Univers de cette recherche est composé de 23 apprenants de la Faculté de Pédagogie, de l'Université Anadolu. Ils étudient dans le Département de Français Langue Étrangère et sont tous des étudiants Turcs apprenant le français comme langue étrangère depuis 1 an et demi (classe préparatoire + premier semestre de la 1<sup>ère</sup> année de la licence), donc nous considérons que leur niveau de français se situe au niveau B1 (utilisateur indépendant). Alors, un utilisateur indépendant peut « comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail. Il peut comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. » (CECR, 2006: 26).

## 2.2. L'Instrument de Mesure

Pour collecter les données de cette recherche, premièrement, nous avons utilisé des textes de différents genres (textes informatifs, narratifs, explicatifs, etc.) de niveau B1 et B1+ qui ont été tirés des livres<sup>1</sup> préparés d'après le CECR (Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues).

Le deuxième moyen que nous avons utilisé, c'est un questionnaire (Annexe) à choix multiple composé de quatre parties et élaboré par Lin (2006). Ce questionnaire a pour but de faire dégager les facteurs qui peut causer des difficultés de compréhension comme grammaticale, contextuelle et socio-culturelle. À la fin de chaque parties du questionnaire, il est aussi disponible en option un autre choix, appelé « Autres facteurs tels que : (précisez, s'il vous plaît) », où les apprenants peuvent donner clairement leurs opinions.

## 3. L'ANALYSE DES DONNÉES

Pour répondre à notre question de recherche qui était, « Quel sont les facteurs qui créent des difficultés lors de la compréhension des textes en FLE chez des apprenants turcs de la 1<sup>ère</sup> année de la Faculté de Pédagogie ? », nous avons illustré les réponses obtenues du questionnaire sous forme des tableaux aux pages suivantes :

**Tableau 1 :** La répartition des réponses données à la 1<sup>ère</sup> question du questionnaire

Réponses	A	B	C	D	E
Fréquence des Réponses	9	7	7	---	---
TOTAL	23				

D'après le tableau 1 et les données obtenues de la première partie du questionnaire, le facteur le plus important qui cause des difficultés lors de la compréhension des textes en FLE est l'existence des mots inconnus. Deuxièmement, nous pouvons dire qu'une syntaxe compliquée et un contexte (le sujet du texte) inconnu créent des difficultés de compréhension en lecture. Ce tableau nous montre aussi que le manque de connaissance socio-culturelle et des phrases inhabituellement longues ne sont pas des obstacles pour la compréhension.

**Tableau 2 :** La répartition des réponses données à la 2<sup>ème</sup> question du questionnaire

Réponses	A	B	C	D	E	F
Fréquence des Réponses	8	5	6	2	2	---
TOTAL	23					

Selon le tableau 2, les réponses données à la 2<sup>ème</sup> partie du questionnaire montrent que les apprenants éprouvent des difficultés de compréhension lors qu'ils ne peuvent pas décider dans quel sens ces mots inconnus ont été utilisés. Les deux autres facteurs que les apprenants voient comme des obstacles en compréhension écrite sont des idiomes inconnus utilisés dans les textes et ne pas comprendre le contenu du texte.

D'après les réponses obtenues de la même partie du questionnaire, nous pouvons dire que, le manque de la connaissance socio-culturelle et l'incompréhension de la syntaxe ainsi que la structure formelle utilisée dans les textes ne sont pas des obstacles pour les apprenants.

<sup>1</sup> - Parizet, M.-L., Grandet, E., Corsain, M. « *Activité Pour le Cadre Européen Commun de Référence- Collection Activités Pour le Cadre Commun-Niveau B1* », Paris : Clé International, 2006.

- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. « *Compréhension Écrite B1, B1+, Niveau 3- Compétences* », Paris : Clé International, 2007.

**Tableau 3 :** La répartition des réponses données à la 3<sup>ème</sup> question du questionnaire

Réponses	A	B	C	D	E
Fréquence des Réponses	6	14	3	---	---
TOTAL	23				

Selon les réponses données à la troisième partie du questionnaire, le tableau ci-dessus montre que, ce qui rend la compréhension en lecture difficile et diminue la performance des apprenants, c'est un contexte ennuyeux et difficile. Donc, d'après les mêmes réponses, nous pouvons dire que l'anxiété ressentie lors de la lecture aussi provoque une mauvaise performance chez des lecteurs. Selon 3 participants de cette recherche, un autre facteur qui peut causer une difficulté de compréhension c'est du temps limité, mais la majorité (20 sur 23) pensent que, le temps limité lors de la lecture ne provoque pas une mauvaise performance. Selon les mêmes réponses, le manque de la connaissance socio-culturelle ne crée pas des difficultés lors de la lecture.

**Tableau 4 :** La répartition des réponses données à la 4<sup>ème</sup> question du questionnaire

Réponses	A	B	C	D
Fréquence des Réponses	5	10	8	---
TOTAL	23			

Le tableau 4 présente les résultats obtenus de la 4<sup>ème</sup> partie du questionnaire. Donc, selon ces réponses, nous pouvons dire qu'une syntaxe simple d'un texte écrit en langue étrangère (10 sur 23) et un contexte ayant un sujet intéressant (8 sur 23) facilitent la compréhension des phrases et du contexte. Nous pouvons dire qu'un texte qui ne contient pas beaucoup de mots inconnus facilite la compréhension des écrits en langue étrangère.

#### 4. CONCLUSION

La première question (1<sup>ère</sup> partie) du questionnaire, étant une question générale, a été préparée pour constater les causes des difficultés rencontrées lors de la lecture d'un texte en langue étrangère. Dans les choix (a) et (d) du questionnaire, il s'agit des connaissances linguistiques des apprenants; les choix (c) et (d) ont pour but de constater les difficultés révélées à cause du contexte et des connaissances socioculturelles. Donc, d'après les fréquences des réponses données à cette partie du questionnaire nous montrent que le plus important facteur qui cause les difficultés de compréhension des textes en langue étrangère est les mots inconnus. Quant aux deux autres facteurs, selon les mêmes réponses, nous pouvons dire qu'une syntaxe compliquée et un contexte inconnus rendent la compréhension difficile.

Avec la 2<sup>ème</sup> question (2<sup>ème</sup> partie) du questionnaire, nous avons visé à identifier d'autres facteurs que les mots inconnus. Dans les classes de langue étrangère, il est intéressant de constater que, les apprenants n'arrivent pas à comprendre le texte même s'il n'existe pas des mots inconnus. Alors, cette partie du questionnaire a été élaborée afin de révéler les principales raisons de tels inconvénients. Donc, les apprenants ne peuvent pas comprendre les textes quand un même mot contient différentes significations d'un texte à l'autre. Et d'après les réponses des apprenants, nous pouvons dire qu'ils ne peuvent pas décider dans quels sens ce mot est utilisé. Enfin, en plus de cela, la compréhension des textes devient difficile quand les apprenants n'arrivent pas à comprendre des idiomes inconnus utilisés dans les textes et le sujet du texte.

Les réponses données pour la 3<sup>ème</sup> question (3<sup>ème</sup> partie) contiennent les facteurs qui causent une diminution de la capacité de lecture chez des apprenants. Alors, dans cette partie du questionnaire il ne s'agit pas de révéler les connaissances linguistiques des apprenants. Les choix (a) et (c) de cette partie soulignent l'anxiété chez des apprenants et un temps limité lors de la lecture; et les choix (c) et (d) contiennent le contexte et les connaissances socioculturelles chez des apprenants. Enfin, pour ce qui est de cette question, la plupart des apprenants rejettent l'idée qu'un contexte difficile et ennuyeux (qui n'est pas intéressant pour les apprenants) diminue la capacité de lecture chez eux. D'après les mêmes réponses, nous pouvons dire qu'ils ressentent l'anxiété lors de la lecture, donc celle-ci provoque une mauvaise performance

en compréhension des textes. La plupart pensent qu'ils utilisent le temps d'une façon efficace, donc, le temps donné pour la lecture et la compréhension des textes est suffisant.

La dernière partie du questionnaire a été élaborée afin de révéler les facteurs facilitants la compréhension de n'importe quel texte. Donc, les choix (a) et (c) ont pour but de constater les connaissances linguistiques des apprenants, les deux derniers choix (c et d) relèvent les informations concernant les savoirs contextuels et socioculturels des apprenants. Selon les réponses données pour cette partie, nous pouvons dire que, ce qui facilite la compréhension des textes et des phrases c'est une syntaxe simple. Effectivement, un contexte contenant des informations socioculturelles connues par les apprenants, et l'absence des mots inconnus sont des éléments qui facilitent la compréhension des écrits.

Pour conclure, en nous appuyant sur ces données, nous pouvons dire que, pour rendre efficace le processus de lecture et de compréhension qui est plein de difficulté pour les apprenants débutants, premièrement, il faut adopter une méthodologie d'enseignement bien planifiée, et deuxièmement, il faut recourir aux activités langagières qui enrichiront la connaissance lexicale, syntaxique et culturelle des apprenants débutants. En plus, le niveau de langue des textes apportés à la classe de langue doit être convenable au niveau de langue des apprenants. Sinon, le recours très souvent au dictionnaire et l'incompréhensibilité des textes à cause de l'abondance des mots inconnus sera démotivant pour les apprenants et ne susciteront pas le besoin de lecture chez des apprenants. Bref, comme Tagliante (2006: 136-137) affirme que les textes doivent avoir les éléments lexicaux et grammaticaux connus et inconnus ; leurs contenus socioculturels doivent permettre une comparaison interculturelle ; ils doivent apporter des informations originales qui permettent d'éveiller la curiosité ; ils doivent s'adresser à la bonne classe d'âge, surtout au début de l'apprentissage et ils doivent être représentatifs des différents types dominants (narratifs, injonctifs, explicatifs, etc.).

#### BIBLIOGRAPHIE

- BÉNITO, J.A. (2001). "La lecture et Le Document Authentique en Classe de FLE", [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1011623](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1011623), (Erişim tarihi: 25.06.2015).
- BERTOCCHINI, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de Formation Pratique Pour le Professeur de FLE*. Paris: Clé International.
- CÈBE, Sylvie (2007). "Un choix de textes déterminé par une planification didactique centrée sur les opérations intellectuelles". *Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, le socioculturel en question*. Université de Lille. [http://www.crdp.accreteil.fr/rubriques/contributions\\_reflexion/contributions\\_ecrits\\_en\\_reception.php](http://www.crdp.accreteil.fr/rubriques/contributions_reflexion/contributions_ecrits_en_reception.php), (Erişim tarihi: 25.06.2015).
- CÍCUREL, F. (1991). *Lecture Interactive en Langue Étrangère*. Paris: Hachette.
- CORNAIRE, C. (1991). *Le Point sur la Lecture*. Paris: Clé International.
- DROLET, M. (2008). "Qu'est-ce que la Lecture Interactive ?", [http://www.editionsaf.com/docs/trousses/ESF\\_Presentation-Lecture-Interactive.pdf](http://www.editionsaf.com/docs/trousses/ESF_Presentation-Lecture-Interactive.pdf), (Erişim tarihi: 06.07.2015).
- GAONAC'H, D. (2000). "La Lecture en Langue Étrangère: Un Tour d'Horizon de Problématique de Psychologie Cognitive", *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, ss.5-14.
- GÜNDAY, R. (2010). "Démarche de Lecture en Classe de Français Langue Étrangère", *Synergie Turquie*, No.3, ss.191-204.
- Ilinca, C. "La Lecture Comme Technique d'Apprentissage d'une Langue Étrangère", [www.uab.ro/reviste\\_recunoscute/philological/philologica\\_2007\\_tom3/ilinca\\_cristina.doc](http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/philological/philologica_2007_tom3/ilinca_cristina.doc), (Erişim tarihi: 25.06.2015).
- JOULIA, D. (2006). "La Lecture en Langue Étrangère: Approche Cognitive et Logiciels Hypermédias", *Lenguaje*, No.34, ss.159-184.
- KUNZE, D.L. (2012). "La Lecture Interactive et La Compréhension de Textes en Classe de Français Langue Étrangère", *Pensar Línguas Estrangeiras*, No.1.
- MOÏRAND, S. *Situations d'Écrit*. Paris: Clé International, 1979.
- NİLSSON, A. (2007). "Lire et Comprendre en Français Langue Étrangère", *Thèse de Doctorat*, Université de Stocholm, Suède.
- ROBERT, P. (1996). *Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire de la Langue Française*. Québec: Dicorobert.
- TAGLIANTE, C. (2006). *La Classe de Langue*. Paris: Clé International.