

Vol. 12, No. 5
 pp. 579-604
 November &
 December
 2021

Reçu: 16 September 2020
 Reçu sous une forme révisée: 23 October 2020
 Accepté: 11 December 2020

Compréhension de Texte en Langue Maternelle et en Langue Étrangère: Élaboration d'un Modèle de Différences entre Processus, Lecteurs et Contextes

Amirreza Vakilifard* 

Résumé

Cette étude cherche à préciser les différents processus cognitifs mis en œuvre lors de la compréhension d'un texte dans une langue étrangère. Le but de cette étude est d'expliquer l'ensemble des enjeux cognitifs et des facteurs sociaux en jeu dans la compréhension de texte par un lecteur non indigène. Dans ce but, la méthode de recherche descriptive a été choisie pour révéler les similitudes et les différences de compréhension de texte en langue maternelle et en langue étrangère. Pour ce faire, toutes les similitudes et les différences de compréhension en langue maternelle et en langue étrangère ont été explorées, extraites et classifiées de manière exhaustive. Les résultats montrent que si la compréhension de texte en langue seconde a plusieurs points de convergence avec celle en langue maternelle, elle s'en distingue sur plusieurs points tous classifiables en trois grandes catégories (les différences linguistiques et de traitement; les différences individuelles et expérientielles; et les différences socioculturelles et institutionnelles) englobant, chacune, plusieurs sous catégories. Sur la base des résultats de cette étude, un modèle globale de ces différences a été conçu pour la première fois. Les résultats de cette étude débouchent sur une connaissance des spécificités et des limites de la compréhension dans le contexte de l'enseignement de la compréhension de textes en langue étrangère.

Mots clés: Compréhension de texte, Lecteur, Langue étrangère, Langue maternelle, Processus cognitifs

1. Corresponding author: Maître de Conférences, Département de didactique du persan, Faculté des sciences humaines, Université internationale Imam Khomeini, Qazvin, Iran;
 Courriel: vakilifard@hum.ikiu.ac.ir; ORCID ID: <https://orcid.org/0000000242804539>

1. Introduction

Les processus de compréhension sont définis comme des activités mentales, pour la plupart automatisées et inconscientes, qui permettent, par suppression, généralisation et intégration cycliques de l'information contenue dans différents segments d'un texte, l'élaboration de macro-propositions correspondant approximativement aux idées principales du même texte. (Kintsch, 1998) Dans de nombreux cas, il s'avère difficile de comprendre les textes, notamment informatifs, à un niveau suffisamment profond pour pouvoir les appréhender dans toute leur complexité. (Graesser, León et Otero, 2002)

Ce travail a été mené en vue de proposer de nouvelles pistes de développement pour connaître les difficultés liées à la compréhension de textes à valeur informative. Constatées auprès d'étudiants apprenant une seconde langue, ces dernières ont un impact non négligeable sur l'acquisition de nouvelles connaissances. Au nombre des problèmes relevés, figurent notamment l'incapacité d'établir des relations entre les concepts présents dans les textes (Fontaine et Kodratoff, 2002), l'inhabileté à organiser les idées directrices ou encore, l'utilisation inadéquate des référents nécessaires à leur interprétation. (Mutlib Sayer, 2013)

Il semble que, lors de la construction du sens, les procédés servant à recueillir des informations linguistiques, à traiter ces informations et à les mémoriser ainsi que les processus cognitifs et métacognitifs sont essentiellement identiques en Langue maternelle (L1) et en Langue étrangère (LE). En d'autres termes, les processus impliqués en compréhension en L1 et LE sont les mêmes chez les apprenants d'une langue étrangère. Car les lecteurs les moins performants en LE ont les mêmes niveaux de compréhension que les lecteurs les moins performants en L1 (Block, 1992). Donc, un lecteur en échec dans le contexte de la L1 pourrait également être en échec dans celui de LE.

Toutefois, il faut avant tout explorer l'existence des similitudes et des différences entre la compréhension en L1 et en LE, afin de découvrir si on peut parler d'un processus de compréhension de textes spécifique à la LE ou pour comprendre la diversité de facteurs qu'il faut prendre en considération, lors de l'enseignement de la compréhension de texte en LE. Donc, cette recherche tente de répondre, principalement, à la question suivante : Quelles différences existent-elles entre la compréhension en L1 et la compréhension en LE?

L'objectif central de cette étude est de fournir aux enseignants et aux chercheurs

une vue d'ensemble plus ou moins exhaustive des similitudes et des différences entre la compréhension en L1 et en LE par une approche descriptive. Les aspects variés de ces différences qui seront dévoilés dans cette recherche, soulignent de nombreuses complexités de la compréhension en LE et de nombreux problèmes qui doivent également être pris en compte, lors de son enseignement.

2. Revue de littérature

La psychologie cognitive a développé des modèles de compréhension qui mettent en lumière la complexité des activités cognitives. Dans le but de pouvoir aider les lecteurs à devenir plus compétents, l'enseignant doit connaître les processus et les composantes de la compréhension et comprendre comment tout cela s'articule.

Armand (1996) définit les processus de la compréhension comme « les activités mentales essentiellement automatisées et inconscientes qui permettent, par suppression, généralisation et intégration cycliques de l'information contenue dans les différents segments du texte, l'élaboration des macropropositions qui correspondent approximativement aux idées principales du texte.» (p.38)

Pour développer cette définition, il faut discriminer trois processus mobilisés lors de la compréhension de texte. Le premier processus sert à reconnaître des mots ou des groupes de mots et à faire une représentation linguistique, c'est-à-dire une représentation littérale du texte dans le mémoire de travail. Par le biais de l'activation de connaissances stockées dans la mémoire à long terme, le deuxième processus rend possible une représentation propositionnelle qui correspond à la construction d'un résumé mental du texte. Le dernier processus permet de faire une représentation du contenu du texte et des connaissances du lecteur. À cette étape, le lecteur sélectionne et stocke dans sa mémoire à long terme des éléments pertinents de texte. Ces trois processus sont développés par Irwin (1991) en cinq éléments:

1. Les microprocessus aident à comprendre l'information et à regrouper des idées au niveau de la phrase. Le lecteur choisit ce qui est important dans la phrase et l'entrepose dans sa mémoire à court terme;

2. Les processus d'intégration établissent des liens entre les phrases et les propositions au niveau des phrases complexes et des paragraphes. À travers ces processus, le lecteur est amené à faire des liens avec des mots de substitution

(comme les pronoms ou les synonymes) et à identifier les connecteurs;

3. Les macroprocessus aident le lecteur à avoir une image mentale plus complète du texte avec l'organisation des idées principales et périphériques; ils requièrent l'utilisation des connaissances sur les genres et les structures;

4. Les processus d'élaboration servent à dépasser la compréhension littérale pour atteindre la compréhension cohérente du texte et pour faire des inférences au sujet du message de l'auteur. Ils demandent que le lecteur établisse les rapports personnels et affectifs avec ce qu'il lit, en utilisant là ses connaissances antérieures et en faisant des prévisions;

5. Les processus métacognitifs permettent au lecteur de surveiller sa compréhension et ses stratégies de résolution des problèmes pour lire efficacement. Ceci inclut la prévision, la visualisation, l'organisation, la relecture et l'auto-interrogation. Pour le lecteur en LE, ceci inclut également les processus métalinguistiques, car il utilise ses connaissances et ses habiletés en tant qu'apprenant bilingue. Ainsi, par ces processus, le lecteur peut, après avoir oublié l'essentiel des mots d'un texte stockés dans sa mémoire à court terme, imprimer le sens plus ou moins général du texte en sa mémoire à long terme.

Dans le contexte de LE, il ne semble pas que les chercheurs aient présenté de nouveaux modèles spécifiques pour montrer les processus de compréhension de textes en LE. Ils ont plutôt tenté d'utiliser les modèles de compréhension en L1 (Hudson, 2007) en tant que cadre qui permet d'expliquer que la compréhension en LE relève aussi d'une procédure cyclique impliquant des interactions constantes entre les processus de bas et de haut niveaux.

Alderson et Urquhart (1985) avancent «qu'il est difficile d'opérer une distinction claire entre la compréhension en langue première (L1) et en langue étrangère (LE)» (p. xv). Apparemment, les experts en compréhension de texte en LE sont d'accord avec cette idée. Sans donner une définition différente de celle de la compréhension en L1, Grabe (2002) souligne que «la compréhension en LE peut mieux être saisie en tant qu'une combinaison des habiletés et des compétences que le lecteur emploie lors de sa lecture» (p. 51). De plus, Grabe attribue à la compréhension en LE, les mêmes capacités impliquées en compréhension experte en L1, comme la rapidité, l'interactivité et la flexibilité.

À défaut de l'existence d'un modèle de compréhension de texte spécifique à la LE, parmi les catégories de modèle de compréhension en L1, les recherches de

Brantmeier (2004) révèlent que les modèles interactifs sont plus adéquats en contexte de LE. L'idée de considérer la compréhension en LE comme équivalente à celle en L1 est déjà présente dans la théorisation récente des processus de compréhension par Bernhardt (2000). Dans ces conditions, les recherches de Block (1992) révèlent que les processus de compréhension, par exemple les processus de gestion de compréhension en L1 et en LE, sont similaires et que les différences en gestion et en stratégies de compréhension résultent plutôt de la compétence de compréhension que de la compétence langagière. En fait, plusieurs recherches ont prouvé qu'il y a des corrélations entre la compréhension en L1 et en LE. Ainsi, la vision que la compréhension en L1 et en LE est basée sur les mêmes habiletés a reçu un certain appui empirique (van Gelderen et al., 2004).

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la comparaison entre la compréhension de texte en L1 et en LE. Chacun a exploré un domaine spécifique : les différentes habiletés utilisées, les buts variés, la fluidité. La compréhension en LE obéit, comme en L1, à des facteurs tels que la compétence linguistique et syntaxique, les connaissances antérieures du lecteur et le contenu culturel du texte. Selon Bernhardt (1991), la compréhension en LE pour les lecteurs lettrés en L1 est un problème de langue, tandis que pour les illettrés, elle est non seulement un défi de langue, mais aussi un défi de compréhension. Elle est donc considérée comme une littératie nouvelle et différente qui dépend partiellement de la littératie de L1.

Entre la compréhension en L1 et LE, les similitudes peuvent exister dans les domaines de la connaissance du système alphabétique (Koda, 2007), de l'identification des mots (Kuhn et Stahl, 2004) et de l'automatisme des procédures de décodage (Segalowitz et Hulstijn, 2005). Elles peuvent aussi se manifester dans les domaines de l'automatisation des procédures de décodage et de la reconnaissance des mots écrits (Fraser, 2004), la fluidité globale (Taguchi, Takayasu-Maass et Gorsuch, 2004), le développement de stratégies métacognitives (Van Gelderen, 2004), les textes assortis aux niveaux et aux intérêts des lectures (Sinatra et Kardash, 2004), l'engagement dans la lecture extensive (Guthrie, 2004) et les stratégies métacognitives (Anderson, 2003). Si la compréhension de texte en LE ressemble en plusieurs points à celle en L1, il semble qu'elle s'en distingue sur plusieurs points.

3. Méthodologie

Cette étude vise à expliquer si la compréhension en langue étrangère est le produit des processus cognitifs différents. L'ensemble des processus cognitifs et des facteurs sociaux dans la compréhension chez le lecteur en langue étrangère sont étudiés dans des dizaines d'articles scientifiques. Après avoir exploré et extrait les différences de compréhension en langue première et en langue étrangère par approche descriptive, elles ont toutes été décrites et classifiées. Les résultats des études détaillées sur les dissemblances entre la compréhension en L1 et LE, ainsi que les caractéristiques de cette dernière, montrent qu'il est possible de les regrouper d'une manière minutieuse en trois grands ensembles de différences.

4. Présentation des résultats

Les résultats de cette recherche indiquent que les différences de compréhension en L1 et en LE peuvent être classifiées en trois grands types (les différences linguistiques et de traitement ; les différences individuelles et expérientielles ; et les différences socioculturelles et institutionnelles) et plusieurs sous types.

4.1. Différences linguistiques et de traitement

En premier lieu, le lecteur en langue étrangère diffère grandement du lecteur en langue première, en ce qui concerne les ressources linguistiques qui soutiennent la compréhension en lecture. Ce type de différences peut être classifié sous le groupe de «différences linguistiques et de traitement». (Figure 1) La compréhension des informations d'un texte et leur interprétation appropriée exige l'usage et la combinaison des habiletés relativement automatiques telle que la reconnaissance des mots et le traitement syntaxique.

4.1.1. Quantités différentes de connaissances sur le lexique, la grammaire et le discours aux étapes initiales de lecture en L1 et LE

Les lecteurs en L1 ont déjà acquis un vocabulaire substantiel et possèdent une compétence syntaxique de base (Anderson, 2003). Si les élèves anglophones qui ont fini le lycée possèdent un vocabulaire de 25 000 à 40 000 mots (Tompkins, 2001), les étudiants en LE ne connaissent pour leur part que de 2 000 à 7 000 mots anglais

lorsqu'ils commencent leurs études universitaires (Eskey, 2005). Les enfants de 6 ans en L1, quant à eux, ont un vocabulaire d'environ 6 000 mots dans leur langue maternelle (Grabe, 2002). Les débutants en LE sont privés de cette source de vocabulaire. Ils ont non seulement des vocabulaires moins étendus que les apprenants de L1, mais aussi moins de liens associatifs entre les mots (Verhoeven et van Leeuwe, 2012), ce qui rend plus difficile, semble-t-il, une activation simultanée d'informations phonologiques, orthographiques et sémantiques selon des modèles connexionnistes de compréhension permettant d'identifier des mots écrits dans le système cognitif (Ecalte et Magnan, 2002).

Également, le manque de connaissances tacites en grammaire et en syntaxe du discours influence la compréhension du lecteur en LE (Grabe, 1991). Les apprenants d'une langue étrangère peuvent éprouver des difficultés de compréhension en lecture en raison de problèmes de compréhension au niveau des phrases (Bernhardt, 2005). Les connaissances syntaxiques limitées auprès des apprenants novices en LE rendent la découverte des structures sous-jacentes aux phrases particulièrement difficiles et peuvent par conséquent créer des problèmes de compréhension en lecture. Nous pouvons ainsi conclure que les lecteurs en LE sont en général moins rapides que les lecteurs en L1, la fluidité des lecteurs en LE étant affectée par les textes dont l'organisation du discours et le genre leur sont peu familiers (Kruidenier, 2002).

4.1.2. Conscienses métalinguistique et métacognitive plus grandes en LE

Si les lecteurs plus âgés en LE, par exemple, n'ont pas une grande réserve de vocabulaire oral et une connaissance assez complète sur la grammaire de la langue, ils ont, en contrepartie, davantage de connaissances sur le monde et ils peuvent faire des inférences logiques à partir du texte. Ils se caractérisent justement par cette capacité à mettre davantage en relation les divers éléments du texte, via notamment la production d'inférences. Outre les différences concernant le traitement et la linguistique, nous pouvons distinguer celles s'appliquant aux ressources et aux expériences (Vakilifard, 2020).

La conscience métalinguistique de niveau textuel et propositionnel semble jouer un rôle particulier dans la lecture en LE (Morrison, 2004; Reznitskaya et Anderson, 2002). En général, les lecteurs en LE développent davantage la conscience des

conventions liées aux types particuliers de texte, de même que celle des structures linguistiques plus complexes associées particulièrement à la langue écrite. En effet, les lecteurs en LE acquièrent une grande partie de leurs connaissances par un apprentissage direct et systématique au sein des cours. Les lecteurs en L1 s'appuient quant à eux davantage sur la connaissance tacite de leur langue maternelle. Ces derniers peuvent ainsi ne pas avoir conscience, par exemple, des stratégies de compréhension qu'ils emploient lors de lecture en L1 (Aski, 2000).

Les lecteurs en LE rencontrent aussi probablement plus de difficultés linguistiques que les lecteurs en L1 (Yang, 2002) et de ce fait, ils sont obligés « réparer plus de lacunes dans leur compréhension » (Block, 1992, p. 320). Ainsi, les habiletés de littératie en L1 et les connaissances acquises en LE permettent aux lecteurs en LE, plus spécifiquement à ceux qui lisent aussi en leur langue maternelle (Pichette, Segalowitz et Connors, 2003), de transférer et d'appliquer des stratégies cognitives et affectives (Faghan, 2003; Jiménez, García et Pearson, 2004). Ceci se fait de façon à évaluer et à détecter des contradictions (Graesser, León et Otero, 2002) et à résoudre des problèmes (Pressley et Afflerbach, 1995) dans les tâches de lecture. Dans ces conditions, les lecteurs en LE développent une conscience métacognitive plus grande. Dans l'ensemble, le lecteur en LE sait davantage comment, quand et où (Janzen, 2001; Upton, 2004) employer des stratégies et des connaissances linguistiques susceptibles de gérer sa compréhension de texte. (Fathi et Shirazizadeh, 2020)

4.1.3. *Quantités différentes d'exposition à la lecture en LE*

Le fait que les apprenants en LE sont emmenés à traiter dès le début des matériaux fortement décontextualisés (Aski, 2000) constitue un désavantage pour eux. Malgré tout, une grande partie des différences entre les connaissances linguistiques des lecteurs de L1 et de LE correspond au fait que les lecteurs en LE étaient moins exposés à la lecture de cette langue que les lecteurs en L1 (Grabe et Stoler, 2002), ce qui affecte leur fluidité et automaticité.

4.1.4. *Différences linguistiques variées à travers deux langues quelconques*

Les différences linguistiques et le degré d'éloignement entre la langue maternelle et la langue apprise peuvent avoir un effet varié sur la performance en compréhension

en LE (Thonis, 2004). Aux niveaux de la syntaxe et du discours, Grabe (1991) donne l'exemple des Allemands qui font attention à l'information syntaxique codée dans des mots fonctionnels, au contraire des Anglais, qui eux mettent davantage l'accent sur des mots non fonctionnels. Ces différences linguistiques pourraient aboutir aussi à une variation aux niveaux de la rapidité en lecture. Dans les langues comme l'arabe ou l'hébreu, la complexité phonologique des mots avec les informations grammaticales incorporées ne permet pas de les lire rapidement, en comparaison avec l'anglais (Share et Levin, 1999, cité par Grabe et Stoler, 2002).

Si nous considérons la lecture comme la capacité de reconnaître des mots écrits et de les identifier en tant que formes orthographiques ayant une signification, l'un des facteurs qui peut influencer négativement ou positivement l'habileté de lecture est la différence entre les systèmes d'écriture. (Koda, 2007) Birch (2002) classifient les systèmes d'écriture en trois groupes principaux : les systèmes logographiques, syllabiques et alphabétiques. Le degré des effets de transfert et d'interférence du système d'écriture de la L1 sur les processus de compréhension dépend du fait que ce système d'écriture soit identique, proche ou différent de celui de la LE, car les connaissances stockées spécifiques aux traitements en compréhension sont spécifiques pour chaque système d'écriture de L1. «Les capacités linguistiques interpellées par les différents systèmes d'écriture ne sont pas exactement les mêmes. » (Morais, 1999, p. 52).

Dans cette optique, les stratégies de traitement de bas niveau – entre autres, celle de l'identification des mots - qui s'interposent entre le texte et les processus de haut niveau sont différentes et dépendent de l'orthographe en L1. Dans les systèmes alphabétiques, par exemple, la connaissance et le traitement phonologiques jouent un rôle majeur dans l'accès lexical où une association des sons avec des lettres aide le lecteur à lire les mots. Selon Burt et ses collaborateurs (2003), les lecteurs qui ont appris à s'appuyer sur des indices visuels de leur langue logographique essaient de lire les langues alphabétiques en mémorisant des mots entiers. Birch (2002) souligne que ces lecteurs, en excluant les stratégies phonologiques, ne deviendront pas des lecteurs habiles car apprendre à lire par l'identification visuelle est un processus lent et non génératif.

4.1.5. Influences variées du transfert de langue

Des études poussées sur les habiletés de compréhension des sujets bilingues suggèrent que les systèmes orthographiques, phonologiques et morphologiques en L1 peuvent être transférés en lecture en LE et peuvent ainsi influencer la performance de la compréhension (Birch, 2002) selon les langues impliquées (Wallace, 2001). Les effets réciproques entre les deux langues affectent plusieurs habiletés de compréhension telles la métacognition (Jiménez, García et Pearson, 2004), le vocabulaire (Segalowitz, 2000) et l'organisation structurale de texte auprès d'enfants d'âge préscolaire finlandais, polonais et américain (Weist et al., 1997).

En ce qui concerne la corrélation entre les composantes de la compréhension (la connaissance linguistique, le traitement efficace au niveau inférieur et la connaissance métacognitive) en L1 (l'allemand) et LE (l'anglais) chez les élèves du niveau 8 à 10 au secondaire, van Gelderen et ses collègues (2004) concluent que la corrélation entre les structures componentielles de la compréhension de L1 et de LE ne sont pas identiques. Par exemple, ils rapportent qu'il y a des corrélations élevées entre la connaissance du vocabulaire, la connaissance de la grammaire et les connaissances métacognitives. Mais, il existe des corrélations modérées entre les composantes de vitesse de compréhension en L1 et en LE. La vitesse de reconnaissance des mots en L1 est liée seulement avec la compréhension en L1, et non pas avec celle en LE.

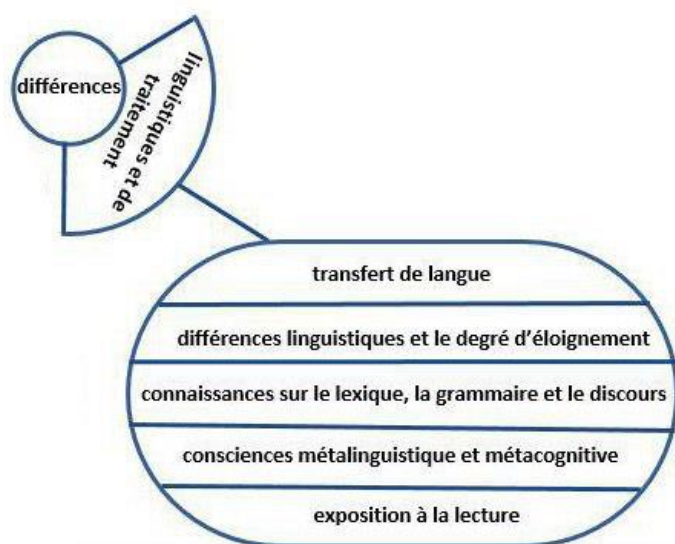
La question de la transférabilité d'une langue à l'autre - un thème spécifique à la LE - a été étudiée à partir de deux hypothèses : l'hypothèse d'interdépendance linguistique et l'hypothèse du niveau seuil. La théorie d'interdépendance élaborée par Cummins (1979) stipule que le développement de la compétence dans une deuxième langue est partiellement en fonction du type de compétence déjà développée dans la première langue au moment où l'exposition intensive à la deuxième langue commence. C'est pourquoi certains chercheurs considèrent que les habiletés développées en L1 ont une influence, voire déterminante, sur le succès dans l'apprentissage à lire et à écrire dans une langue étrangère (Vygotsky, 1998 ; Wallace, 2001). Dans ces conditions, certains affirment que l'enseignement de la lecture en LE doit être retardé jusqu'à ce que la lecture en L1 soit fermement établie (Weber, 1991). D'autres remettent en cause la validité d'une attente prolongée (Fitzgerald et Noblit, 1999).

L'hypothèse du niveau seuil suggère que les habiletés de compréhension en L1 transfèrent en LE quand l'apprenant atteint à un niveau de compétence linguistique relativement élevé. En d'autre terme, l'apprenant doit avoir des connaissances

suffisantes en vocabulaire et en grammaire pour pouvoir utiliser efficacement de ses habiletés et de ses stratégies de L1. Les résultats de l'étude de Yamashita (2002) démontrent que les lecteurs ont tendance à utiliser les mêmes stratégies de lecture en L1 qu'en LE. Selon Yamashita, les diverses influences de la stratégie de lecture de L1 sur la lecture de LE ont révélé que les processus de lecture en L1 et en LE sont considérablement rapprochés. Bernhardt et Kamil (1995) concluent que les résultats des recherches n'ont fourni aucune épreuve concluante pour l'acceptation ou le rejet de l'hypothèse du niveau seuil. Bernhardt (2003) avance donc que plus de recherches devraient être conduites sur la corrélation entre le niveau de littératie en L1 et la performance individuelle des lecteurs en LE.

L'ensemble des études démontre que les similitudes linguistiques des langues aboutissent à des transferts ou à des interférences linguistiques et métalinguistiques lors de l'expression et de la compréhension orales et écrites. Toutefois, à l'encontre de cette idée admise selon laquelle des similitudes entre des langues confèrent des avantages pour les apprenants des langues étrangères, les résultats de certaines recherches remettent en cause cette idée dans divers domaines. Elles indiquent que lorsqu'il y a plus de similitudes et moins de distinctions entre, par exemple, les phonèmes du persan et du français, les étudiants font face à davantage de difficultés pour les distinguer et les produire (Vakilifard, 2003).

Figure 1
Différences linguistiques et de traitement



En deuxième lieu, le lecteur emploie pratiquement toutes les expériences antérieures pour construire le sens d'un texte en LE. Nous regroupons ces différences sous le groupe de «Différences individuelles et expérientielles». (Figure 2)

4.2. Différences individuelles et expérientielles

Nous allons parler brièvement des niveaux différents d'habiletés, de motivations, de bagages socioculturels,...

4.2.1. Niveaux différents d'habiletés de compréhension en L1

Nous avons expliqué l'influence des connaissances en L1 sur la compréhension de texte, ce qui est dérivé de la théorie d'Ausubel (2000) dont l'idée fondamentale, relevant de la psychologie cognitive, est que la compréhension consiste en l'assimilation de nouveaux concepts et de nouvelles propositions dans les structures conceptuelles ou propositionnelles que le lecteur possède au préalable. Dans le même ordre d'idée, Mintzes (2000) ajoute que la compréhension est un produit de la restructuration conceptuelle. Les connaissances du lecteur étant hiérarchisées et organisées d'une manière claire et concise, selon Ausubel (2000), si l'enseignant consolide les structures cognitives existantes du lecteur et s'appuie sur elles, la compréhension est susceptible d'être facilitée. C'est pourquoi, il semble maintenant nécessaire de développer l'influence de ces connaissances sous un autre angle: la littératie. La littératie en langue maternelle établit une base de connaissance et de concept tout en développant des habiletés qui se transfèrent lors de la lecture en langue étrangère.

Les lecteurs en LE ont chacun un niveau différent de littératie dans leur première langue (Ruddell, 2001). Le niveau de littératie en langue première et celui en langue étrangère sont en corrélation positive (Koda, 2007). Sur ce point, l'étude de Morrison (2004) concernant le rôle joué par l'activité de gestion de la compréhension en anglais et en français, avec les étudiants de premier cycle possédant un bagage différent en français langue seconde, montre que le transfert de la performance en lecture de L1 à L2 est fortement lié à la maîtrise de compréhension dans les deux langues.

Enfin, le degré de littératie et d'éducation antérieure du lecteur influencent différemment la compréhension en LE (Nemati et Taghizadeh, 2013). Un lecteur

ayant un niveau plus élevé de littératie aura tendance à se concentrer davantage sur l'exactitude des mots que sur la fluidité du texte et, également, à transférer les stratégies de lecture en L1 à son apprentissage en LE (Burt, Payton et Adams, 2003). Le degré de compétence dans la langue maternelle pourrait même, la plupart du temps, permettre de prévoir le développement et le niveau de compréhension en lecture dans l'autre langue (Droop et Verhoeven, 2003). Les sujets qui ne peuvent pas lire et écrire ou encore, ceux qui ne connaissent pas suffisamment les structures grammaticales de leur propre langue, présenteront une faible performance en lecture en LE et progresseront habituellement plus lentement que les lecteurs instruits dans leur langue maternelle (Bernhardt, 2011). Néanmoins, les recherches empiriques de Jiang (2011) et de Park (2013) démontrent que pour la compréhension en LE, la littératie en L1 s'avère moins importante que les connaissances grammaticales en LE, surtout chez les apprenants de niveau élémentaire (van Gelderen et al., 2004).

4.2.2. Motivations différentes de lecture en LE

La motivation apparaît comme l'un des éléments cruciaux qui influencent continuellement l'engagement des lecteurs et leurs performances en compréhension (Burt, Payton, et Adams, 2003). La façon de lire un texte dépend des motivations du lecteur, des raisons pour lesquelles il lit un texte et de ce qu'il souhaite faire avec l'information obtenue (Carrell, 1987). La compréhension d'un texte dépend donc de tous ces facteurs.

Les motivations des lecteurs en LE sont variées : pour voyager dans un autre pays, y étudier ou encore aller y vivre. Dornyei (2005) soulignent que les apprenants lisent un texte en langue étrangère avec des motivations intégratives (afin de participer à la culture d'autres personnes) et/ou instrumentales (dans un but de carrière ou toute autre raison pratique). Ces motivations peuvent mener au succès et l'absence de l'une ou de l'autre peut causer problème. Les motivations dépendent en grande partie des expériences éducatives et du contexte social dans le passé du lecteur.

4.2.3. Genres différents de textes dans les contextes de LE

Nous sommes conscients que la difficulté d'un texte peut être influencée par de divers facteurs - comme les connaissances antérieures, le type de texte, l'intérêt des étudiants. Mais les lecteurs en LE lisent des textes simples et adaptés au début de

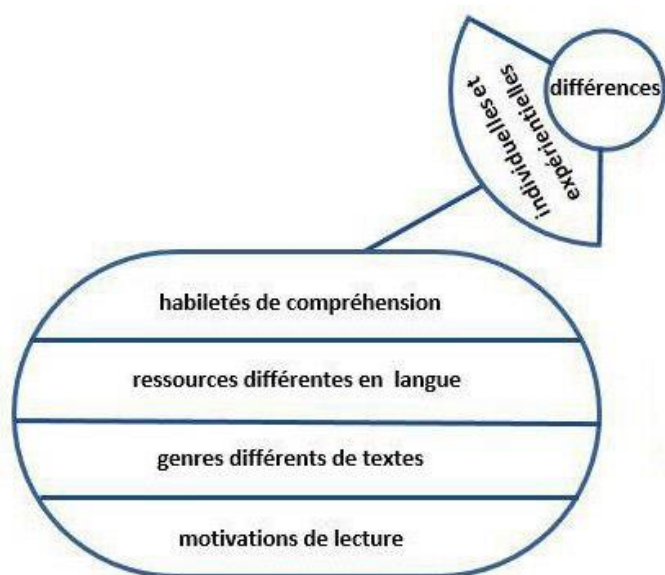
leur apprentissage, lors des cours préparatoires de langue. Les discours des textes sont plutôt de type conversationnel. Lorsqu'ils commencent leurs études à l'université, ils lisent plutôt des textes authentiques ou non adaptés, et rencontrent une langue et des références culturelles moins familières (Reznitskaya et Anderson, 2002). Ils éprouveront évidemment beaucoup de difficultés avec les textes en LE, spécifiquement ceux dont les habiletés de lecture sont limitées dans leur propre langue maternelle (Vacca et Vacca, 2002).

4.2.4. Ressources différentes en langue pour les lecteurs LE

Chez les lecteurs de LE, on note la spécificité de l'utilisation des gloses (Ha, 2015), de commentaires, de la traduction, de dictionnaires bilingues ainsi que de dictionnaires de synonymes et d'antonymes. Ils ont recours à leurs connaissances antérieures en langue maternelle (Chambliss, 2002, Afkhaminia, 2010) et voient cette dernière comme une source supplémentaire (Jiménez, García et Pearson, 1995). Yaden, Madrigal et Tam (2003) constatent que, dans les familles immigrées, les parents comprennent davantage le besoin de créer à la maison un environnement de support d'enseignement de lecture pour leurs enfants d'âge préscolaire et essaient davantage de fournir des ressources nécessaires pour favoriser cet environnement.

Figure 2

Différences individuelles et expérientielles



4.3. Différences socioculturelles et institutionnelles

Finalement, en plus des différences qui sont présentées précédemment, la compréhension écrite est affectée aussi par le contexte socioculturel. (Figure 3) Le contexte socioculturel modifie les expériences du lecteur, de la même façon que les expériences du lecteur influencent le contexte (Sweet et Snow, 2002).

4.3.1. Manières différentes d'organiser le discours et les textes

Chaque culture possède une façon différente d'organiser l'information au sein des textes écrits (Grabe, 1991). Certaines préférences socioculturelles dans la construction d'un texte, telle que la façon dont l'auteur amène son sujet, par exemple, tendent à s'ériger en tant que convention littéraire dictée et attendue par le lecteur en L1. D'autres facteurs reliés à l'organisation de texte pourraient être les différences dans «les manières de présenter les relations interpersonnelles avec le lecteur (par exemple, l'utilisation de 'je' et 'vous' comme pronoms), ou les attentes sur les quantités des informations renfermées dans un texte (l'utilisation de nominalisation) et,... » (Grabe et Stoller, 2002; p. 61 - 62) Or, cette structure de texte, une fois rencontrée en LE, peut ne pas toujours concorder avec les expériences de lecture antérieures en L1.

4.3.2. Différences des bagages socioculturels des lecteurs en LE

Sharp (2003) supporte aussi l'idée que la lecture est une approche sociocognitive. Selon lui, la lecture en langue étrangère est un processus interactif impliquant des traitements psychologiques et des pratiques socioculturelles spécifiques. De ses connaissances antérieures culturelles en L1, le lecteur en LE tire une sorte de socialisation des pratiques de littératie (Grabe, 2009). Les lecteurs avec une éducation antérieure semblent, sous l'influence de la nature de l'éducation générale occidentale, traiter mieux les textes non spécialisés en arts et en sciences humaines, et certains textes en sciences sociales que les textes scientifiques. On justifie cela par le fait que dans la culture occidentale, les gens lisent de la fiction, des journaux populaires, les annonces et les textes simples avant de lire les textes techniques ou scientifiques (Alderson, 2000).

Figure 3
Différences socioculturelles et institutionnelles

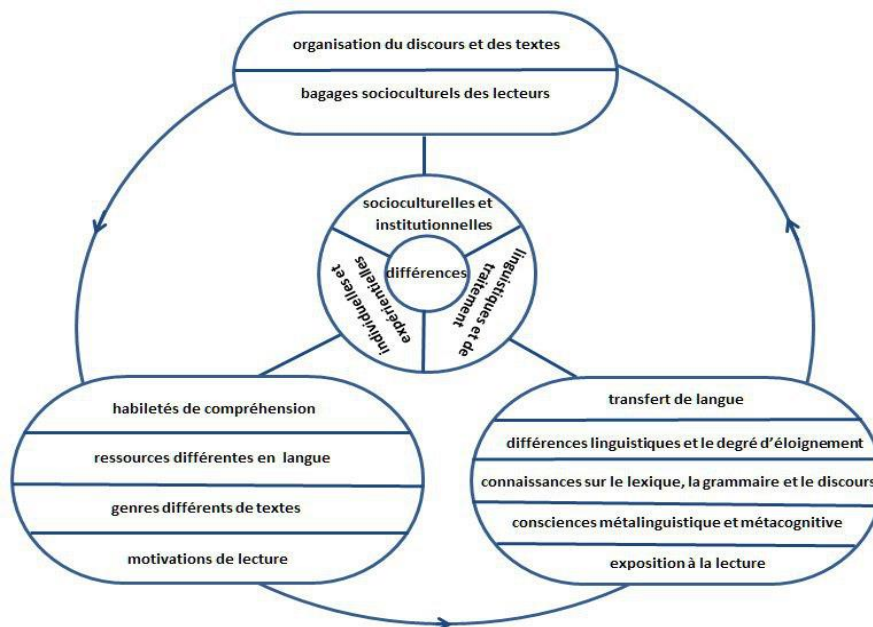


5. Discussion

Tout compte fait, les différences principales de compréhension en L1 et en LE se sont présentées, dans cette recherche, sous différents aspects. Ils peuvent être assignées et classifiées en trois grands ensembles (les différences linguistiques et de traitement, les différences individuelles et expérientielles, et les différences socioculturelles et institutionnelles et plusieurs sous-ensembles. Ces ensembles et ces sous-ensembles influencent les uns et les autres de manière différentes.¹ Dorénavant, cette classification assez complète peut être exposée sous forme d'un modèle. (Figure 4)

Figure 4

Modèle de différences de compréhension de textes en L1 et en LE



Pour développer la compréhension de texte en LE, les chercheurs se sont penchés sur la compréhension en L1. Tout d’abord, parce que la plupart des recherches en lecture ont été effectuées davantage en contexte de L1. Ensuite, plusieurs innovations dans le domaine de la recherche n’ont pas encore été explorées intensivement en contexte de LE. Enfin, c’est parce que la compréhension en LE est soumise comme la compréhension en L1 à des facteurs tels que la compétence linguistique et syntaxique, les connaissances antérieures du lecteur, le contenu culturel du texte.

En réalité, les processus de compréhension sont influencés par beaucoup de facteurs situationnels et individuels (Pearson, 2005). Les lecteurs en LE sont impliqués dans un processus beaucoup plus complexe que les lecteurs en L1 (Bernhardt, 2005). Les difficultés surgissent en raison des différences culturelles, des lacunes dans le vocabulaire oral du locuteur de L1 et des interférences de la langue maternelle. Ainsi, chaque lecteur est différent et il a recours à des moyens spécifiques de saisie et de traitement des informations. Les lecteurs en LE doivent combler et corriger plus de lacunes dans leur compréhension que des lecteurs en L1

(Block, 1992).

Il nous semble que les différences majeures entre les mécanismes cognitifs qui séparent la compréhension en L1 de celle en LE doivent être le résultat des différences en compétence linguistique en LE, des systèmes orthographiques de la L1 et de la LE, des habiletés de traitement, de fluidité, de même que des facteurs de transfert et d'interférence, en particulier chez les bilingues tardifs. Éventuellement, elles sont le résultat de différences entre les manières de s'engager dans les processus cognitifs et métacognitifs.

6. En Guise de Conclusion

Somme toute, nous avons tenté de présenter les différences en L1 et en LE selon une classification assez complète. Nous nous contentons d'indiquer qu'en lecture en LE, ces similitudes et différences présentent des avantages et des inconvénients. L'ensemble des études démontre que les similitudes linguistiques des langues aboutissent à des transferts ou à des interférences linguistiques, métalinguistiques et culturels lors de l'expression et de la compréhension. Néanmoins, les études sur les processus cognitifs nous ont appris qu'il y a des différences majeures entre les mécanismes cognitifs qui séparent l'acquisition de compétences en L1 versus en LE. Cette variété de distinctions doit évidemment être prise en considération dans les recherches et particulièrement dans le choix des stratégies d'enseignement de la lecture en LE.

6.1. Implications pédagogiques

Quant aux implications pédagogiques, il devient désormais possible d'indiquer quelles directions devraient être suivies pour l'enseignement de la compréhension de texte en LE. Il est par ailleurs clair que toute tentative d'améliorer la compréhension de texte n'ayant pas été précédée par une implémentation des conditions favorisant l'amélioration de la compréhension à long terme, est vouée à l'échec. Il faut ne pas oublier que certaines conditions propres à favoriser le transfert d'une habileté peuvent aussi retarder l'acquisition et la rétention de celle-ci. De même, certaines pratiques traditionnelles trop fortement centrées sur l'acquisition rapide et la mémorisation peuvent engendrer la diminution des transferts. C'est au professeur de planifier ses activités d'enseignement et de mettre en place des conditions adaptées à ces objectifs

: acquérir ou transférer une compétence.

Compte tenu des résultats des travaux antérieurs sur les différences et les similitudes entre la compréhension en lecture et les stratégies d'enseignement en L1 et en LE, les habiletés de compréhension en L1 et LE ont des similitudes en terme de traitement des habiletés cognitives. Donc, théoriquement, les approches d'enseignement en L1 peuvent être les mêmes. Lorsque nous vérifions en profondeur ces stratégies précédemment évoquées, nous nous rendons compte que dans le contexte pratique elles sont fondées, davantage sur les similarités que sur les différences, les similarités comprenant les connaissances alphabétiques, l'identification et la reconnaissance des mots, la fluidité du vocabulaire et de compréhension et les stratégies. Donc, il nous semble que la plupart de ces approches et les stratégies visent à développer les habiletés et les processus communs entre la compréhension en L1 et en LE. Grabe (2009) affirme que, en effet, les similarités entre la compréhension en L1 et LE sont assez évidentes pour que les pédagogues en LE tirent la plupart des stratégies d'enseignement de L1. Or, il ne semble pas que les stratégies d'enseignement de la compréhension en langue étrangère soient différentes.

Les stratégies d'enseignement effectives de L1 peuvent d'une manière ou d'une autre, être effectives dans le contexte de LE, à moins qu'elles soient adaptées raisonnablement (Grabe, 2004). Il n'existe pas pour autant une façon uniforme d'adapter les stratégies d'enseignement de L1 aux lecteurs de LE et les faits admis dans les stratégies d'enseignement en L1 doivent être repensés par l'enseignant à la lumière des nombreuses différences qui existent entre la compréhension en L1 et en LE (Grabe et Stoller, 2002). Les meilleurs contextes pour choisir des stratégies d'enseignement appropriées sont la classe de compréhension, les difficultés de l'apprenant de langue étrangère, l'environnement des apprenants de LE et leur bagage linguistique et culturel. Et décidément, l'enseignant doit veiller, selon Vakilifard (2016), à ce que ses activités d'enseignement soient organisées et coordonnées conformément aux ressources impliquées de manière complémentaire.

Note

1. En fait, ces influences n'ont pas été abordées dans cette recherche et elles sont susceptibles de faire l'objet de plusieurs études ultérieures.

References

- Afkhaminia, M. (2010). Quel rôle pour la compréhension dans l'enseignement d'une langue étrangère? *Recherches en Langue et Littératures Françaises*, 53(221), 1-11.
- Alderson, J. Ch. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. Ch., & Urquhart, A. H. (1985). The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing*, 2(2), 192-204.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in second / foreign language. *Reading Matrix*, 3(3), 1-32.
- Aski, J. M. 2000. Effective Integration of Reading in the Communicative Italian (FL) Classroom. *Italica*, 77(4), 495-508.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*, Routledge.
- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second-language reading. In M. McGroarty (Ed.), *Annual review of applied linguistics* (pp. 133-150). Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. B. (2003). Challenges to reading research from a multilingual world. *Reading Research Quarterly*. 38(1), 112-117.
- Bernhardt, E. B. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 791-812). Erlbaum.
- Bernhardt, E. B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), *Reading in two languages* (Vol. 8, pp. 31-44). AILA Review.
- Bernhardt, E.B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- Birch, B. (2002). *English L2 Reading: Getting to the bottom*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Brantmeier, C. (2004). Building a comprehensive theory of adult foreign language reading: A variety of variables and research methods. In C. Brantmeier, (Ed.), *Adult foreign language reading: Theory, research and implications*. Volume published by *Southern Journal of Linguistics*, 27(1), 1-6.
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*. 26 (2), 319–343.
- Burt, M., Peyton, J. K, & Adams, R. (2003). *Reading and adult English language learners: A review of the research*. Center for Applied Linguistics.
- Carrell, P. L. (1987). Content and Formal Schemata in ESL Reading. *TESOL Quarterly*. 21(3), 461-481.
- Chambliss, M. J. (2002). The Characteristics of Well-Designed Science Textbooks. In J. Otero, J.A. León & A.C. Graesser (Eds.). *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 51-72). Erlbaum.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 49, 222-251.
- Dorneyei (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Ecalé, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.
- Eskey, D. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-580). Erlbaum.
- Faghan, B. (2003). Scaffolds to Help ELL Readers. *Voices from the Middle*. 11(1), 38-42.
- Fathi, J. & Shirazizadeh, M. (2020). The Effects of a Second Language Reading Strategy Instruction on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Reading Anxiety. *Language Related Research*, 11(4), 267-295.
- Fitzgerald, J., & Noblit, G. (1999). About hopes aspirations, and uncertainty: First-grade English-language learners' emergent reading. *Journal of Literacy*

Research, 31, 33-182.

- Fraser, C. A. (2004) Lire avec facilité en langue seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 61(1), 135-160.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press, 49-59.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*. 25(3), 375-406.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching Reading*. Pearson Education Longman.
- Greasser, A. C., León, J. A. & Otero, J. (2002); Introduction to the Psychology of Science Text Comprehension; In J. Otero, J.A. León, & A.C. Graesser, (Eds.). *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 1-18), Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom context for Engaged Reading: an Overview. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading comprehension: Concept – Oriented Reading Instruction*. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-24.
- Ha, M-J. (2015). Effects of Glosses on Korean EFL Learners' Reading Comprehension, *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 16-21.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford University Press.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2nd ed.), Prentice Hall.
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11, 177-190.
- Janzen, J. (2001). Strategic reading on a sustained content theme. In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 369-389). University of Michigan Press.
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading.

American Educational Research Journal, 32, 67–97.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.), *Reading and language learning. (Special issue of) Language Learning Supplement*, 57, 1-44.

Kruidenier, J. R. (2002). *Research-based principles for Adult Basic Education reading instruction*. National Institute for Literacy.

Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2004). A Review of Developmental and Remedial Practices. In R. B. Rudell, N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 412-453), International Reading Association.

Mintzes, J. J. (2000). Assessing Science Understanding: The Epistemological Vee Diagram In J. J. Mintzes, I. H. Wandersee, & J. D. Novak (Eds). *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View* (pp. 41-69). Academic Press.

Morais, J. (1999). *L'art de lire*. Paris. Éditions Odile Jacob.

Morrison, L. (2004). Comprehension Monitoring in First and Second Language Reading. *The Canadian Modern Language Review*. 61 (1), 77-107.

Mutlib Sayer, I. (2013). Misunderstanding and language comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 70, 738 - 748.

Nemati, M. & Taghizadeh, M. (2013). Exploring Similarities and Differences between L1 and L2, *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(9), 2477-2483.

Park, G. P. (2013). Relations among L1 Reading, L2 Knowledge, and L2 Reading: Revisiting the Threshold Hypothesis, *English Language Teaching*, 6 (12), 38-47.

Pearson, P.D. (2005). Changing the Face of Reading Comprehension Instruction. In R. D. Robinson, (Ed.). *Readings in reading instruction. Its history, theory, and development* (pp. 100-113), Boston. Pearson.

Pichette, F., Segalowitz, N., & Connors, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults: Evidence from speakers

- of Serbo-Croatian learning French. *Modern Language Journal*, 87(3): 391-403.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Reznitskaya, A. & Anderson, R. C. (2002). The Argument Schema and Learning to Reason. In C. Block and M. Pressley, (Eds.) *Comprehension instruction: Research-based practices*. NY: Guilford Press, 319-331.
- Ruddell, M. (2001). *Teaching content reading and writing* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Share, D. L., & Levin, I. (1999). Learning to Read and Write in Hebrew. In: Harris, M. & Hatano, G. (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 89-111.
- Sharp, A. (2003). *Reading Comprehension and Text Organization*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Segalowitz, N. (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. In: H. Riggenbach (Ed.) *Perspectives on fluency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 200-219.
- Segalowitz, N. & Hulstijn, J. (2005). Automaticity in bilingualism and second language learning. In: Kroll, J.F. & De Groot, A.M.B. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford, UK: Oxford University Press, 371-388.
- Sinatra, G. M., & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2): 483-498.
- Sweet, A.P. and Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C.C., Gambrell L. B. & Pressley, M. (dir), *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. San Francisco. Jossey-Bass, 17-53.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. and Gorsuch, G. J. (2004). Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. *Reading in a Foreign Language*. 16 (2): 70-96.
- Thonis, E. W. (2004). Students Acquiring English: Reading and Learning. In: Lapp,

- D. Flood, J. & Farman, N. (Eds.). Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies. Boston. Allyn and Bacon, 123-138.
- Tompkins, G. E. (2001). Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach . Upper Saddle River. Prentice Hall.
- Upton, A. TH. (2004). Reading skills for Success: A Guide to Academic Texts. Michigan. University of Michigan.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. L. (2002). Content Area Reading: Literacy and Learning across the Curriculum. New York: Longman.
- van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*. 96 :19-30.
- Vakilifard, A. (2020). Effets de la stratégie d'enseignement de carte conceptuelle de type hiérarchique sur la compréhension littérale et inférentielle de textes informatifs en langue seconde. Farhikhtegan Publishing.
- Vakilifard, A. (2016). Compréhension de Texte en Langue Étrangère : Élaboration d'un Modèle de Facteurs en Jeu. *Recherches en langue et Littérature Françaises*, 9(16), 179-207.
- Vakilifard, A. (2003). The Phonic Error Analysis of Persian Speakers in French Language Learning. *Pazhūhesh-e Zabānhā- ye Khāreji*. 13:177-186.
- Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Read Writ*, 25:1805-1818.
- Vygotsky, L., S. (1987). *Mind in Society*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wallace, C. (2001). Reading. In: Carter, R. & Nunan, D, (dir) *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 21 - 27.
- Weber, R. (1991). Linguistic diversity and reading in American society. In: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. B. & Pearson, P.D. (Eds.), *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman, 2: 97-119.
- Weist, R. M., Lyytinen, P., Wysocka, J. & Atanassova, M. (1997). The interaction

of language and thought in children's language acquisition: a crosslinguistic study. *J Child Lang.* Feb.24 (1: 81-121.

Yaden, D. B., Madrigal, P. and Tam, A. (2003). Access to books and beyond: Creating and learning from a book lending program for Latino families in the inner city. In: Garcia, G. G. (Ed.). *English Learner: Reaching the highest level of English literacy*. NeWark, DE: International Reading Association, 357-386.

Yamashita, J. (2002). Reading strategies in LI and L2: Comparison of four groups of leaders with different reading ability in LI and L2. *ITL Review of Applied Linguistics*, 135-136:1-35.

Yang, Y. (2002). Reassessing Readers' Comprehension Monitoring. *Reading in a Foreign Language*. 14(1: 18-42.