

numéro
special

LE FRANÇAIS

DANS

LE MONDE

**RECHERCHES
ET APPLICATIONS**

Prix : 70 F

ACQUISITION ET UTILISATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

L'APPROCHE COGNITIVE

Coordonné par Daniel Gaonach

assisté de Danielle Mc Nally et Marie Françoise Ballicre

Rédacteur en chef

Jacques Pêcheur

(CIEP-Belc)

Rédactrice en chef adjointe

Françoise Ploquin

(CIEP-Belc)

Présentation graphique
Valérie Le Roux

Conception graphique
Valérie Le Roux

Fabrication

Jacques Delfarges

Directeur gérant

Marc Moingeon

Directeur

des Editions

Francophones

Jacques Massot

COMITÉ DE RÉDACTION

Bernard Aubert, Gabriel Beis, Evelyne Bérard, Robert Bouchard, Francis Debyser, Jeannine Feneuille, Michèle Garabédian, Henri Holec, Richard Lescure, Simone Lieutaud, Jean-Claude Mothe, Raphaël Nataf, Claude Olivier, Anne Rebérioux, André Reboullet, Jean-Pierre Voisin

REVUE PUBLIÉE SOUS LE PATRONAGE

du ministère des Affaires Étrangères, du ministère de l'Éducation Nationale, du ministère de la Coopération, du Ministre délégué chargé de la Francophonie, du Secrétaire d'État aux relations culturelles internationales, de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, du Centre International d'Études Pédagogiques de Sévres, de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, de l'Alliance Française, de la Mission Laïque Française, de l'Alliance Israélite Universelle, du Comité Catholique des Amitiés Françaises dans le Monde, du Comité Protestant des Amitiés Françaises à l'Étranger, du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, des Cours de Civilisation Française à la Sorbonne, de la Fédération Internationale des professeurs de Français, de la Fédération des Professeurs de Français résidant à l'étranger, du Secrétaire Général de la Commission Française à l'U.N.E.S.C.O.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 26 rue des Fossés-Saint-Jacques 75 005 Paris

Rédaction: 46 34 87 62. Administration: 46 34 89 82. Téléc: 204 241. Télécopie: 46 33 06 04.

Abonnements: LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 99 rue d'Amsterdam 75008 PARIS

Tél: 42 80 68 55.

© EDICEF 1990

Commission paritaire 57432

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable

reçues sur le concept de compréhension.

On entend souvent dire, par des apprenants ou par des enseignants, «on ne peut pas bien comprendre si on ne sait pas dire» ou «on n'entend bien que ce qu'on sait prononcer». Ces affirmations montrent que, pour ceux qui les prononcent, compréhension et expression sont irrémédiablement liées, notamment en ce qui concerne les formes linguistiques. Tout ce que nous venons de voir prouve que ces idées reçues sont en fait des idées fausses ; comprendre n'est pas dire, encore moins prononcer. Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques. «Bien comprendre» dépend de connaissances variées parmi lesquelles la connaissance des formes linguistiques ne figure pas seule.

Que dire de l'idée reçue suivante : «on ne peut pas bien dire quand on ne comprend pas bien» ? Ici, comprendre signifie comprendre le mot à mot. Or, comme nous l'avons vu, la compréhension «normale» n'implique que très rarement la compréhension exhaustive du message (cf. l'écoute détaillée).

«Comprendre» n'est ni antérieur ni postérieur à «dire». «Comprendre» est différent.

Marie-José Gremmo
Henri Holec

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abe D., Carton F., Cembalo M., Regent O. (1979), «Didactique et authentique: du document à la pédagogie», *Mélanges Pédagogiques* 1979, C.R.A.P.E.L., Nancy.
- Clarke H.H., Clarke E.V. (1977), *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Ecoute... Ecoute : *objectif comprendre*, C.R.A.P.E.L., DIDIER
- Miller G.H., Isard S. (1963), «Some perceptual consequences of linguistic rules», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1963, 2, 217-228
- Pollack I., Picket J.M. (1964), «Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1964, 3, 79-84
- Warren J.M. (1970), *Perceptual restoration of missing speech sounds*, Science, 1970, 167, 392-393

LES STRATÉGIES ATTENTIONNELLES DANS L'UTILISATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Daniel Goonac'h
Université de Poitiers
Laboratoire de Psychologie du Langage
(U.R.A. CNRS n°666)

Il est maintenant bien admis qu'il existe, dans les activités mentales complexes, une interactivité importante entre des opérations de différentes natures. Pour ce qui concerne la lecture par exemple, il peut s'agir d'une part du décodage de symboles écrits, et d'autre part de l'appel à des connaissances établies, indispensables à une interprétation efficace du texte lu. On peut classiquement concevoir une telle interactivité en termes d'allers et retours entre différentes opérations (Cf. Goodman 1971), certaines assurant la mise en oeuvre d'hypothèses liées aux connaissances préalables (opérations «de haut niveau»), d'autres la vérification de ces hypothèses à partir d'une prise d'information (opérations «de bas niveau»). Le problème qui surgit alors, si l'on veut dépasser l'acceptabilité intuitive de cette hypothèse, est de déterminer le mode de fonctionnement d'une telle interactivité. Si différentes opérations sont en jeu, quels sont les déterminants de la mise en oeuvre de chacune d'elles, et surtout comment est assurée l'articulation entre ces opérations ? En d'autres termes, la compétence de lecture suppose la maîtrise d'opérations telles que le décodage et l'activation de connaissances, mais nécessite aussi sans doute une capacité à déterminer quand, comment, sur quel matériau... mettre en oeuvre de telles opérations (Wagner et Sternberg 1987).

Cette hypothèse générale présente un caractère central dans les travaux de Psychologie cognitive qui s'inscrivent dans le cadre de la «théorie de l'information» (Cf. Lindsay et Norman 1980). Pour analyser les activités mentales, on invoque des opérations qui ont pour objet la constitution de représentations relatives aux stimuli, et la transformation de ces représentations en vue de la construction d'une représentation finale ou de la réalisation d'une activité adaptée aux caractéristiques de l'environnement. La mise en oeuvre de ces opérations suppose le recours à une «mémoire permanente» stockant leurs caractéristiques et les conditions de cette mise en oeuvre.

Les activités mentales sont donc conçues, dans ce cadre, comme le produit d'un «système de traitement de l'information»: entre stimulus et réponses sont mises en oeuvre un ensemble d'opérations, séquentielles ou éventuellement parallèles. Le terme «processus» désigne, dans ce cadre, un ensemble d'opérations organisées dans le temps et liées à une activité mentale déterminée.

Cette conception doit prendre en compte deux contraintes essentielles du fonctionnement cognitif:

- les ressources cognitives sont limitées, ce qui implique qu'on ne peut pas mettre en oeuvre n'importe quand, et n'importe comment, n'importe quel processus;

- les activités mentales sont finalisées: elles doivent permettre d'atteindre des objectifs déterminés (de compréhension, dans le cas de la lecture, par exemple).

L'articulation de ces deux contraintes conduit à l'idée que les processus invoqués dans une activité déterminée doivent être optimisés, c'est-à-dire correspondre à un coût minimal pour une réponse maximale à l'objectif fixé. C'est à cet aspect du fonctionnement cognitif que se réfère la notion de contrôle (Flavell 1981): la mise en oeuvre optimisée de nombreuses opérations de natures différentes est supposée dépendre d'une instance de contrôle, qui assurerait une articulation efficace entre ces opérations. L'instance de contrôle utiliserait donc des opérations de nature particulière, qui détermineraient le choix des opérations mises en oeuvre et le moment de leur mise en oeuvre. Le statut d'une telle instance de contrôle est cependant problématique. On peut se demander en particulier s'il est utile d'invoquer à son sujet des opérations spécifiques, ou s'il ne serait pas plus économique (du point de vue de la construction d'un modèle du fonctionnement cognitif) de supposer que chaque opération peut exercer un contrôle sur d'autres opérations.

De tels débats ne seront pas abordés ici. L'objectif de cet article est plus simplement de présenter quelques résultats expérimentaux concernant l'utilisation d'une langue étrangère, et qui relèvent, de notre point de vue, d'interprétations portant sur l'articulation entre les différents processus qui doivent être mis en oeuvre dans les activités mentales complexes. Les activités de langage, de manière générale, supposent la mise en oeuvre de processus nombreux, de natures différentes, dont chacun d'eux peut être relativement complexe, et qui entretiennent entre eux des relations complexes. La compréhension du langage, par exemple (Cf. Denhière et Baudet 1987), suppose:

- l'activation du signifié;

- la constitution d'une représentation du signifié (sous une forme propositionnelle par exemple);

- la construction de liaisons interpropositionnelles;

- la réalisation d'inférences;

- la recherche en mémoire en vue de la résolution de références intra- ou extra-textuelles;

- l'activation de schémas relatifs à des contenus ou à des organisations textuelles;

- la construction de représentations liées à la signification globale.

Ces processus présentent plusieurs caractéristiques:

1. Ils correspondent à des «étapes» de traitement, dont la succession temporelle peut être, en première analyse, admise.

2. Ils correspondent à des «niveaux» de traitement différents, liés à différents aspects de l'objet traité (graphémiques ou phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, textuels).

3. Certains d'entre eux sont, dans la plupart des cas, fortement automatisés (traitements graphémiques aboutissant à l'activation d'une représentation lexicale, par exemple), alors que d'autres, à l'opposé, ne sont mis en oeuvre que sous l'effet d'une activité mentale explicite (constitution de la signification globale d'un texte long, par exemple). Ces processus correspondent sans doute à des coûts différents de leur mise en oeuvre.

4. Ils sont probablement «hiérarchisés», au sens où la mise en oeuvre de chacun d'eux peut dépendre de la réalisation d'un certain nombre d'autres processus.

Les méthodes qui visent à l'analyse des processus en jeu dans les activités mentales

complexes invoquent deux aspects essentiels du fonctionnement cognitif:

- La nature des processus mis en oeuvre dans le cadre d'une activité mentale déterminée peut varier sensiblement, d'un cas à l'autre, en fonction de stratégies spécifiques liées aux caractéristiques du sujet ou de la situation. On peut alors repérer certaines caractéristiques du produit de cette activité mentale (qui serait un indicateur pertinent des processus effectivement mis en oeuvre), et les mettre en relation avec des caractéristiques du sujet ou de la tâche. Pour ce qui concerne la lecture, on sait que les poids respectifs accordés à l'organisation générale ou aux détails du texte peuvent varier notablement, selon les objectifs de lecture par exemple.

- Ces variations d'ordre stratégique conduisent à des variations dans le mode d'articulation des processus au cours de leur déroulement: certaines étapes du traitement peuvent faire l'objet d'une attention spécifique, en raison, par exemple, de déficits propres au sujet, ou de contraintes spécifiques de la tâche. Dans les deux cas, on doit pouvoir observer des variations quant aux ressources cognitives allouées aux différentes composantes de l'activité mentale, ce qui peut se traduire, notamment, par un allongement des temps de traitement correspondant à certains aspects de la tâche.

On retrouvera ces deux aspects dans les expériences mentionnées ici à propos du cas spécifique des activités de langage dans une langue étrangère (LE). L'hypothèse générale que nous voulons défendre est que les processus mis en oeuvre en ce cas, ou tout au moins leur articulation, peuvent présenter des caractéristiques différentes par rapport à la situation de langue maternelle (LM).

LA RÉALISATION DES PROCESSUS DE BAS NIVEAU

Dans les activités de langage en LE (y compris pour des sujets de niveau avancé), le degré d'attention porté aux différents aspects de l'activité n'est pas identique à ce qu'on peut observer en LM. On note, de manière générale, une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation de processus de «bas niveau» (aspects phonologiques, syntaxiques,...) par rapport aux aspects sémantiques de la tâche. En d'autres termes, les ressources cognitives mises en oeuvre pour réaliser la tâche ne sont pas réparties de la même façon dans les deux cas.

Un exemple qu'on peut en donner concerne les épreuves de reconnaissance lexicale: il s'agit de décider si un mot appartient ou non à une liste présentée auparavant. Hemming (1973) a montré que les erreurs faites par des élèves de niveau moyen tiennent surtout à des confusions entre mots ayant entre eux une ressemblance phonétique (bien que ces élèves connaissent la signification du vocabulaire concerné). Les erreurs faites par les élèves de niveau avancé sont de plus en plus liées à des confusions d'ordre sémantique, mais restent partiellement liées à des confusions phonétiques, ce qui n'est pas le cas pour des locuteurs natifs.

Dans des épreuves de «barrage», on demande au sujet de rayer d'un trait, le plus rapidement possible, toutes les occurrences d'une lettre déterminée dans un texte. En LM, beaucoup de ces occurrences sont omises, particulièrement dans les mots «non significatifs» (mots fonctionnels, exprimant des relations grammaticales), alors qu'il y a peu d'omissions dans les mots de contenu. Ceci constitue un indice de la priorité accordée par le lecteur au traitement des seconds, alors que le traitement des premiers est sans doute plus automatisé. On sait qu'en LE (Cf. Hatch 1974), les sujets tendent à barrer toutes les occurrences de la lettre désignée, quel que soit son statut dans la phrase. On peut donc inférer d'un tel résultat que, dans la lecture d'un texte, les sujets non natifs affectent des ressources cognitives identiques à tous les aspects de la tâche qu'ils réalisent, alors que pour des natifs il y a «gestion» de ces ressources en fonction

de l'organisation fonctionnelle de la tâche. Les différents aspects de la tâche peuvent sans doute, dans l'un et l'autre cas, relever des mêmes processus; mais la réalisation de ceux-ci ne nécessite sans doute pas le même degré d'attention, et partant le même coût pour tous les sujets.

On sait qu'à la suite de la lecture d'un texte en LM il y a le plus souvent oubli de la forme littérale de ce qui vient d'être lu, au profit d'une mémorisation de la signification. On peut noter, par exemple, des fausses reconnaissances si on présente des paraphrases de segments effectivement présentés. Des fausses reconnaissances de ce type ne se produisent toutefois pas lorsqu'on teste la mémorisation des tout derniers segments présentés. Lorsqu'on réalise de telles épreuves en LE, même pour des apprenants de niveau avancé (Cf. McLaughlin, Rossman et McLeod, 1983), la mémorisation des formes littérales reste relativement bonne, y compris pour les phrases situées plus haut dans le texte. On peut donc penser que les processus efficaces en situation de LE. Ce phénomène n'implique pas, ici, une mauvaise compréhension du texte (il s'agit d'apprenants avancés); il semble s'agir plutôt d'une conservation parallèle des aspects littéraux et des aspects sémantiques. Le «produit final» (la compréhension) peut être en définitive de bonne qualité, mais obtenu sans doute dans des conditions plus difficiles, le maintien des aspects littéraux pouvant conduire à une certaine surcharge.

LE «COURT-CIRCUIT» DES PROCESSUS DE HAUT NIVEAU

□ La référence au contenu global

Ce peut être une telle surcharge qui conduit, dans de nombreux cas, à «court-circuiter» certains processus de haut niveau. Il s'agit là d'une situation paradoxale. Dans le cas de la lecture, par exemple, les processus de haut niveau (utilisation du contexte, référence à une structure textuelle typique, etc.) semblent a priori aisément transférables d'une langue à l'autre, et un tel transfert semble intuitivement particulièrement utile pour compenser d'éventuelles difficultés liées à une moindre connaissance du fonctionnement propre à la langue apprise. Il n'en est rien. De nombreux travaux montrent que le rôle de tels indices «de haut niveau» est moins important en LE qu'en LM.

Dans une expérience de Carrell (1983) par exemple, on fait varier:

- le degré de familiarité du lecteur avec le champ couvert par le texte;
- la présence/absence d'un titre et d'une illustration présentés avant la lecture; ces indices doivent permettre au sujet de définir rapidement le domaine sémantique du texte;
- la disponibilité d'items lexicaux permettant de repérer rapidement le contenu du texte en cours de traitement.

Alors que ces trois variables ont un effet sur la lecture (caractérisé ici par le rappel du texte) pour des sujets locuteurs natifs, elles n'en ont aucun pour des élèves d'Anglais LE de niveau intermédiaire. Pour des élèves de niveau avancé, seule la variable «familiarité» a un effet.

Il apparaît ainsi qu'un certain nombre de compétences spécifiques de la lecture, bien installées en LM et qui semblent a priori universelles (tout au moins dans le cadre culturel de la plupart des langues occidentales) ne sont pas nécessairement utilisées lorsqu'il s'agit de lire en LE. Tout se passe comme si les insuffisances linguistiques avaient pour effet de «court-circuiter» la mise en œuvre des processus de haut niveau. Ces effets sont observés y compris pour de bons lecteurs en LM, ce qui explique

l'atténuation, en LE, des différences entre bons et mauvais lecteurs: tous les lecteurs tendent alors à faire appel à des stratégies de niveau inférieur (Clarke, 1979).

□ Marques et structures textuelles

On retrouve des résultats du même type à propos, par exemple, du rôle d'une superstructure narrative (Johnson, 1981; Carrell, 1984). On sait de même que, dans les situations de compréhension orale, les marques discursives (en particulier celles qui assurent la transition d'une partie du discours à une autre) sont peu prises en compte avant que soit atteint un niveau suffisant dans la langue-cible.

Allen et Allen (1985) ont recueilli des rappels de récit en espagnol, présentés à des élèves anglophones bénéficiant de 3 à 5 ans d'étude de l'espagnol. Les élèves de 3^e année organisent leur rappel principalement à partir de marques qui expriment une simple succession temporelle («*entonces*»); les marques narratives proprement dites («*era una vez*», «*pues*», qui exprime à la fois la succession temporelle et une relation de causalité) ne sont utilisées que par les élèves les plus avancés.

C'est dans ce cadre qu'ont été menées quelques recherches sur la compréhension de cours et de conférences par des étudiants d'origine étrangère. Chaudron et Richards (1986) par exemple, ont mené une étude systématique du rôle des marques discursives, en construisant différentes versions d'une même conférence, présentées oralement à des étudiants de niveau moyen ou avancé dans la langue-cible; outre une version de base, démunie de toute marque d'organisation textuelle, on introduisait, selon les cas:

- * des «macro-organisateurs», destinés à activer des attentes, des prédictions par rapport au contenu; il s'agissait donc de formules marquant des relations entre épisodes: «*Je vais maintenant aborder...*»; «*Revenons à la question du début...*»; «*Ceci nous conduit à un autre problème...*»;
- * et/ou des «micro-organisateurs», marquant principalement des relations entre phrases: il peut s'agir par exemple de liens temporels (*puis, maintenant*), causaux (*ainsi*), contrastifs (*mais*), d'émphases (*naturellement*), de marques de segmentation (*bon*).

La présentation de cette conférence était suivie de tests de compréhension (Questions à choix multiples; Cloze-test). L'analyse des résultats permet d'aboutir à deux conclusions principales:

- on n'observe pas de différence entre la version de base et la version «micro»;
- la version «macro» conduit à une meilleure compréhension que toutes les autres versions, y compris la version macro+micro.

Ce dernier résultat relie particulièrement l'attention des auteurs. Il semble en effet que la présence d'une trop grande quantité de connecteurs, pas toujours pertinents au regard de la structure rhétorique, puisse constituer une gêne pour l'auditeur. L'interprétation proposée, qui rejoint celle qui nous sert de guide ici, est que la situation de LE conduit l'auditeur à focaliser son attention sur le décodage du discours phrase par phrase, au détriment du repérage de la structure du discours. Il en découle surtout une mauvaise reconnaissance des transitions d'une idée principale à une autre: le marquage prioritaire de ces transitions (version macro) constitue en quelque sorte ici un artifice qui permet de compenser les déficits d'un tel repérage. Chaudron et Richards font remarquer que les conférenciers tendent, lorsqu'ils savent s'adresser à des non-natifs, à accroître le nombre de marques du type «micro-organisateurs»; ces marques deviennent particulièrement fréquentes quand le locuteur vise à ménager des pauses, à ralentir les transitions entre phrases, c'est-à-dire, peut-on penser, à augmenter le temps disponible pour le traitement des phrases par ses auditeurs. Il semble qu'une

assurée. La nature des difficultés rencontrées semble devoir être cherchée ailleurs.

Le faible degré d'automatisation d'un certain nombre de processus en LE conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que dans le cas d'une LM. Il s'agit souvent de processus de bas niveau, qui sont relativement spécifiques dans chaque langue (utilisation des redondances orthographiques, accès lexical, traitements syntaxiques, maintien en mémoire...). Cette situation n'a pour conséquence, dans beaucoup de cas, qu'un coût cognitif globalement plus élevé de la situation LE (Gaonac'h, sous presse). Mais, en certains cas, ce coût plus important et cette répartition spécifique des ressources cognitives peuvent avoir des répercussions négatives sur le fonctionnement de l'ensemble des processus impliqués dans les activités de langage: il apparaît en particulier que la mise en oeuvre de certains processus de haut niveau peut être gênée en situation de LE, y compris lorsqu'il s'agit de processus suffisamment généraux pour que leur transfert d'une langue à l'autre ne soit pas en soi problématique.

Les variations observées quant aux stratégies effectivement mises en oeuvre ne sont pas forcément problématiques: on sait que beaucoup d'activités cognitives peuvent être réalisées avec une certaine variété dans les processus mis en oeuvre ou dans leur articulation (cf. la notion de processus vicariants: Reuchlin, 1978). Mais elles peuvent se révéler néfastes si certains processus sont court-circuités. Il semble que ce puisse être le cas de processus de haut niveau. La réalisation des objectifs de l'activité de langage peut être alors notablement perturbée:

- si la nature même de la tâche nécessite un recours important à de tels processus;
 - si les contraintes de la tâche (temporelles notamment) ne permettent pas que les ressources cognitives soient accaparées par des processus encore peu automatisés.
- Ces variations conduisent aussi à donner une certaine spécificité à l'exercice en LE. Pour un apprenant, toute activité de langage en LE constitue de fait un exercice, même si son but premier n'est pas celui-ci. Du fait des contraintes particulières de la situation de LE, les aspects de la langue effectivement exercés ne sont pas forcément ceux qui constituent l'objet théorique de l'exercice. D'une certaine façon, le sujet reste maître effectivement: en termes de processus, la différence peut être grande. L'analyse proposée ici conduit alors à poser le problème des exercices de langage en se référant à la nature des processus effectivement exercés, en fonction par exemple des caractéristiques de la tâche, de la situation ou des sujets. Un point de vue plus didactique sur la question permettrait d'ailleurs peut-être une interprétation différente de celle que nous proposons (mais non contradictoire): l'aspect «exercice» de toute activité de langage en LE induit l'apprenant à accorder une attention prioritaire aux aspects de la tâche qui lui paraissent mériter d'être effectivement exercés, car particulièrement spécifiques de la langue-cible (aspects qui relèvent surtout, de notre point de vue, de processus de bas niveau), alors que les aspects portant sur de plus hauts niveaux, de par leur caractère apparemment universel, ne semblent pas redevables d'un tel exercice. La conséquence d'une telle stratégie est de modifier, purement et simplement, la nature de la tâche réalisée, du point de vue des processus mis en oeuvre, même si les *produits* qui dérivent de cette activité ne subissent, eux, que peu de modifications.

Daniel Gaonac'h

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, V.G., Allen, E.D., Story retelling: developmental stages in second-language acquisition, *The Canadian Modern Language Review*, 1985, 41, 586-591.
- Barletier, C., Scardamalia, M., From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process, in R. GLASER (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (vol. 2), Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum, 1982.
- Carrell, P.L., Three components of background knowledge in reading comprehension, *Language Learning*, 1983, 33, 183-207.
- Carrell, P.L., Evidence of a formal schema in second language comprehension, *Language Learning*, 1984, 34, 87-112.
- Chaudron, C., Richards, J.C., The effects of discourse markers on the comprehension of lectures, *Applied Linguistics*, 1986, 7, 113-127.
- Clarke, M.A., Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students, *Language Learning*, 1979, 29, 121-150.
- Denhière, G., Baudet, S., Traitement du langage, in J.A. RONDAL & J.P. THIBAUT (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique*, Bruxelles, Mardaga, 1987.
- Diaz-Moreno, A.M., Gaonac'h, D., De la compréhension à la transcription dans l'apprentissage d'une langue étrangère, in A. GIACOMI & D. VERONIQUE (Eds.), *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1986.
- Flavell, J.H., Cognitive monitoring, in W.P. DICKSON (Ed.), *Children's oral communication skills*, New York, Academic Press, 1981.
- Gaonac'h, D., L'utilisation de marqueurs textuels dans la lecture en langue maternelle et en langue étrangère, Texte en préparation, 1989.
- Gaonac'h, D., La gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère, *Revue de Psychologie Appliquée* (sous presse).
- Gaonac'h, D., Lahmrit-Ritou, N., Psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère: activités de compréhension et caractéristiques du texte, in J.M. Monteil & M. Fayol (Eds.), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1989.
- Gave, E., Bouchard Ryan, E., Use of conjunctions in expository texts by skilled and less skilled readers, *Journal of Reading Behavior*, 1985, 17, 331-346.
- Goodman, K.S., Psycholinguistic universals in the reading process, in P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.
- Hatch, E., Research on reading a second language, *Journal of Reading Behavior*, 1974, 6, 53-61.
- Henning, G.H., Remembering foreign language vocabulary: acoustic and semantic parameters, *Language Learning*, 1974, 23, 185-196.
- Johnson, P., Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text, *TESOL Quarterly*, 1981, 15, 169-181.
- Johnson, P., Effects on reading comprehension of building background knowledge, *TESOL Quarterly*, 1982, 16, 503-516.
- Jones, S., Tetreoe, J., Composing in a second language, in A. MATSUHASHI (Ed.), *Writing in real time: modelling production processes*, Norwood, Ablex, 1987.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A., *Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1980.
- McLaughlin, B., Rossmann, T., McLeod, B., Second language learning: an information-processing perspective, *Language Learning*, 1983, 33, 135-158.
- Reuchlin, M., Processus vicariants et différences individuelles, *Journal de Psychologie Normale et pathologique*, 1978, 75, 133-145.
- Wagner, R.K., Sternberg, R.J., Executive control in reading comprehension, in B.K. Bruce & S.M. Gillin (Eds.), *Executive control processes in reading*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1987.