



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Cours de français à l'université : les stratégies des lecteurs débutants

Estela Klett

Université de Buenos Aires, Argentine

eklett@filo.uba.ar

Résumé

L'article comprend deux volets. Tout d'abord, on analyse les attaches entre les cours de lecture-compréhension en langue étrangère du domaine universitaire argentin et les courants actuels de la didactique des langues. Ensuite, on présente des résultats d'une recherche sur la lecture en français réalisée à l'Université de Buenos Aires. Après avoir décrit le cadre théorique, les objectifs, le corpus et la méthodologie de la recherche, l'attention est focalisée sur les tendances observées. On décrit les stratégies que les apprenants développent dans les étapes initiales du processus de lecture. Enfin, pour clore le travail, on expose des réflexions didactiques qui découlent de la recherche envisagée.

Mots-clés : FOS, FOU, lecture-compréhension en FLE, stratégies

Cursos de francês na universidade: estratégias dos leitores principiantes

Resumo

O artigo se estrutura em duas partes. Em primeiro lugar, se analisam as relações entre os cursos de compreensão de leitura em língua estrangeira do âmbito acadêmico argentino e as tendências atuais da didática das línguas. Se apresentam a seguir os resultados de uma pesquisa sobre leitura em francês realizada na Universidade de Buenos Aires. Depois de descrever o marco teórico, os objetivos, o corpus e a metodologia da pesquisa, a atenção se centra nas tendências observadas. Se descrevem as estratégias que os estudantes desenvolvem nas etapas iniciais do processo de leitura. Por último, para concluir o trabalho, se expõem reflexões didáticas que surgem da pesquisa realizada.

Palavras-chave: FOS, FOU, compreensão de leitura em FLE, estratégias

Courses of French as a foreign language at University level: inexperienced reader strategies

Abstract

This paper is organised in two parts. First, we analyse the connections between reading comprehension courses in a foreign language within the Argentinian academic world and the current trends of language didactics. Then we present the

results of a research on reading in French that was carried out at the University of Buenos Aires. After describing our theoretical frame, our objectives, our corpus and our research methodology, our attention focuses on the observed trends. We describe the strategies developed by students during the first stages of the reading process. Finally, as a conclusion to our study, we present some educational considerations deduced from the carried out research.

Keywords: reading-comprehension in FLE, strategies

Introduction

Les cours de lecture-compréhension en langue étrangère (LE) possèdent une longue tradition dans les universités d'Argentine. Faisant partie des cursus humanistiques et scientifiques, ils permettent aux apprenants d'accéder à des bibliographies spécifiques du domaine de leur formation. Il est à noter l'essor de ce type d'enseignement, partiel et ciblé, pour toutes les langues étrangères du système formel de notre pays (allemand, anglais, français, italien et portugais). Cet élan est particulièrement visible à l'université où le français continue à se développer alors qu'il recule aussi bien dans les écoles secondaires que dans les instituts de formation. Dans cet article, nous situerons les cours de lecture-compréhension par rapport à certaines tendances de la didactique des langues, à savoir, le FOS (français sur objectifs spécifiques), le FOU (français sur objectifs universitaires) et le FLP (français langue professionnelle). Ensuite, nous présenterons les grandes lignes d'une recherche effectuée sur la lecture en français à la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires. Pour le présent article, nous nous attarderons sur les stratégies utilisées par les apprenants-lecteurs dans les étapes initiales du processus de compréhension de l'écrit.

1. La lecture-compréhension : ses rapports avec le FOS, le FOU et le FLP

Le Département des langues modernes de la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA) est chargé d'assurer, depuis plus de 50 ans, des cours de lecture en français destinés à des apprenants hispanophones débutants, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines. La formation comprend 150 heures d'enseignement-apprentissage d'une seule compétence : la compréhension de l'écrit. En fin de parcours, les étudiants sont à même de faire des lectures autonomes et d'avoir un point de vue critique sur les bibliographies de leur domaine disciplinaire.

D'un point de vue large, les cours décrits s'inscrivent dans le FOS, cette branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre un français non « général », c'est-à-dire un français marqué par des spécificités. Le principal défi du FOS est de satisfaire, dans un délai plutôt bref, des besoins particuliers, très précis, provenant des publics variés : personnel de l'hôtellerie et du tourisme, médecins, diplomates, hommes d'affaires, juristes, secrétaires ou étudiants voulant faire un stage en pays francophone, etc. Par la spécificité du public universitaire, les objectifs ciblés et la durée restreinte de la formation, nos cours partagent des caractéristiques propres au FOS.

Mais, en regardant de près l'enseignement fait chez nous, on peut observer qu'il se rattache également au FOU, un concept émergent en formation des étudiants et stagiaires non francophones (Parpette et Mangiante, 2010). Le Français sur objectifs universitaire a pour fonction de faciliter le succès de ce genre d'étudiants à l'université. Il se développe non seulement dans les pays francophones pour les étrangers mais aussi dans des établissements hors de France. L'objectif consiste à préparer les apprenants aux études universitaires tout en les aidant à construire une compétence langagières, disciplinaire, interculturelles, voire professionnelle nécessaire « à une bonne intégration à la vie universitaire et à la réussite aux examens » (Borau, 2012 : 36). Dans nos cours de lecture-compréhension, on focalise l'attention sur de pratiques propres au domaine universitaire. Il faut préciser qu'on travaille en français quand il s'agit de la compréhension du texte et, en espagnol, quand c'est la production textuelle. Voilà un échantillon des activités que nous réalisons, inscrites dans le champ du FOU. Nous proposons par exemple : lire des textes en français et préparer un exposé en espagnol, autrement qu'en faisant du mauvais « copier-coller » sur Internet, présenter un ou plusieurs articles avec un Power point ou un exemplier, écrire une synthèse ou un abstract en espagnol, faire le plan d'un mémoire lu, comprendre un article scientifique ou le chapitre d'un livre, suivre un forum de discussion sur le Web, etc.

Une autre sous branche du FOS c'est : le français langue professionnelle (FLP). Pour Mourlhon-Dallies, (2006 : 28), qui a posé les premières bases définitoires, le FLP s'adresse à des publics natifs ou étrangers cherchant une professionnalisation. « *Il constitue une tentative d'appréhender, par la réflexion sur les discours tenus au travail, la logique même des activités professionnelles* ». Cet enseignement touche aussi bien le jeune diplômé d'une école de génie que le migrant n'ayant jamais exercé son métier en milieu francophone ou le natif formé sur place voulant s'incorporer à une entreprise étrangère où le français est la langue des échanges. De par leur nature non professionnelle les cours de lecture que nous assurons ne se rattachent pas à l'orientation FLP pourtant très louée aujourd'hui dans la défense et la promotion de la langue française.

2. La recherche

Le projet *Évolution des représentations et des stratégies dans l'apprentissage de la lecture-compréhension en français* a été labellisé par le Secrétariat de Science et Technologie de l'UBA. Il s'agit d'une étude qualitative et longitudinale basée sur des données recueillies au début et à la fin d'une formation de 150 heures en lecture-compréhension en français. Notre hypothèse est que les connaissances acquises grâce aux pratiques scolaires étalées sur trois semestres de formation parviennent à changer les représentations des apprenants lecteurs (AL) sur l'objet d'études et le processus d'apprentissage. Ce changement se reflèterait dans le comportement lecteur des apprenants qui modifient leurs stratégies de lecture-compréhension.

2.1 Corpus et méthodologie

Le protocole, complété par 20 informateurs, est formé par les épreuves suivantes.

- 1) Un questionnaire rempli le jour du début du cours de niveau I
- 2) Une épreuve de rédaction en espagnol
- 3) Deux épreuves écrites réalisées au cours du semestre
- 4) Un entretien réalisé à la fin du niveau I (50 heures de cours)
- 5) Une épreuve écrite réalisée à la fin du niveau III (150 heures de cours)
- 6) Un entretien oral réalisé à la fin du niveau III (à la fin de la formation)

Le questionnaire et l'entretien fait au niveau I ainsi que l'entretien de la fin du niveau III nous fournissent des données pour observer les représentations sociales (RS) des AL sur l'objet d'études et sur le processus d'enseignement-apprentissage de la compréhension. En outre, ces données, obtenues au début et à la fin de la formation, permettent d'avoir une vision longitudinale des phénomènes analysés et d'établir l'évolution des RS. Les épreuves écrites réalisées au cours du premier semestre ainsi qu'à la fin du niveau III correspondent aux travaux pratiques habituels du cours. Ces épreuves pouvoient des pistes sur deux aspects bien différents. D'une part, on peut voir la corrélation entre les représentations sous-jacentes aux verbalisations des étudiants lors des entretiens oraux et les RS sur lesquelles sont fondées les stratégies mises en œuvre pour comprendre. D'autre part, on peut observer le comportement stratégique des apprenants au commencement et à la fin d'un cours de lecture. L'épreuve de rédaction en espagnol fournit des résultats sur le niveau des apprenants dans leur langue maternelle. Dans cet article, l'attention est focalisée uniquement sur les stratégies identifiées au niveau initial de l'apprentissage de la compréhension en français.

2.2 Cadre théorique

Étant donné que la notion de stratégie d'apprentissage est centrale pour notre étude nous fournirons une définition du concept. Dans le domaine de l'enseignement, la notion de stratégie émerge à partir de différentes études sur la capacité des apprenants à apprendre (Stern, 1975; Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Tedesco et Stern, 1978). Quelques années plus tard, Fayol et Monteil (1994: 93) la définissent comme « *une séquence intégrée, plus ou moins longue, des procédés sélectionnés dans le but d'atteindre un certain objectif avec une performance optimale* ». Kasper et Kellerman (1997) associent les stratégies de lecture au plan mental qu'un apprenant de LE met en place en réponse à un signal interne qui s'affiche devant un problème imminent. Étant donné qu'en lisant le sujet n'engage pas d'interlocuteur pour l'échafaudage dont il a besoin, certains auteurs considèrent les stratégies mises en œuvre comme des formes d'auto-assistance (Faerch et Kasper, 1983).

Selon Robert (2009), les stratégies d'apprentissage dépendent du degré de parenté entre la langue maternelle (LM) et la langue cible. Ainsi, l'apprenant d'une langue éloignée du point de vue linguistique serait enclin à se servir des stratégies typiques de l'acquisition de la LM. Il développerait une sorte de syntaxe très simple et sélectionnerait les mots les plus chargés du point de vue sémantique. Pour nous, les stratégies de lecture sont des planifications plus ou moins conscientes de l'apprenant-lecteur mises en œuvre pour résoudre une tâche spécifique. Elles sont façonnées par la représentation de la tâche qu'il possède. Cet ensemble d'opérations varie en fonction de plusieurs facteurs : le contexte de la lecture, le profil du lecteur, son niveau scolaire, la nature et la complexité de la tâche, etc.

3. Analyse des données

3.1 Le contexte et l'épreuve

Pour cette présentation, la partie du corpus analysée correspond à la première épreuve écrite réalisée au niveau I. Les apprenants, débutants en français, ont assisté à environ 30 heures de cours. Le texte d'une page, utilisé pour la compréhension de l'écrit, était un entretien avec un historien. Il possédait de nombreuses marques iconiques (caractères gras, photo, légende, italiques, etc.) qui aéraient la présentation et étaient censés faciliter l'entrée textuelle. Les apprenants ont répondu à des questions, ont complété des grilles concernant la situation d'énonciation (qui écrit, à qui, où, pour quoi faire, etc.) et, enfin, ont rédigé en espagnol un chapeau supposé de l'article. Il est à rappeler les spécificités de notre contexte avec ses interfaces : d'un côté, comprendre en français et, de l'autre, répondre en LM.

3.2 Les stratégies de démarrage en lecture

Pour déceler les stratégies de lecture utilisées on a observé des traces laissées dans l'écrit des AL surtout quand il y a des ratures, des malentendus ou des erreurs de compréhension. À partir de l'étude du vocabulaire et de la syntaxe, nous avons observé une tension entre deux orientations : l'une, sur la forme et l'autre, sur le sens. La première serait plus rattachée à un travail local de compréhension et, la seconde, à un travail global qui viserait l'ensemble du texte.

3.2.1 Stratégies axées sur la forme

Ces stratégies se manifestent à travers des reformulations en espagnol qui impliquent une faible différenciation entre les codes linguistiques en contact. Elles exhibent deux formes distinctes. D'une part, on a un transcodage qui montre la présence de différents codes linguistiques mélangés (celui de l'espagnol, du français et, parfois, de l'anglais). Ce transcodage traduit, pour nous, l'état mental de l'apprenant qui, situé entre-langues, essaie de faire des rapprochements linguistiques et culturels pour arriver au sens. L'extériorisation de ce travail très coûteux que nous appelons transcodage se fait à travers des marques qui s'écartent de l'espagnol en usage en Argentine, aussi bien du point de vue linguistique-discursif que culturel. D'autre part, on observe des traductions littérales avec un sens erroné, non adapté au contexte. Elles ont probablement été réalisées après avoir consulté un dictionnaire bilingue. Les mots en espagnol reprennent l'un des sens du lexème français mais ce n'est pas le bon choix qui a été effectué.

3.2.2 Stratégies axées sur le sens

Le corpus étudié nous a permis d'observer deux types de stratégies orientées vers le sens. La première, c'est la généralisation. Dans les textes produits, on remarque la présence d'hyperonymes, des phénomènes de métonymie, l'apparition de catégories idiosyncrasiques, la construction diffuse de la référence et de la coréférence. À notre avis, le coût cognitif élevé de la tâche à résoudre et le faible contact avec le français (30 heures) empêchent l'accès au lexique linguistique pertinent en espagnol. Il s'agit bien de réponses en LM. Ces généralisations peuvent être rattachées à la notion de « granularité sémique » telle qu'elle a été décrite par Noyau et Papproka (2000) : *Le degré de spécificité de la désignation, entre général et particulier, n'implique pas un découpage plus ou moins fin du désignatum en sous-parties, mais son rattachement global à une catégorie plus ou moins vaste donc générale.* Il est à remarquer que ce genre de stratégie ne se différencie pas

de celles qui sont décrites pour l'apprentissage d'autres compétences d'une LE (production orale, par exemple).

Le deuxième type de stratégie concerne les relations établies entre les phrases qui doivent rendre compte de l'organisation conceptuelle du texte et de la hiérarchisation des idées (Lucas, Vidal, 2011 : 274). Les apprenants font une utilisation abusive de la parataxe. On observe des nombreuses phrases juxtaposés ou coordonnés, un changement de l'ordre des mots avec des erreurs d'attribution de fonctions, une grande quantité de constructions nominales et l'absence de marques de cohésion. Ce style *coupé*, caractéristique du discours oral, montre que les AL ne parviennent pas encore à établir une hiérarchie conceptuelle. Dans d'autres cas, moins nombreux pourtant, les textes montrent une organisation plus développée. On a des phrases plus complexes qui relèvent de l'écrit. Les constructions hypotaxiques remplacent la parataxe. Les productions textuelles exhibent, d'un côté, une multiplication des signes typographiques désignant une subordination et, de l'autre, un emploi exagéré de la charnière logique « y » (*et*, en français). Ainsi, le chapeau rédigé en espagnol cumule cette conjonction de coordination tout le long du développement. Ce mode de liaison caractéristique de la polysyndète ne correspond pas, cependant, à l'utilisation d'une figure de style recherchant un effet de ralentissement ou solennité. Ce serait plutôt une trace complémentaire de la simplicité de l'écrit à ce stade de l'apprentissage bien que les étudiants aient rédigé le texte en LM.

3.3. Des hypothèses interprétatives : un niveau protolinguistique

Dans les étapes initiales de l'apprentissage d'une LE, la rencontre de l'univers linguistique-discursif de la nouvelle langue change le rapport établi avec notre LM aussi bien qu'avec les autres langues connues. Ce contact bouleverse les inscriptions que la langue natale a laissées en fondant notre subjectivité et il réoriente nos rapports avec le monde et les langues. Dans cette situation complexe où des langues grouillent dans la tête de l'AL, celui-ci élabore des hypothèses formelles et sémantiques à partir de tout le matériau langagier disponible. À ce stade de faible exposition à la nouvelle langue, divers systèmes linguistiques entreraient en jeu. D'une part, les systèmes en présence : l'espagnol et le français. Mais, aussi, ceux d'autres langues dont on est moins conscient. Des langues qui constituent la compétence plurilingue telle que Coste (2002: 117) l'a décrite, langues qui ont été reproduites dans les médias, chantées à la radio, entendues au berceau ou lors des voyages, enfin étudiées à l'école.

En conséquence, les frontières linguistiques sont floues, les fonctions morphologiques et syntaxiques diffuses aussi bien que la référence et la coréférence. La situation d'interface dans laquelle se trouvent les apprenants (lecture en français et reformulation en LM) favoriserait ce niveau *protolinguistique*, caractéristique du processus lecteur initial. Le préfixe grec « *prōtos* » signifiant premier, ce niveau *protolinguistique* signifie un état de langage assez simple, antérieur à des formes plus élaborées ou complexes. Les productions des AL montrent des traces d'une activité cognitive *entre-langues*. Dans les textes, on remarque des abréviations, des répétitions, un mélange de mots en français parfois, en anglais ou mêmes des termes hybrides inexistants en espagnol, des mots tronquées, des formules incomplètes.

Comme nous l'avons signalé, l'un des phénomènes les plus fréquents c'est le transcodage. On traduit des mots au niveau de la surface sans faire un travail sur le sens en profondeur. Les AL débutants appliquent souvent cette stratégie qui intervertit l'ordre : lire pour comprendre avant de traduire. Ils traduisent littéralement les signifiants pour essayer d'atteindre ainsi le signifié. Les textes fragmentaires et décousus sont accompagnés parfois de « distorsions énonciatives » (García Negroni et Hall, 2010). On oublie les guillemets dans le discours rapporté et on cite les auteurs par leur prénom ou par une initiale de celui-ci. Par ailleurs, il y a des limites floues entre le discours propre et celui d'autres énonciateurs.

4. Des incidences pédagogiques

Nous avons observé que dans les premiers stades de l'apprentissage de la lecture en français les AL ont tendance à se concentrer sur la forme et à faire un travail local pour construire du sens. La traduction mot à mot ou le transcodage répondraient au désir de combler le stress que le sentiment d'inadéquation, d'angoisse ou de fragilité face à la tâche engendre chez les AL dans les phases initiales de leur apprentissage. Il est à signaler que ces stratégies spontanées s'éloignent des techniques pédagogiques que nous utilisons. En effet, avec les débutants et, à partir de l'approche globale des textes (Moirand, 1983), nous encourageons surtout des activités qui incitent l'AL à aller au-delà de la linéarité du texte. Outre les connaissances linguistiques, nous essayons de faire incorporer des schémas formels et des schémas de contenu selon Carrell (1990). Cela veut dire que nous regardons de près le genre discursif et le prototype textuel dominant (schémas formels) et nous faisons des réflexions sur la connaissance du monde (schémas de contenu).

Afin de pallier aux difficultés observées, nous proposons un certain nombre de pratiques pour favoriser la révision des textes écrits en LM. Tout d'abord, il faut consacrer du temps à montrer aux AL comment on se sert d'un dictionnaire

monolingue ou bilingue pour faire des choix pertinents. Ensuite, on doit focaliser leur attention sur la relecture des travaux déjà corrigés. L'enseignant peut revoir avec les étudiants les formes tronquées, transcodées ou inachevées pour combler les lacunes et essayer d'améliorer la production textuelle. Un autre procédé rentable consiste à faire verbaliser les hypothèses qui ont guidé les AL lors de la compréhension. Enfin, nous proposons de regarder le texte à nouveau pour imaginer de nouvelles entrées textuelles qui pourraient faciliter la compréhension.

Conclusions

Dans cet article nous avons montré les rapports entre les cours de lecture-compréhension, propres de notre institution scolaire, et les tendances actuelles qui se dégagent du FOS, du FOU et du FLP. Ces orientations partagent des points communs : le court délai des formations et les objectifs réduits. Pourtant, notre travail s'éloigne en partie de ses courants. Notre but spécifique est d'atteindre la maîtrise de la compréhension de l'écrit en français. Nous focalisons ainsi *un seul* aspect du large éventail des activités universitaires.

Ensuite, nous avons présenté les résultats de notre recherche sur les stratégies mises en place par les AL en début d'apprentissage. Tout d'abord, les tendances observées dans cette première analyse prouvent qu'il y a un écart entre ce que nous enseignons et ce que les AL font réellement. Ce constat nous éloigne d'une croyance naïve, assez répandue, selon laquelle les actes d'enseignement deviennent automatiquement des actes d'apprentissage (Porcher, 1991 : 35). On peut s'interroger donc sur la portée de l'approche globale. Nous croyons pourtant qu'elle est valable dans le sens qu'elle permet au professeur de faire un travail de haut en bas pour renforcer l'interaction entre les processus lecteurs montants et descendants. S'il est vrai que les AL n'ont pas encore saisi l'importance d'intégrer les schémas linguistiques, formels et des contenus nous devons continuer à montrer cet entrecroisement.

Enfin, on peut remarquer que dans le cas des langues voisines tout comme pour les langues éloignées, en début d'apprentissage, lorsqu'on travaille sur la compréhension écrite, le passage d'une langue à l'autre se fait à un niveau superficiel. On superpose la LM ou d'autres langues à celle que l'on est en train d'acquérir. L'AL développe une syntaxe très simple et sélectionne les mots les plus généraux du point de vue sémantique. La mise en texte, souvent fragmentaire et incomplète, ne serait pas le résultat exclusif d'une faible performance en LM, comme on a souvent dit. Elle se rattacherait aussi au coût cognitif élevé de la tâche et à la situation d'interface : comprendre en une langue et produire dans une autre. Notre étude

longitudinale en cours devrait confirmer ou infirmer ces hypothèses ainsi que les tendances identifiées lors de cette première analyse.

Bibliographie

- Borau, V. 2012. « Enseigner le français sur objectifs universitaires ». *Le Français dans le Monde* n° 383, p. 36-37.
- Coste, D. 2002. « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions* n° 6, p. 115-123.
- García Negroni, M. M., Hall, B. 2010. « Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva ». *Boletín de Lingüística*, XXII/34 / julio-diciembre, 2010: 41-69
[En ligne]: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo2.pdf>
[Consulté le 19/02/ 2016].
- Carrell, P. 1990. « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». In : Gaonac'h, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, p. 16-29.
- Faerch, C., Kasper, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.
- Fayol M., Monteil, J.-M, 1994. « Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies ». *Revue Française de Pédagogie* 106, 1994, p. 91-110.
- Kasper, G., Kellerman, E. 1997. *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London : Longman.
- Klett, E. 2007. « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 148, p. 437-445. <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-437.htm> [consulté le 19 février 2016].
- Lucas, M., Vidal, M. 2011. « Evaluación de la lectura en francés lengua extranjera en alumnos universitarios. Estudio a de algunas marcas de estrategias de comprensión ». *Actas del Cuarto foro de lenguas (FLA)*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), p. 263-278.
- Moirand, S. 1983. *Situations d'écrit*. Paris : CLÉ International.
- Mourlhon-Dallies, F. 2006. « Penser le français langue professionnelle ». *Le Français dans le monde*, n° 346, p. 25-28.
- Noyau, C., Paprocka, U. 2000. « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation ». *Annales de Lettres et Sciences Humaines*, vol. XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], p. 87-121.
<http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauPaprockaGranul.pdf> [Consulté le 19/02/16].
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H. H., Todesco, A. 1978. *The Good Language Learner*, Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Parpette, Ch., Mangiante, J.-M. 2010. « Présentation ». *Le français dans le monde*, R & A. n° 47, p.11-14.
- Porcher, L. 1991. « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère ». *ELA* n° 80, p. 5-37.
- Robert, J.-M. 2009. *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette
- Rubin, J. 1975. « What the "good language learner" can teach us ». *Tesol Quarterly*, 9, p. 41-51.
- Stern, H. H. 1975. « What can we learn from the good language learner? ». *Canadian Modern Language Review*, n° 31, p. 304-318.