

Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite lors de la compréhension d'un texte littéraire

How to help master students in FLE to treat the implicit when literary text comprehension

Masmoudi Fatna¹, Legros Denis², Femmam Chafika³
Université Mohamed Kheider (Algérie), fa.masmoudi@univ-biskra.dz;
Université de Paris 8 (France); legros@lutin-userlab.fr;
Université Mohamed Kheider (Algérie), c.femmam@univ-biskra.dz

Reçu le: 21/09/2019

Accepté le: 29/06/2020

Publié le: 08/06/2021

Résumé:

Cette recherche vise à analyser l'effet d'une aide à la compréhension de l'implicite lors de la lecture d'un texte littéraire. Dans une 1^{ère} expérience, nous évaluons l'effet sur la compréhension d'un extrait lu antérieurement à la lecture du texte expérimental. Cet extrait proposait des informations absentes de ce texte. Un questionnaire d'inférence a permis de mesurer l'effet de l'aide textuelle sur le traitement de l'implicite, une tâche de rappel a permis d'évaluer l'effet du traitement de l'implicite sur la compréhension. Dans une 2^{ème} expérience nous avons montré l'effet d'un questionnaire renvoyant soit au monde évoqué par le texte (G1) soit au contenu du texte (G2) sur la compréhension du texte littéraire, analysé à l'aide d'une épreuve de rappel.

Mots Clés. Texte littéraire, Implicite, Questionnaire, Rappel

Abstract:

This research aims to analyze the effect of an aid to the comprehension of the implicit during the reading of a literary text. In a 1st experiment, we evaluate the effect on the comprehension of an extract read before reading the experimental text. This excerpt offered information missing from this text. An inference questionnaire was used to measure the effect of text help on implicit treatment, and a recall task was used to evaluate the effect of implicit processing on comprehension. In a 2nd experiment we showed the effect of a questionnaire referring to either the world evoked by the text (G1) or to the content of the text (G2) on the comprehension of the literary text, analyzed by means of a test of recall.

Keywords. Literary Text, Implicit, Questionnaire, Rappel

1. Introduction:

L'activité de lecture/compréhension est une activité d'une grande complexité. Lorsqu'il lit un texte, le lecteur active et met en œuvre des processus cognitifs qui traitent des informations issues de deux sources, des informations explicites et présentes dans le texte et des informations issues des connaissances antérieures du lecteur. Grâce aux processus d'inférence, les interactions entre les informations de ces deux sources permettent au lecteur d'élaborer une représentation du contenu sémantique du texte (Campion N, 1999, pp. 493 - 527).. La lecture/compréhension des textes littéraires pose encore de plus grandes difficultés (Max, (2010), pp. 43-55.) : Reuter, 2001) dans la mesure où le texte littéraire est caractérisé par de nombreux procédés stylistiques spécifiques à ce type de texte, en particulier l'implicite.

2. Première expérience

Dans une première expérience ((Legros & Masmoudi & Legros, 2018), nous avons tenté d'évaluer l'effet de la prise en compte des connaissances antérieures des lecteurs sur l'activité inférentielle, et donc sur le traitement de l'implicite,

2.1 Méthode

Deux groupes de mastérants de didactique du français du département Langues étrangères de l'université de Biskra ont participé à l'expérimentation. Trois textes extraits de *La Peste* de Camus constituaient le matériel textuel expérimental. Nous avons proposé dans une première séance aux deux groupes la lecture d'un texte littéraire (T2) suivie d'une tâche constituée de réponse à un questionnaire d'inférence (Q1) sur (i) le contenu du texte et sur (ii) le modèle mental, et d'une tâche de rappel du contenu du texte (R1) (voir (Derkaoui, 2015)). Dans une seconde séance, nous avons proposé au groupe expérimental (G1) la lecture d'un premier texte (T1) comportant des informations permettant de combler les « trous

***Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire***

sémantiques du texte » T2 (puisque T2 est la suite de T1) et au groupe témoin (G2) un premier texte ne comportant pas ces informations (T1'), puis, nous avons proposé à nouveau la lecture du texte T2 suivi du même questionnaire (Q2) et d'un second rappel (R2). La comparaison des réponses aux questionnaires Q1 et Q2 et des propositions rappelées lors des rappels R1 et R2 permettait d'évaluer l'effet positif de la lecture d'aide (T1) au traitement de l'implicite et à la compréhension et l'interprétation du texte littéraire T2.

Lorsque les lecteurs du groupe G1 lisent le texte T2 après avoir lu le texte T1, ils s'appuient sur les informations issues de ce texte T1 pour comprendre et interpréter le texte T2. En revanche, les textes T1' et T2 n'appartiennent pas à la même séquence et la lecture du texte T1' par le groupe G2 n'apporte aucune aide au traitement inférentiel du texte T2. Nous faisons donc l'hypothèse que la représentation du contenu du texte T2 élaborée par les lecteurs du groupe G1 serait de meilleure qualité que celle élaborée par le groupe G2. Nous attendions en particulier un meilleur traitement inférentiel chez les lecteurs de ce groupe G1 et donc une meilleure compréhension de l'implicite et un rappel plus précis et plus cohérent.

Au cours de la première séance le groupe G1 lit le texte T1 et le groupe G2 le texte T1'.

Un premier rappel (R1) est alors proposé. Il leur est alors demandé d'écrire tout ce qu'ils ont retenu du texte sans rien oublier. Le but est d'écrire le plus d'informations possibles. Au bout de quinze minutes le texte est ramassé. Au cours de la deuxième séance, quelques jours plus tard, le Texte T2 est proposé à la lecture des participants des deux groupes G1 et G2 et une deuxième tâche de rappel R2 est proposé, suivie d'un questionnaire d'inférence. Le but est d'analyser l'effet de la lecture de T1 par le groupe G1 sur le traitement des inférences et donc de l'implicite.

2.2. Principaux résultats, analyse et interprétation

Nous présentons tout d'abord les résultats de l'analyse des informations du texte T2 rappelées par les étudiants des deux groupes, le groupe G1 qui a lu en première lecture le texte T1 en cohérence avec T2 et le groupe G2 qui a lu le texte T2 en première lecture sans lien de cohérence avec T1'.

2.2.1. Analyse des rappels

Les informations produites par l'ensemble des étudiants lors des tâches de rappels ont été décomposés en propositions sémantiques et catégorisées en 3 niveaux d'importance. Nous faisons en effet l'hypothèse que le groupe G1 produirait d'avantage d'informations lors du rappel que le groupe G2 dans la mesure où ce groupe en ayant lu lors de la tâche 1 le texte T1 en cohérence avec le texte T2 facilite l'activation des connaissances et donc le rappel.

Les résultats indiquaient conformément aux hypothèses que les étudiants du groupe G1 rappellent en moyenne un total d'informations (325) plus important que les sujets du groupe G2 (255). Plus précisément, ils rappelaient plus d'informations très importantes (169 vs 142) et moyennement importantes (178 vs 71). En revanche, les sujets du groupe G2 rappelaient plus d'informations peu importantes (42) que ceux du groupe G1 (38).

Les résultats qui ont fait l'objet d'une analyse statistique, à l'aide du logiciel Statview sont les suivants Le facteur Groupe indique une supériorité du rappel des sujets du groupe G1 par rapport à ceux du groupe G2 (en moyenne, 5,41 pour G1, contre 4,25 pour le groupe G2). La différence approche le seuil de significativité, mais n'est pas significative et les résultats devront être confirmés dans d'autres recherches

Le facteur Niveau d'importance des propositions rappelées est significatif et indique que les propositions importantes (7,77) sont mieux rappelées que les moyennement importantes (4,73) et elles-mêmes mieux rappelées que les peu importantes (2). La différence est

***Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire***

significative ((1,38) = 40,408, $p < .0001$), et les résultats de l'échantillon peuvent être généralisés à la population parente.

L'interaction entre les facteurs Groupe et Niveau d'importance des informations rappelées indique que le nombre de ces propositions rappelées varie en fonction des groupes. Le groupe G1 rappelle plus d'informations très importantes et moyennement importantes que le groupe G2, alors que le groupe G2 rappelle plus d'informations peu importantes que le groupe G1

Interprétation :

Conformément aux hypothèses, les lecteurs du groupe G1 qui lisent et rappellent les informations du texte T2 après avoir lu le texte T1 en cohérence avec T2 rappellent plus d'informations que ceux du groupe G2 qui ont lu le texte T1' sans rapport de cohérence avec T2. Ce résultat est donc compatible avec l'hypothèse selon laquelle les représentations des connaissances élaborées au cours de la lecture du texte T1 par les lecteurs du groupe G1 favorisent au cours de la lecture du texte T2, l'activation des connaissances antérieures et donc conduisent à un meilleur rappel.

Ce résultat permet d'expliquer la meilleure compréhension du texte T2 par le groupe G1 et permet de comprendre le meilleur traitement de l'implicite analysé dans les réponses au questionnaire d'inférence.

2.2.2. Analyse des réponses aux questionnaires

Nous présentons tout d'abord, la moyenne des réponses aux questions sur le contenu du texte (Q1 et Q2, (Type 1)), aux questions d'inférence sur le contenu du texte (Q3 et Q4 (Type 2)) et enfin aux questions d'inférence sur le monde évoqué par le texte (Q5 et Q6 (Type 3)), par les participants des deux groupes.

Nous constatons que la moyenne des réponses aux trois types de questions ne varie pas en fonction des groupes. Nous pouvons donc conclure que la seule lecture du texte T2 suffit à l'ensemble des

lecteurs pour répondre aux questions sur le contenu du texte (Q1 et Q2), aux questions d'inférence sur le contenu du texte (Q3 et Q4) et enfin aux questions d'inférence sur le monde évoqué par le texte (modèle mental).

En revanche, lorsque nous comparons les réponses à ces questions à celles de la question interprétative (Q7), nous constatons que (i) l'ensemble des lecteurs des deux groupes produit plus d'informations à la question d'interprétation qu'aux autres questions, mais que (ii) les lecteurs du groupe G1 produisent des réponses beaucoup plus riches sur le plan du contenu sémantique à la question interprétative que les lecteurs du groupe G2.

Les résultats permettent ainsi de fournir à la didactique du texte littéraire de nouvelles perspectives et d'apporter à la pédagogie du texte des indispensables ouvertures, grâce à la prise en compte du fonctionnement cognitif de l'apprenant.

3. Deuxième expérience

Dans une seconde expérience, nous avons tenté d'analyser plus finement le rôle des connaissances antérieures dans le traitement de l'implicite.

3.1. Méthode : Participants, matériel expérimental et procédure

Au cours d'une première séance, deux groupes d'étudiants ont lu une première fois (L1) un texte littéraire, puis ont répondu à un questionnaire Q1 suivi d'une première tâche de rappel (R1). Le questionnaire Q1 est constitué de questions portant sur le contenu sémantique du texte et de questions d'inférence portant sur le modèle de la situation (Van Dijk, 1983) du monde évoqué par le texte, c'est-à-dire sur les informations implicites et donc absentes du texte, mais appartenant au monde évoqué par le texte.

Dans une seconde séance, un questionnaire de pré activation Q1.1 comportant des questions d'inférence a été proposé au groupe

***Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire***

G1 et un questionnaire de pré activation Q1.2 comportant des questions sur le contenu du texte est proposé au groupe témoin (G2). Le but du questionnaire Q1.1 est de focaliser l'attention des lecteurs du groupe G1 sur le contenu implicite du texte en activant ses connaissances sur le monde évoqué par le texte.

Le but du questionnaire Q1.2 est de focaliser l'attention des lecteurs du groupe G2 sur le contenu explicite du texte en activant ses connaissances sur la représentation du contenu du texte élaborée suite à la lecture de ce texte.

Questionnaire (Extrait)

Questions d'inférence sur le contenu du texte Q1.1

- On fut obligé de chercher quoi ?
- Pourquoi est-on obligé de reporter plus loin le piquet de garde

Question d'inférence sur le monde évoqué par le texte (modèle mental)

- Pourquoi un arrêté préfectoral exproprie-t-il les occupants des concessions à perpétuité
- Les habitants avaient fini par savoir ce qu'il en était. Ils avaient fini par savoir quoi ?
- Pourquoi des groupes lancent-ils des fleurs dans les baladeuses ?

Puis une seconde lecture L2 a été proposée, suivie du même questionnaire Q2 que celui proposé à la suite de la 1er lecture (Q1) et d'une seconde épreuve de rappel R2. Nous faisons l'hypothèse que la comparaison des réponses aux questionnaires Q1 et Q2 et celle des propositions rappelées lors des rappels R1 et R2 nous permettraient d'évaluer l'effet des questions d'inférence de pré activation sur le traitement de l'implicite et la compréhension et l'interprétation du texte littéraire (T2).

Dans cette seconde expérimentation, le questionnaire Q1.1 est donc conçu comme une aide à l'activation des connaissances du monde évoqué dans le texte proposé, et donc comme une aide à la construction de la signification implicite du contenu du texte, alors que le questionnaire Q1.2 est conçu comme une aide à l'activation de la signification du contenu du texte (« base de texte » selon (Van Dijk, 1983). En revanche, dans la première expérimentation, le questionnaire post rappel Q1 avait pour but d'analyser l'effet de la lecture de T1 par le groupe G1 sur le traitement des inférences et donc de l'implicite.

3.2. Principaux résultats

Nous présentons tout d'abord les informations produites lors du 1^{er} rappel par les deux groupes. Nous avons catégorisé les informations rappelées en fonction de leur niveau d'importance de façon à pouvoir rendre compte d'un éventuel effet de l'activité inférentielle sur le rappel, variable selon le niveau d'importance des informations rappelées comme de nombreux travaux l'ont montré (Acuna, 1994); Denhière & Legros, 1989) (Denhière, 1989).

De plus, nous avons divisé les deux groupes G1 et G2 en deux sous-groupes de niveaux de compétence différents en FLE (G1.1., G2.1 = bon niveau vs G1.2., G2.2.), évalués à partir des moyennes académiques, de façon à pouvoir rendre compte d'un éventuel effet du niveau sur le rappel et sur le niveau d'importance (Très Impt., Moy.Impt. Peu Impt.) des informations rappelées (voir Tableau 6).

Nous présentons tout d'abord l'ensemble des informations produites au cours des rappels, les niveaux d'importance de ces informations étant confondus par l'ensemble des participants, niveaux académiques confondus (voir tableau 1 et figure 1).

Le groupe G1, au cours des deux rappels, produit plus d'informations que le groupe G2 (38,8 vs 14,7). La différence est

***Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire***

significative et généralisable à la population parente, $((F1,38) = 33,452, p < .0001$. Le facteur Type de Rappel est significatif $((F1,38) = 5,969, <.01)$ et indique que les propositions produites au cours du rappel R2 sont significativement plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1 (R2 = 23,6 ; R1 = 18,9). Enfin l'interaction des facteurs Groupe et Rappel est significative $((F,1,18) = 18,616, p < .0001)$ et indique que la supériorité du nombre d'informations produites au cours du rappel R2 varie en fonction des groupes (voir figure 1).

Au cours du rappel R1, le nombre de propositions produites par les deux groupes est similaire, alors qu'au cours du rappel R2, les étudiants du groupe G1 qui ont répondu aux questions d'inférence produisent beaucoup plus d'informations que ceux du groupe G2 qui ont répondu aux questions sur le contenu du texte. Ce résultat est compatible avec l'hypothèse d'un effet des questions d'inférence proposées au groupe G1 sur l'activation des connaissances du monde évoquées par le texte, et donc sur le rappel.

Nous avons ensuite analysé l'effet du niveau de compétences en FLE des étudiants des deux groupes - niveau évalué à partir de leur dernière moyenne en langue française - sur le nombre d'informations produites au cours des deux tâches de rappel R1 et R2. Chaque groupe d'étudiants G1 et G2 a donc été décomposé en deux sous-groupes, *Bon niveau* : G1.1 et G2.1 et *Niveau moyen ou faible*, G1.2 et G2.2.

Dans un premier temps, nous présentons la moyenne des informations produites au cours des deux tâches de rappel R1 et R2 par les étudiants des deux groupes G1 et G2 d'un bon niveau en FLE (voir Tableau 2).

Les étudiants d'un bon niveau en FLE du groupe G1, produisent au cours des deux rappels, plus d'informations que ceux du groupe G2 (32,7 vs 18,2). La différence est significative et généralisable à la population parente, $((F1,38) = 34,948, p < .0001$. Le facteur Type de Rappel n'est pas significatif ($p > 1$) et indique que la

moyenne des propositions produites par les étudiants d'un bon niveau au cours du rappel R2 ne sont significativement plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1 ($R2 = 27,4$; $R1 = 23,5$). Enfin l'interaction des facteurs Groupe et Rappel est significative ($(F,1,18) = 7,846$, $p < .01$) et indique que la supériorité du nombre d'informations produites au cours du rappel R2 varie en fonction des groupes (voir figure 2)..

Nous observons que lors du rappel R2, les étudiants du groupe G1 d'un bon niveau produisent en moyenne plus d'informations que ceux du groupe G2 (20 vs 12,7), en revanche, les étudiants du groupe G2 produisent moins d'informations lors du rappel R2 (7,40) que lors du rappel R1.

Ce résultat met ainsi clairement en évidence la supériorité de l'effet positif des questions d'inférence proposés aux étudiants d'un bon niveau au groupe G1 sur l'activation des connaissances renvoyant au monde évoqué par le texte et donc sur le rappel. On peut alors se demander si ces questions d'inférence produisent le même effet chez les étudiants d'un niveau moyen ou faible.

Dans un deuxième temps, nous analysons donc cet effet des questions d'inférence sur le rappel, et donc par hypothèse sur la compréhension, lorsque le questionnaire est proposé à des étudiants d'un niveau moyen ou faible (voir tableau 3).

Les étudiants d'un niveau moyen ou faible en FLE du groupe G1 produisent au cours des deux rappels plus d'informations que ceux du groupe G2 (22,9 vs 11,2). La différence est significative et généralisable à la population parente, ($(F1,38) = 20,114$, $p < .0001$). Le facteur Type de Rappel est significatif ($(F1,38) = 11,65$, $<.003$) et indique que les informations produites par les deux groupes au cours du rappel R2 sont significativement plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1 ($R2 = 19,8$; $R1 = 14,3$). Enfin l'interaction des facteurs Groupe et Rappel est significative ($(F,1,18)$

***Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire***

= 13,496, $p < .001$) et indique que la supériorité du nombre d'informations produites au cours du rappel R2 varie en fonction des groupes (voir figure 3).

Nous observons que lors du rappel R2, les étudiants du groupe G1 d'un niveau moyen ou faible produisent en moyenne plus d'informations que ceux du groupe G2 (14,3 vs 5,5), en revanche, les étudiants du groupe G2 produisent un nombre d'informations lors du rappels R2 (5,5) équivalent à celui du rappel R1 (5,7), voir figure 3.

3.3. Interprétation

Cette seconde expérimentation met ainsi clairement en évidence l'effet sur les lecteurs d'un niveau moyen ou faible dans les tâches de FLE du questionnaire Q1.1 sur l'activation des connaissances du monde évoquées à la lecture du texte T2, On peut donc considérer que ce questionnaire constitue une aide à l'élaboration de la signification implicite du contenu du texte, En revanche, le questionnaire Q1.2 peut être conçu comme une aide à l'activation de la signification du contenu sémantique du texte (« base de texte » selon (Van Dijk, 1983). Dans la première expérimentation au contraire, le questionnaire post rappel Q1 avait pour objectif de rendre compte et d'analyser l'effet de la lecture du texte T1 par le groupe G1 sur le traitement des inférences, et donc de l'implicite. Ces résultats peuvent s'expliquer par les nombreux travaux conduits en psychologie cognitive expérimentale du traitement du texte et qui ont permis d'analyser finement à la fois les processus cognitifs de compréhension et les significations construites, et plus précisément dans cette recherche, les processus d'inférence à la base de la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires.

Tableau 1 : Moyenne et écarts types des propositions produites au cours des deux rappels par l'ensemble des étudiants

	Rappel R1		R2	
Groupe	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type
G1	19,65	4,271	17,15	6,815
G2	8,25	4,518	6,45	1,791

Tableau 2 : Moyennes et Ecart Types de la moyenne des informations produites au cours des deux tâches de rappel par les étudiants des deux groupes d'un bon niveau en FLE

	R1		R2	
Groupe	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type
G1	12,7	3,335	20	7,745
G2	10,8	4,803	7,4	1,17

Tableau 3 : Moyennes et Ecart Types des informations produites au cours des deux rappels par les étudiants des deux groupes d'un niveau moyen ou faible en FLE

	R1		R2	
Groupe	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type
G1	8,6	4,248	14,3	4,473
G2	5,7	2,359	5,5	1,841

*Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire*

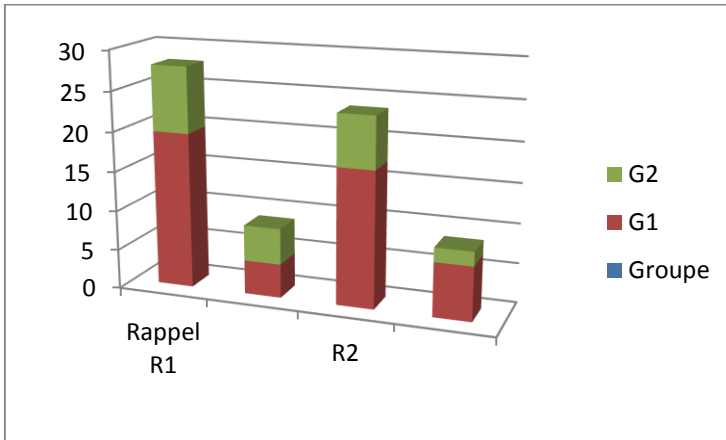


Figure 1. Nombre total des propositions rappelées par l'ensemble des étudiants au cours des deux rappels

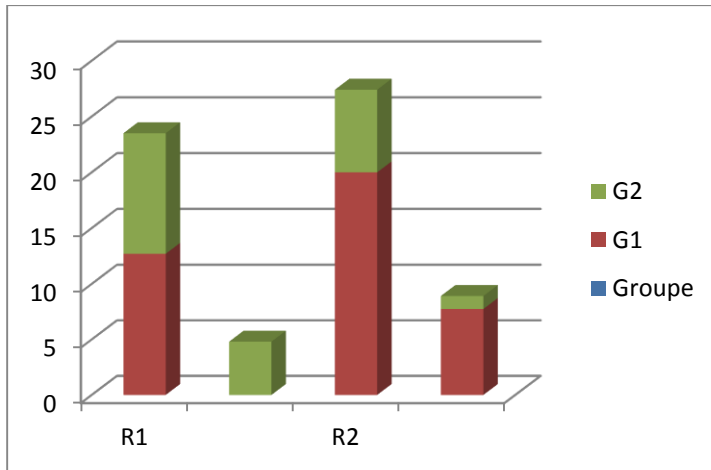


Figure 2 : Nombre moyen de propositions produites par les étudiants des deux groupes au cours des deux rappels R1 et R2

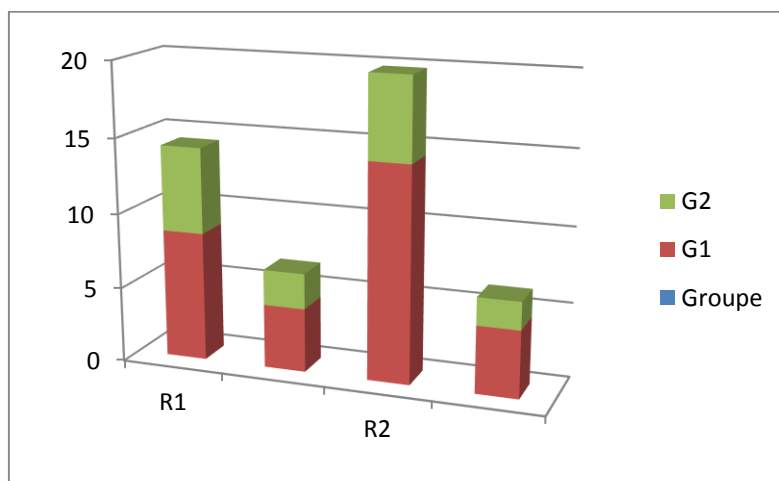


Figure 3. Moyennes des informations produites au cours des deux rappels par les étudiants des deux groupes d'un niveau moyen ou faible en FLE

Conclusion

Ces résultats nous paraissent très importants dans la mesure où ils constituent une première tentative de recherche scientifique sur le traitement cognitif et sur l'aide au traitement cognitif de l'implicite dans l'activité interprétative du texte littéraire. Le recours au traitement de l'inférence et la démarche expérimentale nous permettent d'intégrer ce nouveau domaine de recherche dans le paradigme des sciences cognitives et d'ouvrir ainsi de nouvelles perspectives à la sémiotique cognitive du texte littéraire, indispensables à l'ère de la généralisation des nouvelles technologies et de la société numérique. Il va sans dire que les implications didactiques et pédagogiques sont énormes et qu'il sera nécessaire de développer dans d'autres recherches.

Références bibliographiques

- Acuna, T., Legros, D., & Noyau, C. (1994). *Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère*. In J.C. Pochard (Ed.), *Profils d'apprenants*, (pp. 351-362). Saint Etienne: Presses de l'Université de Saint-Etienne.
http://colette.noyau.free.fr/upload/TA_DL_CN-v_longue.pdf
- Campion N, & Rossi JP. (1999). Inférences et compréhension de textes. *L'année psychologique*, 493 - 527.
- Butlen Max (2010). Compréhension et interprétation littéraires: double risque de l'école au lycée », *Le français aujourd'hui*, (168), 43-55.
- Denhière, G. & Legros, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi? comment? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1261/2/INRP_RP_RFP_89_01.pdf
- Derkaoui, L., & Legros, D. (2015). Sémiotique cognitive et interprétation lors de la mise en scène d'un texte littéraire. *El Khitab*, 121, pp. 3-20.
<http://revue.ummto.dz/index.php/khitab/article/view/1357>
- Derkaoui, L., & Legros, D. (2016). Выготский и актер. Эффект театрализации литературного текста для построения значения, Vygotsky et l'acteur. Effet de la théâtralisation d'un texte littéraire sur la co-construction de la signification. *Colloque scientifique international : pour le 120e anniversaire de la naissance de Lev*

Vygotsky "L'homme dans le monde de l'incertitude. Méthodologie de la cognition culturelle et historique " Centre de Russie pour la Science et la Culture à Paris, 13 octobre 2016. <http://rusoch.fr/fr/cult/chelovek-v-mire-neopredelennosti-russkaya-konferenciya-v-parizhe.html>

- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3). 673-694. En ligne
- <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011409ar.html?vue=resume>
- Legros, D. (1991). Le Traitement du texte poétique. In G. Denhière (Ed.), *Le traitement cognitif du texte, Psychologie Française*, 36, 2, 187-196)
- Legros, D., Derkaoui, L. & Masmoudi, F. (2018). *Recherche sur la compréhension. Choix et pertinence du matériel expérimental : un exemple représentatif et généralisable du traitement cognitif d'un texte littéraire*. Premier colloque international « La Construction de l'Exemple » dans l'Enseignement Programmé », 29 et 30 octobre 2018, ENS Bouzaréa (à paraître)
- Masmoudi, F & Legros, D. (2018). Aide au traitement de l'implicite dans la compréhension et l'interprétation du texte littéraire chez les étudiants de master, Colloque *Les approches textuelles dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire algérien*, Ecole Normale Supérieure de Ouargla (Algérie) ,25 et 26 novembre 2018, à paraître dans la revue *Paradigme*
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.

*Comment aider des étudiants de master en FLE à traiter l'implicite
lors de la compréhension d'un texte littéraire*

- Reuter Y. (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école*, Paris, INRP.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press