

# *La adquisición del discurso en un contexto de instrucción*

CARMEN CASTRO CASTRO  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

A la incursión que pensamos realizar en el área del análisis del discurso no le falta la osadía de los nuevos adeptos cuando esperan poder integrarse en una doctrina, pues es a partir de las observaciones realizadas en las clases de Francés lengua extranjera cuando hemos sentido la necesidad de ampliar, y al mismo tiempo profundizar, el estudio de la lectura de textos en un contexto de instrucción.

La propuesta que presentamos se inscribe, por una parte, en la tradición de la escuela francesa del análisis del discurso y por otra, se relaciona con las corrientes psicolingüísticas de enfoque cognitivo del Norte y Este de Europa.

La situación de la que partimos es el contexto escolar de la enseñanza de la L2<sup>1</sup> y, en concreto, de la actividad de lectura en el interior de la misma. Se trata de una doble situación enunciativa, ya que la lectura y comprensión del texto por parte de los alumnos está enmarcada dentro de la situación de clase. Es decir, en un contexto institucional en el que el profesor tiene las funciones de transmisión de conocimientos y de interacción con el alumno con el fin de que éste adquiera los procedimientos de aprendizaje requeridos. El alumno, por su parte, suele mantener una actitud receptiva y de respuesta más o menos libre.

El objetivo que perseguimos es, indudablemente, didáctico ya que mediante el análisis de la actividad de comprensión escrita creemos que se puede mejorar su diseño y planificación, por parte de los profesores de lengua extranjera, al conocer sus implicaciones en la adquisición de la L2.

Por pensar que la situación comunicativa que se produce en el aula puede integrarse dentro del análisis del discurso hemos escogido la definición que Dominique Maingueneau le dedica.

Il désigne moins un domaine empirique qu'un certain mode d'appréhension du langage. La linguistique de la langue, du système, est constamment doublée par une

---

<sup>1</sup> L2 - Lengua extranjera estudiada en el aula.

linguistique du discours qui, au lieu de replier le langage sur l'arbitraire de ses unités et de ses règles, l'étudie en le mettant en relation avec quelque référentiel social, psychologique, historique..., en le considérant comme l'activité de sujets qui interagissent dans des situations déterminées. Ainsi, le langage n'est pas l'objet de deux branches de la linguistique qui seraient complémentaires, prenant chacune en charge une part des phénomènes langagiers, mais c'est la linguistique elle-même qui se dédouble pour étudier les phénomènes à travers des points de vue distincts. Ce clivage découle de la duplicité du langage lui-même, à la fois système de règles et de catégories et lieu d'investissement psychiques et sociaux. (Maingueneau, 1995:6).

El criterio abierto de concepto de discurso extiende su área de trabajo a las disciplinas anejas (sociología, psicología, historia...) por lo que creemos que los discursos que tienen lugar en el aula pueden integrarse también en este análisis.

... l'analyse du discours, en revanche, n'a pour objet ni l'organisation textuelle considérée en elle-même, ni la situation de communication, mais l'intrication d'un mode d'énonciation et d'un lieu social déterminés. Le discours y est appréhendé comme activité rapportée à un genre, comme institution discursive: son intérêt est de ne pas penser les lieux indépendamment des énonciations qu'ils rendent possibles et qui les rendent possibles. L'analyste de discours peut prendre pour base de travail un genre de discours (une consultation médicale, un cours de langue, un débat politique...) aussi bien qu'un secteur de l'espace social (un service d'hôpital, un café, un studio de télévision...) ou un champ discursif (politique, scientifique...). Mais il ne part d'un genre que pour l'inscrire dans ses lieux et ne délimite un lieu que pour considérer quel(s) genre(s) de discours lui sont associés (*ibid.*: 8).

Comenzaremos nuestro estudio intentando caracterizar la situación comunicativa en el marco de la instrucción. En la actualidad parece estar admitido de una forma general, que la situación institucional de aprendizaje le da a las prácticas comunicativas desarrolladas en el aula una dimensión particular (Cicurel, 1985). Hay una doble enunciación: la enunciación específica de la situación de instrucción, que es la de la clase, y la enunciación exigida por el tema de trabajo. Esta característica de la situación de enseñanza/aprendizaje es esencial si se piensa en las repercusiones de una enseñanza comunicativa, y permite explicar el hecho que las actividades lingüísticas desarrolladas en la clase de lengua extranjera adquieran una dimensión metalingüística.

Cicurel en las obras consagradas a este tema (1985, 1988, 1990, 1991) defiende que la actividad metalingüística existe de manera permanente en la interacciones entre el profesor y sus alumnos. En la escuela, la función metalingüística es aun más evidente que en cualquier otra situación institucional de aprendizaje, ya que se considera como su función propia, lo que no puede dejar de influir en la enseñanza aprendizaje de la L2.

Esta enunciación particular de la comunicación en la clase de lengua no concierne exclusivamente a la naturaleza de los discursos de la clase sino al hecho de que éstos interactúan modificándose de manera sustancial.

*tout objet extérieur* introduit en classe est susceptible de se transformer en objet métalinguistique; il en va de même des documents et de façon plus générale de tous les discours servant de supports aux activités d'apprentissage en classe de langue. Ces documents et discours perdent leur authenticité dès qu'ils sont introduits dans les classes, et leur utilisation pédagogique exige que l'on tienne compte de cette rupture avec leurs conditions de production et de réception naturelles (Cicurel, 1985: 40).

Si nos ceñimos a la enseñanza de la comprensión escrita, la lectura de un texto es un término amplio que abarca tanto el estudio de hechos lingüísticos, teniendo como soporte un texto escrito, como la lectura como placer, cuando el profesor es capaz de reducir la influencia de la situación metadiscursiva haciendo que los alumnos sean los narratarios, los receptores del texto. La situación de instrucción será pues contemplada, en un análisis de la situación comunicativa, como contexto que condiciona, sin duda, la toma de contacto entre el texto y los alumnos. Las instrucciones que da el profesor y su forma de introducir la lectura pueden modificar el carácter del texto transformándolo en didáctico.

Il importe d'abord de réfléchir à ce que le qualificatif «didactique» désigne, en particulier lorsqu'il caractérise un discours: s'agit-il de la fonction de formation des textes, tels les manuels, les exposés des enseignants, les ouvrages qui visent à *Faire apprendre*? Ou s'agit-il des propriétés rhétoriques des textes, tels les procédés verbaux ou paraverbaux qui découlent des fonctions *Faire savoir/Faire apprendre* et dépassent largement le cadre des seuls genres discursifs (Beacco y Moirand, 1995: 39).

La intervención del profesor, antes o durante la lectura, llega a recrear una situación de comunicación en la que esta actividad es interpretada por los alumnos como perteneciente a una situación de aprendizaje. La presentación de la lectura en el aula por el profesor determinará la comunicación que se desarrollará por medio de ella, siendo las consignas o instrucciones que suelen acompañar a la lectura las responsables.

Los textos trabajados en la clase de lengua extranjera han estado, a menudo, acompañados de instrucciones, órdenes y preguntas cuyo objetivo era la verificación de la comprensión. Se trataba de darle prioridad a la evaluación de dicha comprensión sin que ésta hubiera estado asegurada o favorecida.

Las instrucciones que han enmarcado esta lectura suelen tener la forma de un verbo en imperativo que indica al alumno lo que debe hacer en relación al texto (*cherchez, soulignez, relisez*). Se trata de una especie de guía dentro de la red textual en la que se encuentra el alumno pero que altera, sin duda, el proceso individual lector. Pongamos como ejemplo la tipología más usual de las actividades de lectura:

#### *Une demande de lire*

L'enseignant indique aux lecteurs ce qu'il faut lire (...) selon l'objectif visé, on opte pour telle ou telle pratique. Si l'objectif prioritaire est de comprendre le sens, l'oralisation ne fera que retarder la compréhension mais, s'il s'agit de faire entendre les sons de la langue à apprendre et leur rapport avec la graphie, la lecture oralisée est alors justifiée (Cicurel, 1991: 55).

El hecho de leer en voz alta un texto modifica substancialmente el proceso lector ya que además de la descodificación del código gráfico en relación con la captación del sentido, se obliga al lector a una recodificación en el código oral con el fin de que sea pronunciado. Si en la lengua materna la lectura en voz alta dificulta la comprensión del texto, en la lengua extranjera dicha dificultad se acrecienta, perdiéndose, en la mayoría de los casos, la capacidad de comprender el texto.

*Une demande de faire*

Elle intervient chaque fois que l'enseignant demande de repérer un élément, de le localiser dans le texte. La demande est suivie d'un faire qui peut être écriture, soulignement, mais qui est toujours précédée d'une recherche de la part de l'apprenant (...)

*Une demande de dire*

Ce type de consigne suit généralement la demande de faire au moment où les élèves rendent compte de leur lecture-recherche (...) cette demande de dire peut aussi prendre la forme d'une réponse à un questionnaire (...) Pour l'apprenant la consigne signifie activité d'apprentissage. Si on lui demande de chercher les occurrences d'un mot, il procède à une lecture sélective ou s'il doit chercher l'information principale, il procédera peut être à une lecture-balayage (*ibid.*: 56).

En estos casos la transformación se produce en el marco enunciativo, al darle prioridad a las instrucciones del profesor y no a la dimensión configuracional del propio texto. Esto tiene lugar en los niveles de formulación de hipótesis y de verificación de las mismas por parte del lector. Según el tipo de lectura exigido, un poema, por ejemplo, servirá para destacar el uso de los determinantes, adjetivos y adverbios en la comparación, sin que sea necesario haberlo comprendido, por lo que podemos considerar que el citado poema ha dejado de ser tal para convertirse en el soporte de una actividad metalingüística.

En esta doble situación comunicativa se establece una relación de subordinación, las instrucciones del profesor y el enfoque dado a la práctica de la lectura transforman la comunicación que el propio texto produciría si estuviese en otro contexto menos intrusivo.

Desde un punto de vista didáctico podemos plantear dos situaciones tipo dentro de la clase de lengua extranjera, aunque pueden establecerse toda una gama de situaciones intermedias, dependiendo del enfoque metodológico del profesor, su objetivo específico de enseñanza, el tipo de texto escogido y el nivel de lengua de los alumnos.

El primero consiste en recrear una situación lo más parecida posible a una lectura ordinaria del texto, *lectura comunicativa*, en la que los lectores se convierten en los narratarios del texto, eso sí, limitados por un menor conocimiento de la lengua que el supuesto por el autor. A la lectura individual se le pueden sumar los métodos de lectura interactivos en los que la puesta en común de las hipótesis de lectura, por parte de los alumnos, puede ayudar a mejorar la comprensión. Sin embargo, debemos señalar que este tipo de actividad didáctica tiene también ciertas consecuencias en relación con el aprendizaje de la lectura en L2. El proceso de recepción del tex-

to, al hacerse evidente y explícito, mejora la interpretación del mismo pero destruye la individualidad de la lectura, lo que altera la lógica utilización de los esquemas cognitivos en este proceso.

El segundo supuesto se hace explícito mediante la interacción del profesor que indica que el objetivo de la lectura es el conocimiento de la estructura del texto. Se trata de una *lectura metacomunicativa* en la que la situación de comunicación está completamente condicionada a la de la instrucción. Ello implica que el análisis del texto, que el alumno debe realizar, forma parte de la situación comunicativa de instrucción y que en las clasificaciones de orden metalingüístico que éste realiza se puede ver su intención didáctica. En este segundo caso el texto pierde muchas de sus principales características que se pueden recuperar, no obstante, si previamente se realiza una lectura comprensiva dándole al texto toda su dimensión configuracional

— Raconter c'est, bien sûr, apporter des informations sur des événements passés ou fictifs, mais c'est aussi effectuer un acte, qui vise à modifier le comportement ou les croyances du destinataire (l'informer, l'émouvoir, le convaincre, le dissuader, le distraire, le faire rire, etc.).

— Comprendre une histoire, c'est suivre le cours des événements, mais c'est aussi reconnaître cette prétention pragmatique de l'énoncé. La superstructure narrative et les macropropositions ne donnent pas le sens, mais elles prescrivent à l'interprétant entre quelles unités sémantiques sous-jacentes le narrateur a cherché à établir des relations chronologiques (c'est à dire temporelles et causales). Du point de vue essentiel de l'interprétation, la superstructure narrative doit être considérée comme une base instructionnelle (Adam, 1985: 151).

Desde el punto de vista de la investigación del discurso en el aula, en el primer supuesto le prestamos toda la atención al proceso de recepción por parte de los alumnos puesto que la comprensión del discurso implica también un segundo paso para que ese «input» sea asimilado por el alumno y más tarde internalizado (Ellis, 1994: 349).

## EL PROCESO LECTOR

El acto de leer consiste en el procesamiento de la información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. A partir de la información del texto y de los propios conocimientos del lector éste llegará a construir su significado mediante un proceso cuyas fases podemos dividir según Colomer y Camps:

1. La formulación de hipótesis. Cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimientos, y le llevan a anticipar aspectos del contenido. Sus hipótesis establecen expectativas a todos los niveles del texto, se formulan como suposiciones o preguntas más o menos explícitas a las que el lector espera hallar respuesta si continúa leyendo.

2. La verificación de las hipótesis realizadas. Lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias deben ser confirmadas, ya que el lector no puede añadir cualquier información, sino las que encajen según las reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos amplias en función del tipo de texto. El lector buscará, pues, indicios en todos los niveles de procesamiento con tal de comprobar la certeza de su previsión. Para hacerlo tendrá que fijarse en letras, marcas morfológicas o sintácticas e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto (Colomer y Camps, 1990: 42).

Estas dos primeras fases que se realizan de manera inconsciente en la lengua materna suponen un gran esfuerzo en los alumnos de los primeros niveles de aprendizaje de la L2 ya que la descodificación implica el conocimiento funcional de los sistemas morfológico, sintáctico y un determinado dominio del léxico de esta segunda lengua.

En los primeros niveles la lentitud del proceso y la escasa conjunción entre los distintos sistemas lingüísticos provoca una mayor influencia de la lengua materna que ayuda a establecer relaciones análogas en la L2 pero que al mismo tiempo interfiere en las relaciones lingüísticas características de la segunda lengua

3. La integración de la información y el control de la comprensión. Si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento (*ibid.*).

El proceso lector tiene un marcado enfoque cognitivo por lo que para profundizar en él hemos escogido las teorías de T. Van Dijk y W. Kintsch sobre los modelos episódicos del procesamiento del discurso<sup>2</sup>.

Para estos autores la comprensión del discurso es estratégica, el alumno construye una representación semántica del *input* del discurso formando un texto base<sup>3</sup> el cual consiste en una secuencia local y globalmente coherente de proposiciones. La representación del significado del texto en un texto-base no es suficiente siendo necesaria para la comprensión del texto una elaboración de lo que ellos denominan *modelos situacionales*<sup>4</sup>, *estructuras de conocimiento particular que aluden a la situación a la que hace referencia el texto leído*. Estos modelos permiten destacar muchos de los aspectos referenciales del discurso tales como la correferencia y la coherencia local entre las proposiciones que son necesarios para la comprensión del texto.

<sup>2</sup> *In particular, the notion of model is intended here to account for the role of personal knowledge people have about real or imaged situations in the process of discourse production and understanding* (Van Dijk, 1987: 161).

<sup>3</sup> *Discourse understanding primarily involves the construction, by the language user, of a semantic representation of the input discourse in the form of a textbase, consisting of a locally and globally coherent sequence of propositions* (Van Dijk, 1987: 164).

<sup>4</sup> *... discours understanding requires the kind of situational models (...) Thus, besides a textbase we also need a particular knowledge structure, in the form of a situation model in episodic memory (...) the model would represent the situation the text is about (referring to, or denoting)* (Van Dijk, 1987: 165).

Este proceso se desarrolla cíclicamente dada la capacidad limitada de la memoria reciente y la continua entrada de frases durante la lectura, las cuales tienen que ser interpretadas y aceptadas como propuestas.

No se debe olvidar el hecho de que los lectores poseen, además, una serie de marcos de conocimiento general que el autor presupone al escribir el texto y que se encuentran en su memoria a largo plazo. La totalidad de este proceso está sometido a un continuo control por lo que cada paso de la interpretación del mismo debe ser verificado.

Todo ello implica que la comprensión es gradual, paso a paso, que a menudo debe utilizar información incompleta proveniente de distintos niveles del discurso así como del contexto comunicativo en el que se desarrolla el proceso de lectura y que es controlada por las opiniones variables y los objetivos individuales de cada lector.

Volviendo al contexto del aula, la lectura supone, por lo tanto, un uso estratégico de los conocimientos de los lectores el cual se manifiesta por medio del uso de modelos. En la lectura desarrollada en el aula tiene lugar la construcción de un modelo contextual<sup>5</sup>, al ser identificado el género de discurso que ésta implica y ser considerado el lector como receptor del mensaje del texto.

Cada alumno, si se trata de una actividad particular, elaborará un modelo contextual específico en el que entrarán a formar parte todas las variables de su papel en el aula así como la base de conocimientos y experiencias que integran su memoria episódica. Este modelo será exclusivo para esa actividad concreta, ese día concreto aunque participará de todas las características de orden general relativas a la situación de comunicación planteadas en la lectura de un texto. El modelo contextual variará a lo largo del proceso, durante la lectura con sus distintas fases de hipótesis verificación, hasta una situación final que puede coincidir con el final de la lectura o con el final de la actividad en la que haya implicada una puesta en común de la lectura.

En la elaboración del modelo contextual influyen pues el tipo de lectura indicado por el profesor así como las instrucciones que éste les ha dado (intensiva, extensiva, global, etc) que depende de las indicaciones del profesor, y las opciones del alumno en cuanto a su velocidad y precisión.

En el interior del modelo contextual el lector situará el texto base a partir del cual podrá actualizar los modelos particulares que le ayudarán en la comprensión. En el caso de la lectura de textos en el aula, las indicaciones del profesor pueden ayudar a situar dicho contexto y completar así las características del discurso escrito y la situación de la que parte. Este proceso también hace recrear en el alumno situaciones similares en la L1 tanto en contexto de instrucción como en otro tipo de lectura. El hecho de leer un artículo de la prensa deportiva en Francés hará que los alumnos recuerden las situaciones en las que han leído un artículo deportivo en español.

---

<sup>5</sup> *Language users also make a model of the particular situation of which they are by definition a participant (...) such so-called context models are pragmatic and social (Van Dijk, 1987: 182).*

Dentro de la dimensión secuencial, el primer contacto con el texto se concentra en el estudio del título y las frases iniciales. Esta primera información es usada estratégicamente para comprender la posible macroestructura del texto, pero también para activar el conocimiento que está implicado en los acontecimientos narrados en éste.

La comprensión de las diferentes frases del discurso se lleva a cabo mediante la construcción estratégica de esquemas proposicionales. Estos esquemas se unen de forma coherente con las proposiciones previas como por ejemplo en las relaciones condicionales entre los hechos narrados o en la identidad de argumentos. Lo mismo ocurre con la identidad referencial de los participantes del discurso que pueden ser conocidos (personajes famosos por ejemplo) con lo que el texto añadirá información que ratificará o modificará el modelo previo de dicho personaje. La percepción del tiempo, del lugar y las circunstancias controlarán la continuidad o modificación de los episodios que tienen lugar en el modelo.

El proceso complejo de comprensión global y local, la activación y reactivación de los modelos y marcos referenciales generales, y la permanente reubicación entre el texto y el contexto comunicativo necesitan ser controlados por medio de un sistema de control. Este sistema es alimentado con la macroinformación obtenida del contexto comunicativo, es decir a partir de la situación comunicativa, el género o tipo de discurso, las propiedades de los participantes así como los objetivos o intereses del lector y finalmente con la macroproposición actual del o de los fragmentos del discurso.

El sistema de control es responsable de la combinación estratégica de diferentes modelos situacionales y de todo el proceso en general. A partir de estos elementos el sistema de control permite realizar hipótesis efectivas sobre qué tipos de fragmentos de modelos buscar, activar y cómo deben ser combinados.

El uso estratégico de los modelos no supone que haya que activar todo el conocimiento personal de cada lector sobre una determinada situación ni que este proceso deba hacerse de una sola vez. La naturaleza simultánea de la comprensión sugiere que un modelo particular se construye, de forma gradual, a partir tanto de viejos modelos como de la nueva información, y en el momento en el que es necesario para mejorar la comprensión. Sólo en los casos en los que haya habido una mala interpretación del texto se cambiará el modelo antiguo por el nuevo.

El discurso es evaluado de acuerdo con su veracidad, pero no exclusivamente, hay que añadir su relación con las normas personales y los valores y opiniones del lector. El discurso no sólo es evaluado de forma cualitativa como bueno, malo o interesante, sino por el hecho que denota, pues también son evaluados los acontecimientos, los participantes o los actos. Es por ello que los modelos son esencialmente episódicos y personales, y es esta evaluación la que nos permite recordar los propios hechos.

Todo este proceso es muy rápido en la lectura voluntaria en la L1, en un contexto de instrucción lo es menos (lectura en el aula) y es bastante lento en el aula de L2.

Las principales dificultades que encuentra el alumno estriban en establecer unas relaciones entre las diferentes unidades del texto y se pueden clasificar según las características siguientes:

En primer lugar el alumno encontraría dificultades de tipo léxico, lo que le obliga a detenerse ante la palabra desconocida, buscar una explicación y como consecuencia llegaría a perder el hilo conductor del texto.

En segundo lugar encontraría obstáculos relacionados con la organización textual ya que el alumno suele conocer mal la sintaxis de la lengua y los procedimientos por los que las frases se articulan entre ellas. Esto hace que le sea más difícil constituir estas macroestructuras semánticas que son enviadas a la memoria a largo plazo.

En tercer lugar, halla también obstáculos unidos al campo referencial (contenido del texto, términos abordados o sugeridos, alusiones ...). El lector no es capaz de establecer conexiones entre los conocimientos almacenados en su memoria y los nuevos datos textuales.

Podemos resumir diciendo que el lector no experto se encuentra ante un número demasiado elevado de unidades a tratar y no consigue transformar los indicios del texto en una trama semántica significativa.

Todo ello nos demuestra que existe una clara alteración en el proceso comunicativo de la recepción del discurso en el contexto de aula de L2. En primer lugar, como hemos ido detallando, en el proceso de lectura propiamente dicho. En segundo lugar debido al propio contexto y, de forma específica, según las instrucciones dadas por el profesor en relación con la lectura.

Desde un punto de vista didáctico es fundamental tener estos hechos en cuenta con el fin de planificar actividades que ayuden a la comprensión del texto y, sobre todo, que faciliten la adquisición de la capacidad de comprensión e interpretación de los textos en la L2.

Desde la óptica del análisis del discurso se puede constatar cómo para poder estudiar la comunicación que se produce en el aula es necesario, en primer lugar, tener en cuenta la actividad lingüística que se desarrolla en ella, analizando las condiciones en las que se realiza (tipo de alumnos, conocimiento de la L2, metodología del profesor, presentación y desarrollo de la actividad...). En segundo lugar, estudiar cómo interactúan estos elementos teniendo en cuenta la doble situación comunicativa del aula y los factores que inciden en el desarrollo del proceso lector.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1985): *Le texte narratif*. París: Nathan.
- & PETITJEAN, A. (1989): *Le texte descriptif*. París: Nathan.
- AMOR, S. (1994): «Document authentique ou texte littéraire en classe de français». *Études de linguistique appliquée*, 93, pp. 8-24. París: Didier Érudition.
- BEACCO, J. C. & DAROT, M. (1984): *Analyses de discours, lecture et expression*. París: Hachette.
- & MOIRAND, S. (1995): «Autour des discours de transmission des connaissances» en *Les analyses du discours en France. Langages*, Marzo, 117, pp. 12-31. París: Larousse.
- CICUREL, F. (1985): *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. París: CLE International.

- (1988): «Fiction et mise en scène dans un cours de langue», *LEND*, XVII, pp. 18-31.
- (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- (1996): «La dynamique discursive des interactions en classe de langue» en *Le Discours: Enjeux et Perspectives. Le Français dans le Monde*, Julio, pp. 66-77. Paris: Hachette.
- & MOIRAND, S. (1990): «Apprendre à comprendre l'écrit: hypothèses didactiques» en *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. (Gaonac'h, ed). *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette.
- COLOMER, T. & CAMPS, A. (1990): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- COMBETTES, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- COSTE, D. (1989): «Aurélien Sauvageot (1897-1988). Un aspect de son oeuvre: aux origines de l'élaboration du Français fondamental». *Études de linguistique appliquée*, 75, pp. 24-38. Paris: Didier Érudition.
- DAVIS, C. (1995): «Extensive reading: an expensive extravagance?» *ELT Journal*, octobre, 49/4, pp. 329-336. Oxford: Oxford University Press.
- DESBOIS, G. (1995): «La classe, lieu d'usage du Français» en *La didactique au quotidien. Le Français dans le Monde*, julio, pp. 112-117. Paris: Hachette.
- DUMORTIER, J. L. & PLAZANET, F. (1986): *Pour lire le récit*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- EDELMAN, A. (1995): «Plaisir de lire en classe de FLE» en *La didactique au quotidien. Le Français dans le Monde*, julio, pp. 168-171. Paris: Hachette.
- ENTREVERNES (grupo) (1988): *Analyse sémiotique des textes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- FROCHOT, M. (1989): «Une application de la méthode d'Auto - Présentation Segmentée à l'étude comparée des processus de compréhension du texte narratif chez l'enfant et chez l'adulte». *Études de linguistique appliquée*, 73, pp. 29-34. Paris: Didier Érudition.
- GAGNON, J. (1994): «Pour apprendre à lire en situation didactique: Une série textuelle à compléter». *Études de linguistique appliquée*, 93, pp. 100-122. Paris: Didier Érudition.
- GOODMAN, K. S. (1970): «Reading: A psycholinguistic guessing game» en *Theoretical Models and Processes of Reading* (Singer y Ruddell eds.). Newark: International Reading Association.
- LÉTÉ, B. (1989): «Une technique d'analyse fine de la reconnaissance des mots pendant la lecture». *Études de linguistique appliquée*, 73, pp. 17-28. Paris: Didier Érudition.
- MAINGUENEAU, D. (1976): *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- (1987): *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- McCLELLAND, J. L. & RUMELHART, D. E. (1981): «An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1, an account of basic findings», *Psychological Review*, 88, pp. 375-407.
- MOIRAND, S. (1978): «Les textes aussi sont des images». *Le Français dans le Monde*, Mayo, pp. 137, 38-40. Paris: Hachette.
- (1979): *Situations d'écrit*. Paris: CLE International.
- (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- (1990a): *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.
- PEYTARD, J. & MOIRAND, S. (1992): *Discours et Enseignement du Français*. Paris: Hachette.
- PORCHER, L. (1989): «La diagonale du lecteur». *Études de linguistique appliquée*, 76, pp. 9-18. Paris: Didier Érudition.
- PORTINE, H. (1989): «Remarques sur l'automatisation du rapport appreni-lecteur/texte». *Études de linguistique appliquée*, 76, pp. 75-94. Paris: Didier Érudition.

- SIMONIN, J. (1984): «Les repérages énonciatifs dans les textes de presse» en *La langue au ras du texte*, pp. 133-199. Presses Universitaires de Lille.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1993): «Procédures de traitement de l'information écrite par des lecteurs-scripteurs francophones en début d'apprentissage» en *La genèse de l'écriture: Systèmes et acquisitions. Études de linguistique appliquée*, 91, pp. 70-83. Paris: Didier Érudition.
- Van DIJK, T. A. (1972): *Some Aspects of Text Grammars*. La Haya: Mouton.
- (1977): *Text and Context*. Londres: Longman.
- (1987): «Episodic models in discours processing», *Comprehending Oral and Written Language*. N. York: Academic Press.
- (1996): «De la grammaire de textes à l'analyse socio-politique du discours» en *Le Discours: Enjeux et Perspectives. Le Français dans le Monde*, Julio, pp. 16-29. Paris: Hachette.
- Van DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- WEBER, C. (1993): «L'écrit, un système d'opérations et de représentations» en *Des pratiques de l'écrit. Le Français dans le Monde*, Febrero, pp. 62-71. Paris: Hachette.
- YUK-CHUN LEE, W. (1995): «Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity». *ELT Journal*, Octubre, 49/4, pp. 323-328. Oxford: Oxford University Press.
- ZAGAR, D. (1989): «Que mesure-t-on quand on mesure un temps de lecture?». *Études de linguistique appliquée*, 73, pp. 9-16. Paris: Didier Érudition.