



HAL
open science

Simplifier les textes narratifs et documentaires scientifiques pour aider les jeunes élèves en difficulté : un levier pour améliorer la lecture ?

Ludivine Javourey-Drevet, Núria Gala

► To cite this version:

Ludivine Javourey-Drevet, Núria Gala. Simplifier les textes narratifs et documentaires scientifiques pour aider les jeunes élèves en difficulté : un levier pour améliorer la lecture ?. 9ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Jul 2024, Lausanne, Suisse. 10.1051/shsconf/202419107018 . hal-04636944

HAL Id: hal-04636944

<https://hal.science/hal-04636944>

Submitted on 5 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Simplifier les textes narratifs et documentaires scientifiques pour aider les jeunes élèves en difficulté : un levier pour améliorer la lecture ?

Ludivine Javourey-Drevet^{1,*} et Núria Gala²

¹Laboratoire des Sciences Cognitives et Affectives (SCALab CNRS UMR 9193)

²Aix Marseille Univ., Laboratoire Parole et Langage (LPL CNRS UMR 7209)

*ludivine.javourey@univ-lille.fr

Résumé. Dans cet article, la compréhension en lecture et ses processus sous-jacents d'après le modèle de Construction-Intégration de van Dijk et Kintsch (1983) sont mis en avant afin de réaliser une analyse pour deux genres textuels : des textes narratifs et des documentaires explicatifs scientifiques. Afin de compléter cette analyse, une expérimentation a été réalisée avec un échantillon de 138 enfants qui ont lu un corpus de textes narratifs et documentaires scientifiques, originaux et simplifiés, de la deuxième à la quatrième année en élémentaire. Les résultats en vitesse de lecture et en compréhension ont été recueillis dans le but d'identifier les effets de la simplification et notamment en fonction du genre textuel. Au moyen d'une analyse de la variance, nous démontrons que les simplifications manuelles des textes ont permis des gains en vitesse de lecture et en compréhension pour les textes narratifs et les documentaires scientifiques, en soulignant l'intérêt de ce type de travaux sur le plan didactique.

Abstract. In this paper, reading comprehension and its underlying processes according to van Dijk and Kintsch's (1983) Construction-Integration model are put forward to carry out an analysis for two textual genres: narrative texts and explanatory scientific documentaries. To complete this analysis, an experiment was carried out with a sample of 138 children who read a corpus of original and simplified narrative and scientific documentary texts from second to fourth grade in elementary school. Reading speed and comprehension scores were collected, to identify the effects of simplification, particularly depending on the text genre. By means of an analysis of variance, we demonstrate that manual text simplifications led to gains in reading speed and comprehension for both narrative texts and scientific documentaries. These results underline the didactic interest of this type of work.

1 Introduction

La maîtrise de la lecture est capitale pour l'intégration sociale de chaque élève, elle permet de s'ouvrir au monde, d'apprendre, de se parfaire (Mauger & Poliak, 1998). Pourtant selon les évaluations PIRLS 2021 (*Progress in International Reading Literacy*), la France reste sous la moyenne européenne. La compréhension de textes narratifs et informatifs chez les élèves français reste stable après plusieurs années de baisse. Plus précisément, les performances sur les processus de compréhension les plus complexes (« Interpréter » et « Apprécier ») augmentent alors que les plus simples (« Prélever » et « Inférer ») restent stables (Mullis et al., 2023). Selon PISA 2023 (*Programme for international student assessment*), en France, les jeunes de 15 ans rencontrent des difficultés importantes pour comprendre un texte écrit. La baisse en France est de 19 points contre 11 points en moyenne dans l'OCDE. Le nombre d'élèves dans les groupes de niveaux bas augmente alors qu'il diminue dans les groupes de niveaux haut depuis 2000 (OCDE, 2023).

La compréhension, dont la finalité est la construction d'une représentation mentale cohérente de la situation présentée dans le texte est une activité complexe faisant intervenir de nombreux processus qui sont déterminants. Ainsi, la compréhension d'un texte nécessite d'aller rapidement de la reconnaissance des mots à l'élaboration d'une représentation mentale, en s'appuyant sur des analyses linguistiques et des idées venant du texte, en lien avec les connaissances du monde (Bianco, 2015).

Les travaux sur l'apprentissage de la lecture sont considérables et mettent en évidence des différences individuelles : certains enfants progressent sans difficultés majeures alors que pour d'autres, apprendre à

lire demande un effort considérable (Écalte & Magnan, 2021). En effet, pour construire une représentation mentale du texte, le lecteur s'appuie sur la cohérence locale et globale du texte en mettant en lien les informations contenues dans le texte et ses connaissances sur le monde (Marin & Legros, 2008). De ce fait, un même texte peut apparaître comme accessible (facile à comprendre) pour un lecteur alors qu'il peut être beaucoup plus difficile pour un autre lecteur.

Dans ce cadre, adapter (ou simplifier) les textes peut être une solution temporaire, envisagée pour qu'un même contenu soit accessible à différents profils de lecteurs. L'objectif est de tenir compte des difficultés de lecture d'un public cible identifié pour définir les modalités d'adaptation à mettre en place (Gala et al., 2018). La question que l'on peut alors se poser est, premièrement : est-ce que la simplification est opérée de façon identique pour un texte narratif et un texte documentaire ? Et, par ailleurs, est-ce que les simplifications ont un impact similaire pour la compréhension en lecture en fonction du genre du texte ?

Dans cet article, nous présentons une étude visant à montrer dans quelle mesure la simplification des textes peut faciliter la lecture et la compréhension d'enfants entre 7 et 10 ans, scolarisés en élémentaire. Notre étude se focalise sur la problématique de l'accès à la compréhension. Si dans une étude récente, nous avons montré que les textes simplifiés favorisent l'accès aux contenus (Javourey-Drevet et al., 2022a), nous ciblons ici les différences entre genres textuels. Pour poser autrement la question, il s'agit de savoir si la simplification de genres textuels différents, narratif ou documentaire (explicatif scientifique), a un effet similaire au niveau de la compréhension.

L'article s'organise comme suit. Dans un premier temps nous présentons les grands modèles théoriques de la compréhension en lecture ainsi que les différences entre les deux genres de textes (narratif ou documentaire explicatif scientifique). Dans la section 3 nous analysons les adaptations textuelles (simplifications) qui peuvent être réalisées en fonction des contraintes de chaque genre textuel. Dans la section 4 nous présentons les résultats d'une expérimentation menée en primaire afin d'observer les effets de la simplification sur la fluidité en lecture et la compréhension en fonction de la version du texte (originale ou simplifiée). Enfin, avant de conclure, la section 5 présente quelques pistes sur le plan didactique : comment tirer parti de l'adaptation de textes, quel que soit le genre textuel, pour favoriser la lecture et le travail sur le vocabulaire et la compréhension en classe.

2 Qu'est-ce que comprendre un texte ?

Différents modèles théoriques permettent de caractériser le processus de compréhension en lecture, mettant en avant les compétences cognitives et linguistiques chez les lecteurs. Par ailleurs, la typologie et la complexité linguistique du texte (en lien avec la notion de lisibilité) jouent également un rôle fondamental pour la compréhension.

2.1 Modèles théoriques

La compréhension s'exerce aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Le modèle simple de la lecture (*Simple View of Reading*, SVR) décrit la compréhension en lecture comme le produit de la reconnaissance des mots et de la compréhension orale (Gough & Tunmer, 1986, Hoover, & Gough, 1990). Ce rapport multiplicatif implique que chaque facteur est nécessaire mais qu'aucun n'est suffisant. L'identification des mots contraint la compréhension mais ce sont également les composantes cognitives du processus de compréhension qui déterminent l'élaboration réussie d'une représentation mentale à partir du texte. De nombreuses compétences cognitives visuelles, morphologiques, phonologiques, grammaticales, mémoire de travail, vocabulaire, capacités d'inférence et connaissances dites du monde sont impliquées. Chacune de ces compétences influence le décodage de la lecture et la compréhension orale et, par conséquent, la vitesse de lecture et la compréhension du texte (Castles et al., 2018). Le modèle SVR a été approfondi grâce à l'évolution des connaissances dans le domaine de la lecture (Bianco & Lima, 2017). De nombreuses études ont reproduit ces résultats et mettent en question les caractéristiques des élèves rencontrant des difficultés en compréhension (Spencer et al., 2014).

Dans une étude de 2013, Potocki et ses collaborateurs soulignent que, pour presque tous les élèves, les difficultés de compréhension en lecture sont associées à un déficit de décodage, à un langage oral de niveau inadéquat ou aux deux. Ces élèves rencontrent des problèmes liés au vocabulaire et à la grammaire, leur compréhension des textes lus à haute voix est également médiocre. Les personnes rencontrant des difficultés de compréhension en lecture, qui ne sont pas attribuables à une mauvaise reconnaissance des mots, montrent des problèmes de compréhension de l'oral. Ces difficultés sont liées à la compréhension de la langue en général, plutôt que spécifiques à la lecture. D'autre part, la qualité lexicale, qui englobe la connaissance des formes de mots, les connaissances phonologiques, orthographiques et morphémiques influence aussi la compréhension de la lecture (Perfetti et al., 2010). La qualité lexicale varie en fonction de la connaissance des mots et affecte leur identification et leur compréhension. Ainsi, les personnes ayant une bonne qualité lexicale apprennent des nouveaux mots plus facilement (Perfetti, 2007). Au niveau du processus de compréhension des mots dans le texte, c'est un processus d'adaptation qui fait référence aux connaissances préalables et qui peut être corrigé, car le choix du sens est influencé par la représentation immédiate du texte par le lecteur. Une bonne qualité lexicale permet ainsi de libérer des ressources cognitives pour la tâche complexe de compréhension en lecture (Perfetti & Stafura, 2014).

Par ailleurs, dans le modèle Construction-Intégration (C-I), Kintsch (1988) propose que, lorsque les significations des mots sont activées, des propositions se forment, des inférences et des élaborations sont produites par le lecteur sans tenir compte du contexte du discours dans un premier temps. Dans ce modèle, la compréhension de texte se base sur le processus de construction et le processus d'intégration. Deux structures sont impliquées : le texte (base du texte et structure de surface) et le modèle de situation (représentation du texte en fonction des contraintes du lecteur). Le modèle de situation est défini comme « une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte » (van Dijk & Kintsch, 1983). Dans la phase de construction émergent des représentations correctes ou non-pertinentes venant de « la base du texte ». Les mots du texte qui activent les représentations linguistiques et les significations des mots servent à construire des propositions. Le processus d'intégration désactive de nombreuses inférences faites en parallèle, lorsque celles-ci ne sont pas pertinentes. L'intégration est une satisfaction de la contrainte car les propositions venant du texte et les propositions inférées se renforcent mutuellement lorsqu'il y a cohérence et sont inhibées si elles ne rentrent pas dans le contexte. Selon ce modèle connexionniste, la compréhension implique l'activation d'informations prises dans le contenu et le contexte du texte, qui sont mises en réseau et en liens, entre elles et avec les connaissances et les concepts déjà en mémoire chez le lecteur. Elles sont traitées afin de résoudre un problème de satisfaction des contraintes et de créer une représentation cohérente, stable du texte. Le lecteur recherche la signification du texte en confirmant et en infirmant des propositions mais également en tenant compte du contexte de lecture. Le traitement de l'information lue est dirigé par les connaissances du lecteur. Dans le modèle C-I, le rôle du lecteur ne se limite pas à prendre en compte les connaissances préalables, car le projet de compréhension du lecteur et ses objectifs de lecture participent aussi à l'interprétation du texte (Kintsch, 2005). Chaque fois que la prédiction échoue, le lecteur fait une nouvelle recherche d'informations, donc une nouvelle hypothèse (Stanovich, 1980). Les processus perceptifs impliqués dans la lecture ou dans la compréhension orale, les analyses syntaxiques et sémantiques, les compétences morphosyntaxiques, les connaissances du monde, ainsi que les expériences et le raisonnement, influencent les processus de construction et d'intégration à tous les niveaux de l'élaboration d'une représentation mentale conforme au modèle de situation (cf. Figure 1) :

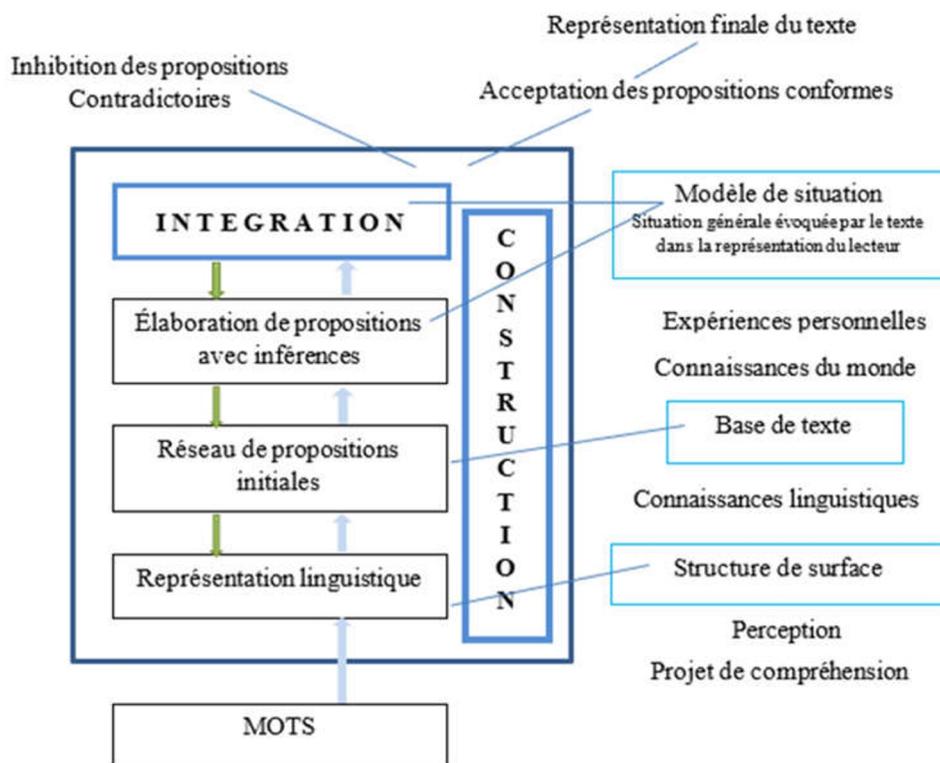


Figure 1. Modèle de Construction-Intégration. Schéma réalisé d'après Kintsch (2005).

2.2 Comprendre des textes : quels genres de textes ?

Lors de la lecture d'un texte, le sens émerge au fur et à mesure que le lecteur appréhende les formes linguistiques de surface et se les « approprie », c'est-à-dire, au fur et à mesure qu'il fait des liens entre son lexique mental, ses connaissances sur la langue et ses connaissances du monde. Ainsi :

La signification d'un texte n'est pas contenue dans le texte, mais construite par le sujet lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations d'un texte et un ensemble hétérogène de connaissances/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur. (Marin et al., 2007, p. 121)

Les compétences de compréhension se développent dès le plus jeune âge et s'accroissent dès que les difficultés liées au décodage sont surmontées. Les compétences en compréhension progressent avant l'apprentissage du code écrit avec la production du langage et ses dimensions sémantiques, syntaxiques et discursives, indépendamment des performances cognitives générales (mémoire de travail, niveau intellectuel) (Kendeou et al., 2009). Le lecteur ajuste le traitement cognitif qu'il fait du texte en faisant interagir ses connaissances préalables avec la structure du texte, structure comprise ici comme l'organisation des idées (Kendeou & Van den Broek, 2007). Van Dijk et Kintsch (1983), distinguent trois niveaux de représentation du texte : les formes linguistiques de surface, la base de texte et le modèle de situation. La base constitue le contenu sémantique lié aux unités d'informations explicites (sens des mots en contexte) ; le modèle de situation est lié à l'ensemble des connaissances que le lecteur obtient à partir d'inférences, en lien avec ses connaissances du domaine. Au regard des éléments déjà développés, sur lesquels s'appuie la compréhension, les représentations chez le lecteur varient nécessairement en fonction du genre textuel.

D'une part, les textes narratifs expriment la vision du monde et la sensibilité de leur auteur. Ils ont comme objectif de divertir le lecteur, souvent en l'incitant à s'identifier aux personnages du texte. Les récits se déroulent dans des univers où même les faits historiques sont revisités et romancés. Leurs thèmes sont très variés (Chartrand et al., 2015). Les informations sont organisées pour assurer une progression dans leur enchaînement : elles sont présentées dans un ordre logique et précis. La fonction expressive des textes narratifs (sentiments, émotions) et leur fonction poétique (style) sont indissociables de leur fonction narrative (raconter une histoire) ou argumentative (chercher à convaincre). Dans les textes narratifs, la signification d'une histoire culmine vers la fin du texte, avec l'arrivée d'une morale ou d'une leçon de vie ou d'une critique à visée éducative ; l'information est traitée au moyen d'une démarche prospective : le lecteur anticipe la suite de l'histoire. D'autre part, les textes documentaires explicatifs visent à accroître les connaissances des lecteurs. Ils ont comme objectif de faire comprendre un fait, une situation, un phénomène. La signification se construit tout au long du texte en faisant appel aux compétences d'abstraction. L'information est traitée au moyen d'une démarche rétrospective : le lecteur effectue une mise en relation des informations, chaque information nouvelle est reliée avec celles déjà lues. Les textes disciplinaires explicatifs seraient plus difficiles à comprendre et à mémoriser que les textes narratifs (Marin et al., 2007, Saidane et al., 2018).

La nature du texte influence la façon dont le lecteur va intégrer les informations directement explicites du texte, ou faire appel à ses connaissances antérieures pour appréhender le texte (Wolfe, 2005). Les éléments du texte sont mieux mémorisés (et donc mieux compris) quand ils sont centraux dans l'organisation du texte et quand ils sont sémantiquement liés au contexte de lecture et aux sujets étudiés (*ibid.*). Ce qui diffère entre le texte narratif et le documentaire explicatif est la complexité conceptuelle et les relations entre les mots. Hiebert et Cervetti (2012) rapportent que les termes du domaine scientifique sont plus longs, plus complexes sur le plan conceptuel et plus liés thématiquement entre eux et au sujet du texte. Des travaux soulignent, néanmoins, les avantages pour les élèves d'accéder à ces textes explicatifs (Baker et al. 2017). Ainsi, les élèves qui utilisent régulièrement les documentaires progressent dans leurs capacités à activer les connaissances antérieures et à mettre en évidence le nouveau vocabulaire. Ils s'engagent plus aisément dans une discussion ou dans l'utilisation des éléments spécifiques d'accès aux textes explicatifs, par exemple une table des matières, les index et les glossaires (Baker et al., 2017). Les documentaires explicatifs suscitent l'intérêt des jeunes lecteurs et élargissent leurs connaissances préalables (Guthrie et al., 2007) en les exposant à des structures dont les caractéristiques organisationnelles n'existent pas dans les textes narratifs (Pappas, 1993).

Par ailleurs, l'influence de la compréhension orale prenant une part plus importante que le facteur reconnaissance visuelle des mots dans la compréhension en lecture lorsque l'enfant grandit, les relations entre la compréhension orale et écrite deviennent plus largement interdépendantes. Tilstra et al. (2009), mettent en évidence la variation des prédicteurs telles qu'efficacité verbale, fluidité de lecture en contexte, en fonction de l'âge et du niveau scolaire qui expliquent pourquoi certains élèves se mettent en retrait, et refusent de participer aux discussions de la classe.

3 Adapter les textes selon les genres

Afin de tester la compréhension en lecture d'élèves du CE1 au CM1 (7 – 9 ans), nous avons utilisé un corpus de textes destinés à ces niveaux scolaires (Corpus Alector¹). Les critères de comparaison nécessaires à notre étude étaient disponibles grâce à ce corpus : le type de version du texte, originale ou simplifiée, et le genre textuel - textes narratifs (contes, histoires) ou documentaires explicatifs scientifiques².

Pour mieux comparer les deux genres textuels, nous les avons caractérisés selon le modèle de van Dijk et Kintsch (1983), c'est-à-dire sur la base de l'analyse des niveaux linguistiques (structures de surface et base de texte) étant donné que le niveau de représentation global du texte ne peut pas être analysé sans tenir compte des connaissances du monde qui sont propres à chaque lecteur.

3.1 Textes narratifs et documentaires explicatifs scientifiques : analyse des formes linguistiques de surface

En ce qui concerne les formes linguistiques de surface, les textes documentaires présentent un lexique de spécialité ou termes du domaine (présentation de nos analyses à partir d’observations faites sur des textes d’encyclopédies en ligne -version générale et jeune public- et sur le corpus Alector). Même si les contenus sont adaptés aux lecteurs (on peut le voir, par exemple, dans les entrées de l’encyclopédie en ligne Wikidia), la terminologie de spécialité est difficilement remplaçable par un lexique plus accessible. Ainsi, l’article sur les araignées de Wikipédia (1a) a une version adaptée sur Wikidia. Dans celle-ci, on observe que ‘Aranéide’, ‘Araneae’ et ‘prédateurs invertébrés’ ont été supprimés mais pas ‘arachnide’ ni ‘arthropode’ (1b) qui sont des mots difficiles (peu fréquents, appartenant à un domaine de spécialité). Dans le corpus Alector, les termes de spécialité ont tous été conservés dans les versions simplifiées (2b) :

| | | | |
|--|--|---|---|
| 1a Wikipédia | <i>Les araignées ou Aranéides (ordre des Araneae de la classe des <u>Arachnides</u>, à laquelle il a donné son nom) sont des prédateurs invertébrés <u>arthropodes</u></i> | 1b Wikidia (encyclopédie pour les 8-13 ans) | <i>Les araignées sont des animaux <u>arthropodes</u> du groupe des <u>arachnides</u>.</i> |
| 2a Version originale Alector, extrait de Wapiti, n° 354, sept. 2016 | <i>Le soir, quand la lumière du soleil baisse, une petite <u>glande libère l'hormone</u> du sommeil qui t'aide à t'endormir : la <u>mélatonine</u>.</i> | 2b Version simplifiée Alector | <i>Lorsque le soleil se couche, une <u>glande libère l'hormone</u> du sommeil qui t'aide à t'endormir : la <u>mélatonine</u>.</i> |

Par ailleurs, les termes sont souvent perçus comme difficiles en raison de leur contenu sémantique (sens nouveau – opacité – ou sens différent du sens habituel dans le cas d’un mot polysémique, par exemple le terme ‘tissu’ dans un texte des sciences de la vie ou le terme ‘régime’ dans un manuel d’histoire). La polysémie lexicale est très fréquente dans les textes de spécialité en sciences humaines (les mots présentent une acception courante généralement connue par l’apprenti-lecteur et une acception relevant de la discipline, qui ne fait pas partie des connaissances préalables de l’enfant)³.

Au niveau de leur forme, les termes de spécialité sont généralement des mots longs (avec trois syllabes graphiques ou plus), morphologiquement complexes⁴ (plus d’un morphème), souvent avec des composants gréco-latins (‘pachyderme’, ‘arthropode’, ‘archevêque’, etc.). Par conséquent, ils sont plus difficiles à mémoriser et à comprendre.

En revanche, le lexique présent dans les narrations est plus familier aux élèves, surtout en cycle 3 primaire. Plus tard, au collège, des versions adaptées de grandes œuvres de la littérature avec un langage soutenu et la présence de termes vieilliss sont parfois proposées (collections littérature de jeunesse). Dans ces cas, les éditeurs optent pour des adaptations consistant en des suppressions de passages moins informatifs ou trop précis (noms de personnages, dates, etc.) tout en laissant le texte tel qu’il a été écrit par son auteur. Dans les versions abrégées, un glossaire en bas de page est systématiquement proposé pour certains mots désuets (par exemple, ‘casaque’) ou ayant un sens différent des emplois contemporains (par exemple, ‘galère’).

D’un point de vue de la morphologie, les textes narratifs se caractérisent par l’emploi fréquent du passé simple mais aussi de l’imparfait de narration, comme c’est le cas de la plupart des textes d’Alector (cf. exemple 3a).

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>3a</p> <p>Version originale Alector, L'homme qui faisait jaillir des sources. Antoinette Cagnat. https://www.professeurphix.net/lecture</p> | <p><i>Dans la cuisine aux poutres <u>noircies</u>, on n'<u>entendait</u> que le <u>tic-tac</u> de l'horloge à <u>balancier</u>.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>L'oncle Alexandre <u>était</u> <u>sourcier</u>, il <u>avait</u> le don de deviner où se <u>trouvaient</u> les eaux <u>souterraines</u>.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Ils <u>partirent</u> à travers bois.</i></p> <p><i>Tout à coup, l'oncle Alexandre <u>s'arrêta</u>, se <u>déchargea</u> de son sac à dos et en tira une baguette <u>fourchue</u> de <u>coudrier</u>.</i></p> | <p>3b</p> <p>Version simplifiée Alector</p> | <p><i>Dans la cuisine avec ses poutres <u>noires</u>, on n'<u>entendait</u> que le <u>tic-tac</u> de l'horloge.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>L'oncle Alexandre <u>était</u> <u>sourcier</u>, il <u>avait</u> le don de deviner où se <u>trouvaient</u> les eaux sous terre.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Ils <u>partirent</u> à travers bois.</i></p> <p><i>Tout à coup, l'oncle Alexandre <u>s'arrêta</u>, <u>posa</u> son sac à dos et en tira une baguette <u>fourchue</u> de <u>coudrier</u>.</i></p> |
|---|---|---|---|

Le lexique est souvent morphologiquement complexe (mots dérivés avec plusieurs morphèmes) : ‘noircies’, ‘balancier’, ‘sourcier’, etc. L’enfant peut néanmoins activer le sens grâce à sa conscience morphologique (Casalis et Colé, 2018). Ainsi, les sens de ‘noircir’ ou d’une ‘baguette fourchue’ peuvent être actualisés si le lecteur reconnaît, respectivement, les bases ‘noir’ et ‘fourche’. Autrement, certaines expressions polylexicales demandent un travail d’explicitation avec l’enseignant (par exemple, ‘baguette de coudrier’).

Au niveau de la syntaxe, les textes narratifs se différencient des textes explicatifs par des phrases plus élaborées : elles comportent plusieurs éléments modificateurs, des appositions, des énumérations, des enchâssements, etc. (Gala et al., 2020b). Tous ces éléments jouent un rôle informatif (détails de la narration, description des lieux, caractéristiques des personnages, etc.) voire stylistique. À l’exception de nos corpus de CM1 (où les textes narratifs ont une taille moyenne inférieure à ceux des niveaux en CE du fait de la présence de beaucoup de dialogues), dans les autres cas, la moyenne des mots des textes littéraires est supérieure à celle des textes scientifiques, cf. Table 1 :

Table 1. Moyenne de mots par phrase et par texte selon le niveau scolaire.

| Moyenne mots/phrase par niveau scolaire | Textes narratifs originaux | Textes documentaires originaux |
|---|----------------------------|--------------------------------|
| CE1 | 15,4 | 12,9 |
| CE2 | 14,4 | 13,4 |
| CM1 | 13,1 | 15,7 |

Par ailleurs, les phrases des textes documentaires sont plus concises et factuelles que les phrases des corpus narratifs.

3.2 Textes narratifs et documentaires explicatifs scientifiques : analyse de la « base de texte »

Pour ce qui est des aspects liés à la base de texte (connaissances grâce au contexte), selon le modèle des niveaux de représentation de van Dijk et Kintsch (1983), la compréhension des mots en contexte est

différente dans les deux genres textuels. Dans les textes narratifs, le lecteur peut faire des inférences et des relations de sens en se basant sur son expérience (Elola, 2021). Par exemple, même dans des cas où le texte introduit un vocabulaire spécifique, le lecteur peut s'identifier avec les personnages, faire des analogies avec son propre vécu (par exemple, un enfant qui apprend quelles sont les caractéristiques du métier d'un membre de sa famille), etc. Ainsi, le terme 'baguette fourchue de coudrier', dans l'histoire d'un enfant qui s'intéresse aux activités de son oncle 'sourcier'⁵, peut être compris avec l'explication de 'sourcier' dans le texte ("il avait le don de deviner où se trouvaient les eaux souterraines") et le fait que l'enfant observe son oncle se préparer pour une sortie dans le cadre de son activité ("Ludovic (...) regardait avec un intérêt passionné l'oncle Alexandre préparer ses baguettes"). Lorsque quelques lignes plus loin le terme 'baguette fourchue de coudrier' apparaît, le lecteur peut faire l'inférence avec "les baguettes" apparues plus tôt. Il sera alors capable d'identifier le sens approprié de 'baguette'.

En revanche, ce travail d'inférence est beaucoup plus complexe dans les textes documentaires parce que le contexte ne permet pas au lecteur de puiser dans son expérience. Ainsi, dans un texte sur l'espace⁶, le terme 'station orbitale' sera difficilement interprétable si les termes 'station' et 'orbite' n'ont pas été explicités auparavant. Le contexte et le cotexte pourront s'avérer utiles pour aider l'enfant à comprendre mais il lui faudra intégrer tout un ensemble de nouvelles notions jusque-là peu familières (réfèrents non/peu connus comme 'apesanteur', 'scaphandre', 'équipage', etc.).

3.3 Mise en avant des différents niveaux de représentation en fonction des caractéristiques des genres de textes.

En somme, les textes narratifs et documentaires explicatifs scientifiques se distinguent à bien des égards. La table 2 dresse une comparaison entre les trois niveaux de représentation du texte.

Table 2. Comparatif des textes narratifs et documentaires scientifiques selon les trois niveaux de représentation proposés par van Dijk et Kintsch (1983).

| Textes narratifs (littéraires) | Textes documentaires (scientifiques) | Niveau de représentation |
|---|---|---|
| lexique polysémique | lexique majoritairement monosémique | Formes de surface (connaissances linguistiques) |
| lexique standard (ou soutenu) | lexique de spécialité | |
| élaborations (phrases plus longues) | concision (phrases plus courtes) | |
| notions familières | notions nouvelles | Base de texte (connaissances par le contexte) |
| le contexte aide à désambiguïser | le contexte ne suffit pas à éclairer la signification | |
| traitement des anaphores facilité | traitement des anaphores complexifié (réfèrents non connus) | modèle de situation (connaissances du monde) |
| inférences de causalité du monde physique (situations familières), élaboratives (appel aux connaissances du lecteur), de liaison (connaissances explicites dans le texte) | inférences d'intentionnalité (valeur pragmatique, en lien avec des connaissances du domaine -peu connu) | |
| compréhension liée aux connaissances du monde | compréhension liée aux compétences de décodage | |

4 Interaction entre genre textuel et simplification

Le corpus parallèle Alector proposé du CE1 au CM1 avec vingt textes (dix textes authentiques et leur version simplifiée pour chaque niveau) a été utilisé dans le cadre d'interventions en écosystème classe auprès d'enfants en classes ordinaires dans lesquelles certains élèves sont en grande difficulté. Sur la base de la vitesse de lecture et du pourcentage de réponses correctes au questionnaire de compréhension, un questionnaire par texte, le même quelle que soit sa version (cf. Annexe 1), nous avons pu identifier la probabilité de gain en fluidité et en compréhension grâce à la simplification et notamment en fonction du genre du texte.

4.1 Tests avec des lecteurs du CE1 au CM2

Nous avons collaboré avec 22 professeurs de quatre écoles, volontaires pour l'expérimentation menée en école élémentaire du CE1 (2e année) au CM1 (4e année) dans trois communes du sud de la France. Le niveau socio-culturel des élèves qui ont participé à l'étude était plutôt favorable avec une moyenne des Indices de Position Sociale (IPS)⁷ des quatre écoles⁸ de 116,53 et un écart type de 2,57. La cohorte d'élèves a été suivie sur trois ans. La première année 165 élèves (81 filles, 84 garçons) ont participé, mais suite aux mouvements de la population scolarisée, les analyses des données de la cohorte ont été réalisées avec 138 élèves (65 filles et 73 garçons) présents sur les trois années. L'échantillon ne comptait pas de primo-arrivants mais comptait trois enfants bilingues (portugais, arabe et bulgare). Une autorisation parentale pour tous les élèves impliqués a été signée.

Pour répondre à notre question sur l'impact des simplifications selon le genre du texte, une méthode expérimentale en intra-sujet a été choisie : un même élève a lu autant de textes originaux que de textes simplifiés, pour chaque texte une seule version (soit la version originale, soit la simplifiée – choix randomisé/contrôlé). Chaque élève a lu dans toutes les conditions (original vs simplifié et narratif vs explicatif). Un total de 10 textes narratifs et 10 documentaires ont été présentés sous un format numérique (*ebook/tablette*, Javourey-Drevet et al., 2022b).

Les textes ont été présentés phrase par phrase en préservant une unité de sens pour chaque page, notamment pour les dialogues. Les enfants devaient cliquer pour passer à la page suivante. Les textes, relativement courts, comptent en moyenne 22,59 pages (narratifs) et 18,97 pages (scientifiques). On note un nombre moindre de pages pour les documentaires scientifiques allant de 15,5 (CE1) à 21,70 (CM1) pages alors que la moyenne des pages pour les textes littéraires évolue de 16,67 (CE1) à 28,10 (CM1).

Chaque texte était suivi d'un questionnaire à choix multiples (QCM) servant à mesurer la compréhension du lecteur. Les questions et l'ordre de présentation des réponses étaient identiques pour la version originale et simplifiée et portaient uniquement sur des éléments ne faisant pas appel directement à des connaissances culturelles. Pour la première année le QCM comptait cinq questions, chacune ayant trois alternatives de réponse (une correcte, une incorrecte avec des éléments du texte mais ne répondant pas à la question, une incorrecte sans rapport avec le texte). Pour la deuxième et troisième année, pour chacune des cinq questions du QCM, étaient proposées 4 alternatives (une correcte, 2 incorrectes avec des éléments évoqués dans le texte, une incorrecte sans lien avec le texte).

4.2 Analyse des tests de lecture

Nous avons calculé la vitesse de lecture au niveau du mot à partir du nombre exact de mots par phrase et du temps passé sur chaque phrase et le pourcentage de réponses correctes aux QCM pour chaque élève. Les élèves ont répondu à 100 questions chaque année (20 textes : 5 questions/texte). Pour déterminer si la simplification avait des effets pour les différents genres de textes, nous avons analysé les vitesses de lecture et les scores en compréhension au QCM en utilisant une analyse de variance (ANOVA) 2 * 2 avec la

simplification (originale vs simplifiée), le genre du texte (narratif vs scientifique) comme facteurs intra-sujet (cf. Annexes 2 et 3). Nous avons utilisé le logiciel *IBM SPSS Statistics* afin de réaliser le modèle linéaire général à mesures répétées.

4.2.1 Effets de la simplification et du genre du texte sur la vitesse de lecture

Au niveau des résultats de l'ANOVA Simplification*Genre de textes en intra-sujet (cf. Annexe 2) pour la vitesse de lecture en nombre de mots lus par seconde, l'effet de la simplification est fortement significatif ($df=1,137$, $F=81,327$, $p<0,001$).

Tableau 3. Données brutes en vitesse de lecture par genre de texte et la simplification

| Genre du texte | Simplification | Nombre moyen de mots lus/ minute | Erreur standard | 95% intervalle de confiance | |
|-----------------------------|----------------|----------------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------|
| | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| Textes narratifs | Original | 1,505 | 0,037 | 1,431 | 1,579 |
| | Simplifié | 1,553 | 0,037 | 1,480 | 1,625 |
| Documentaires scientifiques | Original | 1,449 | 0,036 | 1,377 | 1,522 |
| | Simplifié | 1,500 | 0,037 | 1,428 | 1,572 |

Sans surprise, les textes simplifiés sont lus plus rapidement que les textes originaux. Il y a également un effet du genre du texte ($df=1,137$, $F=53,986$, $p<0,001$). Les textes littéraires sont lus plus rapidement que les textes scientifiques. Cependant, l'interaction entre simplification et genre du texte n'est pas significative ($df=1,137$, $F=0,071$, $p=,790$), ce qui signifie que la simplification n'est pas plus efficace pour un genre de texte que pour un autre.

Nous n'avons pas pris en compte les trois niveaux scolaires car l'effet de la simplification est significatif pour les trois niveaux pour la fluidité. L'analyse des contrastes montre que la simplification était significative pour le CE1 ($F(1,137) = 19,945$, $p < 0,000$), pour le CE2 ($F(1,137) = 55,276$, $p < 0,000$) et le CM1 ($F(1,137) = 10,229$, $p < 0,01$).

4.2.2 Effets de la simplification et du genre du texte sur la compréhension en lecture

Au niveau de la compréhension, nous avons analysé les réponses correctes aux tests des QCM via une ANOVA Simplification*Genre de textes en intra sujet (cf. Annexe 3).

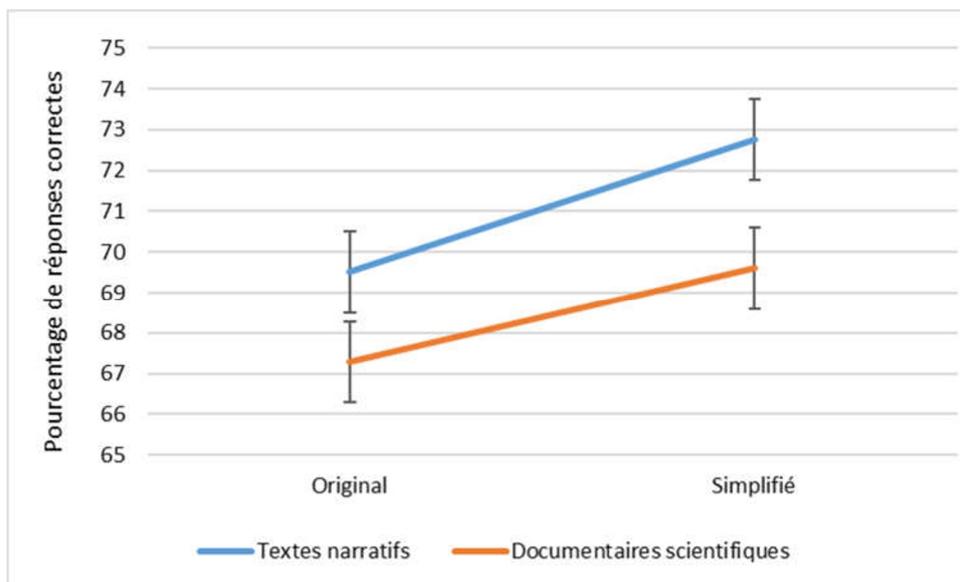


Figure 2. Pourcentage de réponses correctes au QCM pour les textes narratifs et documentaires scientifiques dans la version originale et simplifiée avec les barres d'erreur en intra-sujet (95%)

Tel que le montre la figure 2, nous avons obtenu un effet significatif de la simplification : les textes simplifiés ont été mieux compris que les textes originaux ($df=1,137$, $F=32,020$, $p<0,001$) et il ressort un effet du genre du texte ($df=1,137$, $F=30,245$, $p<0,001$). Les textes narratifs ont été mieux compris que les documentaires scientifiques. L'interaction entre la simplification et le genre du texte n'est pas significative ($df=1,137$, $F=1,037$, $p=,310$) ce qui suggère que la simplification a produit des effets similaires pour les deux genres de textes (Figure 2).

L'interaction entre les effets de la simplification et le niveau scolaire était significative. L'analyse des contrastes montre que la simplification était significative pour le CE1 ($F(1,137) = 23,80$, $p < 0,000$) et le CM1 ($F(1,137) = 15,77$, $p < 0,000$) mais pas pour le CE2 ($F(1,137) = 2,53$, $p = 0,114$).

En résumé, au niveau de la vitesse de lecture et de la compréhension, nous avons vu que la simplification est bénéfique pour les élèves, c'est-à-dire que les élèves comprennent mieux ce qu'ils lisent, principalement pour les textes narratifs. Dans le cadre de cet article, la question centrale était de déterminer si l'effet de la simplification sur la vitesse de lecture et la compréhension était différente selon le genre du texte. Or les interactions (vitesse et compréhension) entre simplification et genre de texte ne sont pas significatives, ce qui suggère que la simplification est efficace de façon équivalente sur les deux genres de textes. Si la simplification de texte donne des résultats positifs, même pour les documentaires scientifiques, lire un texte explicatif nécessite de faire appel de manière importante à la logique non verbale et à l'abstraction. D'après le modèle Construction-Intégration de Kintsch, les connaissances que le lecteur a du domaine, ses expériences, etc. rendent plus ou moins accessibles les informations d'un texte documentaire. En revanche, la lecture de récits est plus fréquente que celle des documentaires explicatifs en milieu scolaire dès la maternelle (Jeong et al., 2010), le traitement des inférences dans les textes littéraires est davantage travaillé que les différentes stratégies mises en œuvre dans les documentaires (Wolfe, 2005, Pappas, 1993). Notre étude, qui montre que la simplification améliore la lecture de textes narratifs et documentaires scientifiques de manière similaire, nous conduit à penser qu'au plan didactique il serait intéressant de proposer plus fréquemment la lecture de documentaires scientifiques en manipulant leur version originale et aussi simplifiée pour les élèves en difficulté.

5 Intérêts de la simplification de textes sur le plan didactique

Des résultats de cette étude découlent une seconde question : comment travailler dans les classes avec des textes simplifiés pour aider les élèves à mieux lire et comprendre ? Assurer la réussite des élèves en se basant sur leurs besoins a mené nombre de chercheurs (Ankrum & Bean, 2008 ; Baron, 2019) à s'intéresser à la différenciation de l'enseignement. Alors que différencier fait certainement partie d'une approche efficace en enseignement (Allington, 2005), dans la lecture plus qu'en aucun autre domaine les enseignants ont besoin d'une solide base de connaissances et d'outils pour différencier leur enseignement. Ainsi, Block et collègues (2002) introduisent différents types de lecture pour motiver les élèves, ils reconnaissent les habiletés de chacun et laissent les élèves se fixer des buts. L'utilisation des textes simplifiés pour les élèves les plus en difficulté et de textes originaux pour les autres permet une différenciation qui permet aux élèves de progresser à leur rythme et en fonction de leurs besoins sur un même contenu. L'enseignement différencié de la lecture permet la conjugaison de trois objectifs : i) le respect de l'unicité du groupe classe car à la fin les connaissances liées au texte peuvent être intégrées par tous, ii) l'accompagnement adapté de chacun grâce à la simplification des textes et iii) le développement de l'autonomie car les élèves peuvent développer leurs stratégies de compréhension en utilisant les textes les plus adaptés à leurs besoins. Ces éléments peuvent aider les élèves à construire leurs compétences de lecteurs et proposent aux enseignants une pratique pédagogique soutenant l'intégration de tous en séances de lecture.

Par ailleurs, le travail sur les textes adaptés pourrait amener à un travail métalinguistique. Sur le vocabulaire, d'une part, on pourrait faire comparer les deux versions d'un même texte aux élèves afin de mettre en avant, par exemple, les modifications lexicales, c'est-à-dire le remplacement des mots complexes par des mots plus fréquents, ce qui amènerait à enrichir l'étendue du vocabulaire de chaque élève (auteurs, 2020). Ce travail peut aussi être intéressant au niveau des textes documentaires afin de mettre en avant le fait que certains mots ne sont pas aisés à remplacer et qu'il faut chercher à comprendre leur signification. Le réinvestissement de ces mots de spécialité dans différentes situations améliore les apprentissages. D'autre part, une autre possibilité de travail en classe serait de comparer les variations syntaxiques (par exemple, les coupures de phrases complexes, les réorganisations de type modifieur-sujet-objet transformées en sujet-objet-modifieur) afin d'aider à comprendre et à expliciter les différents constituants des phrases. Puisque la justification grammaticale conduit les élèves à construire des connaissances explicites sur le fonctionnement de la langue (Fisher & Nadeau, 2014), il serait intéressant de développer les capacités réflexives des élèves sur la langue afin qu'ils comprennent son fonctionnement.

Enfin, pour les élèves de cycle 3, il peut être proposé de réaliser une simplification de texte, sur un document choisi par l'enseignant et/ou l'ensemble de la classe. À l'instar de Roubaud (2005), l'importance de la comparaison des textes au niveau lexical, syntaxique et énonciatif pourrait permettre de mettre en avant les difficultés pouvant entraver la phase de compréhension du texte et la phase de réécriture. L'objectif serait de faire manipuler la langue et de rendre le texte parfaitement accessible à des élèves, par exemple, de niveaux inférieurs. Hassler⁹ (2022) propose aussi de manipuler la langue avec les élèves pour leur apprendre à mieux écrire et réécrire via ces quatre opérations : ajouter, supprimer, déplacer, remplacer. Ces opérations font partie des transformations effectuées dans les textes du corpus Alector et visent la maîtrise de la langue. Bien entendu, cela n'exclut pas un travail sur les stratégies de compréhension et leur explicitation par l'enseignant (Bianco & Lima, 2017). Pour conduire les élèves à aiguïser leur compréhension sur ces deux genres de textes, le texte narratif et le texte documentaire, la formation des professeurs représente un outil intéressant. Par exemple, la coélaboration de séances permet d'interroger les outils, les accompagnements, les gestes pédagogiques en réfléchissant sur les principes didactiques et théoriques autour de dispositifs d'enseignement (Bishop & Dappe, 2021).

6 Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un bilan des résultats obtenus à la suite de tests de lecture dans lesquels la question de l'effet de la simplification de textes était étudiée au regard du genre du texte (genre narratif et documentaire explicatif). Ces résultats indiquent que le genre du texte n'est pas un facteur déterminant

puisque les simplifications permettent d'améliorer la compréhension des textes, quel que soit le genre textuel. Ainsi, la simplification de textes pourrait être envisagée comme un levier pour encourager à lire tout genre de texte. Des travaux complémentaires sont nécessaires pour évaluer l'effet de la simplification sur la vitesse de lecture et la compréhension de jeunes allophones et/ou d'adultes illettrés, par exemple, qui généralement se voient très limités pour accéder à des textes documentaires.

Références bibliographiques

- Allington, R. L. (2005). The other five “pillars” of effective reading instruction. *Reading today*, 22(6), 3.
- Ankrum, J. W., & Bean, R. M. (2008). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(2), 133-146
- Baker, L., Dreher, M. J., Shipton, A. K., Beall, L. C., Voelker, A. N., Garrett, A. J., Schugar, H. R., & Finger-Elam, M. (2017). Children's comprehension of informational text: Reading, engaging, and learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 197-227. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/221>
- Baron, GL (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire : regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 103-122.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Bianco, M., & Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Paris : Hatier.
- Block, C. C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading research quarterly*, 37(2), 178-206.
- Bishop, M. F., & Dappe, L. (2021). Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 229-246. <https://doi.org/10.4000/reperes.4265>
- Casalis, S. & Colé, P. (2018). Le morphème, une unité de traitement dans l'acquisition de la littéracie. *Langue française*, 199, 69-81. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0069>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Chartrand, S., Emery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. De P. Riverin (2015) Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. 2e édition. Québec : *Didactica C. E. F.* en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Écalle, J. & Magnan, A. (2021). Chapitre 4. Les aides à l'apprentissage. Dans J. Écalle & A. Magnan (Dir.), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (pp. 185-245). Paris : Dunod.
- Elola, M. (2021). *Les manuels scolaires d'histoire du cycle 3 primaire (élèves de 9 à 11 ans) : aller et retour entre lisibilité et compréhension* (Thèse de doctorat, Aix-Marseille).
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Gala, N., François, T., Javourey-Drevet, N. & Ziegler, J.-C. (2018). La simplification de textes, une aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, Lire – écrire : Des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques, 199 (3), 123-131. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0123>
- Gala, N. & Javourey-Drevet, L. (2020). Mots ‘faciles’ et mots ‘difficiles’ dans ReSyf : un outil pour la didactique du lexique mobilisant polysémie, synonymie et complexité. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2020, 62, <https://doi.org/10.4000/lidil.8373>
- Gala, N., Tack, A., Javourey-Drevet, L., François, T. & Ziegler, J.-C. (2020a). Alector: A Parallel Corpus of Simplified French Texts with Alignments of Misreadings by Poor and Dyslexic Readers. Actes de la conférence *Language Resources and Evaluation for Language Technologies (LREC)*, Marseille, France.

- Gala, N., Todirascu, A., Bernhard, D., Wilkens, R. & Meyer, J.-P. (2020b). Transformations syntaxiques pour une aide à l'apprentissage de la lecture : typologie, adéquation et corpus adaptés. *SHS Web of Conferences, 7e Congrès Mondial de Linguistique Française* 78, pp.14006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207814006>
- Gala, N., Roubaud, M.-N. & Javourey-Drevet, L. (2024). La difficulté d'apprentissage du vocabulaire de spécialité à l'école ; le cas des verbes opaques. *Revue Lexique* 34 (*à paraître*)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Hiebert, E. H., & Cervetti, G. N. (2012). What differences in narrative and informational texts mean for the learning and instruction of vocabulary. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 2, 322-344.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. http://phonicingtrainingonline.com/wp-content/uploads/2015/06/simple_view.pdf
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., François, T., Gala, N., Ginestié, J. & Ziegler, J.-C. (2022a). Simplification of literary and scientific texts to improve reading fluency and comprehension in beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 1-28. <https://doi.org/10.1017/S014271642100062X>
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., Gala, N., & Ziegler, J.-C. (2022b). HIBOU: an eBook to improve Text Comprehension and Reading Fluency for Beginning Readers of French. *Workshop READI (Tools and Resources for READING Difficulties)* dans *13th Edition Language Resources and Evaluation Conference. (LREC 2022)*, European Language Resource Association, Marseille, France.
- Jeong, J., Gaffney, J. S., & Choi, J.-O. (2010). Availability and Use of Informational Texts in Second-, Third-, and Fourth-Grade Classrooms. *Research in the Teaching of English*, 44(4), 435-456. <http://www.jstor.org/stable/25704889>
- Kendeou, P., van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35, 1567-1577 (2007). <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes*, 39(2-3), 125-128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- Marin, B. & Legros, D. (2008). Chapitre 4. Psycholinguistique cognitive de la compréhension de textes. B. Marin & D. Legros (Dir), *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte* (pp. 61-78). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 119-131.
- Mauger G. & Poliak C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123 3-24.. <https://doi.org/10.3406/arss.1998.3252>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English?. *Reading research quarterly*, 304-330. <https://doi.org/10.2307/747823>

- OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, Paris: PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Pappas, C. C. (1993). Is narrative “primary”? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 97-129.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Perfetti, C., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. Dans M. G. McKeown & L. Kucan (éds.). *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). Londres: Routledge.
- Potocki, A., Écalle, J. & Magnan, A. (2013). Narrative comprehension skills in 5-year-old children: Correlational analysis and comprehender profiles. *Journal of Educational research*, 106(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667013>
- Roubaud, M-N (2005). Affronter la complexité d’un texte : la langue mise en scène, *Caractères, ABLF* (Association Belge pour la Lecture section francophone), 19(2), 5-11.
- Saidane, R., Fejzo, A. & Chapleau, N. (2018). L’enseignement du vocabulaire transdisciplinaire entre complexité et nécessité. *La Lettre de l’AIRDF*, 64(1), 48-53.
- Spencer, M., Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2014). Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12024>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research quarterly*, vol 16, pp 32-71
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of research in reading*, 32(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Wolfe, M. B. (2005). Memory for narrative and expository text: independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 359.

ANNEXE 1

Exemple pour un texte documentaire en CM1, bonne réponse en gras.

| 1) Comment s’usent les roches ? | | | |
|--|--|---|--|
| A | B | C | D |
| Sous l’effet des astres qui font bouger les arbres la nuit | Sous l’effet du passage des oiseaux migrateurs | Sous l’effet de l’évaporation des eaux et de la transpiration des plantes | Sous l’effet du gel, de la chaleur, de l’eau et du vent |
| 2) Pourquoi des végétaux différents colonisent-ils les sols nus ? | | | |
| A | B | C | D |
| Car le vent et les oiseaux transportent des graines différentes | Car tous les promeneurs donnent de l’engrais aux plantes | Car la pluie déplace les végétaux pour qu’ils poussent plus vite | Car la terre est ronde et les plantes roulent d’un lieu à un autre |
| 3) Comment se forment les nuages ? | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| A | B | C | D |
| Grâce aux fumées des usines chimiques qui se déplacent vers les forêts | Grâce à la transpiration des végétaux et l'évaporation des eaux | Grâce à l'électricité transportée par les câbles haute tension | Grâce aux marées hautes des océans 2 fois par jour |
| <i>4) Pourquoi la forêt est un milieu privilégié ?</i> | | | |
| A | B | C | D |
| Car elle augmente la vitesse du vent | Car elle couvre peu d'espace sur notre planète | Car elle multiplie les inondations | Car c'est une réserve importante d'espèces, un climatiseur pour le sol |
| <i>5) Quelles sont les fonctions des racines des arbres ?</i> | | | |
| A | B | C | D |
| Elles fixent les déchets de l'arbre | Elles fixent l'espace autour de l'arbre pour que personne ne tombe | Elles fixent l'arbre qui grandit et pompent l'eau et les sels minéraux | Elles fixent l'espace autour de l'arbre pour faire tomber les animaux |

ANNEXE 2

Résultats de l'ANOVA 2*2 (Simplification * Genre du texte) pour la vitesse de lecture :

| | Somme des carrés de type III | df | η^2 | F | Sign |
|---------------------------------|------------------------------|----|----------|--------|--------|
| GENRE DU TEXTE | 0,408 | 1 | 0,283 | 53,986 | <0,001 |
| SIMPLIFICATION | 0,329 | 1 | 0,373 | 81,327 | <0,001 |
| GENRE DU TEXTE * SIMPLIFICATION | 0,000 | 1 | 0,001 | 0,071 | 0,790 |

Eta carré (ou η^2) correspond à la proportion de variance totale expliquée

ANNEXE 3

Résultats de l'ANOVA 2*2 (Simplification * Genre du texte) pour la compréhension :

| | Somme des carrés de type III | df | η^2 | F | Sign |
|---------------------------------|------------------------------|----|----------|--------|--------|
| GENRE DU TEXTE | 997,697 | 1 | 0,181 | 30,245 | <0,001 |
| SIMPLIFICATION | 1072,545 | 1 | 0,1895 | 32,020 | <0,001 |
| GENRE DU TEXTE * SIMPLIFICATION | 31,194 | 1 | 0,008 | 1,037 | 0,310 |

Eta carré (ou η^2) correspond à la proportion de variance totale expliquée

¹ <https://corpusalector.huma-num.fr/>

² Pour plus de détails sur le corpus, les auteures renvoient à Auteurs, 2020a.

³ Elola (2021, pp. 90-95) constate le recours à un lexique abstrait et très polysémique dans les manuels scolaires d'histoire en cycle 3 primaire (par exemple, 'empire', 'privilège', 'légitimer', etc.), ce qui requiert un travail spécifique de l'enseignant sur le vocabulaire afin de faciliter la compréhension (les leçons sont difficilement comprises si l'enfant lit en autonomie, auteurs. 2024).

⁴ Une étude montre qu'il y a quatre fois plus de mots complexes (polymorphématiques) que de mots simples dans les manuels scolaires (Nagy & Anderson, 1984) ; environ 60 % du vocabulaire acquis par l'enfant en âge scolaire serait complexe (*ibid.*).

⁵ Corpus Alector, texte n°145, extrait de *L'homme qui faisait jaillir les sources*, d'A. Cagnat. Texte narratif proposé en CM1.

⁶ Corpus Alector, texte n° 29, extrait de la collection *Bibliothèque de Travail Junior (BTJ)*, n° 492, décembre 2003. Texte documentaire proposé en CE1.

⁷ L'Indice de Position Sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la DEPP
<https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-357755>

⁸ Ecole1 IPS : 113,50 ; Ecole 2 IPS : 115,30 ; Ecole 3 IPS : 118,40 ; Ecole 4 IPS : 118,90

⁹ Hassler⁹ (2022): <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/francais-college/etude-de-la-langue/quatre-operations-pour-manipuler-la-langue/>