FLUENCE ET COMPRÉHENSION EN CYCLE 3

PARTIE 2

Ludivine Javourey - Drevet

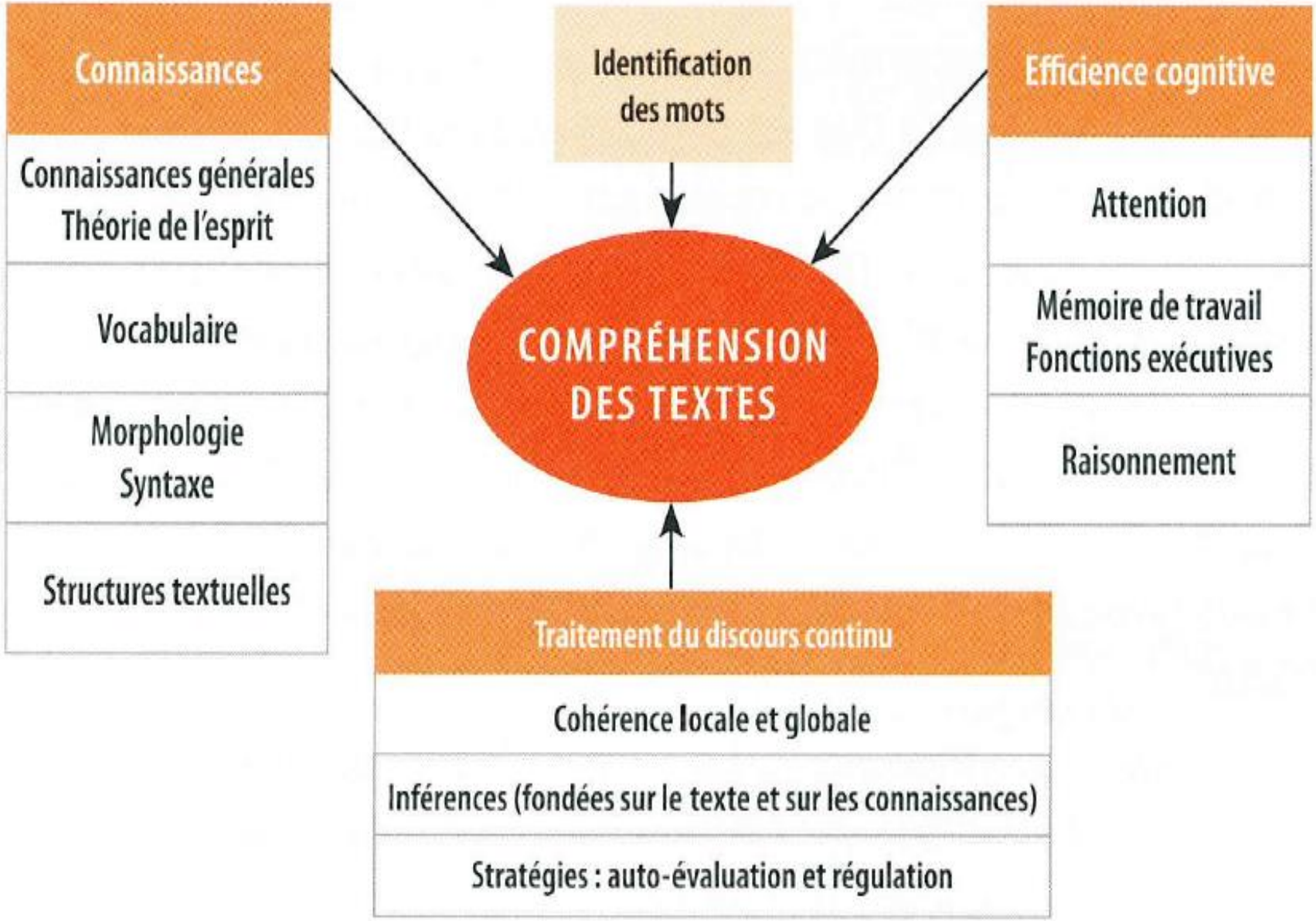
De la lecture de mots à la compréhension de textes : le « modèle simple » de la lecture

Gough & Tunmer (1986) ; Castles, Rastle, & Nation (2018)

Compréhension de texte = **Reconnaissance des mots écrits** × **Compréhension orale**

Capacités visuelles
Connaissance des lettres
Habiletés phonologiques
Décodage
Fluence

Vocabulaire
Compétences grammaticales
Mémoire de travail verbale
Connaissances
Capacités d'inférence

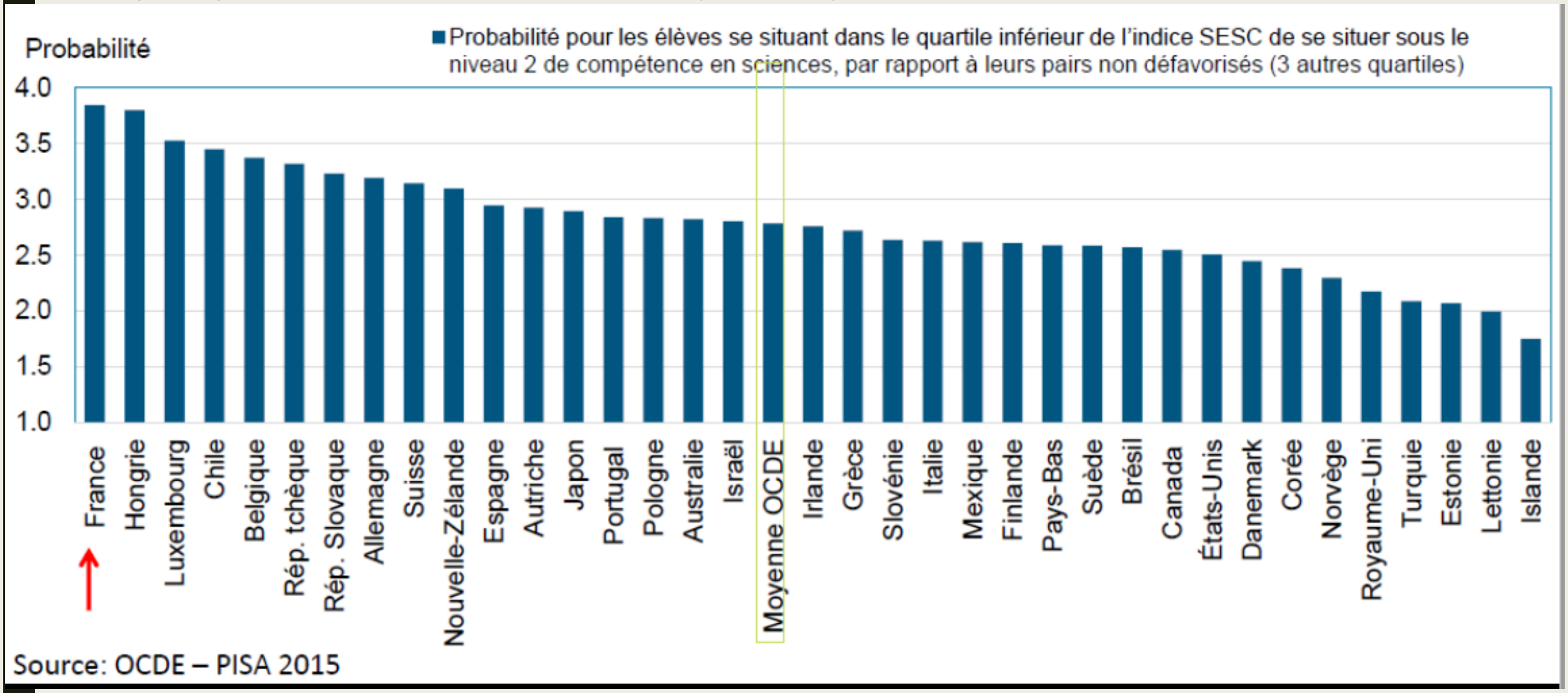


Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension de textes

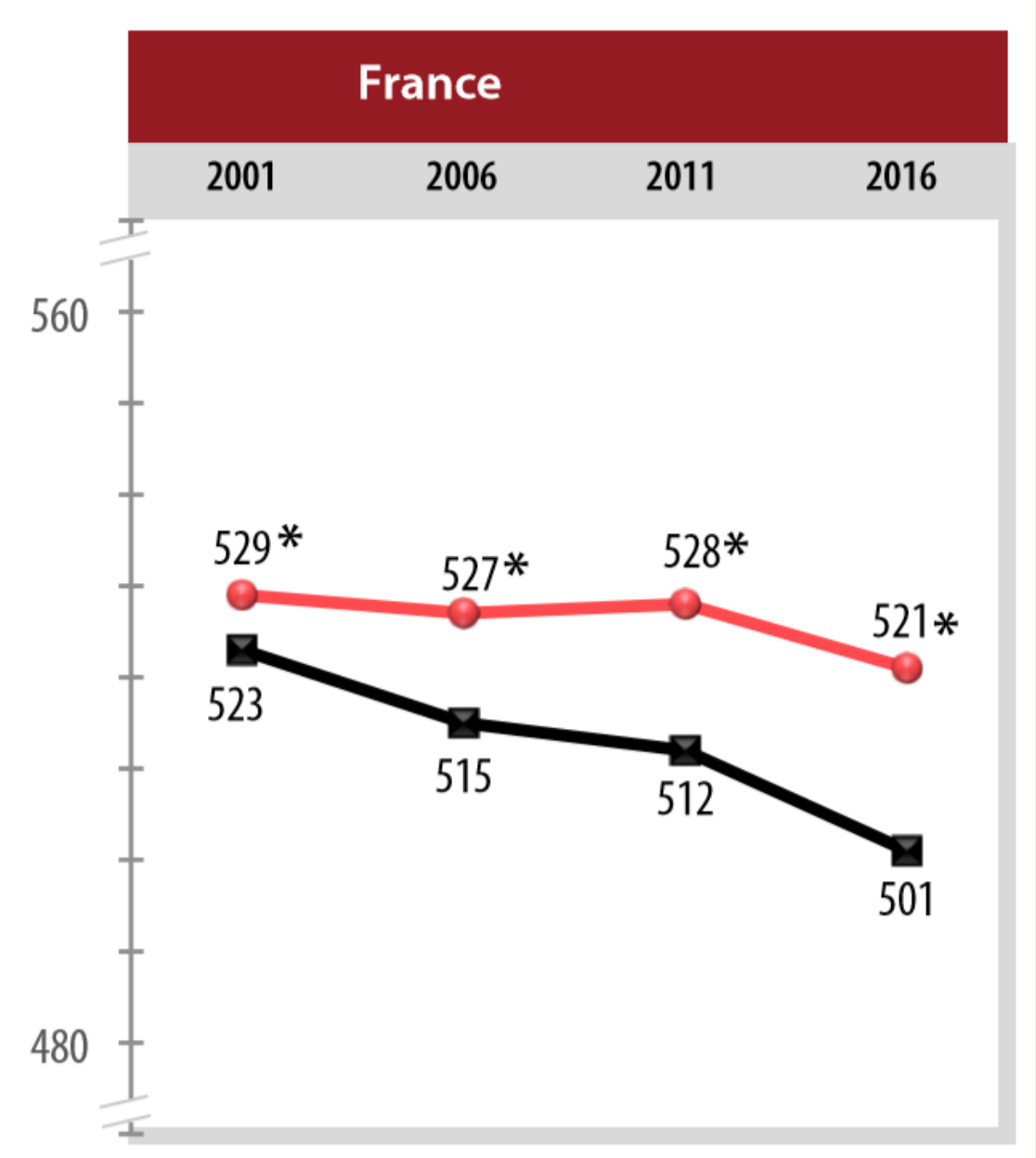
(Bianco & Lima, 2017, d'après Bianco 2015)

Écrit et inégalités

En France, les élèves de 15 ans issus des milieux les plus défavorisés ont quatre fois plus de risques que les autres d'être en difficulté (sciences).



Baisse marquée sur les items les plus complexes



Deux grandes dimensions :

- Prélever des informations explicites + faire des inférences directes.

- Interpréter, assimiler des idées ou des informations + examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

Texte scientifique et texte littéraire

La performance sur les textes informatifs (-22 points) baisse plus que sur les textes narratifs (-6 points)

Évolution du score moyen de la France en fonction des types de textes

PIRLS	Textes informatifs				Textes narratifs			
	Score moyen France	Différence entre années			Score moyen France	Différence entre années		
		2011	2006	2001		2011	2006	2001
2016	510	**-9**	**-16**	**-22**	513	**-9**	-5	-6
2011	519		**-7**	**-13**	521		4	2
2006	526			-6	517			-2
2001	532				519			

Lecture : en 2016 le score moyen de la France sur les textes informatifs est de 510. C'est 22 points de moins qu'en 2001.

En **gras :** la différence est significative.

Champ : Métropole, Guadeloupe et Martinique.

Sources : IEA - MEN-DEPP.

Réf. : *Note d'information*, n° 17.24. © **DEPP**

Test de fluence non numérique

1 minute de lecture à voix haute avec un professeur

Séquence 1
Français

10 minutes de préparation
50 minutes de passation

- **Compréhension de l'oral**
- **Compréhension de l'écrit**
- **Etude de la langue**

Séquence 2
Mathématiques

10 minutes de préparation
50 minutes de passation

- **Nombres et calculs**
- **Espace et géométrie**
- **Grandeurs et mesures**

ÉVALUATIONS 6ÈME

DEUX CHAMPS DISCIPLINAIRES ÉVALUÉS

DOMAINES ET COMPÉTENCES ÉVALUÉS EN FRANÇAIS

Compréhension de l'oral

Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.

Compréhension de l'écrit

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier.

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.

Etude de la langue

Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe.

Acquérir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale.

Enrichir le lexique.

Résultats généraux au test spécifique de français en 2020

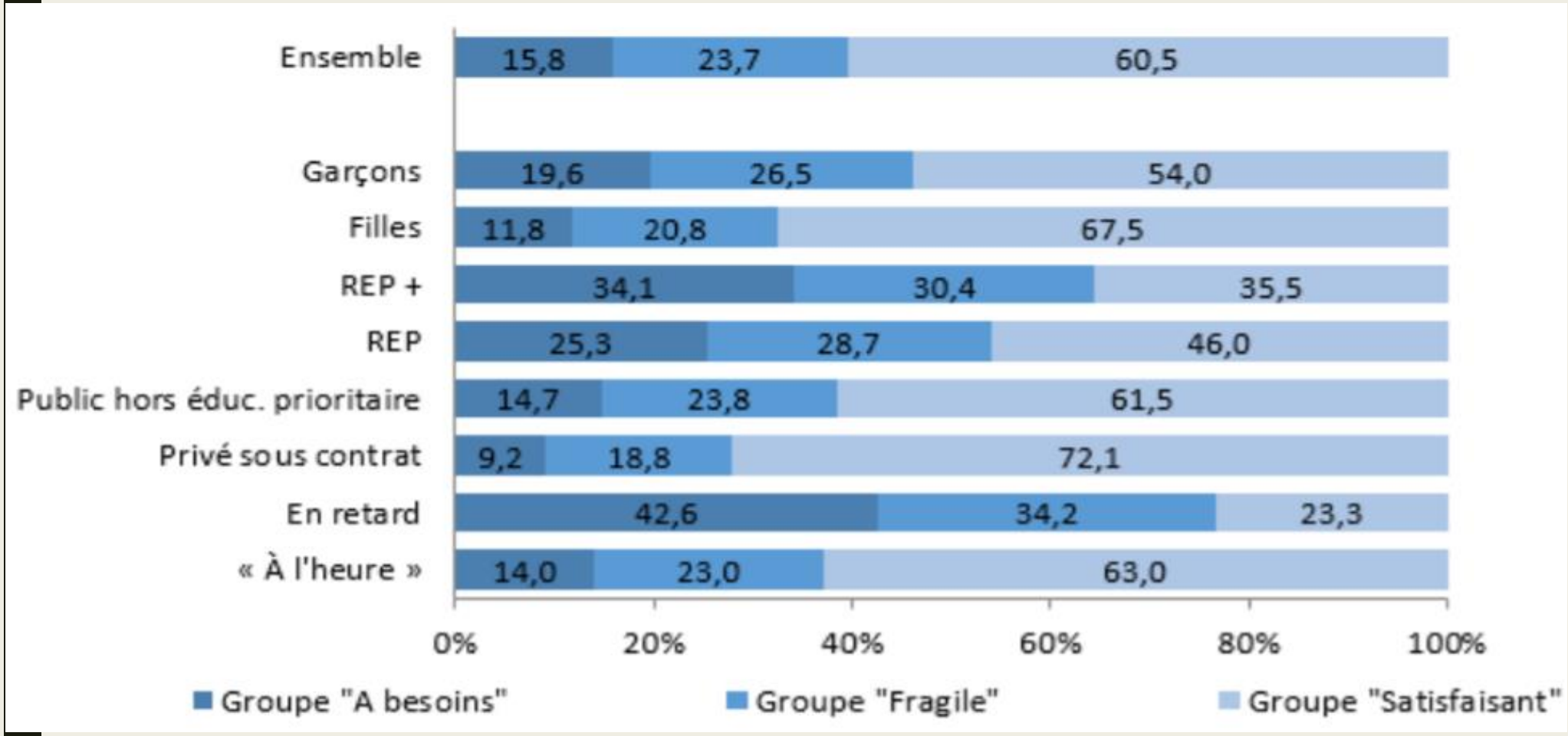
Domaines	Caractéristiques		Groupe «A besoins»	Groupe «Fragile»	Groupe «Satisfaisant»
Global	Retard scolaire	« À l'heure »	14,0	23,0	63,0
		En retard	42,6	34,2	23,3
	Secteur de scolarisation	Privé sous contrat	9,2	18,8	72,1
		Public hors éduc. prioritaire	14,7	23,8	61,5
		REP	25,3	28,7	46,0
		REP +	34,1	30,4	35,5
	Sexe	Filles	11,8	20,8	67,5
		Garçons	19,6	26,5	54,0
	Ensemble	**Ensemble**	**15,8**	**23,7**	**60,5**

En français, la proportion d'élèves du groupe satisfaisant est de 60,5 %.

Dans le secteur public, elle varie de 35,5 % en REP+ à 61,5 % dans les collèges publics hors REP.

Enfin, l'écart filles- garçons est de plus de 13 points au bénéfice des filles (67,5 % contre 54 %).

Résultats généraux au test spécifique de français en 2020



Répartition des élèves dans les groupes au test spécifique de français

Résultats généraux au test spécifique de français en 2020 : compréhension de l'écrit

Sous compétences	Compétences et connaissances associées	Questions	
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Rendre compte du sens global du texte lu.	Question 1	Choisir le bon résumé
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite difficile d'accès.	Question 2	La fille cadette a reçu un don. De sa bouche sortent …
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite.	Question 3	La plus jeune sœur se marie avec …
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Localiser une information immédiatement repérable et réaliser une inférence locale.	Question 4	La mère fait manger sa fille cadette à la cuisine et travailler sans cesse car elle…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information essentielle du texte lu.	Question 5	La mère envoie sa fille ainée à la fontaine en espérant…

Descriptif des questions sur le document « Les fées » de Charles Perrault, Histoires et contes du temps passé, 1697 (1).

Résultats généraux au test spécifique de français en 2020 : compréhension de l'écrit

Sous compétences	Compétences et connaissances associées	Questions	
Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales.	Intégrer des informations non immédiatement repérables.	Question 6	Associer les mots correspondant à chacune des sœurs.
Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales.	Repérer des informations non immédiatement repérables et associer un élément de lexique à une représentation visuelle.	Question 7	Cliquer sur l'image qui représente le mieux le récipient que la sœur ainée utilise pour rapporter l'eau.
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Intégrer des informations explicites immédiatement repérables.	Question 8	La fille ainée meurt dans un bois car…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Localiser une information et réaliser une inférence locale.	Question 9	En envoyant sa fille ainée à la fontaine, la mère espère qu'elle…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Dégager des informations implicites.	Question 10	Cliquer sur ce que veut dire l'auteur par cette phrase : « Ce fût-là la première fois qu'elle l'appela sa fille. »

Descriptif des questions sur le document « Les fées » de Charles Perrault, Histoires et contes du temps passé, 1697 (2).

Résultats généraux au test spécifique de français en 2020 : compréhension de l'écrit

Sous compétences	Compétences et connaissances associées	Questions	
Être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures.	Comprendre la visée et dégager le thème principal du support.	Question 1	Ce document est…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite.	Question 2	En développant le compostage, l'homme s'est inspiré de la…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite.	Question 3	Le compostage consiste à recycler des déchets…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite non immédiatement repérable.	Question 4	Le compostage sert à fabriquer un…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite.	Question 5	Le compostage est écologique parce qu'il réduit…

Descriptif des questions sur le document composite

« compostage »

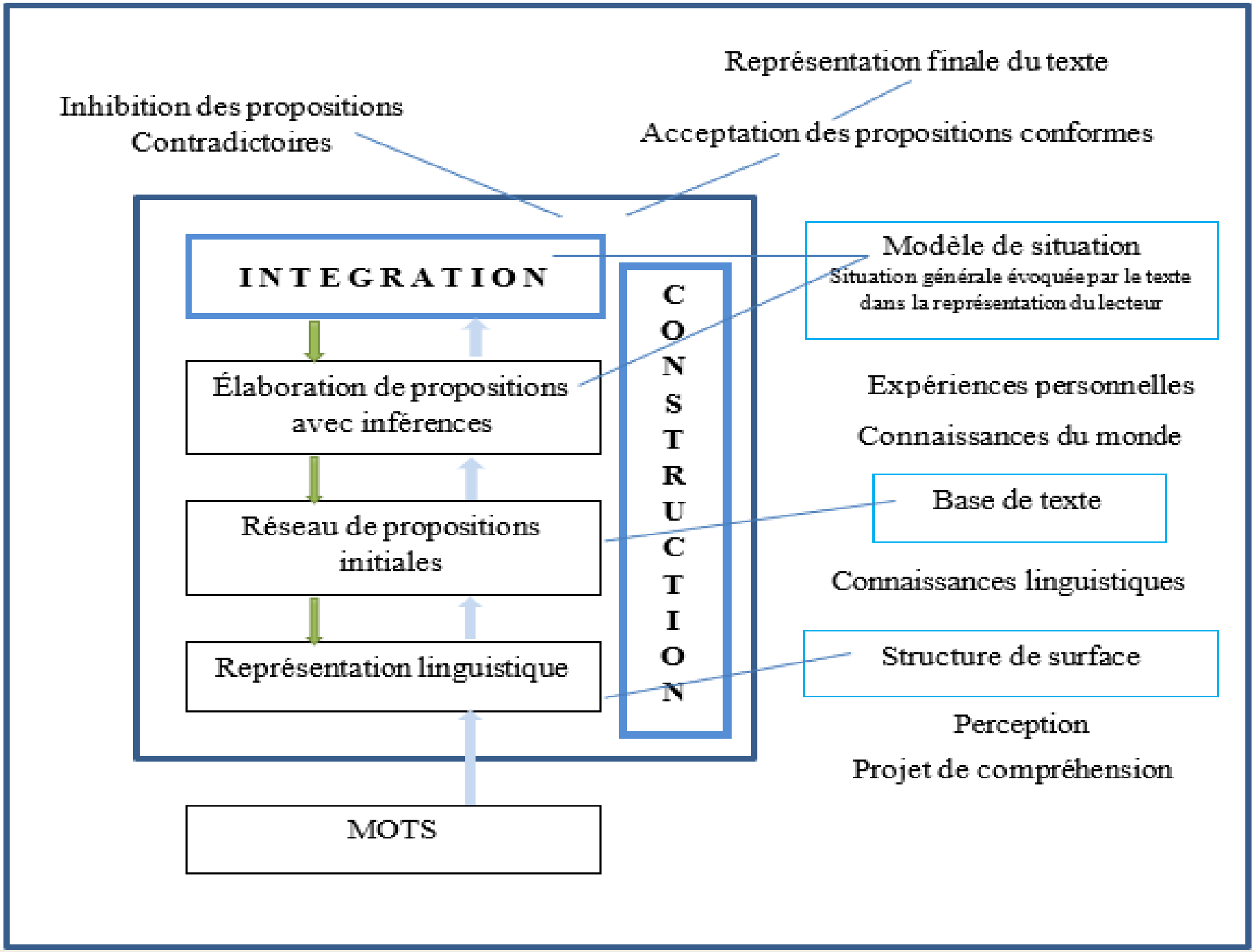
Résultats généraux au test spécifique de français en 2020 : compréhension de l'écrit

Sous compétences	Compétences et connaissances associées	Questions	
Être capable de mettre en relation différentes informations.	Prélever des informations non immétiatement repérables présentées sous forme de tableaux.	Question 6	Classer les déchets.
Être capable de mettre en relation différentes informations.	Prélever des informations non immétiatement repérables présentées sous forme de tableaux.	Question 7	Cocher vrai ou faux. Dans le composteur, il est recommandé de mettre…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.	Prélever une information explicite non immédiatement repérable.	Question 8	Compléter la phrase. Les matières qui se décomposent rapidement sont les matières…
Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens	Prélever une information explicite.	Question 9	Pour obtenir un compost mûr, il faut…

Descriptif des questions sur le document composite

« compostage »

Modèle de Construction Intégration

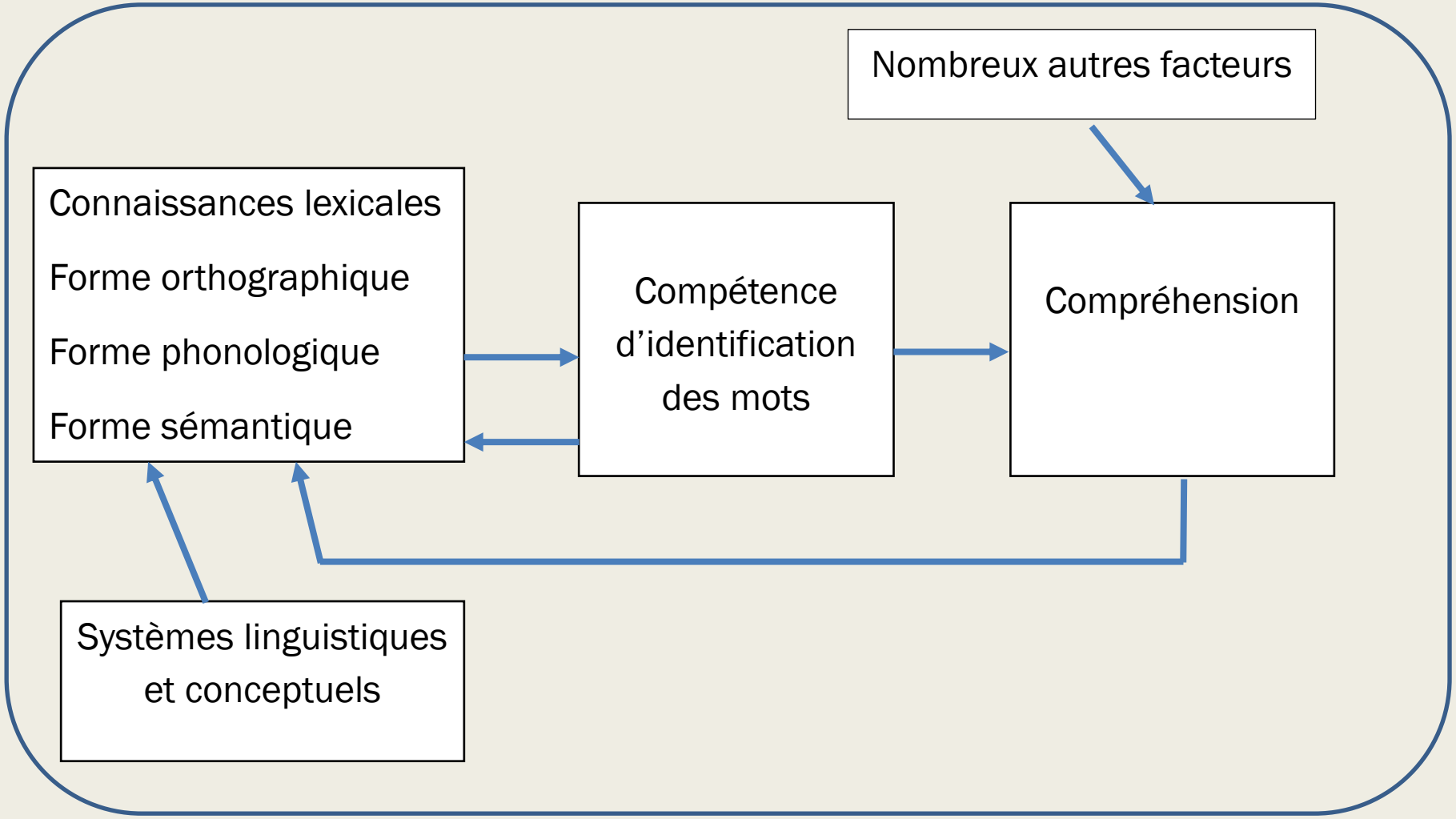


Kintsch (1988, 1998, 2005)

Figure d'après Kintsch (2005)

La qualité lexicale

(Perfetti & Hart, 2002, Perfetti, 2007, Perfetti et al., 2010)



Selon Perfetti, McKeown & Kucan, 2010, p. 296

Comprendre

Comprendre, c’est construire à partir d’un texte, mais pas uniquement, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée.

Bishop M.F., équipe de Cergy

http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/savoir/aider-a-comprendre

Développer la compréhension

- Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.

- Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, types de texte) dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.

- Privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

- itv_bento7_Lire différents textes.mp4

Trois types de questions

- Des questions dont la réponse se trouve dans le texte (auxquelles on peut répondre grâce aux stratégies de bas niveau).

- Des questions dont la réponse ne se trouve pas dans le texte, pour lesquelles il va falloir croiser et rassembler plusieurs informations contenues dans le texte, à différents endroits du texte, pour pouvoir rédiger une réponse.

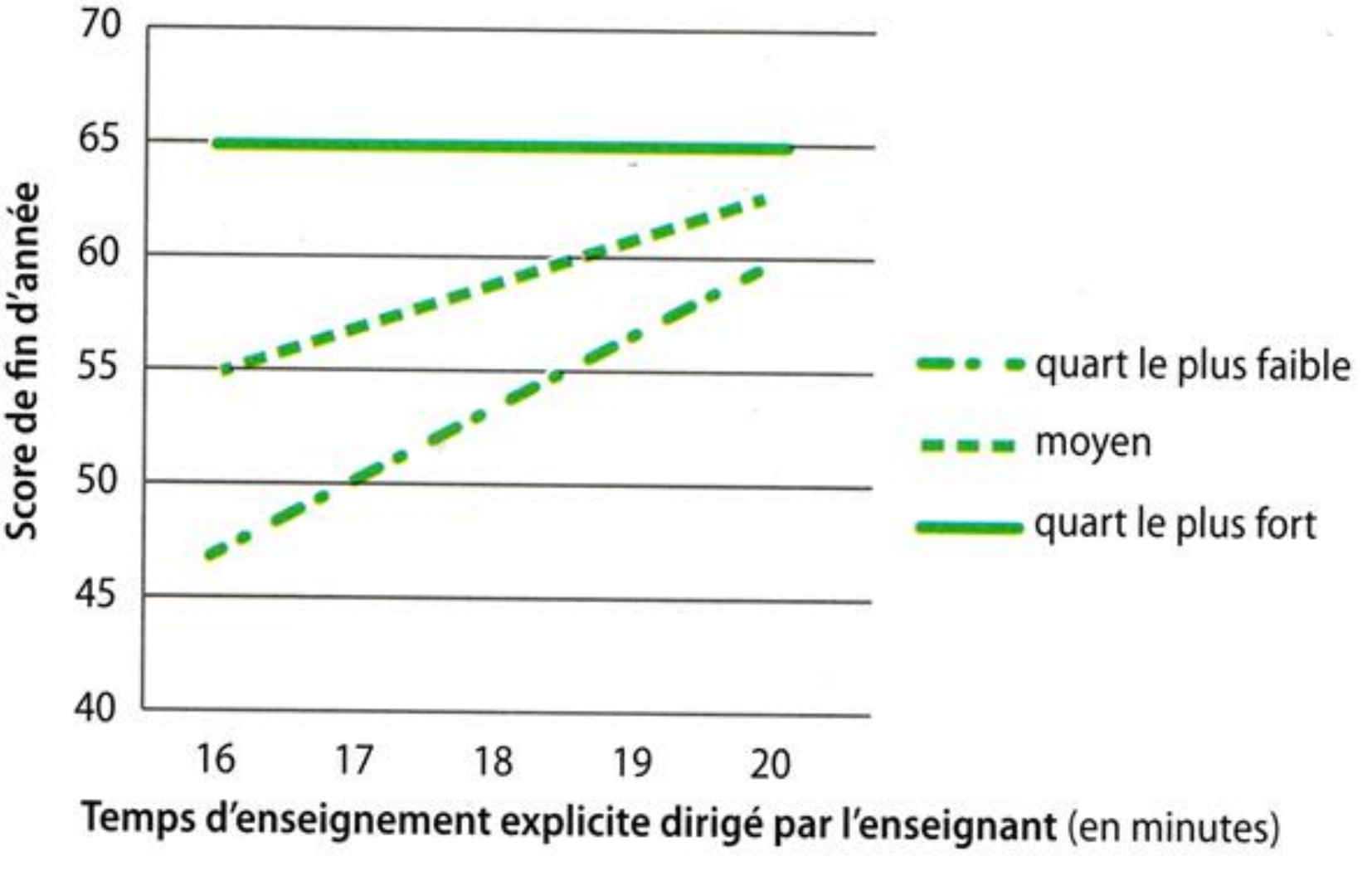
- Des questions dont la réponse ne se trouve pas écrite dans le texte et pour lesquelles il va falloir raisonner à partir du texte.

- itv_bento5_Comprendre.mp4

Comment enseigner la compréhension ?

- C’est un apprentissage explicite
- C’est un apprentissage stratégique
- C’est un apprentissage qui utilise l’oral

Enseignement explicite

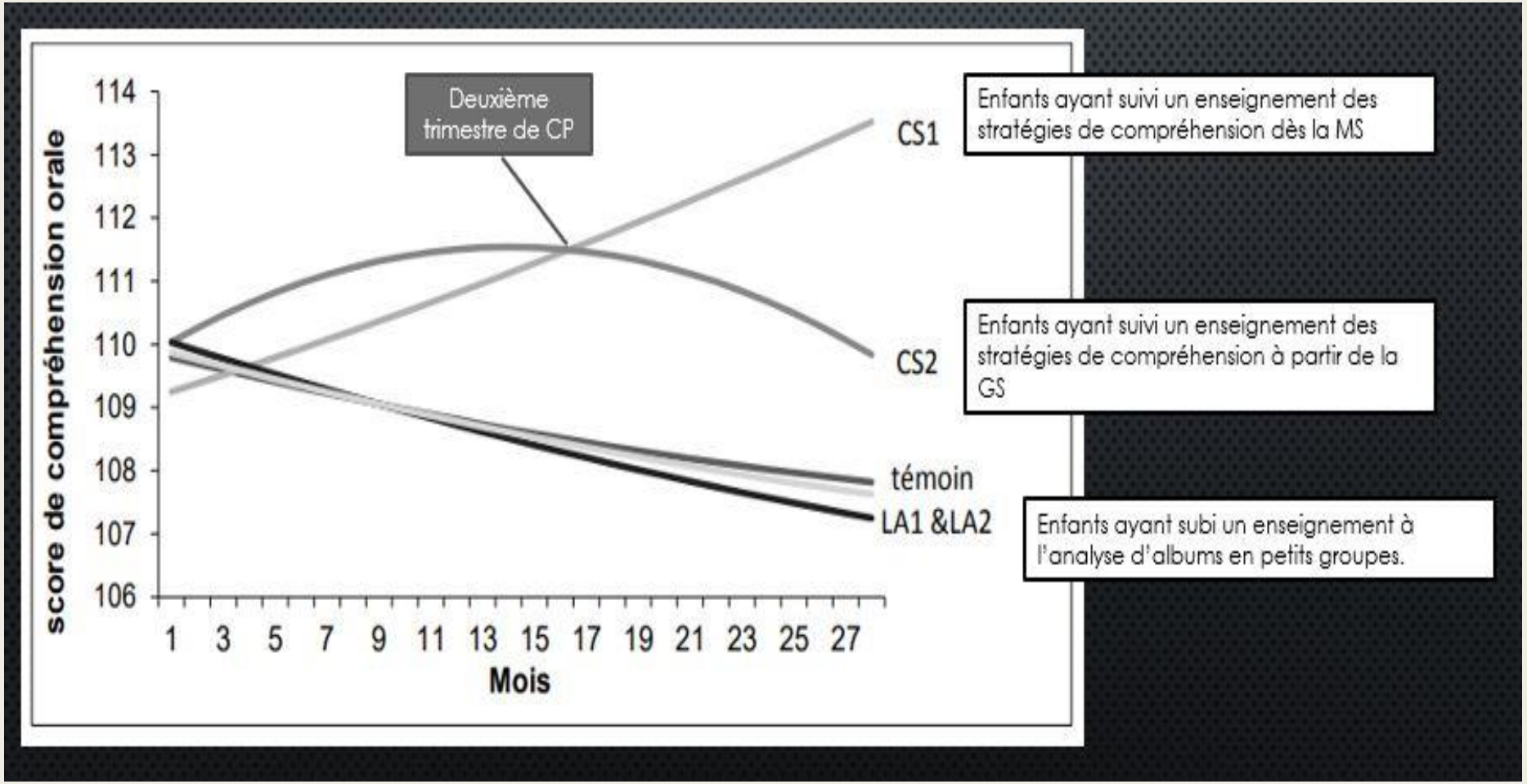


Score de compréhension en fin d'année en fonction du temps d'enseignement explicite dirigé par l'enseignant par jour de classe et du niveau de compréhension en début d'année selon trois modalités.

(Bianco & Lima, 2017 d'après Connor, Morrison & Petrella, 2004)

Enseignements explicites dès la maternelle

(Bianco 2015)



Ressources pour l'enseignement

Bianco, M., Coda, M., Gourgue-Giolitto, D., Sindirian, L., & Azzolin, M. (2002) *Compréhension: GS*. Les éditions de la Cigale.

L'instruction directe (1)

Concrètement, l’enseignement explicite se divise en trois grandes étapes :

- le modelage, l’information est présentée en petites unités, dans une séquence graduée, généralement du simple au complexe.
- la pratique guidée ou dirigée, l’enseignant propose aux élèves des tâches semblables à celles qui ont été effectuées à l’étape du modelage. Durant cette phase, il les questionne de façon à établir une rétroaction régulière.
- la pratique autonome, l’enseignant délaisse la pratique guidée pour la pratique autonome lorsqu’il s’est assuré que les élèves ont atteint un niveau de maîtrise élevé de la matière à apprendre.

L'instruction directe (2)

- Enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées
- Cherche à éviter l’implicite et le flou qui pourraient nuire à l’apprentissage
- Quelle stratégie employer pour aider le maximum d’enseignants à augmenter leur effet ?

Globalement cette stratégie passe par les actions de DIRE, de MONTRER et de GUIDER les élèves dans leur apprentissage.

Dire – Montrer - Guider

- **DIRE** au sens de rendre explicites pour les élèves **les intentions et objectifs visés** dans la leçon.
- **DIRE** au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves, **les connaissances antérieures dont ils auront besoin**.
- **MONTRER** au sens de rendre explicite pour les élèves, **en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute**.
- **GUIDER** au sens de chercher à ce que **les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique.**
- **GUIDER** au sens de leur **fournir une rétroaction appropriée** afin qu'ils construisent les connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

Enseignement explicite

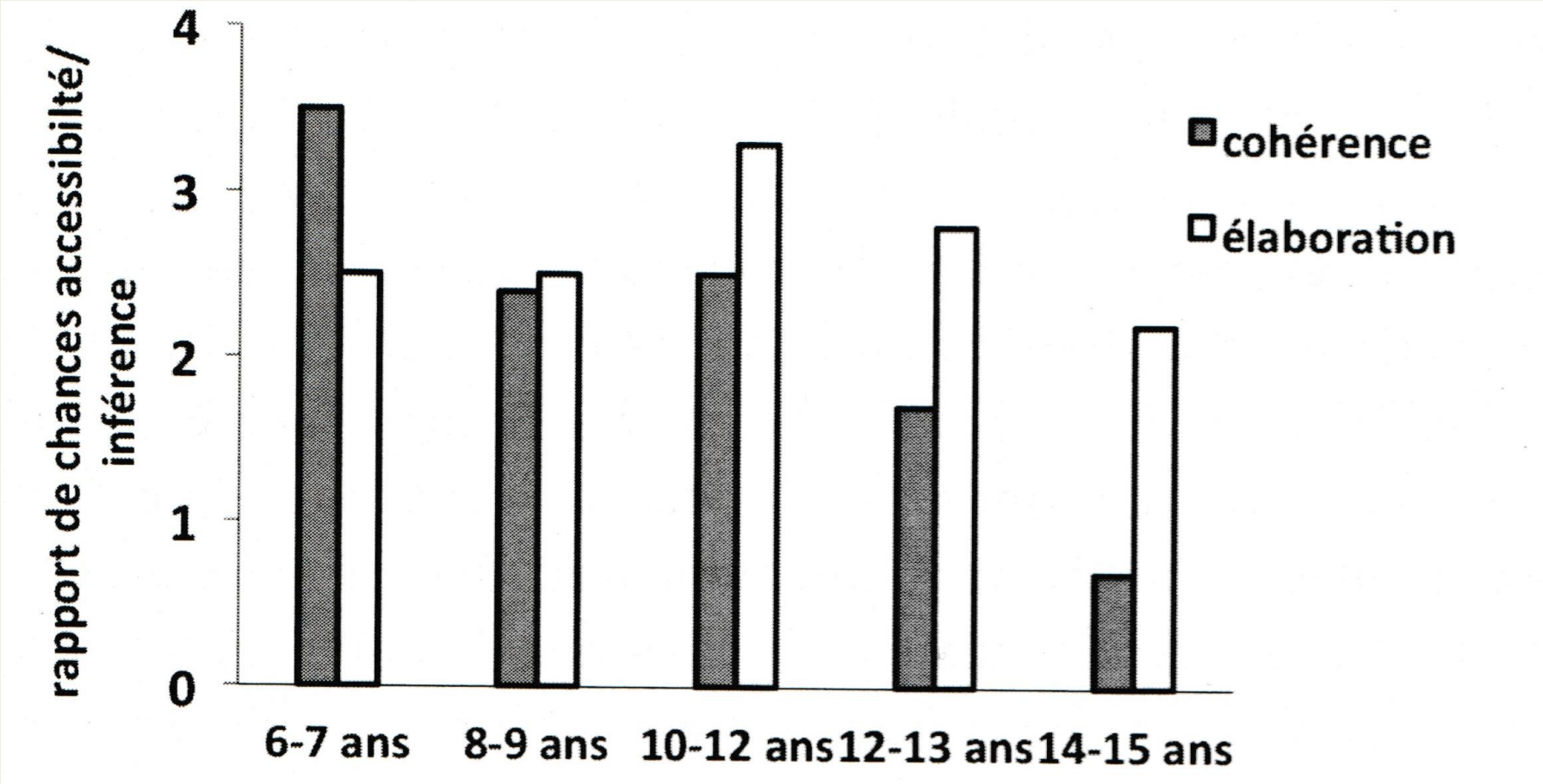
- Rendre le processus transparent,
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie,
- Favoriser l’autonomie dans l’utilisation de la stratégie,
- Assurer l’application de la stratégie.

L'enseignement explicite dans la francophonie

Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes

Sous la direction de
Steve Bissonnette , Érick Falardeau , Mario Richard

Probabilité d'effectuer des inférences en fonction de l'accessibilité des connaissances en mémoire et de l'âge des enfants (Bianco, 2015 selon Barnes et al., 1996)



Les stratégies de lecture compréhension (Bianco 2015)-1

- Les stratégies de **préparation à la lecture afin d'être en lecture attentive** : identifier les objectifs de la lecture, explorer les différentes parties du texte, se poser des questions sur ce que l'on va lire, guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posées.

- Les stratégies **d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte afin de construire une base de texte cohérente** : comprendre les mots difficiles, prendre des notes, faire des inférences, utiliser la connaissance de la structure du texte.

Les stratégies de lecture compréhension (Bianco 2015)-2

- Les stratégies **pour aller au-delà du texte afin de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur** afin de comprendre l'implicite : se poser des questions (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?), auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser les ressources externes au texte pour éclairer les points obscurs.

- Les stratégies **d'organisation, de restructuration et de synthèse** afin d'organiser l'ensemble des informations lues : utilisation de guides de lecture, activité de résumé, évaluation des sources, analyse critique.

Expliciter : qui, quoi, quand, comment ?

L'enseignant explicite aux élèves :

- les apprentissages visés (pourquoi),
- les tâches, les procédures et les stratégies (comment)
- et les apprentissages réalisés (institutionnalisation)

selon une **scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable** au fil du déroulement des activités et réactions des élèves.

L’élève s’explicite à lui-même et explique à l’enseignant(e)

Comment fais-tu ?

Cette simple question posée à l’élève par l’enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l’encourage à une activité mentale qui favorise le développement d’une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge.

Pour ce faire l’élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées.

Les professeurs demandent régulièrement à l’élève d’expliquer à l’autre autant que de s’expliquer à lui-même sa démarche intellectuelle.

L’élève s’explicite à lui-même et explique à la classe

Les élèves s’explicitent entre eux : c’est au maître que revient l’organisation des conditions de l’explicitation des processus intellectuels de métacognition.

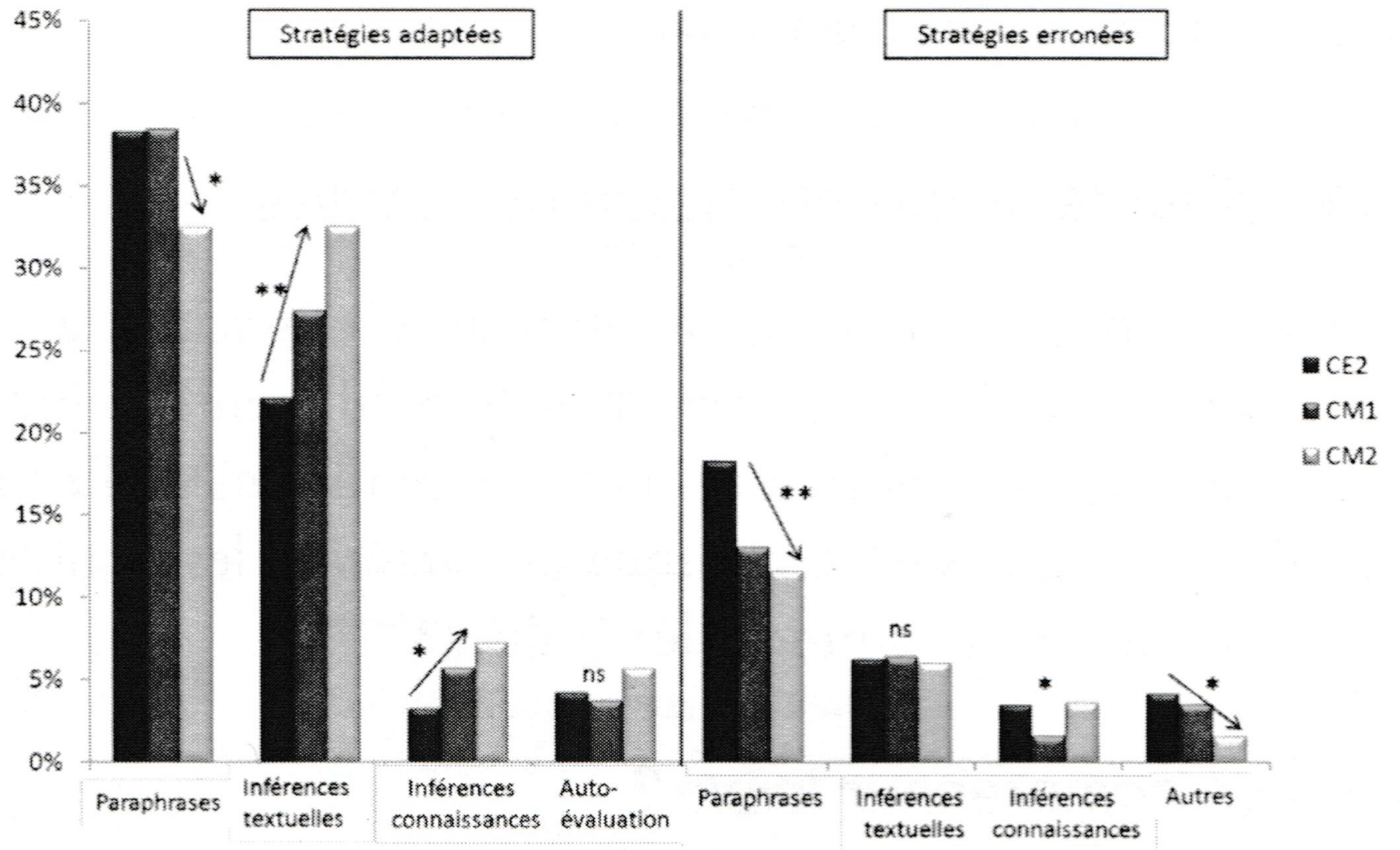
De telles pratiques, lorsqu’elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type :

« Comment faites-vous pour… ? ».

Les stratégies qui permettent de comprendre un texte

- Repérer la structure du texte (la situation d'énonciation, les éléments importants qui font progresser le récit).
- Identifier les personnages (désignations et caractérisations, relations).
- Résumer et identifier l'essentiel (hiérarchiser les idées, les événements, les personnages).
- Repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie, parcours).
- Contrôler et réguler sa compréhension en dépassant les « blocages ».
- Prédire la suite (émettre des hypothèses).
- S'investir affectivement dans le texte (s'identifier au personnages).
- Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer).

Statistiques relevées dans les verbalisations et relations avec la compréhension en lecture



Évolution des types de stratégies utilisées dans les auto explications en fonction du niveau scolaire.

(Nardy, A., Bianco, M., Toffa, F., Rémond, M., & Dessus, P. (2012).

Fonctions des inférences

Pour l'élève qui est en **apprentissage de la lecture**, tout comme pour le lecteur mature, **les inférences** ont quatre fonctions précises :

- élaborer une toile de fond de l'histoire ;
- prédire des causes ou des conséquences au fil des événements ;
- anticiper les anomalies dans le texte, ce qui place le lecteur en état de recherche pour rétablir le sens ;
- construire le sens des mots écrits.

Makdissi et al.(2010)

Inférences

Activité délibérée du lecteur, activité d'interprétation qui repose sur un travail d'élaboration d'hypothèses, d'explications de liens entre les éléments pour générer la cohérence globale.

Les processus stratégiques et de recherche en mémoire sont contrôlés par le lecteur et demandent des ressources cognitives supplémentaires.

A partir des éléments du texte, une recherche permet de **récupérer des éléments en mémoire à long terme**, les informations **dont le lecteur a besoin pour construire la cohérence globale du texte.**

Graesser, Singer, et Trabasso (1994)

Les principales difficultés en compréhension

Rappel des principales difficultés qui peuvent être rencontrées en compréhension au cycle 3 dans la lecture des récits :

- Les personnages, leurs désignations et leurs relations
- le lexique ;
- la chronologie ;
- les références culturelles ;
- l'implicite et la nécessité de faire des inférences.

Exemples d'activités

- **Le portrait du personnage** : à partir de l'étude des comportements, des conversations, des pensées, mentionnés dans le texte, pour repérer l'explicite, mais aussi pour inviter les élèves à faire des inférences, à partir d'indices que l'on trouve dans le texte.

- **La rencontre des personnages** : en utilisant des fiches d'identité pour présenter un personnage aux autres.

- **L'interview** : en proposant à des élèves d'incarner des personnages dans toute leur complexité.

Rappel du récit (1)

- **Représenter la scène par un dessin.**

- **Raconter collectivement puis individuellement, sans support mais avec l'aide de l'enseignant ou du groupe :**

- à l'aide de dessins déjà organisés chronologiquement ;

- par la théâtralisation : jouer les dialogues ;

- à l'aide d'outils numériques (capture audio, capture vidéo etc.).

Rappel du récit (2)

Relire le texte puis reformuler des passages donnés (à l'oral ou à l'écrit) :

- en prenant appui sur un décor : étude des différents espaces dans lesquels évoluent les personnages ;

- en prenant appui sur les personnages et les objets présents dans l'histoire : par exemple proposer un choix de personnages secondaires, demander aux élèves de n'en conserver qu'un et de justifier leur décision en utilisant les informations du texte ;

- en utilisant la liste des personnages ou des lieux ou des actions préalablement définis (par l'enseignant ou les élèves).

Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative des textes littéraires : illustration avec la démarche d'apprentissage ISIS

- Démarche reposant sur l'**I**magerie **S**tratégique et **I**nterprétative du **S**ujet lecteur
- https://www.dailymotion.com/video/x6mqmas

Lien entre théorie et pratique

Maryse Bianco, Laurent Lima

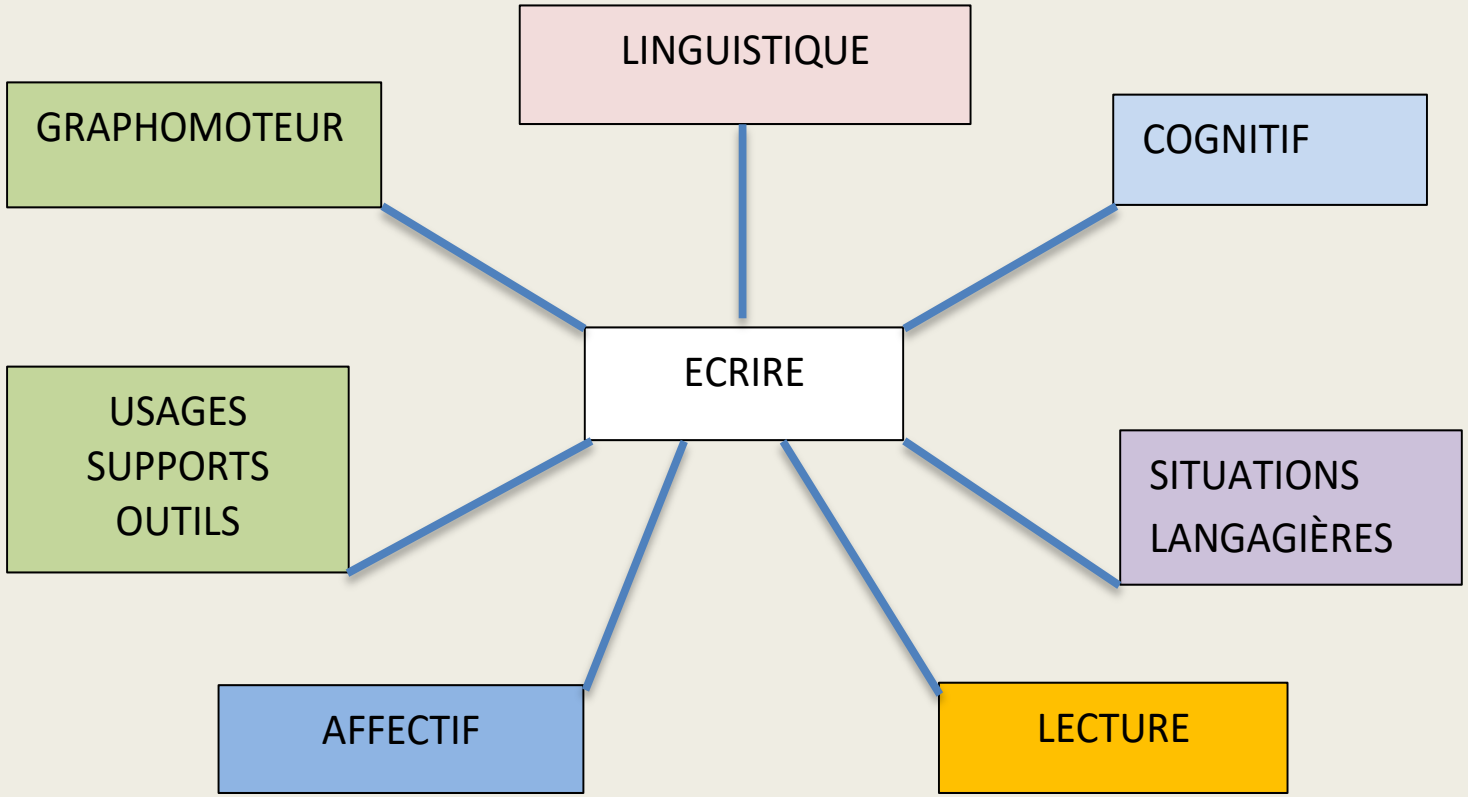
Les écrits pour soutenir la compréhension

Des écrits pour :

- permettre l'expression des « premières (ou ultimes) impressions de lecture »
- « faire repérer et identifier un problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé », reformulations, titrage, soulignement, réécriture
- « aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture »
- confronter, échanger « des interprétations individuelles spontanées »
- « provoquer des interprétations divergentes » sur des passages posant des problèmes de compréhension
- « affiner l'interprétation initiale », pour « objectiver une (des) interprétations »
- se souvenir de la lecture

(Tauveron C., 2002)

L'acte d'écrire relève de multiples facteurs en interaction (1)



Bernadette Kervyn

Former à l'enseignement de l'écriture — Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé (ens-lyon.fr)

L’acte d’écrire relève de multiples facteurs en interaction (2)

- **Linguistique** : Encodage phonographique et orthographique, découpage en mots, phrases et paragraphes, construction syntaxique, choix lexicaux, ponctuation, concordance des temps.

- **Graphomoteur** : Poids très importants du geste d’écriture eu début de l’apprentissage. Rôle de la position du scripteur et de ses outils, de la tenue de l’outil, de la pression des doigts sur l’outil.

- **Usages, Supports et outils** : Influence de l’écran, du clavier, de la taille et de l’orientation du support, du lignage, de l’outil scripteur. Importance des outils qui aident : répertoire, frise de connecteurs …

- **Affectif** : Goût pour l’écriture, l’expression, implication dans le projet d’écriture, expérience vécue.

L’acte d’écrire relève de multiples facteurs en interaction (3)

- **Lecture** : Écrire exige de se relire, encore et encore et d’être lu

- **Situations langagières en écriture** : acte langagier aux fonctions diverses
  - *qui appellent un destinataire absent, connu ou pas, imaginé ?*
  - *qui mobilisent aussi des interactions orales pour accompagner le projet d’écriture.*

- **Cognitif** : Mémoire fortement sollicitée qui contribue à effectuer des choix stratégiques et soutient l’attention nécessaire pour prendre en compte les multiples contraintes de l’écrit.

Programme cycle 3

- Par la lecture
- Par l'usage du dictionnaire ou autres outils en version papier ou numérique

Enrichir son lexique

- Le sens des principaux préfixes (racines latines et grecques)
- Le réseau des mots : par familles de mots, par champ lexical

Comprendre la formation des mots

- Synonymie
- Antonymie
- Homonymie
- Polysémie

Connaître les notions

- A l'écrit
- A l'oral

Réutiliser le lexique

L'étude du vocabulaire

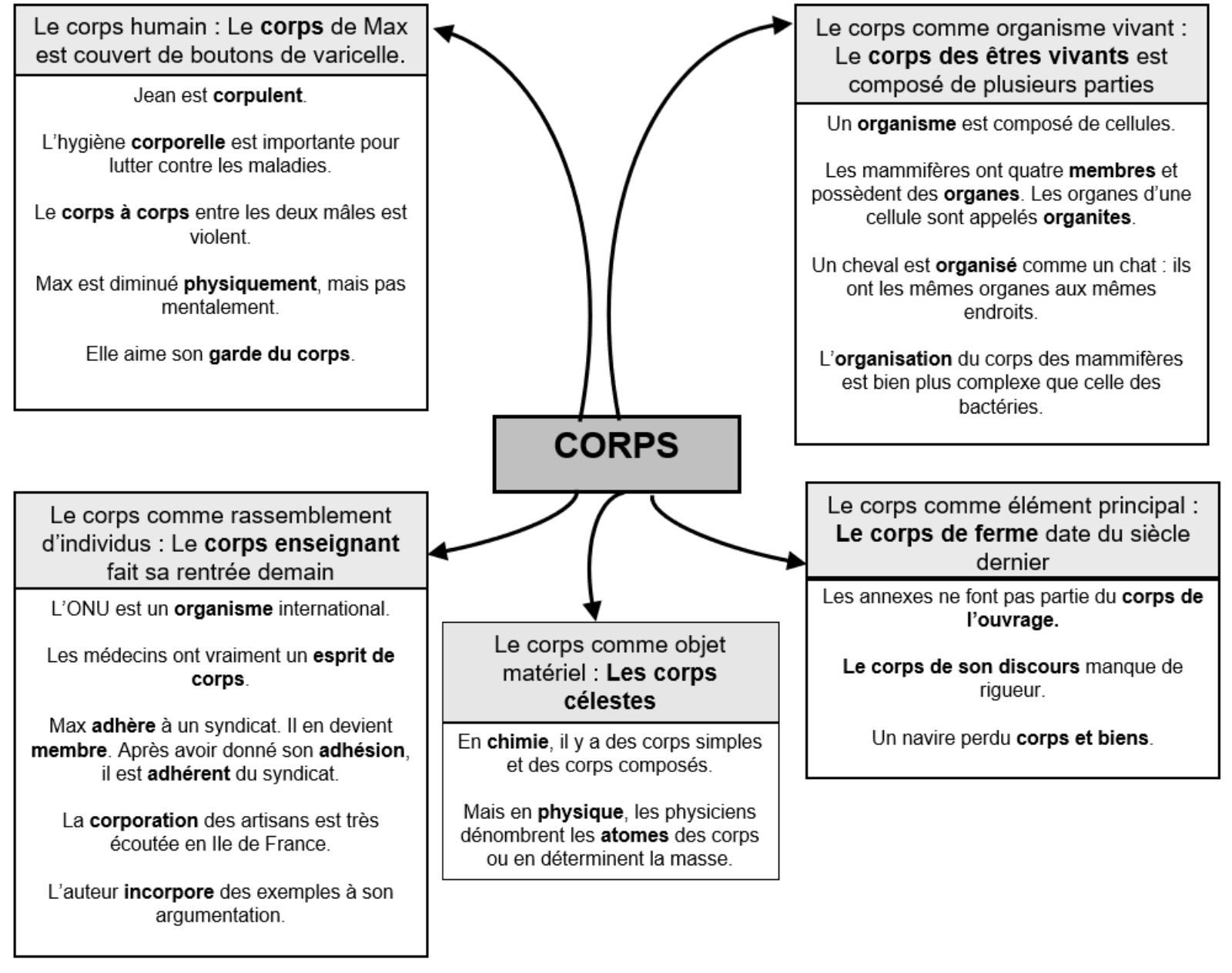
Le lexique est un ensemble organisé et structuré par des notions lexicales que l'on peut distribuer en trois domaines bien identifiables :

Domaine sémantique	Domaine morphologique	Domaine historique
• Sens d'un mot • Polysémie • Synonymie • Antonymie • Hyperonymie • Homonymie • Paronymie	• Composition (populaire et savante) • Dérivation (familles de mots)	• Emprunts aux langues anciennes et modernes • Etymologie

Des ressources sont possibles pour les élèves, de collège notamment, dans leurs recherches sur le lexique :
La plateforme Resyf
https://cental.uclouvain.be/resyf/

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*, (62).

Exemple de polysémie d'un mot _ https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1384



Deux ressources indispensables pour construire des séances : le *Dictionnaire du Français usuel* et *Vocalire.*

Le site VocaNet propose également des exemples de leçons menées en classe, des vidéos présentées par Jacqueline Picoche, des fiches destinées à faciliter l'« entrée en leçon » de l'enseignant et des exemples de micro-récits proposés par Ada Teller

Bibliographie

- Bishop, M. F., Cèbe, S., & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui: temps consacré et choix didactiques. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, (52), 15-38. https://journals.openedition.org/reperes/927
- Bianco, M. (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. PUG.
- Bianco, M., & Lima, L. (2017). Comment enseigner la compréhension en lecture ? Hatier.
- Bianco M., Guérin L., Lima L., Nanot M., Reale-Bruyat F (2016). 11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs - Matériel photocopiable Cycle 3 - SEGPA
- 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.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, *7*(1), 6-10..
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological review, 101(3), 371.
- Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture: vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (189-190).
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. Discourse processes, 39(2-3), 125-128.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (dir.) (2010). La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. Scientific studies of reading, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. Precursors of functional literacy, 11, 67-86.
- 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. Bringing reading research to life, 291-303.
- Tauveron, C., Guihard, C., & Combourg, C. P. C. (2002). LITTERATURE A L'ECOLE. Paris: Hatier.
- Tauveron, C. (2002). De jeunes chasseurs sur le pied de guerre. Le français aujourd'hui, 137, 19-28. https://doi.org/10.3917/lfa.137.0019

Merci de votre attention

ludivine.javourey@univ-lille.fr

« La simplification de textes comme outil pour améliorer la fluidité et la compréhension de lecture chez les enfants à l'école primaire » : https://youtu.be/mk_qlXsjPd0