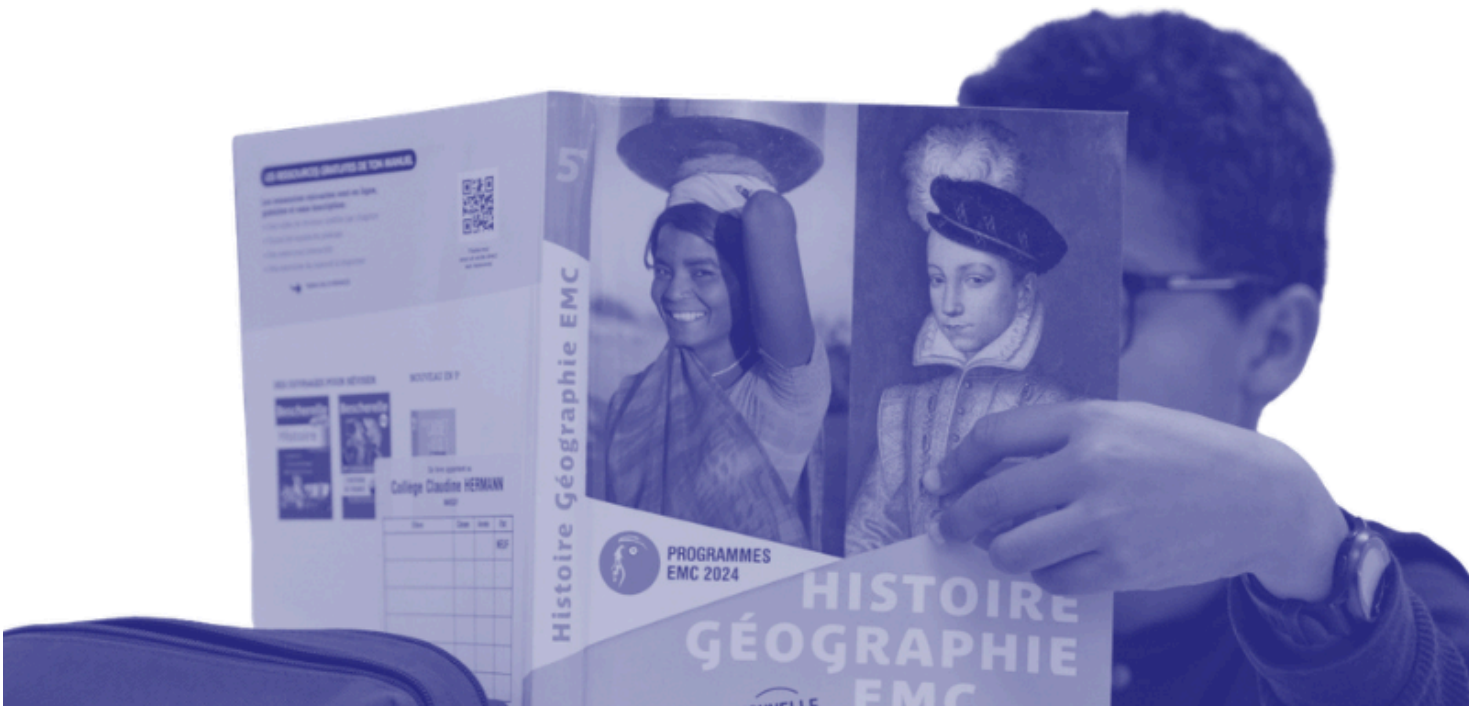
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
*Liberté
Égalité
Fraternité*

Conseil scientifique
de l'éducation nationale

COMPRENDRE LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE

Synthèse de la recherche et recommandations

Texte rédigé par
les membres du groupe de travail
Compréhension du CSEN,
sous la direction d'Anna Potocki



Cette synthèse a été rédigée par les membres du GT3b « Compréhension » du CSEN sous la direction d'**Anna Potocki** avec les contributions de : **Catherine Dorion, Isabelle Goubier, Anne Lenglet, Pierre Leroy, Laurent Lima, Hakima Megherbi, Jane Oakhill, Juliette Renaud, Jean-François Rouet, et Liliane Sprenger-Charolles.**

Les membres du groupe de travail dédient ce rapport à la mémoire de **Liliane Sprenger-Charolles** et de **Séverine Ehrel**, qui ont toutes deux été membres du GT 3b « Compréhension ».

Résumé

La compréhension de l'écrit est une compétence déterminante pour la réussite scolaire, car elle conditionne l'accès aux savoirs dans l'ensemble des disciplines. Pourtant, une proportion importante d'élèves présente des difficultés dans ce domaine, comme l'indiquent les évaluations nationales et les enquêtes internationales. Ces élèves peuvent parfois passer inaperçus en classe, notamment lorsque leur fluence en lecture de mots est correcte.

Cette synthèse a pour objectif de montrer que la compréhension de textes est une compétence complexe et multicomponentielle qui mobilise plusieurs niveaux de traitement linguistique et s'appuie également sur des ressources cognitives, métacognitives, socio-émotionnelles ainsi que sur les connaissances personnelles du lecteur. Elle peut par ailleurs être mise en jeu face à des textes de nature et de finalité diverses, qui présentent des exigences communes mais aussi des caractéristiques susceptibles de générer des difficultés spécifiques. Les difficultés de compréhension peuvent ainsi avoir des origines diverses, situées à un ou plusieurs de ces niveaux. L'objectif de cette synthèse est de proposer un panorama de ces différentes sources possibles de difficultés afin d'en dégager des pistes pour l'enseignement (à noter que la question de l'enseignement de la compréhension fera l'objet d'une synthèse spécifique).

Sommaire

Résumé 3

Introduction 5

1. De la compréhension de l'oral à la compréhension de l'écrit : similarités et spécificités 6

2. Construire le sens d'un texte : différents processus linguistiques en interaction 7

2.1. Niveau du mot 8

2.2. Niveau de la phrase (ou de l'énoncé) 11

2.3. Niveau du texte (ou du discours) 12

3. Au-delà des processus linguistiques : implications des facteurs (méta)-cognitifs et socio-émotionnels 15

3.1. Rôle des fonctions exécutives 15

3.2. Capacités métacognitives d'auto-régulation 16

3.3. Facteurs socio-émotionnels : théorie de l'esprit et compréhension 17

3.4. Rôle de la motivation 18

4. La compréhension en fonction du genre du texte 20

5. La compréhension en situation 22

Conclusion 25

Ce qu'il faut retenir 26

Bibliographie 27

Introduction

La compréhension en lecture est une compétence fondamentale pour la réussite scolaire, tout au long du parcours académique et dans l'ensemble des disciplines. En effet, toutes les matières, y compris les disciplines scientifiques, techniques ou professionnalisantes, exigent la capacité à traiter et comprendre des énoncés ou des documents écrits (Lee & Spratley, 2010; Ouellet et al., 2016). Ainsi, des difficultés en compréhension de l'écrit peuvent avoir des répercussions sur l'ensemble des apprentissages scolaires, mais aussi plus largement, sur la future insertion professionnelle et sociale des élèves (OECD, 2024).

Or, un nombre important d'élèves en France rencontrent des difficultés dans ce domaine. C'est ce que révèlent les enquêtes internationales telles que PIRLS (au CM1, Mullis et al., 2023) et PISA (à 15 ans, OECD, 2023), ainsi que les évaluations nationales. Par exemple, aux évaluations nationales 2024-2025, 44.5% des élèves français de CM2 se situent en dessous du seuil 2 en compréhension de textes écrits (élèves « fragiles » ou « à besoin », Andreu et al., 2024). Les compétences en compréhension écrite semblent particulièrement sensibles à l'origine sociale des élèves et sont ainsi celles où l'on observe, au cours moyen, les différences les plus marquées entre élèves scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) et les autres hors EP (Andreu et al., 2024). Contrairement à d'autres compétences de lecture plus « techniques » comme le décodage, ces inégalités sociales en compréhension ne tendent pas à se réduire avec l'âge, comme le montrent les données longitudinales (Bressoux et al., 2016). L'école semble ainsi peiner à améliorer les compétences de compréhension des élèves.

La compréhension est couramment définie comme la capacité à construire une représentation mentale cohérente de la situation décrite dans un texte ou un énoncé, ce que l'on appelle un « modèle de situation » (Kintsch, 1998). Cette capacité repose sur le traitement de l'information à différents niveaux (lexical, syntaxique et textuel), traitement qui n'est possible qu'avec l'apport des connaissances antérieures du lecteur : vocabulaire, connaissance de la langue, connaissances générales et spécifiques en lien avec le contenu du texte, et connaissances des stratégies de lecture. Dans sa forme la plus simple, la compréhension est souvent présentée comme indépendante de la modalité de communication, c'est à dire qu'elle ferait appel aux mêmes processus cognitifs à l'oral comme à l'écrit (Hoover & Gough, 1990, voir Partie 1). Mais les définitions les plus récentes de la lecture (Britt et al., 2018), notamment celles utilisées dans les études internationales PIRLS et PISA, insistent toutefois sur une approche plus large avec l'idée que maîtriser la lecture, ce n'est pas seulement comprendre, c'est aussi « *utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur sujet et se les approprier pour atteindre un objectif, développer ses connaissances et ses capacités ainsi que participer à la vie en société* » (OCDE, 2019, p. 33). Les approches théoriques actuelles de la compréhension reflètent cette évolution, en distinguant par exemple comprendre le texte et apprendre avec le texte (Kendeou et al., 2003), ou en mettant en avant le rôle des objectifs du lecteur (Britt et al., 2018). On retrouve cette évolution également dans les programmes scolaires : aux cycle 1 et 2, la compréhension est définie comme un objet d'apprentissage en soi, tandis qu'au cycle 3 (et au-delà), elle devient progressivement un vecteur d'apprentissage, notamment à travers la compréhension des documents écrits mobilisés dans l'ensemble des disciplines au collège. Ainsi, les difficultés observées chez les élèves français peuvent concerner à la fois la mise en sens du contenu des textes et la capacité à les utiliser dans des contextes concrets ou à visée fonctionnelle. Selon le contexte d'usage, les processus en jeu dans la compréhension d'un texte écrit peuvent alors s'écarter de ceux permettant la réception d'un discours oral (Potocki et al., 2024). Par exemple, l'activité qui consiste à chercher dans le texte une information permettant de répondre à une question n'a que peu de rapport avec la réception d'un discours oral.

Un point particulièrement préoccupant est que les difficultés de compréhension passent parfois inaperçues en classe (Kelso et al., 2022). En effet, une fois qu'un élève atteint un niveau satisfaisant de fluence en lecture de mots (lecture correcte et rapide des mots), on suppose souvent que la

compréhension suivra naturellement. Or, si la fluence est un préalable nécessaire, elle n'est pas suffisante : il est tout à fait possible d'observer des élèves qui « lisent bien », c'est-à-dire ayant atteint un bon niveau de fluence en lecture de mots, mais qui comprennent mal ce qu'ils lisent. Une autre difficulté tient au fait que, chez l'adulte bon lecteur, les processus de compréhension sont largement automatisés, ce qui peut rendre difficile pour l'enseignant l'identification de ce qui fait défaut chez un élève, et donc l'analyse des causes d'une compréhension partielle ou erronée.

L'objectif de ce rapport est de proposer une synthèse structurée des causes possibles des difficultés de compréhension en lecture, afin de mieux les identifier en classe et de dégager des pistes de réponses pédagogiques adaptées. La question spécifique de l'enseignement de la compréhension fera toutefois l'objet d'une prochaine synthèse du groupe de travail.

1. De la compréhension orale à la compréhension de l'écrit : similarités et spécificités

Les compétences de compréhension écrite reposent sur des processus cognitifs et langagiers qui se développent très tôt chez l'enfant, bien avant l'apprentissage de la lecture. En effet, les processus de compréhension écrite s'appuient en partie sur ceux de la compréhension orale qui émergent dès la petite enfance, sans toutefois s'y réduire, comme nous le verrons plus loin.

Contrairement à l'identification des mots écrits qui repose sur des mécanismes neuronaux spécifiques à l'écrit et implique un phénomène de « recyclage neuronal » lors de l'apprentissage de la lecture (e.g., Dehaene, 2007), la compréhension mobilise des processus présumés transversaux, dits « transmodaux », c'est-à-dire indépendants de la modalité sensorielle (auditive ou visuelle notamment) par laquelle l'information est reçue. Cette hypothèse est basée sur des corrélations observées entre les performances de jeunes adultes en compréhension de textes entendus, lus et même présentés sous forme purement visuelle en images (Gernsbacher et al., 1990). Des études en neuroimagerie vont dans le même sens, en suggérant que les mêmes zones cérébrales seraient sollicitées lorsqu'un individu comprend un énoncé, qu'il soit écrit, oral ou présenté sous forme imagée (Gernsbacher & Robertson, 2005; Michael et al., 2001). Ces résultats ont pu étayer l'idée que la compréhension repose sur des mécanismes transversaux, indépendants du canal de réception de l'information, même si, chez l'enfant, les corrélations oral-écrit varient selon le type de texte et le niveau scolaire (Diakidoy et al., 2005). Il convient également de souligner que dans la majorité des études sur la transmodalité des processus de compréhension, la compréhension orale est mesurée à partir de narrations oralisées, c'est-à-dire des textes écrits lus à voix haute (Kendeou et al., 2008; Megherbi et al., 2006; Potocki, Ecalle, et al., 2017). Bien que tout à fait légitimes, il s'agit de scénarios spécifiques, non représentatifs de la compréhension telle qu'elle s'exerce au quotidien.

Langage oral et langage écrit se distinguent de plus, sur plusieurs plans (Paris et al., 2005). À l'oral, le message est éphémère, dépend fortement du contexte non verbal (e.g., gestes, situation), et s'appuie sur des indices prosodiques qui facilitent l'interprétation. Le langage oral est souvent plus spontané et interactif, laissant une place à la co-construction du sens. Sur le plan linguistique, la syntaxe de l'oral est plus libre que celle de l'écrit ; le vocabulaire est composé de mots à fréquence d'usage élevée et de mots familiers ou argotiques spécifiques de l'oral. À l'écrit, le message est relativement stable et durable (même si cela tend à évoluer dans les environnements numériques). L'écrit mobilise un registre plus élaboré (le « langage des livres ») avec en français des phrases plus longues, une syntaxe plus complexe (e.g., tournures passives, négations doubles) et un vocabulaire généralement plus soutenu. Le langage écrit peut être mobilisé au service de diverses activités qui sollicitent une large gamme de stratégies : survoler ou lire attentivement, relire, comparer d'un coup d'œil deux passages, stratégies qui n'ont pas vraiment d'équivalent à l'oral. Surtout, le lecteur habile

peut parcourir le texte dans l'ordre qu'il souhaite, entièrement ou partiellement, selon son besoin d'information, et ainsi déployer des stratégies de lecture spécifiques à l'écrit. Ces différences appellent une vigilance particulière : pour bien comprendre les textes écrits, les élèves doivent non seulement maîtriser les compétences communes à la compréhension orale et écrite, mais aussi s'approprier les spécificités du langage écrit. Cela suppose un enseignement progressif, structuré et explicite sur la langue écrite elle-même. L'enjeu est certainement plus grand aujourd'hui car les enfants (tout comme les adultes) utilisent les formes de l'oral à l'écrit lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur les réseaux sociaux par exemple. Les différences entre l'écrit et l'oral sont situées sur un continuum de pratiques allant de la forme classique de l'oral (e.g. genre conversationnel) à la forme classique de l'écrit (e.g. récit narratif écrit ou lettre administrative à caractère officiel) et le lecteur doit saisir le contexte pour interpréter correctement le message lu ou entendu.

La compréhension de l'écrit ne se construit donc pas totalement ex nihilo : elle s'appuie en partie sur les compétences de compréhension orale déjà développées avant l'apprentissage de la lecture. De nombreuses études montrent ainsi que les performances en compréhension orale ou audio-visuelle des jeunes enfants constituent un prédicteur fiable de leurs compétences ultérieures en compréhension de l'écrit, notamment lorsque celles-ci sont évaluées par des tâches simples (Kendeou et al., 2008, 2009; Potocki, Ecalle, et al., 2017). Autrement dit, les enfants capables de comprendre efficacement des histoires racontées ou lues à voix haute sont plus susceptibles, hors trouble d'apprentissage, de comprendre par eux-mêmes les textes écrits qu'ils liront plus tard. Le développement des compétences de compréhension orale chez les pré-lecteurs et/ou les apprentis lecteurs soutient donc l'émergence de la compréhension écrite (Bianco et al., 2010, 2012 ; Cèbe, 2009 ; Roux-Baron et al., 2017), même si cette dernière suppose ensuite l'acquisition de compétences spécifiques à la modalité écrite.

2. Construire le sens d'un texte : différents processus langagiers en interaction

Comprendre un texte, au sens le plus élémentaire, c'est construire une représentation mentale cohérente de la situation qu'il décrit (un modèle de situation). Pour effectuer cette construction le lecteur engage un ensemble de processus linguistiques qui prennent pour objet les différentes unités de signification que sont les mots, les phrases, et le texte dans son ensemble. Des difficultés avec l'un ou l'autre de ces processus peuvent empêcher le lecteur de construire un modèle de situation adéquat.

Pour illustrer concrètement ces différents processus et leur rôle dans la compréhension, nous proposons l'analyse du texte suivant.

> La pièce était vaste, solennelle, presque vide. Victor attendait debout, les mains moites, dans un silence ponctué par les froissements de dossiers et les pas feutrés. Assis un peu plus loin, Delmas feuilletait un document sans lever les yeux. Ce détachement le rendait fou. Lui n'avait pas semblé être affecté par les échanges précédents, ou feignait de ne pas l'être.
>
> Victor baissa les yeux sur la feuille qu'on lui avait tendue. Il avait déjà lu l'assignation, mais il bloquait sur certaines tournures. Tout cela lui semblait opaque, volontairement flou.
>
> Il pensa à ce que son avocat lui avait soufflé, en aparté, juste avant qu'il ne soit appelé :
>
> « Ce qu'ils veulent, c'est tester ta version. Sois clair. Ne te laisse pas piéger. »

> Quand on prononça son nom, il inspira, fit un pas en avant, traversa lentement la salle. Il s'approcha de la barre. Il sentit son cœur battre plus fort. Il savait que les mots qu'il allait prononcer compteraient. Il devait choisir les bons.

Dans ce texte, plusieurs éléments peuvent constituer des obstacles à la compréhension de la situation qui y est décrite. Au niveau lexical, la compréhension nécessite de connaître des mots peu fréquents comme assignation, ou polysémiques comme avocat ou barre. La méconnaissance du sens des mots ou l'activation du mauvais sens peuvent conduire à des erreurs d'interprétation. De plus, le texte contient plusieurs pronoms ou expressions ambiguës. Par exemple : Qui devient fou ? Qui ne semble pas affecté par les échanges précédents ? Est-ce Victor ? Delmas ? L'avocat ? Le texte ne le précise pas clairement et le lecteur doit résoudre cette incertitude à partir du contexte, ce qui suppose de bonnes compétences de suivi des référents. Enfin, une compréhension complète de ce texte ne repose pas uniquement sur la compréhension isolée des mots ou des phrases qui le composent. Il s'agit aussi de comprendre la situation qui y est décrite (construire un « modèle de situation ») : Victor se trouve dans un tribunal et s'apprête visiblement à être entendu et jugé. Cette information n'est jamais explicitement formulée, mais elle peut être inférée à partir d'indices tels que « assignation », « avocat », « barre », mais aussi par les marques de stress décrites : mains moites, cœur qui bat, nécessité de choisir ses mots. On peut également inférer que Delmas est la partie adverse, c'est-à-dire la personne contre qui Victor est en procès, ou qui l'a assigné en justice. Cette information n'est jamais donnée explicitement, mais elle peut être déduite du contexte narratif et des indices émotionnels (froideur de Delmas, tension de Victor), associés à nos connaissances du fonctionnement d'une audience judiciaire. Ainsi, les éléments présents dans le texte doivent être mis en lien avec les connaissances générales du lecteur sur le monde pour produire les inférences nécessaires à la construction d'une représentation mentale cohérente de la situation. Même sans avoir jamais été dans un tribunal, nous en avons en général une représentation mentale issue de nos expériences culturelles, médiatiques ou scolaires, qui nous permet de comprendre ce que ces indices évoquent.

Les recherches menées sur les enfants rencontrant des difficultés de compréhension ont montré que les processus en jeu au niveau lexical, syntaxique ou textuel peut leur poser problème, conduisant à une compréhension erronée, partielle ou incohérente. Dans les sous-parties ci-dessous, nous reviendrons précisément sur chacun de ces niveaux afin de détailler l'état actuel des connaissances sur les difficultés de compréhension observées à chacun d'eux. Nous verrons également que des processus non strictement langagiers jouent un rôle important dans la compréhension et peuvent eux aussi contribuer à expliquer les difficultés rencontrées par certains élèves. Ainsi, la compréhension d'un texte ne relève pas uniquement de compétences langagières mais mobilise un ensemble de ressources cognitives, culturelles, émotionnelles et affectives qui interagissent avec les traitements du langage.

1. Niveau du mot

Bien sûr, une bonne compréhension de l'écrit nécessite d'abord une automatisation suffisante des processus d'identification des mots. Essayez, par exemple, de comprendre ce court énoncé :

« *Ah lit a sinq crai yont. San kouz in lui do ne trwa crè ion. Kon bi un Ali atil deux craillon auto tale ?* »[1]

Cet exemple illustre comment une identification laborieuse des mots écrits, ici perturbée artificiellement, peut entraver la compréhension.

1 « Ali a cinq crayons. Son cousin lui donne trois crayons. Combien Ali a-t-il de crayons au total? »

Au début de l'apprentissage de la lecture, un élève qui maîtrise le décodage peut lire tous les mots d'une langue qui a une orthographe régulière et qui contient un petit nombre de correspondances entre graphèmes et phonèmes, comme l'espagnol ou le finnois. Cet apprentissage est un peu plus difficile, et un peu plus long, quand le nombre de correspondances à apprendre est plus élevé, comme en français et, surtout, en anglais (Ziegler & Goswami, 2005). Le décodage est un mécanisme puissant et efficace pour rentrer dans la phase initiale de la lecture. Ce mécanisme devient progressivement très rapide. C'est grâce à l'automatisation de l'accès au lexique orthographique qu'il devient possible de lire avec précision 3 à 4 mots par seconde, soit entre 200 et 250 mots par minute. Pour comprendre un texte écrit, il faut donc avoir atteint cette vitesse. Un élève qui lit par exemple moins de 60 mots par minute aura oublié le début du texte quand il arrivera à sa fin. Mais d'un autre côté, il est peu probable que les bons lecteurs puissent doubler leur vitesse de lecture (par exemple, passer d'environ 250 à 500 mots par minute) tout en étant capables de comprendre le texte aussi bien que s'ils lisaient à une vitesse normale. Ainsi l'augmentation de la fluence en lecture de mots peut favoriser la compréhension jusqu'à un certain niveau au-delà duquel une accélération supplémentaire n'apporte plus nécessairement de bénéfice et pourrait même conduire à une diminution de la compréhension (Godde, 2024 ; O'Connor, 2018).

Le poids du décodage des mots écrits dans la compréhension en lecture s'explique par le fait que les deux composantes fondamentales de la lecture, identification des mots écrits et compréhension, partageraient une même réserve limitée de ressources cognitives (attention, mémoire de travail), qui peuvent être allouées à la tâche de lecture. Ainsi, plus ces ressources sont mobilisées par l'une des composantes (e.g., le décodage), moins il en reste pour l'autre (Perfetti, 1985; Perfetti & Hart, 2002). Avec l'automatisation progressive de la lecture de mots, le lecteur passe d'une procédure de décodage grapho-phonologique à une procédure de reconnaissance directe des mots, ce qui libère des ressources cognitives qui peuvent alors être investies dans la mise en sens de ce qui est lu. On observe ainsi que le poids du décodage dans l'explication des performances en compréhension diminue avec l'avancée en âge (Gough et al., 1996). Cependant, chez certains élèves, y compris plus âgés ou chez des adultes en difficulté, des problèmes persistants de fluence continuent d'impacter la compréhension, montrant que la fluence en lecture de mots reste un facteur important (Gentaz et al., 2013, 2015; Spencer et al., 2014). Il importe toutefois de distinguer la fluence en lecture de mots (vitesse/exactitude) de la fluence en lecture de texte qui inclut également des dimensions prosodiques (e.g., pauses, intonation) et dont le lien avec la compréhension écrite devient plus marqué et bidirectionnel à mesure que le décodage s'automatise (Godde, 2024; Kim et al., 2012).

Le rôle de l'identification des mots écrits dans la compréhension ne s'explique pas uniquement par une répartition des ressources cognitives entre décodage et compréhension. Il dépend aussi de la qualité des représentations lexicales stockées en mémoire. Dans le lexique mental, les mots seraient associés à trois types de représentations : phonologique (comment le mot se prononce), orthographique (comment il s'écrit) et sémantique (ce qu'il signifie). Selon l'hypothèse de qualité lexicale formulée par Perfetti (Perfetti, 2017; Perfetti & Hart, 2001, 2002), une bonne identification des mots écrits ne repose pas seulement sur son automatisation, mais aussi sur des représentations lexicales précises, stables, et fortement interconnectées entre leurs composantes phonologiques, orthographiques et sémantiques. Lorsque ces représentations sont incomplètes ou faiblement reliées (c'est-à-dire que l'activation d'une composante ne déclenche pas automatiquement les autres), l'accès au sens est plus lent, moins fiable, et peut nuire à la construction d'une compréhension globale du texte (e.g., Perfetti & Hart, 2001). Autrement dit, la seule fluence en lecture de mots constitue un préalable nécessaire mais non suffisant à une bonne compréhension.

Dans une perspective similaire, des travaux (e.g., Gentaz et al., 2015 ; Nation & Snowling, 1998) ont montré que les faibles compreneurs spécifiques (c'est-à-dire des élèves capables de lire les mots mais ayant une compréhension défaillante) présentent souvent un accès moins efficace aux représentations sémantiques des mots. Leur traitement lexical est plus lent et l'activation du sens moins automatique. Cela signifie que, même s'ils peuvent lire les mots correctement, l'intégration de leur signification dans le contexte peut être compromise, ce qui entrave la construction du

modèle de situation. Ces éléments conduisent à souligner le rôle central du vocabulaire dans la compréhension écrite. Il est en effet bien établi qu'un petit pourcentage de mots inconnus dans un texte, qu'on estime entre 5% et 10%, peut suffire à altérer significativement la compréhension globale (Hirsch & Nation, 1992). Le niveau de vocabulaire détenu par un enfant constitue ainsi un prédicteur puissant de ses compétences en lecture-compréhension (Binder et al., 2020; Gentaz et al., 2013, 2015; Oakhill & Cain, 2012; Vellutino et al., 2007). A noter que le niveau de vocabulaire ne renvoie pas uniquement au nombre de mots connus. En effet, la connaissance d'un mot n'est pas une propriété binaire : un individu peut connaître plus ou moins précisément sa signification et les connaissances qui lui sont associées. On distingue ainsi généralement l'étendue du vocabulaire, qui correspond au nombre de mots connus, de sa profondeur, qui renvoie à la richesse des connaissances associées à chacun d'eux. Cette dernière semble particulièrement importante pour la compréhension, notamment parce que des représentations sémantiques riches et bien interconnectées facilitent l'établissement de liens et la production d'inférences au cours de la lecture (e.g., Cain & Oakhill, 2014 ; Oakhill et al., 2015 ; Ouellette, 2006).

Vocabulaire et compréhension entretiennent de plus un lien bidirectionnel : un bon niveau de vocabulaire facilite la compréhension, et inversement, une meilleure compréhension soutient l'apprentissage de nouveaux mots. Ce phénomène, souvent désigné sous le nom d'« effet Matthieu » (Stanovich, 1986), décrit un cercle vertueux qui s'installe pour certains élèves : un vocabulaire initialement plus riche permet une meilleure compréhension des textes ; cette compréhension favorise à son tour l'inférence du sens des mots nouveaux rencontrés au fil des lectures, ce qui contribue à enrichir encore le vocabulaire. La lecture (ou l'écoute) de textes devient ainsi un vecteur privilégié d'acquisition de vocabulaire (Nagy, 2010; Nagy et al., 1987; Sénéchal, 2000). Prenons l'exemple du passage suivant :

« *Ce matin-là, malgré la pluie persistante, Léonard décida de s'aventurer hors de son logis. Il enfila une houppelande usée, vestige d'un temps révolu.* »

Même si le mot houppelande est inconnu du lecteur, le contexte permet d'inférer qu'il s'agit d'un vêtement, probablement un manteau ancien, en lien avec les expressions « vestige d'un temps révolu », « usée », « enfila » ainsi que la mention de la pluie. La rencontre répétée de ce mot dans d'autres textes permettra d'en affiner progressivement la signification et de stabiliser sa représentation en mémoire. L'effet Matthieu présuppose donc des compétences minimales de compréhension, en particulier la capacité à produire des inférences. Il ne suffit donc pas d'exposer massivement les élèves à des textes pour enrichir leur vocabulaire, en particulier les faibles compreneurs, qui cumulent souvent un vocabulaire plus restreint et une moindre capacité à inférer le sens des mots inconnus (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004). Ainsi, on observe généralement un accroissement moindre du vocabulaire avec l'avancée en âge chez les enfants faibles compreneurs (Cain & Oakhill, 2011). Chez ces élèves, une stratégie d' « imprégnation passive » par la seule augmentation de la fréquence des lectures ne suffit généralement pas, voire même pourrait creuser les écarts entre bons et faibles compreneurs au départ. Il apparaît pour eux plus pertinent de mettre en place, par exemple, un enseignement explicite des stratégies d'inférence du sens des mots nouveaux.

Dans cette perspective d'enrichissement du vocabulaire et de soutien à la compréhension, les connaissances morphologiques jouent également un rôle fondamental. Elles renvoient à la capacité à identifier, manipuler et interpréter les unités de sens les plus petites de la langue : les morphèmes, tels que les préfixes (re-, in-), les suffixes (-able, -tion), ou les racines lexicales (port, chat, etc.). On distingue à ce titre la morphologie dérivationnelle, qui permet de construire ou d'interpréter le sens des mots grâce aux affixes, et la morphologie flexionnelle qui concerne les marques grammaticales d'accord en genre, en nombre ou en temps. La langue française, morphologiquement complexe, rend ces compétences particulièrement utiles (Casalis et al., 2011; Casalis & Colé, 2018; Colé et al., 2004; Fayol, 2020). Elles interviennent à plusieurs niveaux du traitement de l'écrit et permettent notamment de déduire le sens de mots inconnus, facilitant ainsi l'apprentissage incident du vocabulaire à partir du contexte (Carlisle, 2000; Kieffer & Box, 2013). Par exemple, comprendre que

le mot relecture est formé de re- (« à nouveau »), lect- (« lire ») et -ure (nom d'action) permet au lecteur d'en saisir le sens général, même s'il n'a jamais rencontré ce mot auparavant. L'impact des compétences morphologiques ne se limite pas au vocabulaire : plusieurs études longitudinales ont montré que la conscience morphologique constitue un prédicteur indépendant et significatif des performances en compréhension écrite, y compris lorsqu'on contrôle le niveau de vocabulaire (Colé et al., 2018; Deacon et al., 2017; Deacon & Levesque, 2024; Gottardo et al., 2018). Elles contribuent en effet à une meilleure précision sémantique, à une plus grande efficacité dans le traitement des mots complexes et à la production d'inférences sémantiques lors de la lecture. Par ailleurs, les enfants faibles compreneurs présentent généralement de plus faibles connaissances morphologiques (Tong et al., 2011). Si la morphologie dérivationnelle a été principalement étudiée pour son implication dans la compréhension, la morphologie flexionnelle peut elle aussi jouer un rôle, notamment dans la compréhension orale, où les marques d'accord sont souvent inaudibles en français. Ces résultats soulignent l'importance de mettre en place un enseignement explicite, dès la maternelle, de la morphologie dans les pratiques pédagogiques pour enrichir le lexique des élèves et renforcer leur compréhension (Bowers et al., 2010; Lyster et al., 2016).

Mais pour comprendre un énoncé ou un texte écrit, il ne suffit pas d'accéder au sens de chacun des mots qui le composent, il faut également mettre ces mots en relation et comprendre les phrases qu'ils forment.

2. Niveau de la phrase (ou de l'énoncé)

Comprendre un texte ne se limite pas à connaître le sens des mots pris individuellement. Il faut aussi savoir comment ces mots s'organisent pour former des phrases et comment ces phrases s'articulent entre elles pour construire un sens global. Par exemple, connaître le sens de chacun des mots de la phrase « La vache que poursuit le chien est marron » ne garantit pas sa compréhension. Dans cet item de l'E.CO.S.SE (Lecocq, 1998), une épreuve classique d'évaluation de la compréhension de phrases aussi utilisée dans les évaluations nationales, beaucoup d'élèves ont des difficultés à déterminer que c'est la vache qui est marron.

Dans cette section, nous nous focaliserons plus spécifiquement sur la dimension syntaxique, et notamment sur la conscience syntaxique, en lien avec la compréhension. Il importe toutefois de souligner que la conscience syntaxique ne constitue qu'un aspect de la compréhension des phrases. Celle-ci mobilise également des connaissances morphologiques, sémantiques et pragmatiques permettant d'interpréter le sens d'un énoncé ou d'un texte écrit dans un contexte donné. Ainsi, il est possible de comprendre une phrase qui ne respecte pas strictement les règles syntaxiques (« *Paul attrape balle* »), tandis qu'une phrase syntaxiquement correcte peut être dénuée de sens (« *Les stylos rapides mangent la température carrée.* »). Une présentation détaillée de ces différents processus impliqués dans la compréhension des phrases est déjà proposée dans une précédente synthèse du CSEN (2018), à laquelle le lecteur pourra utilement se reporter.

La conscience syntaxique renvoie à la capacité à percevoir et manipuler la structure des phrases. Elle permet de saisir le rôle de l'ordre des mots dans une phrase, ce qui est fondamental pour comprendre qui fait quoi, comment et pourquoi. Elle facilite également la reconnaissance et la résolution des ambiguïtés dans les phrases. Elle joue également un rôle dans la prédiction, aidant les lecteurs à anticiper les informations et à détecter rapidement d'éventuels problèmes de compréhension (Gombert, 1996). De nombreuses recherches ont montré que la capacité à percevoir et à manipuler la structure des phrases joue un rôle déterminant dans la compréhension des textes (Brimo et al., 2017a; Cain, 2007; Ecalle et al., 2013; Tong et al., 2025; Tong & McBride, 2017). La conscience syntaxique apparaît ainsi comme un facteur prédictif important des performances en compréhension écrite. Des méta-analyses récentes, notamment celles de Tong et al. (2025) et Zheng et al. (2023), ont mis en évidence des liens significatifs entre la conscience syntaxique et la

compréhension en lecture, quel que soit l'âge ou la langue maternelle des élèves. Ces résultats suggèrent l'existence d'un effet de transfert des connaissances grammaticales sur différentes langues. Les mêmes études révèlent également une augmentation du rôle de la conscience syntaxique avec l'âge. Chez les jeunes élèves, elle prédit les performances en compréhension écrite au-delà des habiletés phonologiques et du vocabulaire (Demont & Gombert, 1996; Muter et al., 2004). À mesure que les élèves grandissent et progressent dans leur parcours scolaire, ils sont confrontés à des textes de plus en plus complexes sur le plan syntaxique, ce qui rend la conscience syntaxique encore plus essentielle pour comprendre des phrases longues, des subordonnées ou des structures passives (Cutting & Scarborough, 2006).

En miroir, les élèves identifiés comme faibles compreneurs présentent souvent des difficultés en conscience syntaxique (Nation & Snowling, 2000; Tong et al., 2011), notamment face à des phrases complexes telles que les formes passives ou les phrases longues comportant plusieurs propositions. Ces difficultés apparaissent même dans des tâches de conscience syntaxique où l'on a tenté de réduire l'influence d'autres facteurs déficitaires chez ces élèves comme la conscience morphologique ou la mémoire de travail (Tong et al., 2014). Ces difficultés compromettent leur capacité à relier les idées présentes dans les phrases du texte et à en construire une compréhension globale et cohérente.

La conscience syntaxique est également étroitement liée à d'autres composantes du langage, comme le vocabulaire ou la conscience morphologique (Gottardo et al., 2018; Tong et al., 2011, 2014). Un élève qui maîtrise la syntaxe peut souvent déduire le sens d'un mot inconnu en observant la place qu'il occupe dans la phrase et son rôle grammatical. Ces interconnexions expliquent pourquoi il est souvent plus efficace, sur le plan pédagogique, de travailler la syntaxe en lien avec le vocabulaire et la compréhension de texte, plutôt que de manière isolée (Oakhill & Cain, 2012). Globalement, plusieurs études suggèrent que des interventions ciblant la conscience syntaxique peuvent améliorer la compréhension en lecture, notamment chez les élèves rencontrant des difficultés (Brimo et al., 2017).

En somme, la conscience syntaxique est une compétence métalinguistique qui joue un rôle déterminant dans la compréhension des textes. Ses liens avec le vocabulaire et la morphologie, son importance croissante avec l'âge, ainsi que son rôle transversal dans différentes langues, soulignent la nécessité de l'intégrer aux interventions pédagogiques visant à améliorer la compréhension en lecture, notamment chez les élèves en difficulté.

3. Niveau du texte (ou du discours)

Le dernier niveau de traitement, et non des moindres, concerne la mise en relation de l'ensemble des unités sémantiques (mots puis phrases) afin de construire une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte. Il s'agit également d'établir des liens entre les informations présentes dans le texte et les connaissances préalables que le lecteur possède sur la situation afin de construire le modèle de situation du texte.

Dans cette phase de traitement, un processus essentiel réside donc dans cette mise en relation : d'une part, entre les informations textuelles elles-mêmes, et d'autre part, entre ces informations et les connaissances stockées en mémoire à long terme. Pour le lecteur, ces liens à établir nécessitent souvent de lever les implicites du texte, de comprendre ce qui n'est pas explicitement écrit, et donc de produire des inférences. Si la production d'inférences intervient déjà aux niveaux lexical et phrastique (par exemple pour lever des ambiguïtés ou interpréter certaines expressions), elle est particulièrement sollicitée à ce niveau textuel pour assurer la cohérence de la représentation mentale construite par le lecteur. Les inférences permettent d'assurer cette cohérence à la fois au niveau local (en reliant les informations successives du texte) et au niveau plus global (en articulant le texte dans son ensemble avec les connaissances antérieures du lecteur).

Sur la base de cette distinction, on identifie généralement deux grands types d'inférences (Cain & Oakhill, 1999; Potocki et al., 2014). Les premières servent à assurer la cohérence référentielle et causale entre les informations présentées dans le texte. L'un des mécanismes essentiels de cette cohérence est la résolution des anaphores, c'est-à-dire la capacité à relier des mots comme des pronoms (« il », « elle », « lui », etc.) ou des groupes nominaux (e.g., « la petite ») à ce qu'ils désignent (leur antécédent) dans le texte (Garnham et al., 2018; Joseph et al., 2015; Lima & Bianco, 1999; Seigneuric et al., 2024). Les anaphores sont largement utilisées dans les textes pour éviter des répétitions fastidieuses et rendre le texte plus fluide (Megherbi & Ehrlich, 2009). Cependant, cette économie linguistique impose une exigence supplémentaire au lecteur : il doit retrouver à qui ou à quoi renvoie ce substitut anaphorique. Or, cette tâche peut s'avérer complexe, notamment lorsque plusieurs personnes ou objets sont possibles comme référents et que les anaphores sont ambiguës (Lima & Bianco, 1999), et lorsque l'antécédent n'est pas un substantif mais une proposition (Elbro et al., 2017; Megherbi et al., 2019). Par exemple, pour comprendre qui a remporté le prix dans l'énoncé : « Luc a félicité Marc. Il avait remporté le prix. » il faut déterminer si « il » se réfère à Luc ou à Marc. Sans précision contextuelle, cet énoncé peut prêter à confusion.

Plusieurs facteurs influencent la facilité avec laquelle un lecteur résout une anaphore. Premièrement, la distance : plus l'antécédent est éloigné de l'anaphore, plus la résolution est difficile car le lecteur doit maintenir l'information en mémoire sur plusieurs phrases (Joseph et al., 2015; Seigneuric & Megherbi, 2008). Ensuite, la typicité ou saillance : si l'antécédent est typique ou saillant dans le contexte, il sera retrouvé plus facilement, tandis qu'un distracteur (un autre mot du même type) peut générer de la confusion (Levine et al., 2000; Lima & Bianco, 1999). La complexité syntaxique joue aussi un rôle : les pronoms sujets sont en général mieux résolus que les pronoms objets, notamment chez les enfants (Ehrlich & Remond, 1997; Elbro et al., 2017). Par exemple, Lima et Bianco (1999) montrent que même à la fin de l'école primaire, l'interprétation du pronom objet « lui » demeure plus difficile que celle du pronom sujet « il ». Par ailleurs, la stratégie privilégiée par les jeunes élèves consiste souvent à s'appuyer sur des critères superficiels, comme la récence de mention ou la fonction syntaxique (sujet plutôt qu'objet). Ainsi, au CE2, les élèves interprètent fréquemment un pronom en faveur du personnage qui apparaît en position de sujet dans la phrase précédente, même si le contexte sémantique orienterait vers un autre référent (par exemple Luc plutôt que Marc dans l'énoncé exemple précédent).

Plusieurs recherches ont montré que la résolution des anaphores est particulièrement difficile pour les enfants, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, surtout chez ceux qui présentent des difficultés de compréhension (Boggio et al., 2025; Lima & Bianco, 1999; Megherbi & Ehrlich, 2004). Par exemple, au CP, bien que les enfants soient capables de traiter les anaphores, ils peuvent échouer lorsque plusieurs référents sont possibles ou lorsque l'antécédent est éloigné dans le texte (Megherbi & Ehrlich, 2009). Les enfants identifiés comme faibles compreneurs lisent souvent sans parvenir à relier correctement les anaphores à leur référent, ce qui nuit à la construction d'une représentation mentale cohérente du texte (Ehrlich & Remond, 1997; Elbro et al., 2017; Megherbi & Ehrlich, 2005).

Le travail sur la résolution des anaphores, notamment sur les plus complexes, apparaît donc comme un levier pertinent et efficace pour améliorer la compréhension des textes chez les élèves en lien avec la capacité à produire des inférences (Bianco & Lima, 2017; Boggio et al., 2025; Potocki et al., 2013). Toutefois, les anaphores ne constituent qu'un type de connecteurs intra-textuels parmi d'autres susceptibles de poser des difficultés de traitement. Les connecteurs logiques, temporels ou causaux sont eux aussi souvent mal interprétés par les enfants, notamment lorsqu'ils véhiculent des relations implicites pour relier les propositions (e.g., Cain & Nash, 2011; Kleijn et al., 2019; Van Silfhout et al., 2015). Leur compréhension constitue donc un autre enjeu important de l'enseignement de la compréhension, complémentaire à celui des anaphores.

Pour construire un modèle de situation cohérent du texte, en plus des inférences « intra-textuelles » décrites ci-dessus, le lecteur doit également établir des liens entre les informations du texte et ses connaissances. Cette mise en relation est indispensable pour lever des implicites souvent liés à une

compréhension plus globale du texte ou du contexte évoqué. On parle généralement d'inférences de connaissances ou inférences de cohérence globale pour désigner ce processus par lequel le lecteur complète ce que le texte ne dit pas directement afin d'enrichir et consolider sa représentation mentale de la situation décrite (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998). Par exemple, dans l'énoncé : « *Léa mis son manteau. Elle regarda par la fenêtre et décida de prendre son parapluie avant de sortir.* », même si la pluie n'est pas mentionnée, un lecteur compétent en déduit qu'il pleut ou qu'il risque de pleuvoir. Ce genre d'inférence ne repose pas uniquement sur le texte mais sur les connaissances du lecteur concernant le monde réel (Graesser et al., 1994; Yeari et al., 2017). Ce processus, apparemment naturel, reflète en réalité une compétence complexe qui distingue souvent les bons compreneurs des compreneurs en difficulté (Cain et al., 2001; Cain & Oakhill, 1999). Ces inférences apparaissent précocement dans le développement mais leur qualité et leur fréquence évoluent avec l'âge et l'expérience de lecture (Kendeou et al., 2009). Les jeunes enfants peuvent déjà produire certaines inférences de connaissances, mais leurs capacités restent limitées, notamment lorsque les inférences reposent sur des informations qui sont éloignées dans le texte ou impliquent des liens conceptuels plus abstraits (Oakhill & Cain, 2012, 2018).

Ces inférences représentent un point de fragilité chez de nombreux élèves. Les enfants identifiés comme faibles compreneurs peinent souvent à produire spontanément ces liens avec leurs connaissances (Cain & Oakhill, 1999; Yeari et al., 2017). Ils ont tendance à rester au niveau littéral et rencontrent des difficultés à dépasser le texte pour en construire un sens plus riche et global. Les faibles compreneurs rencontrent également des difficultés à aller au-delà du langage littéral lorsqu'il s'agit de comprendre des idiomes comme « jeter l'argent par les fenêtres » (Cain et al., 2005; Oakhill et al., 2016; Potocki & Laval, 2019) ou des métaphores (Seigneuric et al., 2016, 2024). Ce déficit est observé même chez des enfants dont les compétences de décodage ou le vocabulaire sont préservés, ce qui souligne qu'il s'agit d'une difficulté spécifique liée au traitement inférentiel (Landi & Ryherd, 2017; Oakhill & Cain, 2018).

La capacité à produire ces inférences dépend notamment de la qualité et de la disponibilité des connaissances antérieures. Plus ces connaissances sont riches et bien structurées, plus elles facilitent l'élaboration d'inférences pertinentes (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998). À l'inverse, l'absence de connaissances suffisantes sur le thème abordé peut bloquer la compréhension, même chez des lecteurs compétents (Smith et al., 2021). Il apparaît dès lors essentiel de s'assurer, avant la lecture d'un texte, que les élèves disposent des connaissances préalables indispensables à sa compréhension, ou de prévoir un enseignement permettant de les construire lorsqu'elles font défaut. Toutefois, le simple fait de disposer des connaissances requises ne garantit pas que les faibles compreneurs soient en mesure de générer les inférences correspondantes (Cain et al., 2001). Chez eux, la difficulté pourrait plutôt résider dans l'intégration de ces connaissances disponibles aux informations textuelles. Les capacités de mémoire de travail jouent également un rôle crucial (voir sous-partie suivante). Générer une inférence de connaissance nécessite en effet de maintenir en mémoire les informations du texte tout en les reliant aux connaissances préalables, ce qui peut s'avérer coûteux cognitivement, surtout lorsque le texte est dense ou complexe (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Yeari et al., 2017).

Sur le plan pédagogique, plusieurs travaux indiquent que l'enseignement explicite des stratégies inférentielles représente une méthode efficace pour améliorer les compétences de compréhension des élèves (Bianco & Lima, 2017; Connor et al., 2004; Rupley et al., 2009). Ces interventions consistent, par exemple, à apprendre aux élèves à repérer des indices dans le texte (comme « manteau », « parapluie ») et à les relier à leurs connaissances préalables (par exemple, se demander : « Dans quelles situations dois-je prendre un parapluie ? ») (Potocki et al., 2013; Yuill & Joscelyne, 1988).

3. Au-delà des processus langagiers : implications des facteurs (méta-)cognitifs et socio-émotionnels

La compréhension de textes est une activité cognitive complexe qui repose non seulement sur la mobilisation de processus langagiers opérant à différents niveaux de traitement (du mot au texte), mais également sur l'implication de compétences (méta-)cognitives et socio-émotionnelles d'ordre plus général.

Cette vision plus intégrative de la compréhension, conçue comme le résultat d'une intégration simultanée de multiples processus, est mise en avant par des modèles théoriques récents tels que l'*Active View of Reading* de Duke et Cartwright (2021) ou le modèle DIER (*Direct and Indirect Effect Model of Reading*) de Kim (2017, 2020, voir **Figure 1**). Ces modèles soulignent qu'au-delà des processus directement impliqués dans le traitement du langage, un bon niveau de compréhension en lecture requiert également des ressources cognitives, métacognitives et socio-émotionnelles ainsi que des connaissances. Parmi ces facteurs, quatre dimensions se dégagent particulièrement : les fonctions exécutives, l'auto-régulation, la théorie de l'esprit et la motivation.

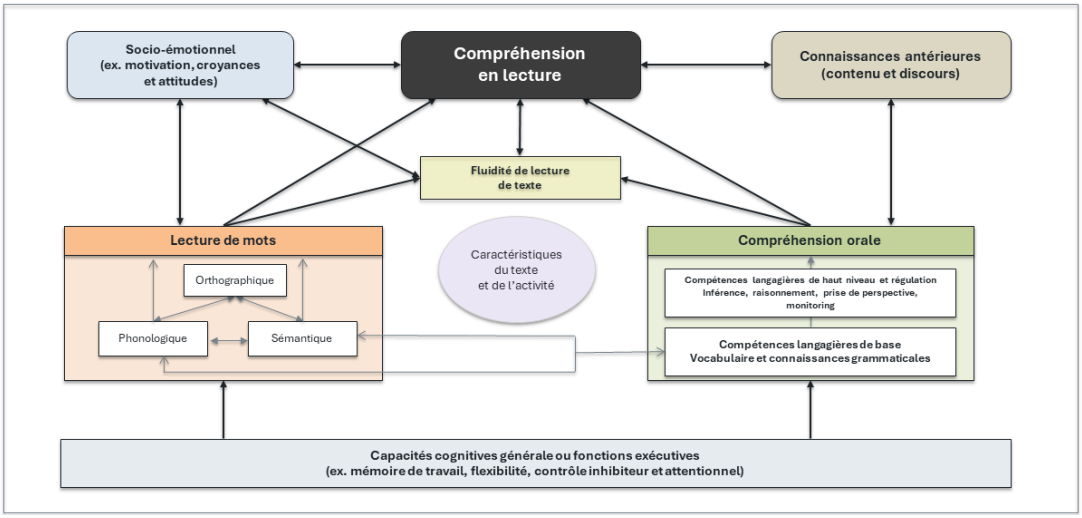


Figure 1. Modèle DIER - effets directs et indirects impliqués dans la compréhension en lecture - version française, adaptée de Kim (2020)

1. Rôle des fonctions exécutives

Les fonctions exécutives constituent un ensemble d'aptitudes cognitives de haut niveau qui modulent la cognition et sont particulièrement sollicitées dans des tâches complexes, orientées vers un but précis. Le modèle de Miyake et al. (2000) identifie trois composantes principales des fonctions exécutives : la mise à jour en mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive. La recherche a largement documenté l'importance de ces capacités exécutives pour la compréhension en lecture (Butterfuss & Kendeou, 2018; Cartwright, Marshall, et al., 2020; Cartwright & Palian, 2024; Follmer, 2018; Georgiou & Das, 2018; Guajardo & Cartwright, 2016).

Pour illustrer ce point, prenons l'exemple du court texte suivant :

Jean traversait le pont pour rejoindre l'école. Il était heureux de cette nouvelle autonomie que sa mère lui accordait aujourd'hui. Tout en marchant, il jouait avec ses clés de maison. Mais soudain, celles-ci lui échappèrent des mains et passèrent par-dessus la balustrade. Comment allait-il faire ? Il lui faudrait trouver un moyen de les récupérer sur les voies, ce qui était évidemment extrêmement dangereux…

Cet exemple illustre l'importance de la mise à jour du modèle de situation au cours de la lecture. Au début, l'énoncé « *Jean traversait le pont pour rejoindre l'école* » conduit généralement le lecteur à activer spontanément un scénario familier : celui d'un pont au-dessus d'une rivière. Ce concept est activé par nos expériences et nos connaissances préalables. Cependant, la suite du texte introduit une information inattendue : « *Il lui faudrait trouver un moyen de les récupérer sur les voies…* ». Cette nouvelle donnée oblige le lecteur à réviser sa première représentation mentale. Il doit comprendre que le pont en question surplombe en réalité une voie ferrée et non une rivière. Pour effectuer cette mise à jour, deux processus cognitifs sont mobilisés. Tout d'abord, la mise à jour proprement dite : le lecteur doit intégrer la nouvelle information (la présence de voies sous le pont) et modifier la représentation qu'il s'était construite jusque-là. Simultanément, il doit inhiber l'idée initiale de « rivière », devenue non pertinente, pour éviter toute confusion dans la compréhension de la situation décrite. Cet exemple montre que la compréhension en lecture ne consiste pas simplement à accumuler des informations au fil du texte, mais implique une adaptation dynamique et flexible du modèle de situation que le lecteur se construit. Lorsque de nouvelles informations apparaissent, parfois contradictoires ou inattendues, la capacité à mettre à jour la représentation mentale et à inhiber des éléments désormais erronés est essentielle pour maintenir une représentation cohérente du texte.

Une bonne compréhension ne consiste donc pas seulement à conserver autant d'informations que possible, mais aussi à sélectionner, actualiser et organiser en continu le contenu de la mémoire de travail. À l'inverse, des difficultés d'inhibition peuvent entraîner des erreurs d'intrusion avec des informations non pertinentes qui restent actives en mémoire de travail, créant des confusions ou des interprétations erronées. Ces processus font souvent défaut chez les faibles compreneurs (Borella et al., 2010, 2010; Gernsbacher & Faust, 1991). Expliciter ces processus constitue un moyen pertinent de les travailler dans une perspective pédagogique. Il semble toutefois qu'une intégration de ces stratégies exécutives directement dans des situations de compréhension de textes ou d'énoncés soit plus efficace qu'un entraînement exécutif « décontextualisé » dont le transfert vers la compréhension apparaît plus limité (Carretti et al., 2017; García-Madruga et al., 2013; Ruffini et al., 2025).

2. Capacités métacognitives d'auto-régulation

La compréhension en lecture dépend également de la capacité du lecteur à réguler et superviser activement sa propre activité de compréhension, autrement dit, de ses compétences métacognitives (Baker & Beall, 2014). Celles-ci recouvrent classiquement deux grandes dimensions : le contrôle métacognitif et la gestion métacognitive. Le contrôle métacognitif renvoie à la capacité d'auto-évaluer sa propre compréhension en cours et/ou en fin de lecture. Il s'agit par exemple d'identifier si un passage a été compris ou non, ou de détecter une incohérence ou un manque d'information (e.g., Mirandola et al., 2018; Oakhill et al., 2005). Les bons compreneurs se distinguent généralement par une meilleure capacité à surveiller leur compréhension et à ajuster leurs efforts en conséquence, tandis que les faibles compreneurs tendent à surestimer leur niveau de compréhension et à repérer moins efficacement les difficultés rencontrées (Mirandola et al., 2018). La gestion métacognitive correspond, quant à elle, à la mise en œuvre de stratégies conscientes pour soutenir la compréhension. Elle implique de planifier son approche de lecture, de sélectionner des stratégies adaptées (par

exemple, relire un passage difficile), puis d'évaluer leur efficacité pour ajuster sa démarche. Les recherches montrent que ces dimensions sont fortement associées aux performances en compréhension (Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2006; Sun et al., 2021). Ces résultats confirment que les compreneurs les plus efficients sont ceux capables d'évaluer en continu la qualité et la pertinence de leur compréhension tout au long de la lecture et d'adapter en conséquence les stratégies qu'ils déploient.

3. Facteurs socio-émotionnels : théorie de l'esprit et compréhension

D'autres facteurs, plus socio-émotionnels ou liés aux capacités de cognition sociale, apparaissent également déterminants dans la compréhension en lecture. C'est le cas des capacités de théorie de l'esprit. La théorie de l'esprit est définie comme la capacité à attribuer des états mentaux (tels que les pensées, les émotions, les intentions et les croyances) à soi-même et aux autres, et à comprendre que ces états mentaux motivent généralement les actions et peuvent différer des siens (e.g., Baron-Cohen, 1994; Sperber & Wilson, 1989). Elle se développe progressivement au cours de l'enfance, avec l'émergence de formes rudimentaires dès la petite enfance, puis une capacité croissante à comprendre des états mentaux et des situations sociales de plus en plus complexes, qui continue à se développer jusqu'à l'adolescence (Hughes & Devine, 2015 ; Sodian at al., 2020 ; Wellman et al., 2001). Il s'agit d'une dimension longtemps négligée dans les recherches sur la compréhension en lecture, mais dont l'importance est de plus en plus reconnue (Dore et al., 2018).

La théorie de l'esprit semble jouer un rôle particulièrement important dans la compréhension des textes narratifs. Comprendre un récit suppose en effet souvent d'identifier les émotions, les intentions et les croyances des personnages, même lorsque celles-ci ne sont pas formulées explicitement (Duke & Cartwright, 2021; Guajardo & Cartwright, 2016). Cette capacité permet au lecteur d'anticiper les comportements, d'expliquer les actions et de saisir la cohérence d'un récit. Ainsi, les enfants et adolescents présentant une théorie de l'esprit plus développée montrent généralement de meilleures performances en compréhension, notamment dans la production d'inférences concernant les états mentaux des personnages (Duke & Cartwright, 2021; Kim, 2017; Osterhaus et al., 2024). À l'inverse, les enfants ayant des compétences de théorie de l'esprit plus faibles présentent souvent des performances inférieures en compréhension (Guajardo & Cartwright, 2016). Leurs difficultés résident fréquemment dans la compréhension des motivations internes des personnages, se concentrant davantage sur les actions visibles sans en déduire les raisons sous-jacentes. On en trouve également la trace dans des études récentes sur la compréhension de documents multiples par les adolescents, où elle contribue à la capacité à évaluer la fiabilité des sources des différents documents (Dyoniziak et al., 2025) .

Le lien entre théorie de l'esprit et compréhension pourrait par ailleurs être bidirectionnel. Plusieurs études suggèrent que la lecture, notamment de récits fictionnels, pourrait contribuer à développer les capacités de théorie de l'esprit (Arvelo Alicea & Lysaker, 2017; Kidd & Castano, 2013; Lysaker et al., 2016). Ces travaux montrent que l'exposition à des textes impliquant la compréhension des états mentaux des personnages peut renforcer la capacité des lecteurs à raisonner sur les intentions, les croyances et les émotions d'autrui, ce qui, en retour, pourrait soutenir la compréhension des récits.

4. Rôle de la motivation

Enfin, un dernier facteur mérite d'être pris en compte lorsqu'on s'intéresse à la compréhension : la motivation. Cette dimension est présentée en dernier dans cette synthèse, bien qu'elle constitue sans doute l'un des premiers leviers qui incitent les élèves à s'engager dans les activités de lecture ! La motivation en lecture désigne l'ensemble des raisons, des objectifs et des valeurs qui poussent un élève à lire. Elle est aujourd'hui considérée comme comprenant notamment la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'engagement dans la lecture pour le plaisir ou l'intérêt qu'elle procure en elle-même ; la valeur perçue, autrement dit la conviction que la lecture est importante ou utile ; le sentiment de compétence ou auto-efficacité, qui reflète la confiance d'un élève en ses capacités à réussir dans cette activité ; ainsi que la valeur sociale accordée à la lecture, c'est-à-dire l'idée que cette pratique est reconnue et valorisée par l'entourage scolaire, familial ou social (Klauda & Guthrie, 2015; Wigfield & Guthrie, 1997). On peut également distinguer la motivation à lire en général et celle à lire sur un sujet en particulier (Oakhill & Petrides, 2007).

De nombreuses études soulignent l'existence d'un lien significatif et positif entre motivation et compréhension en lecture (Cartwright, Lee, et al., 2020; Guthrie et al., 2012). La motivation influence la compréhension par différents mécanismes sous-jacents. D'une part, les élèves motivés lisent davantage, ce qui les expose à une plus grande variété d'écrits et contribue, par apprentissage implicite, à enrichir leurs compétences linguistiques telles que le vocabulaire et leurs connaissances générales. D'autre part, la motivation soutient l'effort cognitif nécessaire à l'engagement dans des textes, permet aux lecteurs de persévérer face aux difficultés éventuelles et les incite à utiliser activement des stratégies de compréhension telles que la vérification de ce qu'ils ont compris ou l'établissement de liens avec leurs connaissances préalables (Duke & Cartwright, 2021; McNamara, 2007). Ce processus crée ce que certains chercheurs décrivent comme un cercle vertueux : plus un élève lit, plus il améliore ses compétences, ce qui renforce son sentiment de compétence et alimente à son tour sa motivation à lire davantage (Mol & Bus, 2011; Wigfield et al., 2016). Ce sentiment de compétence ou auto-efficacité joue un rôle central, car les élèves convaincus de leurs capacités à comprendre les textes sont plus enclins à s'investir et à persévérer face aux obstacles (Klauda & Guthrie, 2015). À l'inverse, ceux qui se perçoivent comme « mauvais lecteurs » ont tendance à éviter la lecture, ce qui peut entraîner un cercle vicieux de démotivation et de faible progression.

Des travaux ont ainsi mis en évidence une dynamique bidirectionnelle entre motivation et compétences en lecture. Une forte motivation favorise la compréhension, mais, réciproquement, des difficultés en lecture peuvent, avec le temps, nuire à la motivation et au sentiment de compétence (Morgan et al., 2008). Chez les élèves en difficulté, une faible motivation peut aggraver les problèmes de lecture, créant un cercle vicieux où échec et démotivation se renforcent mutuellement (Morgan et al., 2008; Morgan & Fuchs, 2007). Klauda et Guthrie (2015) proposent l'hypothèse selon laquelle certains lecteurs en difficulté pourraient présenter de faibles performances en raison d'une motivation particulièrement basse, ce manque de motivation entraînant un désengagement marqué, caractérisé par un moindre effort, une attention réduite ou un manque de persévérance, ce qui freine l'acquisition des compétences en lecture.

Il est également suggéré que la relation entre motivation, engagement et réussite en lecture peut varier en fonction du niveau de lecture des élèves. Elle apparaît souvent plus forte chez les lecteurs avancés que chez les élèves en difficulté. Chez ces derniers, même une motivation élevée ne suffit pas toujours à compenser les limites cognitives ou linguistiques sous-jacentes à leurs difficultés de compréhension (Klauda & Guthrie, 2015). Le genre peut également moduler les liens entre motivation et compréhension (Chiu & McBride-Chang, 2006). Les recherches montrent en effet régulièrement que les filles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les garçons (Lietz, 2006; Mullis et al., 2023; Reilly et al., 2019), mais une part importante de cet écart

semble s'expliquer par des différences de motivation, et plus particulièrement par le plaisir éprouvé à lire, plus fréquemment rapporté par les filles.

Sur le plan pédagogique, la motivation constitue une dimension qui peut être travaillée en classe en parallèle des processus impliqués dans la compréhension. Plusieurs recherches montrent d'ailleurs que certaines interventions combinées permettent de soutenir la motivation tout en travaillant directement les compétences mobilisées en compréhension (McBreen & Savage, 2021, 2022). Par exemple, le programme Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) a démontré son efficacité en combinant l'enseignement explicite de stratégies de compréhension avec des activités visant à nourrir le plaisir de lire (Guthrie et al., 2004; Wigfield et al., 2014). Ces approches mettent en avant des pratiques pédagogiques telles que le choix des textes, la connexion des lectures aux centres d'intérêt des élèves, la valorisation des progrès réalisés et la création d'un climat où la lecture est perçue comme une activité plaisante et valorisante. Les programmes scolaires français relatifs à l'enseignement de la lecture insistent également sur la nécessité de développer chez les élèves le goût et le plaisir de lire, considérés comme des leviers essentiels de l'apprentissage.

Ainsi, la compréhension en lecture apparaît comme un processus complexe et multidimensionnel qui dépasse largement le seul traitement linguistique des textes. Les recherches récentes soulignent l'importance de facteurs (méta)cognitifs et socio-émotionnels tels que les fonctions exécutives, la métacognition, la théorie de l'esprit et la motivation, lesquels interagissent constamment avec les compétences linguistiques pour permettre aux lecteurs de construire une représentation cohérente des écrits qu'ils rencontrent. Intégrer ces dimensions dans l'enseignement de la compréhension en lecture est donc essentiel pour mieux accompagner tous les élèves dans le développement de compétences solides en compréhension.

Toutefois, la plupart des travaux sur les processus impliqués en compréhension se sont centrés sur la compréhension d'un genre principal de texte : le récit. Or, dans leurs activités scolaires comme dans leur vie quotidienne, les élèves sont confrontés à une variété bien plus large de genres de textes. Il convient donc de se demander si les processus mobilisés pour comprendre un texte diffèrent en fonction du genre du texte.

4. La compréhension en fonction du genre du texte

La compréhension de l'écrit repose sur un ensemble de processus largement communs quel que soit le genre de texte. Ainsi, qu'il s'agisse d'un récit narratif ou d'un texte documentaire, le lecteur doit mobiliser ses connaissances générales et linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe), produire des inférences pour combler les implicites, et élaborer une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite (Clinton et al., 2020; Cruz Neri et al., 2024; Härtig et al., 2022). Ces processus généraux constituent ce qu'on pourrait appeler le « socle commun » de la compréhension (Santos et al., 2017). Cependant, la recherche montre que les différences propres aux genres des textes peuvent solliciter plus fortement certaines compétences que d'autres.

Ainsi, la lecture de textes narratifs, centrée sur des personnages, leurs intentions et leurs émotions, mobilise particulièrement les capacités socio-émotionnelles comme la théorie de l'esprit (Mar et al., 2009; Mar & Oatley, 2008). De plus, lorsqu'ils s'adressent à de jeunes lecteurs ou qu'ils sont utilisés dans le cadre d'expériences de recherche, ces textes suivent généralement une structure relativement simple, organisée selon une séquence d'événements liés de manière causale et ordonnés temporellement (Best et al., 2008; Wolfe & Mienko, 2007). La plupart des histoires destinées aux enfants progressent en effet selon un ordre chronologique, articulé autour des objectifs poursuivis par les personnages. D'ailleurs, les textes narratifs contiennent souvent davantage de connecteurs temporels ou causaux (comme « ensuite » ou « parce que »), qui facilitent la construction du « modèle de situation » et la mise en relation des différentes parties du texte (Clinton et al., 2020; Van Silfhout et al., 2015). Ces éléments linguistiques fournissent des repères explicites qui rendent la compréhension narrative généralement plus aisée (Mar et al., 2021).

À l'inverse, les textes documentaires présentent souvent une structure plus complexe et variée (Cruz Neri et al., 2024; Williams et al., 2007). Ils véhiculent des relations abstraites ou logiques telles que comparaison, cause-conséquence, ou problème-solution, parfois difficiles à interpréter (Graesser et al., 2003). La maîtrise des structures spécifiques à ces textes est déterminante car elle permet d'anticiper l'organisation du contenu, d'en saisir les articulations logiques et d'en faciliter le rappel (Best et al., 2008; Graesser et al., 2003). Les élèves qui connaissent bien ces structures retiennent davantage d'informations et construisent des représentations plus cohérentes (Kraal et al., 2018). Cependant, ces connaissances ne s'acquièrent pas forcément spontanément et nécessitent un enseignement explicite (Wolfe & Woodwyk, 2010; Wu et al., 2020). Les textes documentaires comportent aussi moins de marqueurs linguistiques explicites comme les connecteurs, ce qui oblige les lecteurs à produire plus d'inférences et à mobiliser leurs connaissances antérieures pour maintenir une compréhension cohérente (Clinton et al., 2020; Graesser et al., 2003; Wolfe & Woodwyk, 2010). De plus, contrairement aux inférences narratives souvent basées sur des expériences familières, celles exigées par les textes documentaires reposent fréquemment sur des connaissances relatives à des domaines spécifiques que le lecteur peut ne pas posséder (Graesser et al., 2003). Ces textes nécessitent donc généralement une activation et une intégration plus soutenues des connaissances préalables nécessaires pour élaborer une représentation cohérente (Best et al., 2008; Clinton et al., 2020; Wolfe & Woodwyk, 2010). Or, le contenu de ces textes est souvent moins familier ce qui peut rendre leur compréhension plus difficile (Mar et al., 2021). Les textes documentaires se distinguent également par leur recours à un vocabulaire plus académique, comprenant des termes spécifiques parfois techniques et des mots rares (Cruz Neri et al., 2024; Fang, 2005; Gardner, 2004; Härtig et al., 2022). Le vocabulaire apparaît d'ailleurs comme un prédicteur particulièrement fort de la compréhension de ces textes (Wu et al., 2020; Yildirim et al., 2011). Enfin, la lecture des textes documentaires semble solliciter davantage les fonctions exécutives comparativement à la lecture des textes narratifs (Eason et al., 2012).

En outre, la compréhension des textes documentaires dépend également de compétences de repérage spatial et de traitement des indices visuels et structurels. La lecture de ces textes requiert

souvent une lecture non linéaire qui implique de parcourir les titres, sous-titres, encadrés ou légendes, et de naviguer entre le texte principal et des éléments périphériques tels que les tableaux, schémas ou images. L'identification et l'interprétation des signaux visuels, typographiques et organisationnels de ces textes (e.g., taille ou police des caractères, hiérarchisation des titres, mise en page) jouent un rôle crucial dans la construction d'une représentation cohérente du contenu et sa mémorisation (Kim & Clariana, 2017; Lemarié et al., 2012; Sanchez et al., 2001). Leur maîtrise ne va cependant pas de soi : de nombreux élèves, notamment les plus jeunes, peinent à exploiter ces indices et à adopter des stratégies de navigation adaptées, ce qui peut nuire à leur compréhension globale du document (Potocki, Ros, et al., 2017; Rouet & Coutelet, 2008).

Enfin, de nombreux textes documentaires prennent aujourd'hui la forme de textes composites, mêlant textes écrits, images, tableaux ou graphiques. Comprendre ces documents exige des compétences de « littératie multimodale », consistant à relier des informations issues de différents supports et à interpréter leurs liens ou éventuelles contradictions (Härtig et al., 2022). Dans le contexte numérique actuel, où de nombreux documents scolaires adoptent ce format composite, cette compétence devient essentielle. Pourtant, plusieurs études montrent que les jeunes lecteurs ont tendance à traiter séparément ces diverses sources d'informations, sans les intégrer pleinement, ce qui nuit à la compréhension (Cruz Neri et al., 2024; Wu et al., 2020).

Ces éléments peuvent contribuer à expliquer pourquoi la compréhension des textes documentaires s'avère généralement plus difficile que celle des textes narratifs (Mar et al., 2021; Mullis et al., 2023). Par exemple, la capacité à déduire le sens des mots à partir du contexte s'avère souvent plus aisée dans les textes narratifs que dans les textes expositifs (Sáenz & Fuchs, 2002). Face à ces constats, la recherche plaide en faveur d'un enseignement explicite des spécificités propres à chaque genre textuel, notamment dans une perspective transdisciplinaire. Catts (2021) souligne ainsi que les compétences de compréhension ne devraient pas être enseignées uniquement dans le cadre du français ou de la littérature, mais également dans l'ensemble des disciplines scolaires, qu'elles soient scientifiques, historiques ou techniques, où la compréhension de textes documentaires ou composites s'avère indispensable et sert souvent de support à l'apprentissage de notions disciplinaires.

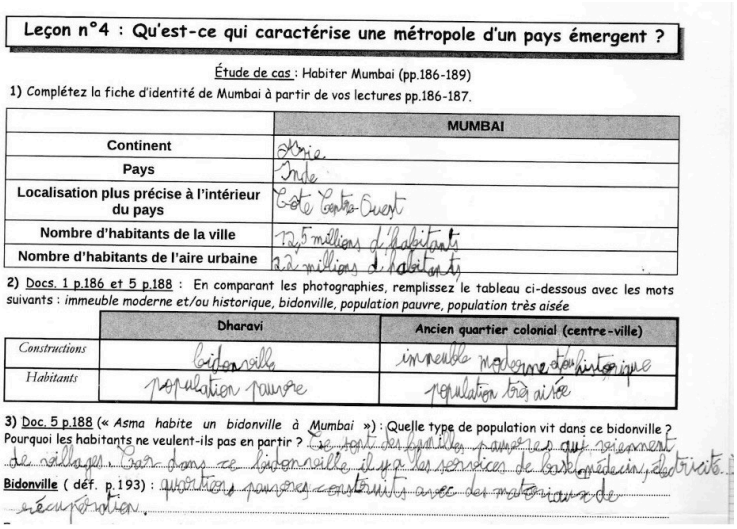
En résumé, si la compréhension repose sur des mécanismes communs à tous les textes, la maîtrise des spécificités liées à chaque genre constitue un enjeu majeur pour la réussite scolaire dans toutes les disciplines. L'intégration de stratégies spécifiques à chaque type de texte dans l'enseignement de la compréhension apparaît donc essentielle pour aider les élèves à devenir des lecteurs flexibles, capables d'adapter leur lecture en fonction des caractéristiques et des objectifs des textes qu'ils rencontrent.

5. Comprendre en situation

La compréhension en lecture ne consiste pas toujours à simplement « comprendre un texte » sans autre but (Rouet, 2006; Rouet & Potocki, 2017, 2018). Dans la vie quotidienne comme à l'école, la lecture est généralement « finalisée », c'est-à-dire orientée vers un objectif spécifique : répondre à une question, acquérir des connaissances sur un thème, rédiger une synthèse, ou simplement lire pour le plaisir (Hautala et al., 2022; Ritchey & List, 2022; Rouet & Britt, 2011; Snow, 2002; White et al., 2010). Or, ces lectures « finalisées » impliquent des processus supplémentaires, au-delà des processus généraux de traitement linguistique et de construction du sens du contenu des textes décrits dans les sections précédentes (Garcia-Rodicio et al., 2023; Potocki et al., 2024; Rouet & Potocki, 2017, 2018). Elles supposent en effet non seulement de se représenter le sens du texte, mais aussi de savoir quoi faire avec ce texte en fonction d'une tâche ou d'un contexte particulier (McCrudden & Schraw, 2007). Les modèles théoriques « contextualisés » de la lecture comme MD-TRACE (Rouet & Britt, 2011), RESOLV (Britt et al., 2018) ou SELFi (Potocki et al., 2024) décrivent ces processus.

Dans le cadre de la lecture finalisée, le lecteur doit d'abord élaborer ce qu'on appelle un modèle de tâche, c'est-à-dire comprendre précisément la consigne, identifier le but de la lecture, anticiper le type de réponse attendue et planifier les éventuelles actions à réaliser. Ensuite, le lecteur évalue son besoin d'information en comparant ses connaissances préalables à ce que la tâche exige, afin de déterminer s'il a besoin de lire et si oui, quelles informations il doit rechercher. Il doit alors localiser et extraire dans les documents disponibles les données pertinentes, tout en inhibant celles qui sont hors de propos (Hautala et al., 2022; León et al., 2019; Potocki, Ros, et al., 2017; Yeari et al., 2015). Dans de nombreuses situations, il s'agit également d'intégrer des informations issues de plusieurs sources, même lorsque celles-ci sont hétérogènes ou contradictoires (Perfetti et al., 1999; Saux et al., 2021). Enfin, le lecteur doit produire un résultat conforme à la consigne initiale et en vérifier la qualité et la pertinence. Ces différentes étapes sont pensées comme un ensemble dynamique où la construction du modèle de tâche guide chacune des actions entreprises pendant la lecture.

L'essentiel des activités de lecture des élèves de l'enseignement secondaire présente un caractère finalisé, et ce dans toutes les disciplines. Concrètement, les textes et documents utilisés en classes le sont dans le cadre d'objectifs ou de questionnements, oraux ou écrits, qui guident et orientent la lecture (**Figures 2 et 3**).



Leçon n°4 : Qu'est-ce qui caractérise une métropole d'un pays émergent ?

Étude de cas : Habiter Mumbai (pp.186-189)

1) Complétez la fiche d'identité de Mumbai à partir de vos lectures pp.186-187.

	MUMBAI
Continent	Asie
Pays	Inde
Localisation plus précise à l'intérieur du pays	Côte Centre-Ouest
Nombre d'habitants de la ville	12,5 millions d'habitants
Nombre d'habitants de l'aire urbaine	22 millions d'habitants

2) Docs. 1 p.186 et 5 p.188 : En comparant les photographies, remplissez le tableau ci-dessous avec les mots suivants : *immeuble moderne et/ou historique, bidonville, population pauvre, population très aisée*

	Dharavi	Ancien quartier colonial (centre-ville)
Constructions	bidonville	immeuble moderne et/ou historique
Habitants	population pauvre	population très aisée

3) Doc. 5 p.188 (« *Asma habite un bidonville à Mumbai* ») : Quelle type de population vit dans ce bidonville ? Pourquoi les habitants ne veulent-ils pas en partir ? ce sont des familles pauvres qui viennent de villages. Car dans ce bidonville il y a les services de base médecin, électricité.

Bidonville (déf. p.193) : quartier pauvre, construits avec des matériaux de récupération.

Figure 2. Extrait d'une fiche de travail utilisée dans une séquence de géographie en classe de 6e (11-12 ans) en 2016-2017. Chaque question ou consigne demande une stratégie de lecture et de prise d'informations spécifique dans les documents proposés.



Figure 3. Extrait d'un manuel scolaire numérique utilisé dans le cadre d'une séquence de Géographie en classe de 6ème (2016-2017).

Au-delà de la difficulté intrinsèque des textes proposés, les difficultés de compréhension constatées par les enseignants peuvent provenir de plusieurs autres facteurs inhérents à la situation (Potocki et al., 2024). Par exemple, les élèves peuvent ne pas comprendre la consigne ou la question posée, un problème bien connu par la plupart des enseignants (Ayroles et al., 2021; Cerdán et al., 2011; Llorens & Cerdán, 2012) ; ils peuvent être dans l'incapacité de déployer une stratégie de lecture adaptée à la tâche (Hautala et al., 2022; Kaakinen et al., 2015; León et al., 2019; Potocki, Ros, et al., 2017; Renaud, 2020; Rouet & Coutelet, 2008) ; ou encore ne pas savoir évaluer la fiabilité et la pertinence des informations, notamment lorsqu'il s'agit de textes multiples (Anmarkrud et al., 2022; Britt & Rouet, 2012). Il n'est pas rare, par exemple, que certains élèves lisent de manière linéaire même lorsque la tâche exige une lecture sélective, ou inversement (Cain, 1999; Potocki, Ros, et al., 2017; Rouet & Coutelet, 2008). De plus, la sélection de ce qui doit être lu et à quel niveau de profondeur dépend largement de la capacité du lecteur à réguler son comportement de lecture et à mobiliser ses fonctions exécutives. Ainsi, lire avec un objectif précis, identifier et accéder aux informations pertinentes tout en ignorant celles qui ne le sont pas, constitue une activité cognitivement coûteuse, bien plus exigeante qu'une simple lecture linéaire (Garcia-Rodicio et al., 2023; Potocki, Chatelier, et al., 2023).

La complexité des tâches joue également un rôle important dans les situations de lecture finalisée. Les recherches montrent que les élèves réussissent mieux les questions de compréhension de faible niveau de complexité, qui se limitent à repérer des informations explicites, que celles de niveau élevé qui nécessitent d'intégrer différentes informations ou de produire des inférences (Cerdán et al., 2009; Potocki, Chatelier, et al., 2023). La disponibilité du texte au moment de répondre aux questions ne suffit pas toujours à compenser ces difficultés : pour des questions complexes, l'accès au texte n'aide guère les élèves qui ne maîtrisent pas les stratégies de lecture nécessaires ou qui peinent à réaliser les inférences attendues (Cataldo & Oakhill, 2000; Cerdán et al., 2021). Quand la tâche est particulièrement exigeante, les lecteurs passent davantage de temps à localiser les passages pertinents, ce qui mobilise intensément leurs ressources cognitives et exécutives (Hahnel et al., 2023; Hautala et al., 2022; León et al., 2019; Potocki, Chatelier, et al., 2023).

Les « tâches » de lecture ne sont pas indépendantes du contexte dans lequel elles s'inscrivent. Les lecteurs compétents apprennent à interpréter les tâches en fonction du sens global qu'ils attribuent à la situation (e.g., lire pour faire un exercice, pour se préparer à une évaluation, lire pour le plaisir, pour communiquer avec autrui, etc.). Cette interprétation plus globale conditionne notamment le type d'inférences produites pendant la lecture (van den Broek et al., 2011). Britt et al. (2018) parlent

ainsi de « modèle du contexte » pour désigner les connaissances activées par le lecteur dans telle ou telle situation de lecture pour peu que cette situation soit déjà familière. Cette interprétation et l'engagement vis à vis du texte qui en découle ne sont pas non plus indépendants des caractéristiques individuelles comme le concept de soi comme lecteur. Les élèves peuvent déployer plus ou moins d'efforts pour rechercher et évaluer les informations importantes selon qu'ils se sentent compétents ou moins compétents pour mener à bien l'activité, ce qui pourrait expliquer les liens entre concept de soi comme lecteur et performances en compréhension de l'écrit observés dès le CE2 (Katzir et al., 2009).

De plus, à mesure qu'ils sont exposés à une diversité de textes, les jeunes élèves apprennent à lire non plus un seul, mais des ensembles de textes (voir par exemple Figure 3). Ils découvrent alors que les textes sont produits par des sources dont ils apprennent à identifier les dimensions : l'auteur, la date de publication, le support de diffusion. Ces informations jouent un rôle important lorsque les textes sont utilisés comme outils d'apprentissage. En sciences par exemple, il est important de distinguer les sources primaires, les commentaires, ou les opinions personnelles. La compréhension des documents multiples sollicite des processus supplémentaires, tels que l'évaluation des sources (compétence, position par rapport au sujet traité, intention) et leur mise en relation dans des « modèles documentaires » (Perfetti et al., 1999). Ces processus sophistiqués ne sont guère accessibles avant l'entrée dans la puberté, mais ils jouent un rôle important dans l'ensemble des disciplines de l'enseignement secondaire. Ils sont essentiels pour réduire la vulnérabilité des adolescents et des adultes à l'égard des « fake news » et de façon plus générale de la mésinformation qui caractérise Internet et les réseaux sociaux (Britt et al., 2019).

L'ensemble de ces éléments soulignent que « comprendre le texte » ne représente qu'une petite partie des expériences de lecture des élèves à partir du Cycle 3, et que la difficulté du texte n'est qu'un facteur de difficulté parmi d'autres. L'élève qui peut être considéré comme bon compreneur sait aussi utiliser ce texte pour accomplir une tâche précise. Cela implique une interaction constante entre le lecteur, le texte, la tâche et le contexte de lecture. Enseigner les stratégies de lecture finalisée de manière explicite apparaît donc indispensable pour préparer les élèves aux multiples défis de la lecture scolaire et quotidienne (Potocki, Ayroles, et al., 2023; Renaud, 2020). Même des lecteurs compétents (bon niveau de fluence et de compréhension du contenu des textes) peuvent se retrouver en difficulté dans des situations finalisées s'ils n'ont pas appris à analyser finement une consigne, à ajuster leurs stratégies de lecture à celle-ci, à sélectionner de façon stratégique les informations utiles ou à évaluer la pertinence et la crédibilité des informations lues (Ayroles et al., 2021; Garcia-Rodicio et al., 2023; Potocki, Ayroles, et al., 2023 ; Salmerón et al., 2015).

En somme, la lecture finalisée constitue une activité hautement stratégique, exigeante sur le plan cognitif, et nécessitant une orchestration fine entre compréhension du texte, objectifs de lecture et contexte de la tâche. La prise en compte de ces compétences dans l'enseignement est essentielle pour aider les élèves à devenir des lecteurs autonomes et efficaces, capables de s'adapter à la diversité des situations de lecture qu'ils rencontreront au cours de leur scolarité et dans leur future vie adulte.

Conclusion

Malgré le « sentiment d'évidence » que la compréhension peut donner aux adultes experts (Bianco, 2016), cette synthèse avait pour objectif de mettre en lumière la complexité des mécanismes impliqués et de leur nécessaire articulation pour accéder au sens d'un texte. Ces mécanismes expliquent en partie les difficultés rencontrées par de nombreux élèves dans les activités de compréhension. Il nous semblait essentiel de dépasser la conception réductrice qui associe trop souvent la compréhension de texte à la seule compréhension de récits, dans une perspective de « lecture pour la compréhension », alors que dans la réalité scolaire, les élèves sont confrontés à une grande diversité de genres de textes et de situations de lecture, souvent mobilisés comme supports d'apprentissage.

Si les recherches ont principalement mis en évidence le rôle déterminant des facteurs (méta-) cognitifs et socio-émotionnels pour comprendre les difficultés de compréhension en lecture, ces dimensions individuelles ne suffisent bien sûr pas à rendre compte, à elles seules, des écarts observés entre élèves. Ces caractéristiques individuelles s'articulent en effet avec des facteurs sociaux et environnementaux qui façonnent les opportunités d'apprentissage dès le plus jeune âge. Parmi ces déterminants, le milieu socio-économique (MSE) d'appartenance de l'élève occupe une place centrale : il influence la qualité des interactions langagières précoces, la richesse de l'environnement littéraire, l'accès aux ressources éducatives et les occasions d'exposition à l'écrit (Brossette et al., 2025; Corso et al., 2016; Kirby & Hogan, 2008; Lefèvre et al., 2025). De nombreuses études montrent ainsi que les enfants issus de familles à faible revenu obtiennent des performances plus faibles en compréhension (Chiu & McBride-Chang, 2006; Lesaux & Kieffer, 2010; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010). Le MSE agit toutefois comme un indicateur indirect d'un ensemble plus large de facteurs interactionnels et psychosociaux, tels que la valorisation de la lecture, la disponibilité de livres et la qualité des lectures partagées, qui expliquent une part importante des inégalités observées (Brossette et al., 2025; Corso et al., 2016). Ces écarts initiaux tendent à se renforcer avec le temps selon la dynamique de l'« effet Matthieu » (Ricketts et al., 2014; Stanovich, 1986), ce qui souligne l'importance d'interventions précoces visant à enrichir l'exposition à l'écrit et à soutenir les pratiques parentales, capables de compenser en partie les désavantages liés au contexte socio-économique (Barone et al., 2019, 2021, 2024).

Si l'objectif de cette synthèse n'était pas de traiter directement de l'enseignement de la compréhension (un prochain rapport du groupe de travail y sera consacré) les éléments présentés ouvrent néanmoins des perspectives didactiques. Travailler la compréhension avec les élèves en difficulté suppose de soutenir conjointement les différentes étapes de traitement textuel (du mot à la phrase, puis au texte), tout en stimulant les compétences (méta-)cognitives et socio-émotionnelles associées. L'enjeu est de parvenir à articuler ces différents niveaux de traitement et de compétence, sans les fragmenter, afin d'éviter que les élèves en difficulté ne construisent que des « îlots de compréhension » isolés, sans mise en lien. C'est dans cette articulation, coûteuse sur le plan cognitif mais essentielle, que se joue probablement la réussite en compréhension de textes.

Ce qu'il faut retenir

- La compréhension écrite est une compétence complexe et multifactorielle. Elle mobilise des processus linguistiques (au niveau du mot, de la phrase et du texte), mais aussi des ressources cognitives, métacognitives, socio-émotionnelles ainsi que les connaissances du lecteur.
- Les difficultés de compréhension peuvent avoir des origines multiples. Elles peuvent apparaître à différents niveaux de traitement ou résulter de limites dans les ressources cognitives et métacognitives des élèves.
- Un élève peut décoder correctement sans comprendre. Une bonne fluence en lecture de mots ne garantit pas la compréhension : certains élèves « passent sous les radars » malgré des difficultés dans la construction du sens.
- Certaines composantes de la compréhension sont générales, communes aux différentes modalités d'entrée (oral/écrit) et aux genres de textes, mais d'autres sont spécifiques à l'écrit ou plus fortement sollicitées selon les genres textuels.
- Au-delà de la compréhension du contenu des textes, leur utilisation en situation mobilise des stratégies et processus spécifiques qui peuvent faire défaut chez les élèves en difficulté. Leur maîtrise est indispensable dans une perspective de « lecture pour apprendre » (reading to learn), qui constitue un levier majeur des apprentissages dans l'ensemble des disciplines.
- Les stratégies de compréhension ne s'acquièrent pas forcément automatiquement. Pour beaucoup d'élèves, un enseignement explicite et ciblé de ces stratégies est nécessaire pour soutenir et améliorer la compréhension. Comme pour la fluence, cet enseignement doit s'accompagner d'un entraînement régulier et répété afin de permettre aux élèves de mobiliser progressivement ces stratégies de façon plus autonome et efficace.

Bibliographie

Andreu, S., Biarrotte-Sorin, A., Bourgeois, C., Cannes, F.-X., Conceiçao, P., Desclaux, J., Eteve, Y., Evrard, L., Gill-Sotty, C., Giraudeau-Barthet, H., Korchia, L., Laskowski, C., Le Breton, S., Loi, M., Magnino, V., Mas, S., Neirac, L., Persem, E., Robaut, M., … Thumerelle, J. (2024). *Evaluations 2024. Repères CM2. Premiers résultats*. DEPP.

Anmarkrud, Ø., Bråten, I., Florit, E., & Mason, L. (2022). The Role of Individual Differences in Sourcing : A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, *34*(2), 749-792. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09640-7

Arvelo Alicea, Z. R., & Lysaker, J. T. (2017). Landscapes of Consciousness : Reading Theory of Mind in Dear Juno and Chato and the Party Animals. *Children's Literature in Education*, *48*(3), 262-275. https://doi.org/10.1007/s10583-016-9295-1

Ayroles, J., Potocki, A., Ros, C., Cerdán, R., Britt, M. A., & Rouet, J. (2021). Do you know what you are reading for? Exploring the effects of a task model enhancement on fifth graders' purposeful reading. *Journal of Research in Reading*, *44*(4), 837-858. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12374

Baker, L., & Beall, L. C. (2014). Metacognitive processes and reading comprehension. In P. D. Pearson & E. H. Hiebert, *Handbook of research on reading comprehension* (p. 397-412). Routledge.

Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds : Cognitive mechanisms in mindreading. *Current Psychology of Cognition*, *13*(5), 513-552.

Barone, C., Fougère, D., & Martel, K. (2024). Reading Aloud to Children, Social Inequalities and Vocabulary Development : Evidence from a Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *17*(4), 746-769. https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2283475

Barone, C., Fougère, D., & Pin, C. (2019). La lecture partagée : Un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles. *LIEPP Policy Brief*, *44*, 1-8.

Barone, C., Fougère, D., & Pin, C. (2021). Social Origins, Shared Book Reading, and Language Skills in Early Childhood : Evidence from an Information Experiment. *European Sociological Review*, *37*(1), 18-31. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa036

Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, *29*(2), 137-164. https://doi.org/10.1080/02702710801963951

Bianco, M. (2016). *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ?* [Conférence de consensus CNESCO: Lire, comprendre, apprendre].

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills : Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading, 14*(3), 211-246. https://doi.org/10.1080/10888430903117518

Bianco, M., & Lima, L. (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. Journal of Research in Reading, 35(4), 427-455. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x

Binder, K. S., Tremblay, K. A., & Joseph, A. (2020). Vocabulary accessibility and acquisition : Do you get more from a financestor or a sociophite? *Journal of Research in Reading*, *43*(4), 395-416. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12314

Boggio, C., Bosse, M.-L., & Bianco, M. (2025). Effectiveness of a Pronoun Interpretation Explicit Teaching on 1st-Graders' Comprehension. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2468480

Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(6), 541-552. https://doi.org/10.1177/0022219410371676

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills : A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, *80*(2), 144-179. https://doi.org/10.3102/0034654309359353

Bressoux, P., Bianco, M., Bosse, M.-L., Cosnefroy, O., Dessus, P., Fayol, M., Hanner, C., Joët, G., Leroy, N., Lima, L., Massonié, J., & Rocher, T. (2016). *Rapport de la recherche LONGIT*. hal-04087061

Brimo, D., Apel, K., & Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *40*(1), 57-74. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050

Britt, A., Rouet, J.-F., & Durik, A. M. (2018). *Literacy beyond text comprehension : A theory of purposeful reading*. Routledge.

Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents : Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Éds.), *Enhancing the quality of learning : Dispositions, instruction, and learning processes* (p. 276-314). Cambridge University Press.

Britt, M. A., Rouet, J.-F., Blaum, D., & Millis, K. (2019). A Reasoned Approach to Dealing With Fake News. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *6*(1), 94-101. https://doi.org/10.1177/2372732218814855

Brossette, B., Vernet, M., Chloé, P., Chalbos, Ziegler, J. C., & Ducrot. (2025). *Print Exposure and Reading Development in the French Educational Context : A Systematic Review*. PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/osf.io/pw78u_v1

Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 801-826. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6

Cain, K. (1999). Ways of reading : How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, *17*(2), 293-309. https://doi.org/10.1348/026151099165285

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability : Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, *28*(4), 679-694. https://doi.org/10.1017/S0142716407070361

Cain, K., & Nash, H. M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, *103*(2), 429-441. https://doi.org/10.1037/a0022824

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers : Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(5), 431-443. https://doi.org/10.1177/0022219411410042

Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary : Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique, 114*(4), 647-662.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability : Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 31-42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context : The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 671-681. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, *90*(1), 65-87. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, *11*(5/6), 489-503. https://doi.org/10.1023/A:1008084120205

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, *29*(6), 850-859. https://doi.org/10.3758/BF03196414

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading. *Reading and Writing*, *12*(3), 169-190. https://doi.org/10.1023/A:1008131926604

Carretti, B., Borella, E., Elosúa, M. R., Gómez-Veiga, I., & García-Madruga, J. A. (2017). Improvements in Reading Comprehension Performance After a Training Program Focusing on Executive Processes of Working Memory. *Journal of Cognitive Enhancement*, *1*(3), 268-279. https://doi.org/10.1007/s41465-017-0012-9

Cartwright, K. B., Lee, S. A., Taboada Barber, A., DeWyngaert, L. U., Lane, A. B., & Singleton, T. (2020). Contributions of Executive Function and Cognitive Intrinsic Motivation to University Students' Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, *55*(3), 345-369. https://doi.org/10.1002/rrq.273

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Hatfield, N. A. (2020). Concurrent and Longitudinal Contributions of a Brief Assessment of Reading-Specific Executive Function to Reading Comprehension in First and Second Grade Students. *Mind, Brain, and Education*, *14*(2), 114-123. https://doi.org/10.1111/mbe.12236

Cartwright, K. B., & Palian, S. R. (2024). Considering roles of executive functions in the science of reading : A meta-analysis highlighting promises and challenges of reading-specific executive functions. *Educational Psychologist*, *59*(4), 263-290. https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418392

Casalis, S., & Colé, P. (2018). Le morphème, une unité de traitement dans l'acquisition de la litéracie: *Langue Française*, *N° 199*(3), 69-81. https://doi.org/10.3917/lf.199.0069

Casalis, S., Deacon, S. H., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, *32*(3), 499-511. https://doi.org/10.1017/S014271641100018X

Cataldo, M., & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 791-799. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.791

Catts, H. W. (2021). Rethinking how to promote reading comprehension. *American Educator*, 26-33.

Cèbe, S. (2009). *La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*. Actes du colloque de l'AGEEM.

Cerdán, R., Gilabert, R., & Vidal-Abarca, E. (2011). Selecting information to answer questions : Strategic individual differences when searching texts. *Learning and Individual Differences*, *21*(2), 201-205. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.007

Cerdán, R., Máñez, I., & Serrano-Mendizábal, M. (2021). Reading From Multiple Documents : The Role of Text Availability and Question Type. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1). https://doi.org/10.1002/rrq.380

Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, *19*(1), 13-27. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003

Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading : A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, *10*(4), 331-362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1

Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts : A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, *33*(9), 2223-2248. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2

Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L. G., Theurel, A., Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & El-Ahmadi, A. (2018). What Is the Influence of Morphological Knowledge in the Early Stages of Reading Acquisition Among Low SES Children? A Graphical Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*, *9*, 547. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00547

Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'Année Psychologique*, *104*(4), 701-750. https://doi.org/10.3406/psy.2004.29686

Connor, C. M., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective Reading Comprehension Instruction : Examining Child x Instruction Interactions. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 682-698. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.682

Corso, H. V., Cromley, J. G., Sperb, T., & Salles, J. F. (2016). Modeling the relationship among reading comprehension, intelligence, socioeconomic status, and neuropsychological functions : The mediating role of executive functions. *Psychology & Neuroscience*, *9*(1), 32-45. https://doi.org/10.1037/pne0000036

Cruz Neri, N., Bernholt, S., Härtig, H., Schmitz, A., & Retelsdorf, J. (2024). Cognitive and motivational characteristics as predictors of students' expository versus narrative text comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(2), 885-905. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00717-1

CSEN. (2018). *ÉvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au CP et au CE1*. https://eduscol.education.fr/document/7736/download

Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension : Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, *10*(3), 277-299. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_5

Deacon, S. H., & Levesque, K. (2024). Mechanisms in the relation between morphological awareness and the development of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *116*(6), 1052-1069. https://doi.org/10.1037/edu0000871

Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension : Morphological Analysis and Morphological Decoding. *Journal of Research in Reading*, *40*(1), 1-16. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12056

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture : La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Odile Jacob.

Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, *66*(3), 315-332. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x

Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of Mind : A Hidden Factor in Reading Comprehension? *Educational Psychology Review*, *30*(3), 1067-1089. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses : Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1). https://doi.org/10.1002/rrq.411

Dyoniziak, Y., Potocki, A., Burnel, M., Macedo-Rouet, M., & Rouet, J.-F. (2025). Advanced theory of mind predicts adolescents' evaluation of source benevolence while reading. *Computers in Human Behavior*, *165*, 108552. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108552

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader–text interactions : How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 515-528. https://doi.org/10.1037/a0027182

Ecalle, J., Bouchafa, H., Potocki, A., & Magnan, A. (2013). Comprehension of written sentences as a core component of children's reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *36*(2), 117-131. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01491.x

Ehrlich, M.-F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders : French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, *15*(3), 291-309. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x

Elbro, C., Oakhill, J., Megherbi, H., & Seigneuric, A. (2017). Aspects of pronominal resolution as markers of reading comprehension : The role of antecedent variability. *Reading and Writing*, *30*(4), 813-827. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9702-4

Fang, Z. (2005). Scientific literacy : A systemic functional linguistics perspective. *Science Education*, *89*(2), 335-347. https://doi.org/10.1002/sce.20050

Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit*. Que sais-je.

Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension : A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, *53*(1), 42-60. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295

García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gil, L., Gómez-Veiga, I., Vila, J. Ó., Orjales, I., Contreras, A., Rodríguez, R., Melero, M. Á., & Duque, G. (2013). Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes : An Intervention Study in Primary School Students. *Reading Research Quarterly*, *48*(2), 155-174. https://doi.org/10.1002/rrq.44

Garcia-Rodicio, H., Villalón Molina, R., Melero Zabal, M. A., & Izquierdo Magaldi, M. B. (2023). Task-Oriented Reading in Primary School. The Ability to Discriminate Relevant Content from Multiple Text of Fourth- and Sixth-Graders. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *21*(60), 327-348. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i60.7901

Gardner, D. (2004). Vocabulary Input through Extensive Reading : A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Expository Reading Materials. *Applied Linguistics*, *25*(1), 1-37. https://doi.org/10.1093/applin/25.1.1

Garnham, A., Oakhill, J., & Reynolds, D. (2018). Anaphoric Islands and Anaphoric Forms : The Role of Explicit and Implicit Focus. *Discourse Processes*, *55*(2), 197-205. https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1330033

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the Predictors of Reading Comprehension in First Graders from Low Socio-Economic Status Families with Either Good or Poor Decoding Skills. *PLOS ONE*, *10*(3), e0119581. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., & Colé, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of french first graders from low socio-economic status families : A 7-month longitudinal study. *PLoS ONE*, *8*(11), e78608. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078608

Georgiou, G. K., & Das, J. P. (2018). Direct and indirect effects of executive function on reading comprehension in young adults. *Journal of Research in Reading*, *41*(2), 243-258. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12091

Gernsbacher, M. A., & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression : A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *17*(2), 245-262. https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.2.245

Gernsbacher, M. A., & Robertson, D. A. (2005). Watching the brain comprehend discourse. In A. F. Healy (Éd.), *Experimental cognitive psychology and its applications*. (p. 157-167). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10895-012

Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *16*(3), 430-445. https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.3.430

Godde, E. (2024). Évaluation de la fluence en lecture : Au-delà du nombre de mots correctement lus par minute. *Repères*, *69*, 103-125. https://doi.org/10.4000/1204w

Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *8*, 41-55. https://doi.org/10.4000/aile.1224

Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension : The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing*, *31*(8), 1741-1764. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9736-2

Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Éds.), *Reading comprehension difficulties : Processes and intervention* (p. 1-13). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A. P. Sweet & C. Snow, *Rethinking reading comprehension* (p. 82-98). Guilford Press.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371-395. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371

Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, *144*, 27-45. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.004

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, *96*(3), 403-423. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 601-634). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Hahnel, C., Ramalingam, D., Kroehne, U., & Goldhammer, F. (2023). Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, *39*(3), 737-750. https://doi.org/10.1111/jcal.12709

Härtig, H., Bernholt, S., Fraser, N., Cromley, J. G., & Retelsdorf, J. (2022). Comparing Reading Comprehension of Narrative and Expository Texts Based on the Direct and Inferential Mediation Model. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *20*(S1), 17-41. https://doi.org/10.1007/s10763-022-10302-5

Hautala, J., Salmerón, L., Tolvanen, A., Loberg, O., & Leppänen, P. (2022). Task-oriented reading efficiency : Interplay of general cognitive ability, task demands, strategies and reading fluency. *Reading and Writing*, *35*(8), 1787-1813. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10265-7

Hirsch, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, *8*(2), 689-696.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127-160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Hughes, C. & Devine, R.T. (2015), Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives, 9*, 149-153. https://doi.org/10.1111/cdep.12124

Joseph, H. S. S. L., Bremner, G., Liversedge, S. P., & Nation, K. (2015). Working memory, reading ability and the effects of distance and typicality on anaphor resolution in children. *Journal of Cognitive Psychology*, *27*(5), 622-639. https://doi.org/10.1080/20445911.2015.1005095

Kaakinen, J. K., Lehtola, A., & Paattilammi, S. (2015). The influence of a reading task on children's eye movements during reading. *Journal of Cognitive Psychology*, *27*(5), 640-656. https://doi.org/10.1080/20445911.2015.1005623

Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(3), 261-276. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8

Kelso, K., Whitworth, A., Parsons, R., & Leitão, S. (2022). Hidden Reading Difficulties : Identifying Children Who Are Poor Comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, *45*(3), 225-236. https://doi.org/10.1177/0731948720961766

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, *31*(3), 259-272. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x

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), 765-778. https://doi.org/10.1037/a0015956

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, *342*(6156), 377-380. https://doi.org/10.1126/science.1239918

Kieffer, M. J., & Box, C. D. (2013). Derivational morphological awareness, academic vocabulary, and reading comprehension in linguistically diverse sixth graders. *Learning and Individual Differences*, *24*, 168-175. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.017

Kim, K., & Clariana, R. B. (2017). Text signals influence second language expository text comprehension : Knowledge structure analysis. *Educational Technology Research and Development*, *65*(4), 909-930. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9494-x

Kim, Y.-S. G. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic : Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, *21*(4), 310-333. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643

Kim, Y.-S. G. (2020). Toward Integrative Reading Science : The Direct and Indirect Effects Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(6), 469-491. https://doi.org/10.1177/0022219420908239

Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension : A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 93-111. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002

Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family Literacy Environment and Early Literacy Development. *Exceptionality Education International*, *18*(3). https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7629

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, *28*(2), 239-269. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2

Kleijn, S., Pander Maat, H. L. W., & Sanders, T. J. M. (2019). Comprehension Effects of Connectives Across Texts, Readers, and Coherence Relations. *Discourse Processes*, *56*(5-6), 447-464. https://doi.org/10.1080/0163853X.2019.1605257

Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(4), 439-451. https://doi.org/10.1007/BF03173513

Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N., & Van Den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing*, *31*(9), 2017-2040. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2

Landi, N., & Ryherd, K. (2017). Understanding specific reading comprehension deficit : A review. *Language and Linguistics Compass*, *11*(2), e12234. https://doi.org/10.1111/lnc3.12234

Lecocq, P. (1998). *L'É.CO.S.SE: Une Épreuve de Compréhension Syntaxico- Sémantique [E.CO.S.SE: Semantic and syntaxic comprehension task]*. Presses Universitaires du Septentrion.

Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the Disciplines : The Challenges of Adolescent Literacy. Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy*. Carnegie Corporation of New York.

Lefèvre, E., Law, J. M., Prado, J., Anders, R., & Cavalli, E. (2025). Reading comprehension resiliency in adolescents with and without dyslexia relates to vocabulary, listening comprehension and socioeconomic status. *Learning and Instruction*, *96*, 102081. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102081

Lemarié, J., Lorch Jr., R. F., & Péry-Woodley, M.-P. (2012). Understanding How Headings Influence Text Processing. *Discours*, *10*. https://doi.org/10.4000/discours.8600

León, J. A., Moreno, J. D., Escudero, I., Olmos, R., Ruiz, M., & Lorch, R. F. (2019). Specific relevance instructions promote selective reading strategies : Evidences from eye tracking and oral summaries. *Journal of Research in Reading*, *42*(2), 432-453. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12276

Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring Sources of Reading Comprehension Difficulties Among Language Minority Learners and Their Classmates in Early Adolescence. *American Educational Research Journal*, *47*(3), 596-632. https://doi.org/10.3102/0002831209355469

Levine, W. H., Guzmán, A. E., & Klin, C. M. (2000). When Anaphor Resolution Fails. *Journal of Memory and Language*, *43*(4), 594-617. https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2719

Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, *32*(4), 317-344. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.002

Lima, L., & Bianco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : Le cas de « il » et de « lui ». *Revue Française de Pédagogie*, *126*, 83-95.

Llorens, A. C., & Cerdán, R. (2012). Assessing the comprehension of questions in task-oriented-reading / Evaluación de la comprensión de las preguntas en lectura-orientada-a-tareas. *Revista de Psicodidáctica*, 233-251.

Lysaker, J. T., Shaw, K., & Alicia, Z. A. (2016). Emergent reading comprehension: Social imagination and kindergarteners' readings of a wordless picture book. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *39*(3), 245-255. https://doi.org/10.1007/BF03651977

Lyster, S.-A. H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*, *29*(6), 1269-1288. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x

Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 701-711. https://doi.org/10.1037/a0019135

Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. P., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, *28*(3), 732-749. https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(3), 173-192. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *COMM*, *34*(4), 407-428. https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025

McBreen, M., & Savage, R. (2021). The Impact of Motivational Reading Instruction on the Reading Achievement and Motivation of Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *33*(3), 1125-1163. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4

McBreen, M., & Savage, R. (2022). The Impact of a Cognitive and Motivational Reading Intervention on the Reading Achievement and Motivation of Students At-Risk for Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *45*(3), 199-211. https://doi.org/10.1177/0731948720958128

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies.* Psychology Press.

Megherbi, H., & Ehrlich, M.-F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, *104*(3), 433-489. https://doi.org/10.3406/psy.2004.29675

Megherbi, H., & Ehrlich, M.-F. (2005). Language impairment in less skilled comprehenders: The on-line processing of anaphoric pronouns in a listening situation. *Reading and Writing*, *18*(7-9), 715-753. https://doi.org/10.1007/s11145-005-8131-6

Megherbi, H., & Ehrlich, M.-F. (2009). The on-line interpretation of pronouns and repeated names in seven-year-old children. *Current psychology letters*, *Vol. 25, Issue 2, 2009*. https://doi.org/10.4000/cpl.4895

Megherbi, H., Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(2), 135-147. https://doi.org/10.1007/BF03173573

Megherbi, H., Seigneuric, A., Oakhill, J., & Bueno, S. (2019). Children's understanding of pronouns that differ in scope of reference. *Journal of Child Language*, *46*(5), 1012-1024. https://doi.org/10.1017/S0305000919000254

Michael, E. B., Keller, T. A., Carpenter, P. A., & Just, M. A. (2001). fMRI investigation of sentence comprehension by eye and by ear: Modality fingerprints on cognitive processes. *Human Brain Mapping*, *13*(4), 239-252. https://doi.org/10.1002/hbm.1036

Mirandola, C., Ciriello, A., Gigli, M., & Cornoldi, C. (2018). Metacognitive Monitoring of Text Comprehension: An Investigation on Postdictive Judgments in Typically Developing Children and Children With Reading Comprehension Difficulties. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2253. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02253

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49-100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296. https://doi.org/10.1037/a0021890

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, *73*(2), 165-183. https://doi.org/10.1177/001440290707300203

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation? *Journal of Learning Disabilities*, *41*(5), 387-404. https://doi.org/10.1177/0022219408321112

Mullis, I., Von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development : Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, *40*(5), 665-681. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665

Nagy, W. E. (2010). The words game. In M. G. McKeown & L. Kucan, *Bringing reading research to life* (p. 72-91). The Guilford Press.

Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, *24*(2), 237-270. https://doi.org/10.3102/00028312024002237

Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills : Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, *39*(1), 85-101. https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2564

Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poorcomprehenders. *Applied Psycholinguistics*, *21*(2), 229-241. https://doi.org/10.1017/S0142716400002046

Oakhill, J., Cain, K., & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: The contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. In E.J. O'Brien, A.E. Cook, & R.R. Lorch (Eds), I*nferences during reading*, (pp. 140-159). Camrbidge University Press

Oakhill, J., Cain, K., & Nesi, B. (2016). Understanding of idiomatic expressions in context in skilled and less skilled comprehenders : Online processing and interpretation. *Scientific Studies of Reading*, *20*(2), 124-139. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1092973

Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Reading and Writing*, *18*(7-9), 657-686. https://doi.org/10.1007/s11145-005-3355-z

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers : Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, *16*(2), 91-121. https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2018). Children's Problems With Inference Making : Causes and Consequences. *Bulletin of Educational Psychology*, *49*(4), 683-699. https://doi.org/10.6251/BEP.201806_49(4).0008

Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, *98*(2), 223-235. https://doi.org/10.1348/000712606X117649

O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities, 51*(2), 124-136.

OCDE. (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*. Editions OCDE. https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*. OECD. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? : Survey of Adult Skills 2023*. OECD. https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en

Osterhaus, C., Lecce, S., & Koerber, S. (2024). Unlocking narratives : Longitudinal associations between theory of mind and reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, *42*(4), 511-516. https://doi.org/10.1111/bjdp.12514

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 554.

Ouellet, C., Boultif, A., & Dubé, F. (2016). Comprendre les textes dans différentes disciplines : Des défis à relever pour des étudiants de l'enseignement pré-universitaire et technique. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *76*(4), 161. https://doi.org/10.3917/nras.076.0161

Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment* (p. 131-160). Erlbaum.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Perfetti, C. (2017). Lexical quality revisited. In E. Segers & P. van den Broek (Éds.), *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy : In honor of Ludo Verhoeven* (p. 51-67). John Benjamins Publishing.

Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Éds.), *The construction of mental representations during reading* (p. 99-122). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Perfetti, C., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. S. Gorfien (Éd.), *On the consequences of meaning selection : Perspectives on resolving lexical ambiguity* (p. 67-86). American Psychological Association.

Perfetti, C., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reistma (Éds.), *Precursors of functional literacy* (p. 189-213). John Benjamins Publishing Company.

Potocki, A., Ayroles, J., & Rouet, J.-F. (2023). A short teacher-led intervention using direct instruction enhances 5th graders' purposeful reading skills. *Learning and Instruction*, *86*, 101781. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101781

Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, A., & Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10 ans : Vers des profils de compreneurs. *European Review of Applied Psychology*, *64*(5), 229-239. https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.001

Potocki, A., Chatelier, M., Dyoniziak, Y., Pylouster, J., & Rouet, J.-F. (2023). Disponibilité des textes et performances en compréhension écrite à l'adolescence : Quelle implication des fonctions exécutives ? *L'Année Psychologique*.

Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade : A one-year follow-up study. *Computers & Education*, *63*, 131-140. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.011

Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2017). Early cognitive and linguistic profiles of different types of 7- to 8-year-old readers. *Journal of Research in Reading*, *40*, S125-S140. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12076

Potocki, A., & Laval, V. (2019). Comprehension and inference: Relationships between oral and written modalities in good and poor comprehenders during adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(9), 3431-3442. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0400

Potocki, A., Macedo-Rouet, Dyoniziak, Yann, & Rouet, J.-F. (2024). Entrainer les stratégies de compréhension en lecture finalisée. *Rééducation Orthophonique*, *298*.

Potocki, A., Ros, C., Vibert, N., & Rouet, J.-F. (2017). Children's visual scanning of textual documents : Effects of document organization, search goals, and metatextual knowledge. *Scientific Studies of Reading*, *21*(6), 480-497. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1334060

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement : Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, *74*(4), 445-458. https://doi.org/10.1037/amp0000356

Renaud, J. (2020). Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? *Repères*, *61*. https://doi.org/10.4000/reperes.2727

Ricketts, J., Sperring, R., & Nation, K. (2014). Educational attainment in poor comprehenders. *Frontiers in Psychology*, *5*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00445

Ritchey, K. A., & List, A. (2022). Task-Oriented Reading : A Framework for Improving College Students' Reading Compliance and Comprehension. *College Teaching*, *70*(3), 280-295. https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1924607

Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use : From text comprehension to Web-based learning*. Routledge.

Rouet, J.-F., & Britt, A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Éds.), *Text relevance and learning from text* (p. 19-52). Information Age Publishing.

Rouet, J.-F., & Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, *22*(3), 389-406. https://doi.org/10.1002/acp.1415

Rouet, J.-F., & Potocki, A. (2017). De la compréhension à l'usage des textes en contexte : Accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes. In M. Bianco & L. Lima (Éds.), *Comment enseigner la compréhension en lecture* (p. 36-50). Hatier.

Rouet, J.-F., & Potocki, A. (2018). From reading comprehension to document literacy : Learning to search for, evaluate and integrate information across texts / De la lectura a la alfabetización documental: aprender a buscar, evaluar e integrar información de diversos textos. *Infancia y Aprendizaje*, *41*(3), 415-446. https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480313

Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie, 201*, 83-104. https://doi.org/10.4000/rfp.7284

Ruffini, C., Pizzigallo, E., Pecini, C., Bertolo, L., & Carretti, B. (2025). Integrating Executive Function Activities Into a Computerized Cognitive Training to Enhance Reading Comprehension in Primary Students. *Reading Research Quarterly*, *60*(2), e70006. https://doi.org/10.1002/rrq.70006

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(2-3), 125-138. https://doi.org/10.1080/10573560802683523

Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities: Expository Versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*, *23*(1), 31-41. https://doi.org/10.1177/074193250202300105

Salmerón, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A., Gil, L., & Naumann, J. (2015). Strategic Decisions in Task-Oriented Reading. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, E102. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.101

Sanchez, R. P., Lorch, E. P., & Lorch, R. F. (2001). Effects of Headings on Text Processing Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(3), 418-428. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1056

Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Gayo, E., Maia, J., & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, *58*(1), 1-8. https://doi.org/10.1111/sjop.12335

Saux, G., Britt, M. A., Vibert, N., & Rouet, J. (2021). Building mental models from multiple texts: How readers construct coherence from inconsistent sources. *Language and Linguistics Compass*, *15*(3), e12409. https://doi.org/10.1111/lnc3.12409

Seigneuric, A., Elbro, C., Oakhill, J., & Megherbi, H. (2024). Children's understanding of referential nominal metaphors: A path to the heart of text comprehension. *Discourse Processes*, *61*(9), 462-477. https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2379217

Seigneuric, A., & Megherbi, H. (2008). Capacité de mémoire de travail et traitement du pronom chez l'enfant. *Psychologie Française*, *53*(3), 281-306. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2008.02.005

Seigneuric, A., Megherbi, H., Bueno, S., Lebahar, J., & Bianco, M. (2016). Children's comprehension skill and the understanding of nominal metaphors. *Journal of Experimental Child Psychology*, *150*, 346-363. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.008

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, *53*(2), 169-186.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, *42*(3), 214-240. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Sodian, B., Kristen-Antonow, S., & Kloo, D. (2020). How does children's theory of mind become explicit? A review of longitudinal findings. *Child Development Perspectives, 14*(3), 171–177. https://doi.org/10.1111/cdep.12381

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

Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La Pertinence: Communication et cognition*. Les Editions de Minuit.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y., & Dong, W. (2021). The Relationship Between Reading Strategy and Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 635289. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289

Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and Syntactic Awareness in Poor Comprehenders: Another Piece of the Puzzle. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(1), 22-33. https://doi.org/10.1177/0022219413509971

Tong, X., Deacon, S. H., Kirby, J. R., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 523-534. https://doi.org/10.1037/a0023495

Tong, X., & McBride, C. (2017). A reciprocal relationship between syntactic awareness and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, *57*, 33-44. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.005

Tong, X., Yu, L., & Deacon, S. H. (2025). A Meta-Analysis of the Relation Between Syntactic Skills and Reading Comprehension: A Cross-Linguistic and Developmental Investigation. *Review of Educational Research*, *95*(3), 385-426. https://doi.org/10.3102/00346543241228185

Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as Processing Signals : How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts. *Discourse Processes*, *52*(1), 47-76. https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.905237

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability : Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, *11*(1), 3-32. https://doi.org/10.1080/10888430709336632

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis *of theory-of-mind development: The truth about false belief.* Child Development, *72*(3), 655–684. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304

White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of american adults : Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, *42*(3), 276-307. https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.503552

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition : Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, *10*(3), 190-195. https://doi.org/10.1111/cdep.12184

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for Reading : An Overview. *Educational Psychologist*, *32*(2), 57-58. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_0

Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N., & Guthrie, J. T. (2014). Intervening to Improve Children's Reading Motivation and Comprehension : Concept-Oriented Reading Instruction. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Éds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 18, p. 37-70). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018001

Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching Cause—Effect Text Structure Through Social Studies Content to At-Risk Second Graders. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(2), 111-120. https://doi.org/10.1177/00222194070400020201

Wolfe, M. B. W., & Mienko, J. A. (2007). Learning and memory of factual content from narrative and expository text. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 541-564. https://doi.org/10.1348/000709906X143902

Wolfe, M. B. W., & Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 341-362. https://doi.org/10.1348/000709910X485700

Wu, Y., Barquero, L. A., Pickren, S. E., Taboada Barber, A., & Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts : A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. *Learning and Individual Differences*, *80*, 101848. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848

Yeari, M., Elentok, S., & Schiff, R. (2017). Online and offline inferential and textual processing of poor comprehenders : Evidence from a probing method. *Journal of Experimental Child Psychology*, *155*, 12-31. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.011

Yeari, M., Van Den Broek, P., & Oudega, M. (2015). Processing and memory of central versus peripheral information as a function of reading goals : Evidence from eye-movements. *Reading and Writing*, *28*(8), 1071-1097. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9561-4

Yildirim, K., Yildiz, M., & Ateş, S. (2011). Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1541-1547.

Yuill, N., & Joscelyne, T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 152-158. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.152

Zheng, H., Miao, X., Dong, Y., & Yuan, D.-C. (2023). The relationship between grammatical knowledge and reading comprehension : A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1098568. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098568

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages : A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, *131*(1), 3-29. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3

Contact presse
01 55 55 30 10
spresse@education.gouv.fr

Contact Conseil scientifique de l'éducation nationale
csen@education.gouv.fr
csen@education.gouv.fr