

## **Aménager les textes pour mieux les comprendre en Français Langue Étrangère : le type « élaboration » comme proposition**

**Leyre Ruiz de Zarobe**

*Universidad del País Vasco UPV/EHU*

leire.ruizdezarobe@ehu.es

### **Résumé**

La didactique des langues étrangères considère généralement que les textes (*input*) authentiques peuvent être de nature trop complexe pour l'apprenant, surtout aux stades initiaux et intermédiaires de son apprentissage, et qu'il est préférable de lui offrir dans ce cas, des textes (*input*) modifiés ou didactisés, considérés comme plus « faciles » à comprendre, et donc, à acquérir. La modification textuelle la plus répandue en didactique est la modification connue sous le nom de « simplification », quoique récemment on se penche plutôt pour un autre type de modification appelée « élaboration ». L'objet de notre recherche est d'étudier si les textes « élaborés » se comprennent mieux que les textes authentiques, et quel type de compréhension (littérale ou inférentielle) est favorisée. Pour ceci, nous avons réalisé une investigation comparant la compréhension écrite d'un texte authentique et de ce même texte élaboré de la part d'étudiants espagnols de Français Langue Étrangère de niveau intermédiaire. Nos résultats mon-

### **Abstract**

Foreign Language Acquisition usually considers that authentic input can be too complex for the learner, especially at the early and intermediate stages of learning, and that it is preferable to offer them modified input, easier to understand and thus to acquire. The most usual modification type is "simplification", although lately the modification called "elaboration" has been a preferred one in didactics. Our aim is to study if elaborated input is better understood than simplified input, and which type of comprehension is enhanced: literal or inferential. We have carried out a research study, with Spanish intermediate French students, comparing the comprehension of an authentic text and this same text modified through elaboration. Our results show that the elaborated text is better understood than the authentic one, and for the two comprehension types. Elaboration seems to be a better modification process than simplification, as it maintains the style of authentic texts.

**Key words:** text comprehension, authentic text, simplified input, elaborated input.

---

\* Artículo recibido el 1/12/2014, evaluado el 4/03/2015, aceptado el 15/03/2015.

trent que le texte élaboré se comprend mieux que l'authentique et qu'il favorise les deux types de compréhension. L'« élaboration » se révèle une modification préférable à la simplification, car elle maintient le style des textes authentiques.

**Palabras clave:** compréhension textuelle, texte authentique, *input*, simplification, élaboration

## 0. Introduction

Une question essentielle dans l'acquisition des langues étrangères est la question de l'« input », ou données linguistiques auxquelles on expose l'apprenant pour son apprentissage de la langue : « input » authentique ou « input » modifié<sup>1</sup>. Cette question concerne l'enseignement des langues depuis longtemps ; le débat entre textes authentiques et textes non authentiques est bien connu<sup>2</sup>. On conçoit généralement que les textes authentiques peuvent être de nature trop complexe pour l'apprenant, surtout aux stades initiaux et intermédiaires de son apprentissage, et qu'il est préférable de lui offrir dans ce cas, des textes fabriqués ou modifiés, considérés comme plus « faciles » à comprendre, et donc, à acquérir<sup>3</sup>.

Les théories sur l'acquisition de la langue défendent en général l'idée que l'« input » linguistique est une condition nécessaire et essentielle pour l'acquisition de la langue, que ce soit langue première, langue seconde ou langue étrangère. La théorie la plus importante à ce niveau reste la théorie de Krashen (1982, 1985). Cette théorie, connue sous le nom de « Input Hypothesis » établit l'hypothèse suivante : l'apprenant doit comprendre l'« input » pour pouvoir l'acquérir, autrement dit, la compréhension est une condition nécessaire pour que l'« input » devienne « intake »

<sup>1</sup> Nous abordons ici uniquement la question de l'« input » écrit.

<sup>2</sup> Nous nous sommes occupés de cette question dans Ruiz de Zarobe (2005). Voir aussi Cuq et Gruca (2008). Nous ne traiterons pas ici les textes *fabriqués*, dans le sens de créés « ad hoc » pour l'apprentissage, mais les textes *modifiés* à partir de textes authentiques, c'est-à-dire, les textes *didactisés* ou *pédagogisés* moyennant une « élaboration ».

<sup>3</sup> Cette perspective s'éloigne de celle de l'approche communicative où l'authenticité des supports est considérée fondamentale dans l'enseignement de la langue (Coste, 1970 ; Galisson, 1980 ; Besse, 1985 ; Cuq, 2003, entre autres). Selon Sophie Moirand et Rémy Porquier (1977: 27), le document authentique renvoie « à des documents bruts destinés à des francophones sans aménagement ni arrière pensée didactique ». Pour le traitement des documents authentiques, une pédagogie très intéressante et utile a été la pédagogie connue sous le nom d'« approche globale » (Moirand, 1979 ; Cicurel, 1991 ; Courtillon, 2003), qui propose des guides de lecture qui servent à faciliter la compréhension.

—ou des données assimilées et utilisées par l'apprenant pour développer son inter-langue<sup>4</sup>.

D'après cette hypothèse, ce qui peut rendre l'« input » compréhensible c'est une série de modifications sur cet « input », comme on va le voir par la suite.

### 1. La modification de l'« input » appelée « élaboration »

Les recherches sur la modification de l'« input » menées jusqu'à présent concernent essentiellement l'Anglais Langue Étrangère. Dans ces recherches, ainsi que dans leurs applications pédagogiques, la principale modification réalisée sur l'« input » a été la modification connue sous le nom de « simplification linguistique »<sup>5</sup> (un vocabulaire et une syntaxe plus « simples ») (Blau, 1982 ; Brown, 1987 ; Ulijn *et al.*, 1987 ; Tweissi, 1998 ; Young, 1999 ; Hallett, 2000, Crossley *et al.*, 2012), quoique d'autres recherches se sont occupées de la modification connue sous le nom de « élaboration », qui provient elle-même des ajustements conversationnels de l'« input » oral ; dans ces dernières recherches, l'« élaboration » a été généralement comparée à la « simplification » (Parker *et al.*, 1987 ; Yano *et al.* 1994 ; Sun-Young, 2001), ou conçue comme un type particulier de modification pédagogique de l'« input » (O'Donnell, 2009 ; Jackson, 2014) qui est plus proche des textes authentiques (Grzegorzek *et al.*, 2009). Ces modifications de l'« input », aussi bien la simplification que l'élaboration, ont été conçues pour améliorer la compréhension des textes.

Qu'est-ce qu'on entend par « élaboration » ? Par « élaboration » on entend la manipulation de l'« input » qui vise à clarifier le contenu du message par l'explicitation de la signification du texte, par exemple, le développement de redondances, comme les paraphrases ; l'emploi des synonymes ; l'emploi de définitions ; les thématisations ; la mise en relief de certains éléments etc. Dans l'élaboration, à la différence de la simplification, l'« input » peut rester complexe d'un point de vue linguistique, mais malgré cette complexité l'« input » serait plus simple à comprendre par l'explicitation de la signification.

Voici des exemples:

- « Input » authentique : *C'est un lycée professionnel moderne et bien tenu, dont les effectifs sont en baisse car les filières auxquelles il prépare sont en perte de vitesse.*

<sup>4</sup> La théorie de Krashen a été, malgré tout, critiquée pour être vague et imprécise, car elle défend que l'acquisition se produit si l'apprenant reçoit un « input » compréhensible, et en même temps que l'« input » est compréhensible si l'acquisition se produit. Mais en quoi consiste cet « input » compréhensible ? Toutefois, cette théorie a encouragé de nombreuses recherches sur l'influence de l'« input » dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

<sup>5</sup> Nous nous sommes occupés de la « simplification linguistique » dans d'autres recherches (Ruiz de Zarobe, 2003)

- « Input » élaboré : *C'est un lycée professionnel moderne et en bon état de propreté et d'ordre. Son nombre d'élèves diminue car les formations auxquelles il prépare perdent de leur importance.*

L'« input » élaboré reste, malgré tout, à définir avec plus de précision. Parker *et al.* (1987) mentionnent surtout des traits de l'« input » oral, quoique certains sont valables pour l'« input » écrit, comme la répétition de constituants, la paraphrase ou l'emploi de synonymes. Yano *et al.* (1994) se réfèrent aussi à l'élaboration orale, qu'ils nomment *conversational adjustments*, et ils mentionnent certains traits : l'emploi de thème-rhème plutôt que la construction sujet-prédicat et les redondances (répétitions, paraphrases et l'emploi de groupes nominaux) ; ils appliquent certains de ces traits à l'« input » oral. Pour construire des textes élaborés, Sun-Young (2001) ajoute des redondances, des exemples, des paraphrases, des répétitions, des synonymes et des définitions de mots peu courants. Grzegorzek (2009) mentionne la redondance, les synonymes et les définitions, et Vessoni de Lence (2010), la redondance et la transparence.

Par rapport au type de modification « élaboration », il a été prouvé dans les recherches mentionnées que l'« input » élaboré se comprend mieux que l'authentique, mais d'une manière très similaire à l'« input » simplifié. Il faut dire ici que la simplification linguistique, bien que très répandue dans les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère<sup>6</sup>, a reçu un certain nombre de critiques. On affirme que la simplification crée des textes plats, aseptiques, sans statut énonciatif (Courtillon, 1994) ; un discours non authentique, non naturel, peu cohésif, plutôt basé sur des relations implicites qu'explicites, ce qui peut rendre la compréhension plus difficile (Yano *et al.* 1994) ; que l'apprenant ne peut pas acquérir la langue authentique, le vocabulaire, la grammaire, etc. s'il n'y est pas exposé et qu'il ne peut pas développer de véritables stratégies de lecture (Yano *et al.*, 1994) ; que la simplification n'est pas bénéfique de la même manière pour tous les niveaux de langue (O'Donnell, 2009). Nation *et al.* (2001) font par contre une défense de la simplification pour développer la compétence de lecture, en affirmant que les critiques des textes simplifiés s'appliquent surtout aux textes pauvrement simplifiés.

Suite aux résultats des recherches mentionnées, leurs auteurs ont essayé de déterminer le type d'« input » qui soit le plus favorable pour l'apprenant. On a vu les critiques à la simplification. L'élaboration a été considérée comme une alternative préférable à la simplification, car elle maintient le « style » naturel de la langue originale, tout en favorisant la compréhension. Même si l'élaboration construit des textes linguistiquement complexes, ces textes ressemblent à l'« input » authentique et se

<sup>6</sup> Dans le cas du FLE, il existe des collections de lecture, qui comprennent des adaptations de textes littéraires originaux et d'autres œuvres, rédigées en ce qu'on nomme « français facile », basées justement sur des simplifications linguistiques. Le procédé « élaboration » serait exclu pour les textes littéraires, car ceux-ci s'avéreraient faussés.

comprennent mieux ; il est donc logique que l'on considère ce type de textes comme des textes plus adéquats pour les apprenants.

D'autre part, quand nous parlons de compréhension, il faut préciser davantage ce qu'on entend par « compréhension » d'un texte. Pour comprendre un texte, il faut non seulement connaître le code linguistique (graphémie, morphologie, syntaxe, lexicque) ou les compétences de « bas niveau », mais aussi les compétences de « haut niveau », comme le type de texte, le contenu référentiel etc. La compréhension d'un texte ne se réalise pas seulement par la compréhension de tous les éléments linguistiques du texte, mais aussi par la compréhension du non-dit, des éléments culturels, des inférences etc. On appellera le premier type de compréhension, « littérale », et le deuxième type, « inférentielle ». Il semblerait d'après Young et al. (1994) et Sun-Young (2001) que l'« input » élaboré favorise plutôt la compréhension inférentielle.

Notre recherche se situe dans le point de départ des questions suivantes :

1. L'« input » élaboré se comprend-il mieux que l'« authentique » ?
2. Quel type de compréhension est favorisé par l'« input » élaboré ? la littérale ? l'inférentielle ?

L'objet de cette recherche sera donc d'étudier si l'« input » élaboré a des effets positifs sur la compréhension écrite par rapport à l'« input » authentique, et sur quel type de compréhension. Pour ce faire, nous avons réalisé une investigation sur la compréhension écrite d'un texte authentique et de ce même texte élaboré, par des apprenants hispanophones de Français Langue Étrangère (FLE) de niveau intermédiaire.

## **2. Méthodologie de la recherche**

### **2.1. Dessin de l'épreuve**

Pour notre investigation, nous avons donc cherché à comparer la compréhension écrite, par des étudiants de FLE de niveau intermédiaire, d'un texte authentique et de ce même texte élaboré<sup>7</sup>. Nous avons choisi un texte d'actualité et nous l'avons modifié par « élaboration ». Nous avons donné à lire le texte authentique à la moitié d'une classe de français, et le texte modifié, à l'autre moitié de la classe, et ceci dans plusieurs classes. Les étudiants devaient lire le texte et répondre à un questionnaire à choix multiple (le même pour les deux groupes) qui mesurait leur compréhension du texte.

### **2.2. Les participants**

Les participants choisis pour notre investigation (58 participants en tout) sont des étudiants de français de trois Écoles Officielles de Langues de la Communauté Autonome du Pays Basque. Les Écoles Officielles de Langues, établies dans tout l'État

---

<sup>7</sup>Cette investigation s'inscrit dans notre Projet de Recherche FFI2012-31811, financé par le Ministère espagnol de l'Économie et de la Compétitivité (MINECO).

espagnol, préparent par 5/6 années d'étude à des diplômes de langues reconnus au niveau national. Nous avons choisi des Écoles de Langue pour réaliser notre investigation parce qu'il s'agit probablement de l'institution où les niveaux de langue sont les plus homogénéisés. Du point de vue scientifique, ceci est une caractéristique fondamentale de notre épreuve, car les niveaux homogènes de langue présupposent une compréhension du français très similaire de la part des étudiants.

Ces étudiants ont, dans la plupart des cas, l'espagnol comme langue maternelle. Dans quelques cas, le basque est leur langue maternelle, mais dans presque tous ces cas, il s'agit du basque et de l'espagnol.

L'investigation a été réalisée auprès des étudiants de troisième année des Écoles, c'est-à-dire, le niveau intermédiaire, qui nous semble le plus adéquat pour notre objet de recherche. Au niveau débutant, la compétence linguistique des étudiants n'est pas encore suffisante, et au niveau supérieur, cette compétence étant généralement assurée, il est donc plus difficile d'établir des différences nettes de compréhension entre un type de textes (non modifié) et un autre (modifié).

### **2.3. Les instruments**

#### **2.3.1 Le texte original**

Le texte original que nous avons choisi pour la réalisation de l'épreuve est un texte informatif-expositif de la revue *Le Monde de l'Éducation*. Ce texte était assez complexe, surtout du point de vue sémantique, et il nous a semblé adéquat pour l'élaboration. Ces textes sont, en général, assez « difficiles » pour nos étudiants, car ils demandent des connaissances culturelles et stylistiques de ce type de genre de discours. Nous avons cherché, de toutes manières, un texte qui traite un sujet connu des étudiants -la vie dans un lycée- pour que la variable « contenu référentiel » ne soit pas un facteur qui influence de manière déterminante la lecture-compréhension.

Le texte est un article de 471 mots intitulé « La vie dans la cité, sous haute surveillance » (cf. Annexe 1).

#### **2.3.2 Le texte « élaboré »**

Dans le texte que nous venons de mentionner, nous avons effectué une « élaboration », qui a consisté à expliciter la signification du texte, essentiellement par des reformulations, des paraphrases, des répétitions, des synonymes, l'ajout de constituants, des thématisations... Notre guide dans cette élaboration a été la clarification de la signification du texte là où nous sentions que le texte pouvait être difficile à comprendre, d'après notre connaissance de la langue et notre expérience de professeur de FLE. Nous avons essayé également de ne pas changer la syntaxe du texte, sauf dans les cas où il était indispensable.

Les modifications ont affecté presque toutes les phrases du texte. Le texte s'est transformé en un texte plus long : 508 mots (cf. Annexe 2).

### 2.3.3. Le test de compréhension écrite

L'évaluation de la compréhension écrite a été mesurée au moyen d'un questionnaire à choix multiple. Le questionnaire à choix multiple reste pour nous un test fiable pour évaluer la compréhension et continue à être proposé dans l'évaluation de la plupart des épreuves de compréhension écrite.

Nous avons élaboré un questionnaire à choix multiple de 8 questions, chacune d'elles contenant quatre possibilités de réponse (Annexe 3). Les questions du test étaient de deux types :

- a) cinq questions concernaient l'*information* présente dans le texte, c'est-à-dire, elles interrogeaient sur les données du texte en employant les mêmes mots ou des mots différents de ceux du texte. Ce type de questions prétend plutôt mesurer la compréhension littérale du texte (cf. un exemple dans Annexe 3)
- b) trois questions concernaient les *inférences* du texte, c'est-à-dire, elles interrogent sur des éléments que le texte ne *dit* pas explicitement, mais qu'on peut inférer ou déduire de la lecture du texte (cf. un exemple dans Annexe 3)

### 2.4. Déroulement de l'épreuve

L'épreuve s'est réalisée durant trois jours du mois de juin, chaque jour dans une École de Langues différente. Les épreuves ont toujours eu lieu pendant une séance de cours ordinaire.

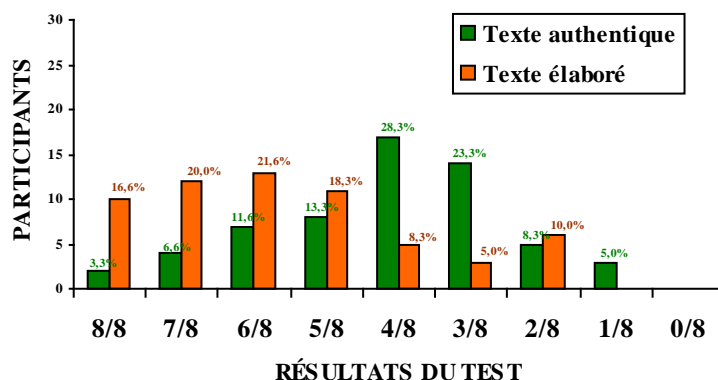
Juste avant l'épreuve, nous avons communiqué aux étudiants qu'ils allaient réaliser une épreuve de compréhension écrite. Les examens du mois de juin étant très proches, et ces examens comportant une épreuve de compréhension écrite, les apprenants ont été très motivés et ont considéré cet exercice comme une préparation à l'épreuve des examens ordinaires de l'École.

Nous avons expliqué aux étudiants que l'épreuve consistait à lire un texte et à répondre à un questionnaire à choix multiple sur la compréhension de ce texte. Nous leur avons donné aussi le temps de lire le texte et le temps de répondre au questionnaire à choix multiple : 10 minutes pour lire le texte et 5 minutes pour répondre à 8 questions à choix multiple.

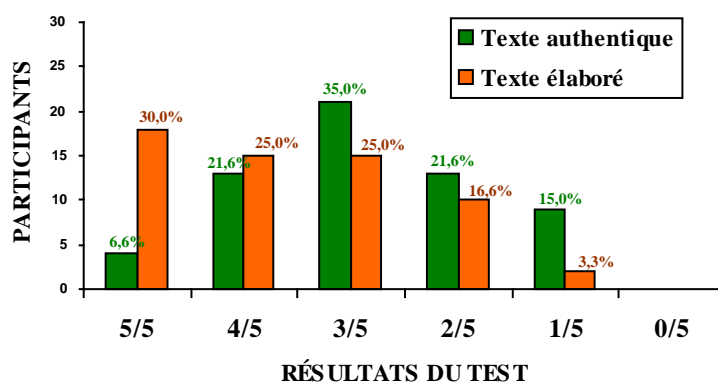
Après l'épreuve nous avons demandé aux apprenants de faire part de leurs impressions sur la difficulté des deux textes. Nous avons été surpris par les réponses, très variables à l'intérieur d'une même classe, à l'intérieur aussi d'un même groupe (celui qui avait reçu ou bien le texte authentique ou bien le texte simplifié), et aussi entre des classes différentes de même niveau.

### 3. Résultats et Analyse

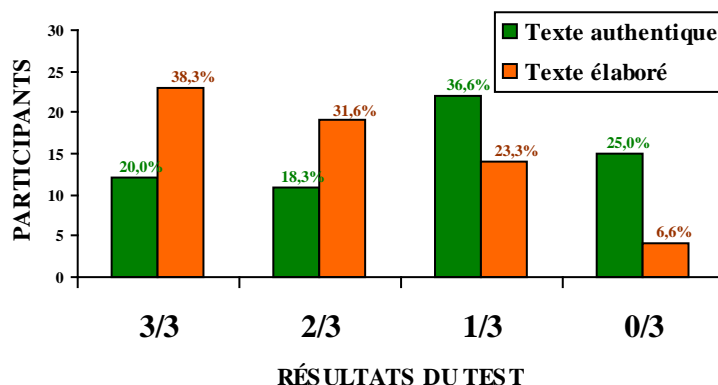
#### A. Texte authentique vs texte élaboré : compréhension globale



#### B. Texte authentique vs texte élaboré : compréhension questions d'information



#### C. Texte authentique vs texte élaboré: compréhension questions d'inférence



En accord avec notre objet de recherche, nous avons construit trois graphiques qui comparent :

- la compréhension globale du texte authentique et élaboré
- la compréhension littérale (questions d'information) du texte authentique et élaboré



- la compréhension inférentielle (question d'inférence) du texte authentique et élaboré.

L'axe vertical représente le nombre de participants dans la recherche ; l'axe horizontal représente les résultats du test.

Nous avons comptabilisé les résultats du test selon le nombre de réponses correctes sur les 8 questions du test (par exemple : 7/8, 4/8 etc.). Ensuite, ces 8 questions ont été divisées en deux groupes : les questions d'information (5 en tout) et les questions d'inférence (3 en tout), qui ont été comptabilisées aussi selon le nombre de réponses correctes.

Nous allons commencer par le graphique A, qui représente la compréhension globale des textes. Quant au texte authentique, la majorité des étudiants a répondu à 4/8 questions, et ensuite 3/8, ce qui signifie que le texte authentique n'a pas été bien compris. Le texte élaboré l'a été, car les étudiants ont obtenu principalement 6/8, suivi de 7/8 et 8/8.

En comparant maintenant la compréhension des deux textes, on voit que la compréhension du texte élaboré est bien meilleure :

- dans le cas de 8/8 (16,6% face à 3,3%)
- dans le cas de 7/8 (20% face à 6,6%)
- dans le cas de 6/8 (21,6% face à 11,6%)

À partir de 4/8, logiquement, les résultats les plus élevés correspondent au texte authentique, car il a été moins bien compris :

- dans le cas de 4/8 (28,3% face à 8,3% du texte élaboré)
- dans le cas de 3/8 (23,3% face à 5 % du texte élaboré).

Ces résultats montrent que le texte élaboré a été significativement mieux compris que le texte authentique, pour répondre à notre première question de recherche.

Quant à la compréhension des questions d'information (graphique B), le résultat de la plupart des étudiants a été de 3/5 pour le texte authentique, tandis que de 5/5 pour le texte élaboré. Les meilleurs résultats ont été obtenus pour le texte authentique : 3/5, suivi de 2/5 ou 4/5 (le même dans les deux cas), 1/5, 5/5. Cependant, pour le texte authentique, les meilleurs résultats ont été obtenus, dans cet ordre, 5/5, 4/5- 3/5 (au même niveau), 2/5, 1/5. La différence est significative dans le cas de 5/5.

On peut donc affirmer que les questions d'information ont été mieux comprises dans le texte élaboré.

Pour ce qui est de la compréhension des questions d'inférence (graphique C), la majorité des étudiants ont obtenu 3/3 pour le texte élaboré, suivi de 1/3 pour le texte authentique. Si on compare les résultats des deux textes :

- 3/3 est obtenu par 20% des étudiants (texte authentique), mais 38,3% (texte élaboré)

- 2/3 est obtenu par 18,3% des étudiants (texte authentique), mais 31,6% (texte élaboré)

Ensuite, la tendance s'invertit, car logiquement ce sont les textes authentiques qui obtiennent les résultats les plus bas :

-1/3 : 36,6% (texte authentique) face à 23,3% (texte élaboré)

-0/3 : 25% (texte authentique) face à 6,6% (texte élaboré).

Comme on le voit, les questions d'inférence se comprennent nettement mieux dans le texte élaboré que dans le texte authentique.

Ainsi, et pour répondre à notre deuxième question de recherche, parmi nos résultats, les deux types de compréhension, informationnelle et inférentielle, sont favorisées par l'élaboration de l'« input ».

Récapitulatif, le texte authentique a été beaucoup moins bien compris que le texte élaboré, ce qui veut dire que, du moins pour ce qui est de notre texte analysé, l'« input » élaboré se comprend mieux que l'« input » authentique. Ces résultats sont cohérents avec ceux des recherches de Parker *et al.* (1987), Yano *et al.* (1994), Sun-Young (2001), O'Donnell (2009) et Grzegorzek (2009). D'autre part, l'« input » authentique favorise non seulement la compréhension inférentielle, comme cela a été démontré dans certaines recherches (Young *et al.*, 1994 et Sun-Young, 2001), mais aussi la compréhension littérale, du moins pour notre texte analysé.

#### 4. Conclusion

Notre étude se proposait de mesurer les effets de l'élaboration de l'« input » sur la compréhension écrite en français langue étrangère. Ces effets se sont avérés pertinents quant à une réelle favorisation de la compréhension écrite du texte élaboré face au texte authentique, et bénéfiques aussi et pour la compréhension littérale et pour la compréhension inférentielle du texte. Notre expérimentation reste, malgré tout, très insuffisante pour en tirer des conclusions plus fermes ; évidemment, il faudrait entreprendre d'autres recherches, sur des corpus plus étendus, qui confirmeraient ces résultats.

Des études de ce type entraînent, par la suite, des implications pédagogiques. Si d'autres recherches viennent appuyer nos résultats, il s'établit alors des implications pédagogiques. Les méthodologies actuelles du FLE ont souvent recours aux documents didactiques ou modifiés. Les modifications se réalisent surtout dans le sens d'une « simplification » de l'« input », plutôt que d'une « élaboration ». Mais si l'élaboration s'avère efficace pour favoriser la compréhension écrite, nous pensons qu'elle constitue un meilleur choix que la simplification car elle maintient le style de l'« input » authentique, et permet donc, d'acquérir celui-ci.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE, Henry (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.
- BLAU, Eileen (1982): « The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico ». *Tesol Quarterly* 16, 517-528
- BROWN, Ronald (1987): « A comparison of the comprehensibility of modified and unmodified reading materials for ESL ». *University of Hawaii Working Papers in ESL* 6, 49-79.
- CICUREL, Francine (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- COSTE D. (1970) : « Textes et documents authentiques au Niveau 2 ». *Le français dans le monde* 73, 88-94.
- COURTILLON, Janine (1994): « Méthodes de français langue étrangère et simplification ». *Cahiers du français contemporain* 1, 155-176.
- COURTILLON, Janine (2003): *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- CROSSLEY, Scott *et al.* (2012): « Text simplification and comprehensible input: A case for intuitive approach ». *Language Teaching Research* 16(1), 89-108.
- CUQ, Jean-Pierre (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA (2008): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- GALISSON, Robert (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, Clé International.
- GRZEGORZEK, Monika *et al.* (2009): *Text simplification versus text elaboration as possible trend in input modification and their effects on 2<sup>nd</sup> grade English language learners' comprehension of social studies text*. Kean University, UMI Dissertations Publishing.
- HALLETT, Richard Wayne (2000): *Simplified input: An acquisition of foreigner talk/teacher talk on comprehension and vocabulary acquisition*. University of South Carolina, UMI Dissertations Publishing.
- JACKSON, Daniel (2014): *The relative contribution of input modification, learner awareness, and individual differences to second language construction learning*. University of Hawaii at Manoa, UMI Dissertations Publishing.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. London, Longman.
- MOIRAND, Sophie (1979): *Situations d'écrits. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris, Nathan.
- MOIRAND, Sophie et Rémy PORQUIER [dir.] (1977): *Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle. Études de linguistique appliquée*, 25-32.
- NATION, Paul *et al.* (2001): « A defence of simplification ». *Prospect* 16(3), 55-67.

- O'DONNELL, Mary (2009): « Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features ». *The Modern Language Journal* 93(4), 512-533.
- PARKER, Kate *et al.* (1987): « The effect of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension ». *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 6(2), 107-133.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2003): « ¿Textos simplificados o textos auténticos? », in Lorraine Baqué *et al.* (éds.), *Repères et Applications en didactique des langues*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, IV, 129-134.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2005): « Modification syntaxique de l' « input » et compréhension écrite du français langue étrangère ». *Travaux de didactique du FLE*, 54, 71-92.
- SUN-YOUNG, Oh (2001): « Two types of input modification and EFL reading comprehension: simplification versus elaboration ». *Tesol Quarterly* 35(1), 69-94.
- TWEISSI, Adel I. (1998): « The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension ». *Reading in a foreign language* 11(2), 191-206.
- ULIJN, Jan M. *et al.* (1987) « Is syntactic simplification a real simplification of EST texts ? ». *Linguistic Agency University of Duisburg* 14, 1-14.
- VESSONI DE LENCE, Marta (2010): *Assisting the intermediate-level language listener through the use of elaborated texts*. Iowa State University, UMI Dissertations Publishing.
- YANO, Yasukata *et al.* (1994): « The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading ». *Language Learning* 44, 189-219.
- YOUNG, Denis (1999): « Linguistic simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice? ». *The Modern Language Journal* 83, 350-366 .

## ANNEXE 1

### Texte authentique

*Le Monde de l'Éducation* (2003), 310, 42-43

### La vie dans la cité, sous haute surveillance

C'est un lycée professionnel moderne et bien tenu, dont les effectifs sont en baisse car les filières auxquelles il prépare sont en perte de vitesse. On n'écrira pas le nom de l'établissement, car tel était le contrat moral, afin que la parole soit plus libre. Afin d'atténuer, aussi, l'effet de « stigmatisation ». Pourtant, comment l'éviter? Il faut bien trahir un peu ces gamines et ces gamins qui ont livré quelques bribes de leur intimité, sans toujours mesurer à quel point elle peut sembler dure au visiteur. Ce sont les filles qui ont été les plus confiantes et accessibles. Pour les garçons, il faudrait plus de temps. Ils paraissent tellement empêtrés dans une virilité caricaturale et laconique que, sans hostilité particulière de leur part, toute communication s'annonce exténuante. À l'inverse, les filles se montrent ouvertes, souriantes, contentes de parler à une personne « extérieure ». Leur quotidien, pourtant, est rugueux

comme leurs paroles, compliqué, serré dans l'étau de cultures contradictoires. Une vie à des années-lumière de l'adolescence française moyenne.

Les localités environnantes sont célèbres dans le mauvais sens du terme: affrontement entre bandes. Les élèves qui sont là n'ont pas choisi leur orientation. Certains viennent par intermittence, si bien qu'avoir la moitié de sa classe n'est pas rare pour un professeur. L'échec scolaire accumulé, l'absence de perspectives attrayantes, l'enclavement urbain pèsent lourd. La mixité sociale, ici, n'existe pas. Elle se réduit aux différences ethniques, et parfois aux « embrouilles » entre communautés africaine et maghrébine. C'est la mixité entre Karim et Moussa, entre Rachida et Aminata. Sans la moindre chance d'échapper à la « loi de la cité », un de ces ensembles aux noms fleuris où presque tous et toutes habitent. Faute d'y échapper, chacun peut s'en préserver, au moins provisoirement, dans l'espace protégé du lycée, où il est à peu près convenu que l'on ne règle pas ses comptes.

Quant à la mixité tout court, elle y est imparfaite. Trois fois plus de garçons que de filles, chaque sexe se trouvant, à quelques exceptions près, dans des filières différentes: principalement chaudronnerie pour les garçons, et métiers de la mode (donc, couture) pour les filles. Ce déséquilibre est déploré des deux côtés, les garçons avouant parfois une nostalgie du collège, où les relations étaient « plus simples », dit l'un deux, et les filles regrettant d'être à ce point minoritaires. La zone de dialogue est dans la cour et les couloirs, ainsi qu'au réfectoire. « Alors, si on veut parler, faut y aller carrément, hein, ça se fait pas tout seul », note un lycéen. S'il n'est facile nulle part d'être adolescent, et de devoir se situer par rapport à des désirs et des défis nouveaux, ici la difficulté prend des allures abyssales. Il règne entre les deux sexes une guerre de tranchées, où les rôles sont outrés et les armistices se font attendre.

## ANNEXE 2

### Texte modifié

#### La vie dans la cité, sous haute surveillance

C'est un lycée professionnel moderne et en bon état de propreté et d'ordre. Son nombre d'élèves diminue car les formations auxquelles il prépare perdent leur importance. On ne dit pas le nom du lycée, car on avait convenu de ne pas le dire, et de cette manière on peut parler plus librement. De cette manière aussi on évite que le lycée soit signalé. Mais est-ce qu'on peut vraiment éviter qu'il soit signalé? Il faut bien raconter un peu ce que ces filles et ces garçons ont révélé de leur intimité, sans toujours se rendre compte à quel point ce qu'ils ont dit peut sembler dur au visiteur. Les filles ont été plus confiantes et accessibles que les garçons. Les garçons, ça leur demande plus de temps. Même s'ils ne sont pas hostiles, ils ont une attitude virile un peu ridicule qui rend impossible la communication avec eux. À l'inverse, les filles se montrent ouvertes, souriantes, contentes de parler à une personne « extérieure ». Leur vie quotidienne est dure comme leurs paroles, compliquée, et ils se sentent comprimés entre des cultures contradictoires. C'est une vie très différente de celle de l'adolescence française moyenne.

Les localités qui sont proches sont célèbres dans le mauvais sens du terme, c'est-à-dire, à cause de l'opposition entre bandes. Les élèves qui viennent au lycée n'ont pas choisi

leurs études. Certains viennent de façon irrégulière, de telle manière qu'avoir seulement la moitié de sa classe est normal pour un professeur. L'échec scolaire accumulé, l'absence de perspectives attrayantes, l'enclavement urbain font partie de leur vie quotidienne. Les classes sociales n'existent pas dans le lycée. On trouve cependant des différences ethniques, et des problèmes entre les communautés africaine et maghrébine. C'est le cas, par exemple, des relations entre Karim et Moussa, entre Rachida et Aminata. Ils n'ont pas la possibilité d'échapper à la « loi de la cité », un endroit au joli nom où tous et toutes habitent. Chacun peut se protéger, au moins provisoirement, dans l'espace du lycée, où il est convenu que l'on ne se dispute pas.

Les relations entre garçons et filles sont imparfaites. Il y a trois fois plus de garçons que de filles et chaque sexe se trouve, en général, dans des formations différentes: principalement chaudronnerie pour les garçons, et métiers de la mode (donc, couture) pour les filles. Ni les garçons ni les filles n'aiment ce déséquilibre, c'est pourquoi les garçons disent qu'ils ont la nostalgie du collège, où les relations étaient « plus simples », et les filles regrettent d'être si peu nombreuses. Les garçons et les filles parlent dans la cour, les couloirs et le réfectoire. « Alors, si on veut parler, il faut y aller tout droit, hein, ça ne se fait pas tout seul », note un lycéen. S'il est difficile partout d'être adolescent et d'apprendre à se situer face à des désirs et des défis nouveaux, ici la difficulté est énorme. Il y a une guerre entre les deux sexes, où les rôles sont exagérés et où l'on ne fait pas facilement la paix.

### ANNEXE 3

#### Test de compréhension

- 1) Le lycée...
  - a) prépare à des formations de plus en plus importantes
  - b) a changé récemment les formations auxquelles il prépare
  - c) a moins d'élèves qu'avant
  - d) divise les formations par sexe
  
- 2)
  - a) Les garçons et les filles ont raconté facilement ce qui se passe au lycée
  - b) Les garçons n'ont rien dit sur ce qui se passe au lycée
  - c) Les garçons et les filles n'ont pas pensé que leur réalité peut paraître dure à la personne « extérieure ».
  - d) Les filles ont beaucoup parlé mais en fait, elles n'ont rien dit sur la réalité du lycée
  
- 3)
  - a) Les élèves ne sont pas heureux dans le lycée
  - b) Le lycée se trouve isolé loin de la ville
  - c) Ce sont les filles qui dominent dans le lycée
  - d) Le lycée est un endroit de disputes entre bandes.

4)

- a) Il y a une seule culture dans le lycée
- b) Il y a des classes sociales différentes dans le lycée
- c) Il y a beaucoup de disputes entre les communautés africaine et maghrébine
- d) Les communautés africaine et maghrébine ne se mélangent pas dans le lycée

5)

- a) Les élèves ont choisi leurs études volontairement
- b) Seul la moitié des élèves vient en classe tous les jours
- c) En général, les élèves obtiennent de bons résultats dans leurs études
- d) Les élèves n'ont pas un avenir intéressant

6)

- a) Les garçons sont plus nombreux que les filles dans le lycée
- b) Il y a trop d'élèves dans les classes
- c) Les filles sont deux fois moins nombreuses que les garçons
- d) Les garçons et les filles se rencontrent à l'extérieur du lycée

7)

- a) Les garçons et les filles obtiennent les mêmes résultats, en général
- b) Les garçons et les filles voudraient avoir de meilleures relations
- c) Les garçons et les filles ne se rencontrent pas.
- d) Il n'y a pas de différences entre les garçons et les filles de ce lycée

8)

- a) Les garçons et les filles vivent dans un milieu où ils se sentent libres
- b) Le lycée est un endroit assez sûr
- c) Les garçons et les filles vivent loin du lycée
- d) Le lycée connaît trop de conflits.

Un exemple de question d'information : 1)

Un exemple de question d'inférence : 7)