



HAL
open science

Elaboration d'un projet de test de compréhension des récits chez des enfants scolarisés du CM1 à la 4ème : expérimentation du protocole

Marie Faber

► To cite this version:

Marie Faber. Elaboration d'un projet de test de compréhension des récits chez des enfants scolarisés du CM1 à la 4ème : expérimentation du protocole. Médecine humaine et pathologie. 2006. hal-01892196

HAL Id: hal-01892196

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01892196v1>

Submitted on 10 Oct 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON



ELABORATION D'UN PROJET
DE TEST DE COMPREHENSION DES RECITS CHEZ
DES ENFANTS SCOLARISES DU CM1 A LA 4^{ème} :

Expérimentation du protocole

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Marie FABER

Juin 2006

MEMBRES DU JURY :

Monsieur V. SCHENKER,	Professeur,	Président
Madame C. MAEDER,	Orthophoniste, Psychologue,	
	Docteur en sciences du langage,	Rapporteur
Madame A. HECK,	Médecin Education Nationale,	Assesseur

REMERCIEMENTS

Je tiens sincèrement à remercier :

Monsieur V. SCHENKER pour avoir accepté d'être le président de mon mémoire ainsi que pour sa disponibilité, sa patience et son engagement,

Madame C. MAEDER pour m'avoir fait confiance en me donnant la possibilité d'expérimenter le protocole de bilan qu'elle a mis en place, ainsi que pour ses conseils, ses remarques et son soutien,

Madame A. HECK pour avoir plus que facilité ma recherche de population et pour son aide précieuse dans toutes mes démarches,

Madame SIRGUEY, directrice de l'école primaire Charlemagne pour m'avoir permis d'intervenir au sein de son école,

Monsieur DEXEMPLE, Instituteur de la classe de CM1 ainsi que ses élèves pour leur curiosité, leur intérêt pour mon travail et leur bonne humeur constante,

Monsieur BEYDON, Principal Adjoint du collège Chopin, pour l'accueil qu'il m'a réservé et son implication dans mon travail,

Mesdames BUISSON, BOUE, BESSART et RUBIO, professeurs des classes de 6^{ème} et de 4^{ème} qui m'ont ouvert les portes de leurs classes respectives et se sont réellement impliquées dans mon expérimentation,

Tous les enfants qui ont participé à mon projet, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail, pour leurs observations ainsi que pour leurs critiques ...

Mes parents, bien évidemment, pour leur soutien constant dans tous mes choix, et pour tout ce qu'ils m'apportent,

Ma sœur, pour ses capacités et son aptitude à résoudre tous les problèmes informatiques, ainsi que pour tout le reste,

Et enfin celles grâce à qui ces quatre années d'études resteront inoubliables et sans qui cette année n'aurait pas un avenir aussi ensoleillé et lumineux ...

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS, HYPOTHESE ET REPERES THEORIQUES	10
I. PROBLEMATIQUE : OBJECTIFS ET HYPOTHESE	10
1. Problématique	10
2. Hypothèse	11
3. Objectifs	11
4. Pourquoi avoir choisi le récit ?	13
II. OUTILS CONCEPTUELS	14
1. Les aspects de la compréhension	14
1. 1. La représentation mentale	14
1. 2. Quelques modèles de compréhension	16
1. 2. 1. Le modèle descendant	16
1. 2. 2. Le modèle ascendant	17
1. 2. 3. Le modèle interactif de la compréhension	17
2. La compréhension des récits	18
2.1. Qu'est ce qu'un récit ?	18
2. 1. 1. Définition du récit	18
2. 1. 2. Les dimensions du récit	18
2. 2. L'organisation des récits	19
2. 2. 1. La superstructure narrative	19
2. 2. 2. La grammaire du récit	20
2. 2. 3. Les règles	22
III. POURQUOI FAIRE UNE EVALUATION DE LA COMPREHENSION DES RECITS ?	23
1. Bilan de compréhension d'énoncés isolés	23
1. 1. Les tests orthophoniques	23
1. 2. Les tests pédagogiques	24
2. Bilan de compréhension des énoncés liés à l'image	25
3. Bilan de compréhension de textes	25
3. 1. Les tests pédagogiques	25
3. 2. Les tests orthophoniques	26
DEUXIEME PARTIE : LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL	28
I. PRESENTATION DU PROTOCOLE	28
1. Analyse du texte	28

1.1. Structure du texte	28
1.2. Forme du texte	30
1.3. Consigne	35
2. La nature des épreuves	35
2. 1. Résumé	36
2. 1. 1. Présentation de l'épreuve	36
2. 1. 2. Objectifs de l'épreuve	37
2. 1. 3. Cotation	38
2. 2. Rappel de récit	39
2. 2. 1. Présentation	39
2. 2. 2. Objectifs	40
2. 2. 3. Cotation	41
2. 3. Questions	44
2. 3. 1. Présentation	44
2. 3. 2. Objectifs	45
2. 3. 3. Cotation	46
2. 4. Jugement selon l'ordre d'importance	47
2. 4. 1. Présentation	47
2. 4. 2. Objectifs	48
2. 4. 3. Cotation	48
2. 5. Détection d'erreurs	50
2. 5. 1. Présentation	50
2. 5. 2. Objectifs	50
2. 5. 3. Cotation	52
2. 6. Mots polysémiques et éléments anaphoriques	53
2. 6. 1. Présentation	53
2. 6. 2. Objectifs	53
2. 6. 3. Cotation	54
2. 7. Localisation d'informations	54
2. 7. 1. Présentation	54
2. 7. 2. Objectifs	55
2. 7. 3. Cotation	56
II. A QUELLE POPULATION S'ADRESSE CE BILAN ?	58
1. Choix de la population	58
1. 1. Pourquoi tester des enfants de 9 à 14 ans ?	58
1. 2. Pourquoi se concentrer sur ces trois niveaux	60
2. Constitution de l'échantillon	60
2. 1. Critères de sélection	60
2. 2. Critères d'exclusion	61
2. 3. Choix de la population	61
3. Analyse de la population	62
3. 1. Le groupe des élèves de CM1	62
3. 1. 1. Répartition selon l'âge	62
3. 1. 2. Répartition selon la catégorie socio-professionnelle	62
3. 1. 3. Répartition selon l'intérêt pour la lecture	63
3. 1. 4. Eléments particuliers	64
3. 2. Le groupe des élèves de 6 ^{ème}	65
3. 2. 1. Répartition selon l'âge	65

3. 2. 2. Répartition selon la catégorie socio-professionnelle	65
3. 2. 3. Répartition selon l'intérêt pour la lecture	66
3. 2. 4. Eléments particuliers	67
3. 3. Le groupe des élèves de 4 ^{ème}	67
3. 3. 1. Répartition selon l'âge	67
3. 3. 2. Répartition selon la catégorie socio-professionnelle	68
3. 3. 3. Répartition selon l'intérêt pour la lecture	68
3. 3. 4. Eléments particuliers	69
III. DEMARCHE EXPERIMENTALE	70
1. Le pré-test	70
2. Le déroulement des expérimentations	70
2. 1. Le lieu de passation	70
2. 2. Durée de l'expérimentation	70
2. 3. Conditions d'expérimentation	71
2. 3. 1. Préambule à la passation	71
2. 3. 2. Les modalités de passation	71
2. 3. 3. Les réactions des enfants	72
2. 3. 4. Les modifications en cours de passation	73
TROISIEME PARTIE : TRAITEMENT DES RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATION	74
I. ANALYSE GLOBALE	74
1. Résultats finaux	74
1.1. Résultats des élèves de CM1	75
1. 2. Les résultats des élèves de 6 ^{ème}	75
1.3. Les résultats des 4 ^{ème}	76
1. 4. Analyse générale	77
1. 5. Analyse comparative	78
1. 5. 1. Comparaison entre le groupe des CM1 et le groupe des 6 ^{ème}	79
1. 5. 2. Comparaison entre le groupe des élèves de 6 ^{ème} et le groupe des élèves de 4 ^{ème}	80
2. Corrélations avec les caractéristiques des populations	81
2. 1. Selon l'âge	81
2. 2. Selon la catégorie socio-professionnelle	81
2. 3. Selon l'intérêt pour la lecture	82
II. ANALYSE DETAILLEE	85
1. L'épreuve « résumé »	85
1. 1. Analyse globale	85
1. 2. Analyse comparative des éléments rappelés	87
1. 3. Place des éléments rappelés de la macrostructure dans la superstructure narrative	88
2. L'épreuve « rappel »	90
2. 1. Résultats généraux	90

2. 2. Résultats selon l'importance des propositions rappelées	93
2. 3. Résultats selon la situation dans le texte de l'élément rappelé	94
2. 4. Comparaison entre les éléments de la macrostructure rappelés dans le résumé et le rappel	95
2. 5. Eléments erronés	97
3. L'épreuve « questions »	100
3. 1. Analyse générale	100
3. 2. Les questions en référence à la connaissance du monde et à l'expérience	101
3. 3. Les questions nécessitant une compréhension de la situation, de la réunion de plusieurs éléments pour pouvoir en comprendre un autre	102
3. 4. Les questions nécessitant la production d'une inférence	103
3. 5. Les questions nécessitant une réponse littérale	104
3. 6. Les questions faisant appel à des notions temporelles, spatiales et de logique	104
3. 7. Les questions nécessitant une représentation mentale	105
4. L'épreuve « jugement selon l'ordre d'importance »	107
4. 1. Analyse des résultats	107
4. 2. Analyse des erreurs	108
5. L'épreuve de détection d'erreurs	111
6. L'épreuve « mots polysémiques et d'éléments anaphoriques »	114
7. L'épreuve « localisation d'informations »	115
III. ANALYSE DE DIFFERENTES CORRELATIONS	118
1. Mise en commun des différentes épreuves et corrélations	118
1. 1. Le groupe des élèves de CM1	118
1. 1. 1. Corrélation entre les résultats à l'épreuve de résumé et les autres épreuves	119
1. 1. 2. Corrélation entre les résultats aux épreuves de résumé et de rappel et les autres épreuves	120
1. 1. 3. Corrélation entre l'épreuve de résumé et le résultat final	120
1. 1. 4. Analyse des autres épreuves	120
1. 2. Le groupe des élèves de 6 ^{ème}	121
1. 2. 1. Corrélation entre les résultats à l'épreuve de résumé et les autres épreuves	122
1. 2. 2. Corrélation entre les épreuves de résumé et de rappel et le résultat final	122
1. 2. 3. Analyse des autres épreuves	123
1. 3. Le groupe des élèves de 4 ^{ème}	123
1. 3. 1. Corrélation entre l'épreuve de résumé et les autres épreuves	124
1. 3. 2. Corrélation entre les épreuves de résumé et de rappel et le résultat final	124
1. 3. 3. Analyse des autres épreuves	125
2. Corrélations avec différents aspects	126
2. 1. Corrélation avec le temps de lecture	126
2. 2. Corrélation avec le temps de passation de chaque épreuve	127
2. 2. 1. Analyse de l'épreuve de résumé	129
2. 2. 2. Analyse de l'épreuve de rappel	129
2. 2. 3. Analyse de l'épreuve des questions	129
2. 2. 4. Analyse de l'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance	130
2. 2. 5. Analyse de l'épreuve de détection d'erreurs	130

2. 2. 6. Analyse de l'épreuve de mots polysémiques et éléments anaphoriques	130
IV. SYNTHÈSE	132
1. Evolutions observées	132
2. Profils de niveaux	133
2. 1. Profil des CM1	133
2. 2. Profil des 6 ^{ème}	134
2. 3. Profil des 4 ^{ème}	134
V. VALIDITÉ DU BILAN	135
1. Les épreuves pertinentes	135
1. 1. L'épreuve de résumé	135
1. 2. L'épreuve de rappel	135
1. 3. L'épreuve des questions	136
1. 4. L'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance	136
1. 5. L'épreuve de détection d'erreurs	136
1. 6. L'épreuve de mots polysémiques et d'éléments anaphoriques	136
2. Les épreuves non pertinentes	136
2. 1. L'épreuve de rappel	136
2. 2. L'épreuve des mots polysémiques et éléments anaphoriques	137
2. 3. L'épreuve de localisation d'informations	137
3. Modifications à apporter	137
3. 1. Les épreuves	138
3. 2. Les cotations	138
4. Observations	138
CONCLUSION	139
REPERES BIBLIOGRAPHIQUES	141
ANNEXES	
Annexe n°1 : Glossaire	I
Annexe n°2 : Texte	II
Annexe n°3 : Fiche de cotation	III
Annexe n°4 : Demande d'autorisation parentale	X
Annexe n°5 : Lettres	XII

INTRODUCTION

L'accès au savoir lire-écrire a toujours été un des principaux objectifs de l'éducation et des apprentissages, sans toutefois que la notion de compréhension soit abordée. Depuis les années 70, nous disposons des travaux de nombreux chercheurs qui ont décrit des modèles de compréhension de l'écrit chez les lecteurs experts. Pourtant, nous n'avons pas encore les outils qui nous permettraient de tester efficacement la compréhension écrite des enfants et de déterminer les âges auxquels les différentes étapes de cette compréhension peuvent être atteintes.

C'est à partir de ce constat qu'est né le projet de bilan de compréhension des récits conduit par C. MAEDER. Nous avons choisi de travailler sur la compréhension d'un texte ayant une structure connue des enfants et relativement figée. Le récit répond à ces deux attentes. Plusieurs travaux ont été nécessaires pour élaborer ce test. Ils consistaient à établir un lien entre la compréhension des récits et différents processus cognitivo-langagiers. Ces études ont fait l'objet de mémoires où les processus de la représentation mentale¹, de la capacité à généraliser², de la mémoire de travail³ ainsi que de la production inférentielle⁴ ont été traités. Le projet de bilan a été modifié à la suite de ces travaux, dans le but de l'améliorer et de le rendre plus pertinent pour tester la compétence de compréhension et l'utilisation des stratégies correspondantes.

Grâce au protocole de bilan de C. MAEDER, notre projet consiste à évaluer dans quelle mesure la compréhension des récits évolue d'un groupe à l'autre, c'est-à-dire du CM1 à la 6^{ème} et de la 6^{ème} à la 4^{ème}. En effet, outre les modèles de compréhension des lecteurs experts ainsi que les compétences requises, nous n'avons pas de notions suffisamment précises sur l'évolution en fonction de l'âge des capacités de compréhension. Cette étude

¹ M. BIANCHI, Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : les effets de la représentation mentale.

² V. DESHORS, Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : le rôle des capacités de généralisation.

³ A. MARTIGNON, Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : le rôle de la mémoire.

⁴ V. MANZANO, Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : le rôle de la production inférentielle.

s'effectue au niveau de trois classes différentes et devrait nous apporter des réponses sur ces repères chronologiques.

Nous faisons l'hypothèse suivante : puisque certaines stratégies nécessaires à la compréhension des récits évoluent de façon croissante avec l'âge, la compréhension pourrait-elle suivre une évolution identique ?

Nous souhaitons par conséquent, d'une part, mettre en évidence une évolution dans la compréhension des récits chez les enfants et, d'autre part, une amélioration de la capacité de compréhension à travers les trois classes choisies.

Par ailleurs, ce travail devrait nous permettre de vérifier la validité de ce projet de test et la pertinence des épreuves auprès d'une population relativement hétérogène.

Le plan que nous suivons dans ce travail se présente ainsi.

Dans une première partie, nous fournirons d'abord un exposé aussi succinct et clair que possible des théories de compréhension sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour réaliser ce mémoire, puis une description précise de la structure du récit et enfin une critique rapide des bilans existants.

Dans une deuxième partie, nous exposerons le protocole de bilan de C. MAEDER et nous l'analyserons en fonction des stratégies que les différentes épreuves requièrent. Nous présenterons également les trois groupes d'enfants ayant participé à notre expérimentation.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous proposerons une analyse aussi précise que possible des résultats obtenus, ce qui nous permettra de valider ou non nos hypothèses de départ. Et nous terminerons par une synthèse sur la compréhension des récits par les enfants de ces trois classes.

PREMIERE PARTIE :

PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS, HYPOTHESE ET REPERES THEORIQUES

I. PROBLEMATIQUE : OBJECTIFS ET HYPOTHESE

1. Problématique :

La compréhension, orale comme écrite, est définie comme « une capacité à accéder au sens qui fait appel à la compétence linguistique du sujet et qui est dépendante de nombreuses autres capacités (perception, attention, mémoire, ...) ⁵ ». Ces différentes capacités dont dépend la compréhension font partie de structurations cognitives inhérentes à chaque individu. Mais celles-ci évoluent-elles au cours de la vie ou se stabilisent-elles à un moment donné ?

Comprendre un texte, selon G. DENHIÈRE⁶, revient à construire de la signification. Celle-ci est élaborée dans un dispositif de traitements cognitifs, elle se maintient en mémoire avant d'être intégrée aux connaissances que l'on possède déjà sur le thème abordé.

Dans cette étude, nous nous efforcerons de montrer en quoi la compréhension des récits, chez les enfants, évolue entre le CM1 et la 4ème. Pour cela nous avons choisi d'utiliser un projet de protocole de compréhension des récits de C. MAEDER.

⁵ F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'Orthophonie.

⁶ G. DENHIÈRE, Il était une fois ... Compréhension et souvenir de récits.

2. Hypothèse :

Pour ce mémoire, nous émettons l'hypothèse suivante :

La compréhension des récits évolue avec l'âge⁷ jusqu'à un certain point. En effet, pour comprendre un récit il faut pouvoir concilier la mise en jeu de différents traitements cognitifs. Ces processus sont décrits en deux aspects distincts par de très nombreux auteurs. Tout d'abord les processus de « bas niveau » sont mis en jeu lors de la perception des données linguistiques comme unités phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales ; il s'agit du traitement des mots écrits permettant l'accès au lexique interne. Les processus de « haut niveau » permettent la sélection des informations importantes du texte, le traitement des marques anaphoriques, des connecteurs et la mise en jeu d'inférences. C'est ce processus qui permet d'accéder et de construire nos représentations en mettant en commun nos « scripts » pré-acquis (schémas), nos expériences anciennes et nouvelles. Nous nous intéresserons spécialement à ces processus dans cette étude.

Nous pouvons donc imaginer que, puisque nos connaissances et nos expériences ne cessent d'évoluer, la compréhension des récits, mis à part l'accès aux structures, évoluera de la même façon.

3. Objectifs :

Notre premier objectif est de vérifier une évolution dans la compréhension des récits. En d'autres termes, nous voudrions prouver que le niveau de compréhension de récits, chez des enfants tout-venant, sans difficulté particulière, ne serait pas le même selon les différents groupes testés. C'est ce que nous voudrions mettre en évidence en comparant les résultats d'enfants tout-venant de trois groupes (CM1, 6ème, 4ème).

D'autre part, nous voulons également constater que cette évolution dans la compréhension des récits va dans le sens d'un développement des compétences et peut-être d'une utilisation différente de certaines compétences. Nous savons que les processus

⁷ La compréhension des récits met en jeu des processus cognitifs acquis, mais également des connaissances en constante progression qui font évoluer la compréhension.

d'élaboration de la compréhension dépendent de l'évolution de plusieurs capacités :

- Tout d'abord, l'enfant doit avoir la capacité de créer une image mentale, ce qui, selon J. GIASSON⁸, favoriserait la conservation en mémoire de travail, la production d'analogies et de comparaisons et susciterait le plaisir de lire. L'imagerie mentale intervient à de nombreux niveaux dans la compréhension de récits ; elle est nécessaire à la mise en place de scripts, à la compréhension d'événements causaux, à la compréhension des situations, ... à tel point que pour BOWER-MORROW (1990)⁹, comprendre un récit, c'est construire un modèle mental de la situation décrite.
- De plus, les processus cognitifs et métacognitifs sont essentiels à la compréhension. Les premiers nous permettent de traiter les aspects linguistiques du récit, de décoder le texte et de procéder à une analyse sémantico-syntaxique, mais ils jouent également un rôle dans la mise en mémoire et le traitement de sortie. Les processus métacognitifs correspondent aux connaissances du lecteur sur la lecture et à sa capacité à choisir et utiliser les stratégies qui sembleront les plus efficaces dans chaque situation (en lecture, nous parlons de métacompréhension).
- Les capacités mémorielles interviennent également pour une grande part dans la compréhension. Lors des différentes étapes de lecture, de décodage et de compréhension, la mémoire est indispensable pour garder en surface les éléments qui sont en train d'être perçus.
- Il nous faut également tenir compte de l'évolution affective de l'enfant qui modifiera la compréhension du texte selon qu'il réagit de façon émotive aux intrigues ou qu'il s'identifie aux personnages. Il est possible que ces capacités entraînent une évolution de la compréhension.

Si à l'issue de nos analyses, nous pouvions montrer que les résultats du groupe de 6ème sont supérieurs à ceux du groupe des CM1 et que les résultats du groupe des 4ème sont supérieurs à ceux des 6ème, alors nous prouverions qu'il y a bien une amélioration

⁸ J. GIASSON, La compréhension en lecture.

⁹ BOWER-MORROW in M. KAIL, M. FAYOL, L'acquisition du langage : Le langage en développement, Au-delà de 3 ans, t. II.

croissante de la compréhension des récits chez les enfants entre le CM1 et la 4^{ème}. Parallèlement à cette première constatation, nous pourrions peut-être observer, de façon qualitative, une utilisation différente de certaines capacités en fonction de l'âge.

Enfin, notre troisième objectif est de montrer la validité du test lui-même sur cette échantillon de population.

D'une part, nous devons montrer que le test permet bien d'évaluer la compréhension des récits des enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème}.

D'autre part, nous devons garantir la validité des épreuves pour chacun des trois niveaux testés.

En outre, nous devons valider les objectifs de chacune des épreuves afin d'être sûre qu'elles nous permettent bien d'évaluer les stratégies mises en jeu par les enfants.

4. Pourquoi avoir choisi le récit ?

Le récit possède une structure relativement unique¹⁰. Dans notre société occidentale (les formes de récits ne sont pas identiques dans toutes les sociétés), les auteurs donnent des descriptions convergentes des récits. L'enfant, dès son plus jeune âge, est confronté à cette structure par le biais des histoires, des contes et des livres qui lui sont racontés. L'enfant va être confronté à un élément stable, avec une macrostructure connue.

¹⁰ Cf. La superstructure narrative des récits, p 12. ss.

II. OUTILS CONCEPTUELS :

Dans cette partie, nous présenterons les ancrages théoriques à la base de notre étude. Nous définirons tout d'abord la notion de compréhension, puis celle de récit avant d'expliquer pourquoi nous avons choisi d'effectuer un bilan de compréhension des récits.

1. Les aspects de la compréhension :

La compréhension de l'écrit est une notion encore souvent ignorée au profit unique du décodage. En effet, un bon lecteur est considéré généralement comme quelqu'un qui lit « vite et bien ». La compréhension n'est pas prise en compte, elle ne caractérise pas la lecture. Nous pouvons alors nous poser la question suivante : à quoi sert-il de lire vite et bien si nous ne comprenons pas ce que nous lisons ? Nous pouvons également constater que les bilans orthophoniques de lecture parmi les plus anciens ne testent pas la compréhension. C'est le cas pour « L'alouette » (1967) qui teste uniquement la vitesse et les déformations en lecture, la « Batterie de lecture » d'INIZAN (1976) qui propose uniquement de compléter un dessin selon une phrase.

C'est vers les années 80, que de nombreux auteurs se posent la question de la compréhension et de sa construction. Plusieurs théories et courants se sont opposés à ce sujet.

Nous expliquerons tout d'abord la représentation mentale, puis nous proposerons plusieurs modèles théoriques de traitement de la compréhension.

1. 1. La représentation mentale :

Pour certains auteurs, à la lecture d'un texte, on se crée une représentation de « ce qui est dit ou lu » et non pas de la forme linguistique¹¹ ».

Dans cette partie, nous nous efforcerons de définir ce que sont les représentations mentales, quels en sont les modèles et comment nous les construisons. Les représentations

¹¹ G. DENHIERE, Il était une fois ... Compréhension et souvenir de récits.

mentales sont utilisées par une grande majorité des lecteurs. Cependant, certaines personnes ne possèdent pas de représentations mentales et utilisent d'autres stratégies pour comprendre.

Les auteurs de la théorie cognitiviste s'accordent à dire que la compréhension dépend de la représentation mentale qu'on se fait du texte.

« Comprendre un récit, c'est construire un modèle mental de la situation décrite » selon BOWER-MORROW¹² et JOHNSON-LAIRD¹³. KINTSCH¹⁴, pour sa part, utilise le terme de « modèle de situation ».

Les modèles mentaux ou la représentation mentale correspondent aux connaissances générales et spécifiques que l'on a acquises de la situation décrite dans le texte.

Le modèle de YEKOVITCH et THORNDYK (1981)¹⁵, décrit la représentation mentale comme étant une organisation hiérarchique qui stocke les informations par niveaux. Grâce à des épreuves de rappel et de reconnaissance, ces auteurs ont montré que le lecteur perçoit et stocke en mémoire beaucoup plus d'éléments qu'il n'en restitue. En effet, l'organisation hiérarchique fait en sorte qu'un élément X 1 ne sera rappelé que dans la mesure où l'élément X qui le domine dans la hiérarchie l'est aussi. Ces informations se récupèrent par activation des unités d'idées disponibles en mémoire et de manière descendante¹⁶.

Il est intéressant de savoir que plus les éléments ont une position hiérarchique « haute », et moins leur rappel sera littéral. Cela veut dire que quand une information est acquise, elle est intégrée en tant que représentation et sera donc rappelée sous une forme propre au lecteur. A l'inverse, une information de position « basse » ne va pas être stockée comme représentation mentale ; son rappel nécessitera l'intervention de la mémoire de travail et donc sera littéral.

Comprendre un texte revient donc à assimiler les éléments dans une structure de connaissance préalable (les représentations, les schémas mentaux) qui se trouvera alors modifiée consécutivement à la compréhension. Les représentations mentales sont en constante évolution ; lors de la lecture du texte, le lecteur va percevoir des similitudes entre

¹² BOWER-MORROW in M. KAIL, M. FAYOL, L'acquisition du langage : Le langage en développement, Au delà de trois ans, t. II.

¹³ JOHNSON-LAIRD, 1983, in M. FAYOL, J-E. GOMBERT, L. SPRENGER-CHAROLLES, Psychologie cognitive de la lecture, Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle, pp. 73-105.

¹⁴ KINTSCH, 1979, *ibid.*

¹⁵ YEKOVICH, THORNDYK, 1981, in M. FAYOL, Le récit et sa construction.

¹⁶ Cf. Le modèle descendant, p. 14. ss.

les connaissances acquises (les représentations mentales) et les informations véhiculées par le texte. Les premières (les structures déjà acquises) vont permettre l'intégration des nouvelles et donc une modification des représentations mentales existantes.

La représentation du texte se fait par deux opérations :

- L'activation par la mémoire à long terme d'un scénario déjà connu.
- L'intégration sémantique par élaboration d'un réseau cohérent de propositions et une synthèse sémantique (remodelage des informations au profit d'une représentation plus globale).

1. 2. Quelques modèles de compréhension :

Nous souhaitons présenter ici l'évolution d'un modèle théorique relaté par M. FAYOL¹⁷, qui appartient au courant de la psychologie cognitive¹⁸. Ce modèle interactif de la compréhension est né de la réunion de deux modèles. Nous les présentons ci-après.

1. 2. 1. Le modèle descendant (modèle de remplissage de cases) :

La thèse de la compréhension « descendante » soutient que le sujet dispose, préalablement à la lecture, d'un terrain, d'une organisation d'accueil vierge (le schéma) qui comprendrait des places vides. Ce schéma de type « script » est acquis très tôt. L'enfant commence d'abord par imaginer des séquences d'actions non verbalisables (le jeu symbolique comme donner le bain à une poupée), puis des structures évocables verbalement.

Il y a deux grands aspects décrits dans cette acquisition, une stabilisation et un enrichissement :

- Tout d'abord, selon BOWER et THAL (1990), HUDSON et NELSON (1986)¹⁹ l'ordre de succession initialement flou chez les enfants se rigidifie au point qu'ils

¹⁷ M. FAYOL, Le récit et sa construction, Une approche cognitive.

¹⁸ La psychologie cognitive tire ses fondements de la psychologie scientifique et s'appuie sur les données observables qui sont le comportement et l'environnement.

sont capables de rétablir un ordre (peut-être canonique), même si l'ordre n'est pas respecté dans le texte, ou si des éléments sont déviants.

- Puis, au fur et à mesure, que les situations se répètent, les scripts possèdent de plus en plus de constituants généraux.

Ce développement se manifeste très nettement entre 6 et 10 ans.

Les places laissées vides dans le schéma se rempliraient au fur et à mesure de la lecture et de la prise d'indices. Mais cette théorie a ses limites ; cette conception réduit le rôle du lecteur à un simple remplissage de cases. De ce fait, il ne peut parvenir à ce traitement descendant que si une analyse du texte lui permet de savoir dans quelles cases placer l'information. Un autre traitement est donc nécessaire.

1. 2. 2. Le modèle ascendant :

D'autres auteurs comme TOWNSEND (1983) soutiennent la théorie du traitement ascendant. Il s'agirait d'un double traitement propositionnel (le traitement d'une proposition donne accès à son sens) et thématique (qui intègre la proposition à celles déjà traitées).

Cependant, cette thèse ne permet pas d'expliquer le traitement des connecteurs, des relations entre les propositions ni des coréférences (traitement des pronoms, des synonymies ...). La prise en compte de propositions isolées ne permet pas un retour à la globalité et donc génère des pertes de temps dans le traitement des anaphores, des référents, etc.... Le traitement de ces phénomènes nécessite donc un processus supplémentaire qui pourrait être équivalent au traitement descendant prenant en compte la globalité du texte.

1. 2. 3. Le modèle interactif de la compréhension :

Les auteurs BEAUGRANDE et MILLER (1980) et VAN DIJK (1983) ont affirmé la nécessité de développer un modèle interactif, articulant à la fois les processus ascendant et descendant. Aujourd'hui, pour comprendre un récit dans sa globalité, le lecteur doit mettre en

¹⁹ BOWER, THAL, HUDSON, NELSON, in M. KAIL, M. FAYOL, Le langage en développement. Au-delà de trois ans, t. II.

place un traitement local, c'est-à-dire ascendant, inclus dans un processus descendant qui permet de maintenir la thématique, le schéma du type de texte et l'organisation séquentielle. La co-existence de ces deux processus dans la compréhension d'un récit est admise par la plupart des auteurs. Cependant elle ne parvient pas à expliquer de manière précise le fonctionnement de la compréhension et notamment le passage d'un processus à un autre.

Par ailleurs, la psychologie cognitive propose une distinction supplémentaire. En effet, le modèle proposé par M. FAYOL²⁰ identifie la compréhension comme le résultat de processus automatiques :

- un traitement des données linguistiques (traitement ascendant)
- la mise en œuvre de connaissances préalables conceptuelles et linguistiques ; il s'agit des schémas mentaux ou des modèles de situation mis en action par des éléments thématiques ou des mots fonctionnels ; nous retrouvons des éléments du traitement descendant.

2. La compréhension des récits :

2.1. Qu'est ce qu'un récit :

2. 1. 1. Définition du récit :

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie²¹, un récit est un discours qui se rapporte aux événements du passé, antérieurs au moment de l'énonciation et qui, selon BENVENISTE, représente une forme de narration dans laquelle le sujet parlant n'apparaît pas explicitement aux yeux du lecteur.

2. 1. 2. Les dimensions du récit :

M. FAYOL²² définit trois dimensions du récit nécessaires à son traitement ;

²⁰ M. FAYOL, Psychologie cognitive de la lecture.

²¹ F. BRIN, C. COURIER, E. LEDERLE, V. MASY, op.cit.

²² FAYOL M., in KAIL M., FAYOL M., op. cit.

- La dimension « conceptuelle » : En s'appuyant sur le modèle mental de JOHNSON-LAIRD (1983) et sur le modèle de situation de VAN DIJK et KINTSCH (1983), FAYOL décrit la représentation mentale des séquences d'événements. Dans un récit, « les actions s'organisent en fonction des buts poursuivis par des agents, lesquels développent ces actions pour déjouer les obstacles qui s'opposent à l'atteinte de ces buts. »
- La dimension « rhétorique » : c'est la structure textuelle des récits. Les auteurs MANDLER et JOHNSON (1977), STEIN et GLENN (1979) ont conclu que « tout récit comporte un cadre dans lequel se trouvent précisés les lieux, moments et personnages. » Le cadre se place au début du récit (il correspond aux contraintes pragmatiques). Vient ensuite un déclencheur qui introduit l'obstacle. Cet obstacle engendre une réaction émotionnelle qui entraîne une ou plusieurs tentatives et actions jusqu'au résultat final.
- La dimension « linguistique » : tout récit doit mettre en scène un ou plusieurs personnages qui doivent être introduits dans la narration, puis ré-évoqués.

2. 2. L'organisation des récits :

Le récit est un texte possédant une structure unique régie par des règles. Celles-ci sont définies par une grammaire du récit.

2. 2. 1. La superstructure narrative :

Le récit diffère des autres textes écrits et des discours par sa structure relativement fixe et invariable. Egalement appelé « texte narratif », tous les récits présentent des structures de forme semblable. La plupart des auteurs s'accordent, en effet, sur l'invariance de la structure des récits qu'ils décrivent de façon quasi-similaire²³.

Pour G. DENHIÈRE²⁴(1984), le récit le plus simple doit comporter au moins quatre énoncés correspondant à une exposition, un début, un développement et une fin pour pouvoir être considéré comme un récit.

²³ Les différences dans les descriptions de superstructures narratives tiennent au vocabulaire utilisé par les différents auteurs, au nombre de parties, à l'optionnalité de certaines parties.

²⁴ G. DENHIÈRE, op. cit.

De leur côté les chercheurs ADAM et GAMBIER (1981) ; KINTSCH et VAN DIJK (1975) ; LOBOV et WALETZKY²⁵ (1967) ont décrit la structure du récit sous le nom de structure canonique. Ils ont retenu les cinq étapes suivantes ;

- une exposition qui décrit le personnage principal, ses caractéristiques, le lieu, le temps et la situation initiale,
- une complication ou noeud de l'intrigue qui, en référence à la situation initiale, décrit un ou plusieurs événements spécifiques remarquables,
- une résolution où a lieu le dénouement de l'intrigue,
- une évaluation qui décrit les réactions mentales des personnages,
- une morale ou une conclusion.

Ces deux dernières étapes de résolution et de morale étant optionnelles.

LABOV²⁶ (1978), propose un schéma de récit également en cinq parties ;

- le résumé : annonce le thème du récit. Il peut commencer par la formule « Il était une fois ... »
- le cadre : présente les protagonistes et indique le moment, le lieu et la situation générale de l'histoire
- le développement narratif proprement dit : apporte la complication, la rupture dans le déroulement normal des faits
- l'évaluation : propose un commentaire sur les réactions des protagonistes
- la chute ou la résolution.

2. 2. 2. La grammaire du récit :

Le contenu du récit peut s'élaborer à partir de trois unités fixes que l'on retrouve dans tous les récits.

- *La proposition* : C'est la plus petite unité du récit, l'unité de base pour la description et le traitement du contenu. KINTSCH²⁷ définit la proposition comme étant une

²⁵ In G. DENHIÈRE, op. cit.

²⁶ Modèle de LABOV, in P. COIRIER, D. GAONAC'H, J-M. PASSERAULT, Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes.

unité de signification qui contient un ou plusieurs arguments pouvant correspondre à des êtres, des objets ou des idées. Il distingue les arguments qui renvoient à des entités et des prédicats qui précisent les propriétés entre les entités.

Par exemple les phrases :

« *Pierre est un jeune garçon* se traduit par les propositions simples (Pierre, Jeune) » Dans cette phrase les deux arguments sont « Pierre » et « jeune ». Nous aurions pu y ajouter le prédicat « est »

« *Le roi ramena sa femme mais celle-ci détesta les enfants* se traduit par la proposition composée (Mais (Ramener, Roi, Femme), (Détester, Femme, Enfant)) »

« *Le roi pensa épouser une autre femme* se traduit par les propositions complexes (Penser, Roi (Epouser, Roi, Femme)) ».

- *La microstructure ou l'organisation interpropositionnelle* : Il s'agit des sous-unités, des sous-ensembles de la macrostructure. Selon KINTSCH, la microstructure est un réseau de propositions formant le tissu de la signification.

Si nous reprenons les propositions complexes et composées montrées en exemple ci-dessus, nous pouvons en déduire la microstructure suivante ; « Le roi veut changer de femme, puisqu'elle n'aime pas ses enfants. »

- *La macrostructure* : La macrostructure est le squelette du texte, l'ossature du récit qui contient les informations majeures.

Nous pouvons prendre l'exemple du conte « Hansel et Gretel » pour en présenter la macrostructure ;

La belle-mère de Hänsel et Gretel convainc leur père de se débarrasser des deux enfants.

Ils les perdent dans la forêt.

Là, les enfants aperçoivent une maison faite en sucrerie et s'en approchent.

Mais elle est habitée par une méchante sorcière qui les kidnappe.

Les enfants réussissent à jeter la sorcière dans le four.

Débarrassés, ils rentrent chez eux et retrouvent leur père.

²⁷ KINTSCH in P. COIRIER, D. GAONAC'H, J-M. PASSERAULT, Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes.

2. 2. 3. Les règles :

Le contenu sémantique global du récit soit la macrostructure est soumis à des règles décrites par VAN DIJK²⁸ (1980) sous le nom de « macrorègles ».

Ces règles ont pour objectif de relativiser et d'organiser la microstructure et d'intégrer plusieurs microstructures en une macrostructure en réduisant les informations apportées.

VAN DIJK détaille quatre macrorègles (deux types de suppression plus ou moins strictes, la généralisation et la construction).

- **La suppression (simple)** : on supprime des éléments considérés comme non pertinents, qui ne sont pas nécessaires à la compréhension globale du texte.
- **La suppression sévère** : il s'agit de supprimer des éléments pertinents. Ces informations permettent une compréhension locale du texte mais ne sont pas nécessaires à l'interprétation du récit dans sa globalité.
- **La généralisation** nous permet de réduire le coût d'intégration d'informations. Nous pouvons prendre l'exemple d'un texte qui parlerait d'un cirque ayant une animalerie de « trois lions, huit tigres, cinq éléphants et neuf girafes », nous pouvons généraliser par « de nombreux animaux sauvages », ce qui réduit l'effort mémoriel et facilite la compréhension. On fait abstraction de certains éléments (il y a donc une certaine perte d'informations) pour aller vers le terme générique moins coûteux au niveau du traitement et de la mémoire.
- **La construction** : il s'agit de modifier un ensemble de micropropositions en une seule macroproposition afin de faciliter la mémorisation des informations les plus pertinentes. Par exemple les micropropositions suivantes ; « Pierre construit des murs avec des pierres. Il s'attaque ensuite au toit » peuvent être modifiées en une macroproposition « Pierre construit une maison. »

²⁸ VAN DIJK, op. cit.

III. POURQUOI FAIRE UNE EVALUATION DE LA COMPREHENSION DES RECITS ?

Dans la pratique orthophonique, nous ne bénéficions pas encore de réels bilans ciblés essentiellement sur la compréhension des récits ou des textes. Mais il existe des tests approximatifs que nous présentons ci-après.

1. Bilan de compréhension d'énoncés isolés :

Dans de nombreux bilans, la compréhension des énoncés est testée. C'est le cas des tests que nous présentons en différenciant :

- les tests à visée orthophonique qui ont pour objectif de diagnostiquer un retard d'acquisition ou une déviance,
- les tests utilisés par les pédagogues permettant d'évaluer les compétences scolaires.

1. 1. Les tests orthophoniques :

- *L'E-CO-S-SE*²⁹ : *L'épreuve de compréhension syntaxico-sémantique* : Ce bilan a pour objectif d'évaluer la compréhension d'énoncés isolés et éventuellement de comparer celle-ci en modalité auditive et visuelle chez des enfants âgés de 4 à 13 ans.

Cette épreuve consiste à proposer d'abord à l'enfant des énoncés cibles, puis de lui proposer une planche de quatre images pour chaque énoncé. Ces dénominations d'images nous permettent d'étudier les stratégies concernant les éléments lexicaux, les phrases négatives, les phrases affirmatives, les marqueurs spatiaux, etc...

Dans le cadre d'une rééducation, ce bilan permet d'évaluer certaines stratégies de compréhension des énoncés, à condition d'en faire une analyse qualitative et d'interroger le sujet sur ses choix.

²⁹ P. LECOCQ, E-CO-S-SE, Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique.

- *La L2MA*³⁰ : *Batterie langage oral, langage écrit, mémoire et attention* : Ce test a pour objectif de tester les aptitudes et les déficits chez des enfants d'âge scolaire de CE2 au CM2 en difficultés d'apprentissage ou ayant des séquelles de retards de langage. Ce bilan possède sept épreuves de langage oral (compréhension, évocation ...), neuf épreuves de langage écrit (lecture, compréhension, orthographe, ...), des épreuves de mémoire et d'attention. Les épreuves de compréhension de l'écrit consistent en un appariement d'énoncés ou paragraphes très courts avec des images. L'objectif de cette épreuve est de tester les stratégies de lecture et son efficacité. Il ne s'agit donc pas de tester la compréhension de textes à proprement parler.
- *Le test LMC*³¹ : *Lecture de mots et compréhension de Khosmi* : Le LMC permet d'évaluer les stratégies d'identification de mots, de la compréhension « en situation de lecture » et la vitesse de lecture chez des enfants de 6 à 15 ans. L'épreuve de compréhension est composée de 34 planches de quatre images associées à deux types d'énoncés différents, simples (représentation imagée) et complexes (microrécits).

1. 2. Les tests pédagogiques :

Les bilans suivants comprennent également des tests de compréhension d'énoncés isolés.

- ECS III³² (Evaluation de Compétences Scolaires au cycle III)
- BL³³ (Batterie de lecture d'Inizan)

Il est bien sûr impératif de tester la compréhension des énoncés chez les enfants. De nombreux tests et études sur le sujet sont déjà disponibles. Cependant, la compréhension

³⁰ C. CHEVRIE-MULLER, A-M. SIMON, S. FOURNIER, L2MA, Langage oral, langage écrit, mémoire et attention.

³¹ A. KHOMSI, Lecture de mots et compréhension.

³² A. KHOMSI, ECS III.

³³ A. INIZAN, BL, Batterie de lecture.

écrite ne se limite pas à la simple compréhension d'énoncés isolés. La compréhension des récits et des textes nécessite la mise en place de structures cognitives et des stratégies spécifiques. De plus, dans le cadre scolaire, les apprentissages ne sont pas uniquement proposés sous forme d'énoncés. Il est donc important de créer un outil nous permettant de comprendre les stratégies cognitives de ces enfants et d'évaluer les compétences de compréhension de ces derniers.

2. Bilan de compréhension des énoncés liés à l'image :

- *Le test Claire et Bruno*³⁴ ou *le test de l'efficiencia de la lecture au CP* : Il s'agit d'un test à utilisation pédagogique. Son objectif est d'évaluer le niveau de lecture en fin de CP et en début de CE1. Il mesure la compréhension en lecture, la discrimination de mots de formes voisines et la vitesse de lecture. L'épreuve de compréhension consiste à faire lire de façon silencieuse à l'enfant deux phrases et de lui présenter quatre images dont une seule correspond parfaitement aux phrases lues.

3. Bilan de compréhension de textes :

D'autres tests se trouvent plus ciblés quant à leurs épreuves de compréhension écrite.

3. 1. Les tests pédagogiques :

- *Le CTF*³⁵, *test de compréhension de textes* : Ce test a pour objectif d'évaluer la compréhension de textes faciles chez des patients à partir de 11 ans. On présente au sujet un texte suivi de quatre phrases parmi lesquelles il doit choisir les deux dont le sens est en accord avec celui du texte. Il est évident que ce test ne permet pas d'observer les différents aspects de la compréhension de texte. Les phrases étant déjà proposées, le patient n'a

³⁴ C. GIRIBONE, M. HUGON, Claire et Bruno.

³⁵ P. RENNES, CTF.

qu'un travail réduit à effectuer quant au jugement sur l'importance des informations. Il n'a pas de rappel à faire, ni à prendre en compte la compréhension globale ou fine du texte.

De plus, l'analyse de ce bilan se fait de façon uniquement qualitative et ne permet donc pas de comparer les résultats à une quelconque norme.

- *Le test d'Épreuve de Lecture Silencieuse*³⁶ : Il propose d'évaluer la lecture silencieuse et sa compréhension chez les enfants du CP à la 6^{ème}. L'épreuve de compréhension de récit comprend une lecture d'un récit puis des épreuves de complèvement de phrases à trous en choisissant le bon mot parmi quatre mots proposés. Il s'agit de l'épreuve à versant linguistique. Il a été rajouté une épreuve de lecture silencieuse et de questions pour tester la compréhension.

Comme précédemment, le travail à effectuer par l'enfant est nettement réduit : des phrases et des mots lui sont proposés. Pour compléter ces phrases, il suffit à l'enfant de n'avoir qu'une compréhension réduite du récit pour compléter ces phrases.

Pour ce qui est des épreuves de réponses aux questions, elles permettent de tester rapidement la compréhension, mais pas d'évaluer les différentes stratégies nécessaires à la compréhension.

3. 2. Les tests orthophoniques :

- *Le bilan D.OR.LEC*³⁷ : Ce test a pour objectif d'évaluer l'efficacité de la lecture, de l'orthographe et d'évaluer la compréhension de la lecture silencieuse. Ce test se compose de 3 groupes d'épreuves ; disposition, orthographe, lecture.

Dans la partie lecture du test, l'épreuve L4 teste la compréhension. Elle comprend la lecture d'un texte long, puis des réflexions sur le texte ainsi qu'une série des questions.

³⁶ A. GIROLAMI-BOULINIER, Épreuve de lecture silencieuse.

³⁷ M. LOBROT, D.OR.LEC.

Ce bilan semble être le plus proche de notre objectif. Cependant, une simple épreuve ne permet pas d'évaluer la compréhension dans son ensemble. Nous savons que les questionnaires sont des moyens nécessaires mais non suffisant pour tester la compréhension des récits.

• *Le vol du P.C.*³⁸ : *Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets âgés de 11 à 18 ans :*

Ce bilan permet de tester la lecture et la compréhension d'un texte. On propose à l'enfant de lire oralement un texte de 31 lignes, ce qui permet tout d'abord d'évaluer la vitesse et la qualité de lecture. Puis, il est proposé à l'enfant plusieurs épreuves de compréhension qui sont un résumé, des questions ouvertes, un Q.C.M, le choix d'un titre parmi plusieurs proposés et enfin une recherche d'indices.

Ce bilan a été conçu au départ pour tester les aspects fonctionnels de la lecture et aussi pour faciliter l'accord d'un tiers-temps supplémentaire pour les enfants en difficultés face au langage écrit grâce à des données étalonnées.

Tous ces bilans proposent effectivement des épreuves permettant d'évaluer la compréhension de l'écrit. Cependant, il s'agit pour la plupart d'entre eux de bilans globaux sur le langage écrit (comme le D.OR.LEC), de tests étalonnés pour des adolescents et adultes (Le vol du P.C). Les tests ayant pour objectif unique la compréhension des textes comme l'Epreuve de lecture silencieuse, sont des tests à passation rapide et qui permettent de mettre en évidence les erreurs de compréhension. Par ailleurs, aucun bilan pour le moment ne prend en compte la structure particulière du récit, alors que c'est une structure connue très tôt par les jeunes enfants. Tous les tests évaluent les performances en compréhension écrite mais aucun ne cherche à évaluer les compétences sous-jacentes et le fonctionnement des enfants face à un récit écrit.

Il est donc évident que ces tests aussi efficaces qu'ils puissent être dans leur domaine, ne sont pas assez complets ou spécialisés pour évaluer précisément la compréhension des récits et les stratégies utilisées.

³⁸ C. BOUTARD, I. CLAIRE, L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du P.C.*

DEUXIEME PARTIE :

LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL

Cette deuxième partie décrit le dispositif expérimental mis en place afin d'opérationnaliser notre hypothèse et nos objectifs. Elle se décompose en trois étapes.

Tout d'abord, nous décrirons le protocole de C. MAEDER que nous avons choisi d'utiliser. Il se compose d'un texte et de sept épreuves que nous détaillerons.

Puis, nous présenterons la population à qui s'adresse ce bilan. Nous expliquerons pourquoi nous avons choisi de travailler avec des enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème} et comment nous les avons rencontrés.

Nous ferons ensuite une analyse plus fine des caractéristiques de cette population.

Enfin, nous décrirons l'approche méthodique que nous avons adoptée lors des passations de ce bilan.

I. PRESENTATION DU PROTOCOLE :

1. Analyse du texte³⁹ :

1.1 : Structure du texte :

Nous avons choisi d'utiliser le texte proposé dans le projet de protocole de compréhension des récits de C. MAEDER. En effet, il possède la structure narrative commune à chaque récit. Pour le vérifier, nous utiliserons la classification des récits de G. DENHIERE qui prévoit quatre sous-parties :

- L'exposition : qui introduit les protagonistes :
"Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt. Les parents avaient confié la fille au garçon. Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses."
- Le début : épisode dans lequel un fait survient. C'est le moment où l'événement

³⁹ Cf. Annexe n° 2, p. II.

déclencheur est présenté.

"Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit. Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux. Ils marchaient donc au hasard quand ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent."

- Le développement au cours duquel vont être décrites les péripéties vécues par les protagonistes.

"... quelque chose frôla les jambes de la petite fille

[...] ils entendirent une porte grincer

[...] une grande forme noire qui les observait

[...] Elle s'était saisie d'eux

- La chute ou la résolution : événement ou état qui vient clore l'épisode. Il s'agit de la résolution du problème :

" [...] le pot donna au garçon une idée

[...] il lança l'objet dans la vitre

[...] elle entra dans la pièce

[...] ils en profitèrent pour s'échapper

[...] le chien les guida jusqu'à chez eux

- Nous pourrions ajouter une 5^{ème} partie qui serait la fin :

" [...] La petite fille montra les taches rouges sur son mouchoir et les traces sur son mollet. Ils eurent du mal à raconter leur mésaventure. "

Le terme fin est utilisé seulement par G. DENHIÈRE⁴⁰. Il est remplacé chez d'autres auteurs par résolution, évaluation ou encore chute.

Ce texte ne présente pas de morale comme certains récits en comportent.

Ce récit respecte les règles et la structure canonique du genre. Nous pouvons donc supposer que si l'enfant a déjà été confronté à ce genre de structure, il ne sera pas perturbé par ce texte et que, au contraire, sa compréhension devrait en être facilitée.

⁴⁰ G. DENHIÈRE, Il était une fois ... Compréhension et souvenirs de récits.

1.2. Forme du texte :

Le travail de nombreux auteurs sur la compréhension des textes a mis en évidence certaines particularités qui distinguent les bons compreneurs des mauvais. En effet, *OAKHILL et YUILL (12)* ont montré que le traitement des marques anaphoriques et la production d'inférences étaient révélateurs de la compréhension du texte.

Selon PERFETTI⁴¹(1985, 1994), la compréhension est liée au nombre et à la qualité de nos représentations mentales. Plus la lecture est efficace, plus les processus de haut niveau, dont les mémoires à long terme et à court terme, sont disponibles pour produire des représentations.

Le texte du projet de protocole de compréhension des récits de C. MAEDER contient des éléments perturbateurs. L'enfant devra faire appel à toutes ses capacités de raisonnement, de représentations et de stratégies cognitives. Il est indispensable pour nous de pousser l'enfant dans ses limites de compréhension. En effet, il faut que nous puissions voir à quel moment l'enfant se sentira déficient face au texte afin d'évaluer son niveau de compréhension, et plus particulièrement les éléments linguistiques qui mettent en difficulté ainsi que le type d'activités cognitives à mobiliser pour réussir les épreuves (réalisation d'inférences, mémorisation de plusieurs données, ...)

Nous différencions deux grandes catégories d'éléments, les aspects linguistiques et les aspects cognitifs, qui contribuent à la complexité du récit, susceptibles de perturber l'enfant ;

a) Les éléments du texte nécessitant un traitement linguistique ;

- **Le vocabulaire** : difficultés liées à la polysémie :

- l. 12 : "des jumelles apparurent " : le terme jumelle ici employé comme objet de vision n'est pas défini clairement. L'enfant pour le comprendre doit choisir parmi les différents sens de ce mot et cela en fonction du contexte.
- l. 16 : "ses deux fardeaux " : ce terme possède un sens propre « chose pesante qu'il faut lever » et un sens figuré « chose pénible qu'il faut supporter » qui pourraient être

⁴¹ PERFETTI in H. MEGHERBI, M-F. EHRLICH, Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits, pp. 433-489.

valables tous les deux dans ce récit.

- **La syntaxe** : Ce texte possède une structure syntaxique riche en propositions subordonnées relatives et en compléments circonstanciels.

* Les propositions relatives entraînent une reprise de l'antécédent qui complexifie la compréhension du texte.

l. 12 : "une grande forme noire qui les observait"

l.21 : "leur chien qui était redescendu"

l. 23 : "C'était un pot en plastique qu'il ouvrit"

* Les compléments circonstanciels :

l. 13 : "grâce à celles-ci"

- **Le temps** : Le temps dominant de ce texte est le passé simple. C'est bien évidemment le temps d'énonciation des récits. Cependant, il est peu utilisé par les enfants de cet âge et peut donc entraîner des difficultés de compréhension. Le temps secondaire est l'imparfait, qui est plus connu des enfants.

- **Les marqueurs temporaux** : Dans un texte, les marqueurs temporaux sont censés éclairer le lecteur sur la chronologie et la durée des événements de l'histoire. Ici, certains d'entre eux ne le permettent pas de façon équivoque.

De la l. 7 à la l. 16, nous pouvons relever 3 fois le marqueur "puis" et 2 fois le marqueur "ensuite".

Dans ces trois paragraphes, les notions temporelles ne sont pas clairement établies, ce qui nécessite une suppléance de la part de l'enfant.

Normalement, plus un texte est cohérent et plus il est facile à comprendre.

- **Les éléments anaphoriques**⁴² : Il s'agit de reprendre un élément linguistique de l'énoncé (antérieur ou postérieur) en général par un pronom et dans le but d'une meilleure cohésion du texte.

La mise en place de ces marques anaphoriques se fait de façon progressive. Elles apparaissent tout d'abord en situation dans le discours. Selon DE WECK (1991),

⁴² L'acception du terme éléments anaphoriques est utilisée couramment dans la langue française. Au niveau linguistique, nous parlerons plutôt des éléments diaphoriques du discours. Ces éléments sont l'anaphore qui est un procédé consistant à reprendre un élément du contexte précédent et la cataphore qui consiste à annoncer un élément à venir.

HICKMANN (1998)⁴³, il faut attendre 7-8 ans pour relever un fonctionnement intratextuel de ces marques. A cet âge, les enfants associent par exemple des articles définis ou indéfinis à un nom puis un pronom qui renvoie à un personnage du récit. Cette acquisition tardive est en corrélation avec celle d'autres marques ; les formes verbales, les expressions adverbiales ...

Ce texte de protocole est riche en éléments anaphoriques qui nécessitent la maîtrise de ce procédé. L'une de ses anaphores concerne "une grande forme noire" (l. 12). Ce groupe nominal est repris 7 fois par les pronoms "elle" ou "la " avant d'être à nouveau réemployée (l. 32 "la forme noire").

Dans ces cinq paragraphes, le texte contient également de nombreux mots féminins singuliers (l. 16 : "la maison", l. 17 : "une première série d'escaliers", l.19 : "une porte"). Ces termes sont susceptibles de détourner l'enfant de l'anaphorisé de départ.

b) Les aspects du texte nécessitant des traitements cognitifs :

Nous en retenons trois :

- **Les inférences**⁴⁴ : Selon BERT-ERBOUL⁴⁵, « les inférences sont des informations qui ne sont pas explicitement transmises, mais qui peuvent être activées à partir des informations contenues dans l'énoncé et des connaissances préalablement acquises en mémoire permanente ». Les inférences facilitent la compréhension des éléments implicites d'une phrase.

OAKHILL et YUILL émettent l'hypothèse que les mauvais compreneurs auraient une utilisation déficiente des stratégies métacognitives qui contrôlent la compréhension et, de ce fait, une capacité faible à produire des inférences.

Dans ce texte, beaucoup d'éléments ne sont pas explicités, ce qui oblige l'enfant à produire de nombreuses inférences.

l. 6 à 10 : inférence du « chat » à partir des éléments doux, ronronnait, râpeux ...

l. 23 à 25 : inférence du « miel ou de la confiture » à partir des éléments sucré, collant ...

⁴³ DE WECK, HICKMANN in M. KAIL, M. FAYOL, op. cit., pp. 182-213.

⁴⁴ Afin de faciliter la compréhension de ce paragraphe, il nous semble important de définir ce qu'est l'implicite. Il s'agit de tout ce qui n'est pas exprimé verbalement mais qui est induit par le contexte ou qui peut être compris grâce à la connaissance commune d'événements antérieurs. L'inférence est produite à partir des informations implicites de façon à se créer une représentation mentale de la situation.

⁴⁵ A. BERT-ERBOUL, Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation, pp. 657-680.

Il existe plusieurs types d'inférences. Voici les plus importantes sont les suivantes.

- *Les inférences sémantico-pragmatiques* : Il s'agit d'une information non-explicitement transmise dans un énoncé et qui est activée par les connaissances du lecteur concernant l'ordre habituel du monde. Il s'agit de présupposés.

Exemple : l. 31 : "après s'être mis à l'abri ainsi que sa soeur" : Les connaissances du monde des enfants leur permettent de savoir qu'en brisant une fenêtre, des éclats de verre se répandront.

- *Les inférences logiques* : Elles sont mises en place quand une phrase en implique nécessairement une autre et se réfère à des relations sémantiques.

Exemple : "Les parents avaient confié la fille au garçon"

Nous pouvons inférer que le garçon est plus âgé que la fille.

- *Les inférences de liaison* : Elles permettent d'articuler différents éléments entre-eux et garantissent la bonne articulation et la cohérence du texte.

Exemple : " ils entendirent un hurlement " Nous pouvons inférer que la forme noire crie parce qu'elle s'est blessée sur les débris de verre.

Nous ne reviendrons pas sur le rôle des inférences dans la compréhension de récit, ce sujet ayant été traité par V. MANZANO⁴⁶ dans son mémoire.

- **Les représentations mentales** : Nous voulons, grâce à ce texte, comprendre quelles sont les représentations du monde environnant construites par l'enfant. Toujours selon PERFETTI⁴⁷, les difficultés de compréhension des textes écrits seraient liées, chez les mauvais compreneurs, au fait qu'ils n'auraient pas de représentation mentale précise.

Nous voulons observer les représentations mentales que l'enfant a pu construire sur ;

§ 1 : la forêt et ce qu'on y trouve

§ 3, 4, 5, 6, 7 : la forme noire ou la représentation d'un personnage dangereux pour les protagonistes

§ 8 : la vitre cassée ou comprendre que cela entraîne des débris pouvant être dangereux.

⁴⁶ V. MANZANO, Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : Le rôle de la production inférentielle.

⁴⁷ In H. MEGHERBI, M-F. EHRLICH, op. cit.

- **La mémoire** : Selon FAYOL⁴⁸, le mauvais lecteur aurait des difficultés de maintien en mémoire à court terme. S. WOLF⁴⁹, considère la mémoire comme étant une des quatre facultés indispensables à la compréhension.

Pour les auteurs OAKHILL et YUILL déjà cités, la différence entre les bons et les mauvais compreneurs serait également liée à une mémoire de travail de faible capacité chez les mauvais compreneurs de textes écrits.

La compréhension de ce texte nécessite que l'enfant ait de bonnes capacités de stockage en mémoire à court terme.

§ 1 : le chien apparaît pour la première fois

§ 6 : Un aboiement les surprend : il faut que l'enfant ait stocké en mémoire le fait qu'un chien apparaît dans l'histoire.

§ 4 : "une grande forme noire"

§ 5, 6 : les seules références à la forme noire sont faites par des pronoms

§ 8 : Le terme forme noire est à nouveau utilisé

L'enfant doit avoir mis en mémoire cette information pour se souvenir que le texte parle de la forme noire.

§ 9 : "après avoir à nouveau traversé la forêt"

Cette information a été donnée au paragraphe 1 uniquement.

Dans ce texte apparaissent les différents éléments qui nécessitent la mise en place progressive des structures nécessaires à une bonne compréhension. C'est ce que nous pourrions observer lors des épreuves du protocole. En effet, tous les éléments présents dans ce texte seront testés par les épreuves du protocole

Ce texte présente tous les éléments linguistiques cognitifs et mnésiques permettant de tester la compréhension des récits.

⁴⁸ M. FAYOL, Psychologie cognitive de la lecture.

⁴⁹ S. WOLF, Compréhension de textes et lecture de mots : quelles relations ou pourquoi certains enfants n'apprennent-ils pas à lire ?

1.3. Consigne :

Nous plaçons devant l'enfant trois enveloppes contenant le même texte et nous lui demandons d'en choisir une de telle façon que l'enfant croit que chacune des enveloppes contient un texte différent. Nous demandons ensuite à l'enfant de lire l'histoire une fois, de préférence en silence. Nous lui expliquons alors qu'il va devoir raconter l'histoire de manière à ce qu'on la reconnaisse et qu'il devra ensuite répondre à plusieurs questions. Il est important de préciser tout de suite à l'enfant ce qu'on attend de lui. En effet, il a été montré par KIERAS (1981) que les lecteurs n'abordent pas un texte de la même façon en fonction de l'objectif qu'ils ont⁵⁰.

Nous serons bien entendu à la disposition de l'enfant s'il souhaite qu'on lui précise le sens d'un mot.

La lecture du texte sera chronométrée ainsi que les épreuves. Nous devons pouvoir comparer la réussite aux épreuves avec le temps de lecture.

Pour G. CHAUVEAU⁵¹, la compréhension d'un texte nécessite deux actions : l'accès aux fragments écrits, soit le déchiffrage et la reconstitution de l'histoire.

En chronométrant la lecture, nous pourrions observer s'il y a une corrélation entre le déchiffrage et la compréhension et comprendre si une lecture lente est plus efficace qu'une lecture plus rapide. Les retours en arrière dans le texte entraînent un temps de lecture plus long, surtout lorsqu'il y a des inférences à faire. Il peut s'agir d'une capacité à s'adapter à la lecture comme le font les bons compreneurs, d'une nécessité des moins bons compreneurs de rattacher du sens à ce qu'ils ont déjà lu ou encore d'une difficulté de décodage.

2. La nature des épreuves :

Lors de la passation des épreuves, l'enfant garde le texte sous les yeux et peut s'y reporter s'il le souhaite.

⁵⁰ KIERAS in TARDIEU, Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension d'un texte.

⁵¹ G. CHAUVEAU, Comprendre l'enfant apprenti-lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit.

A. BERT-ERBOUL et J-P ROSSI⁵² ont montré que la compréhension d'un texte nécessite deux types de lectures ;

- la première pour l'identification des informations importantes et essentiellement guidées par des indicateurs de surface,
- et la deuxième pour organiser les informations en une structure cohérente.

De plus, selon G. DENHIÈRE et S. BAUDET⁵³, il y a trois étapes de traitement dans la compréhension de textes :

- Tout d'abord, la construction d'une signification de ce qui est dit par le texte, soit la phase de compréhension.
- Puis, la phase de conservation en mémoire.
- Et enfin le traitement de sortie qui est la phase de récupération de l'information stockée.

Le protocole teste l'enfant dans sa phase de traitement de sortie. Il a donc déjà effectué la construction de signification et la mise en mémoire. Permettre à l'enfant de se reporter au texte, quand il en a besoin, nous permet de nous assurer que les difficultés auxquelles il peut être confronté ne sont pas liées à une mauvaise mise en mémoire, ou à un traitement de sortie défectueux mais à la compréhension.

Cependant, si l'enfant procède à des relectures, nous nous efforcerons d'en noter les raisons et les modalités.

Toutes les épreuves seront chronométrées afin de juger de la plus ou moins grande facilité à réaliser les épreuves qui mobilisent, chacune, des capacités différentes.

Le protocole de compréhension de récit de C. MAEDER est composé de sept épreuves ;

2. 1. Résumé :

2. 1. 1. Présentation de l'épreuve :

Dans cette épreuve, nous demandons à l'enfant de nous raconter l'essentiel de

⁵² A. BERT-ERBOUL, J-P. ROSSI, Sélection d'informations importantes et compréhension de textes, pp. 135-142.

⁵³ G. DENHIÈRE, S. BAUDET, Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte, pp. 10-17.

l'histoire ce qui nous permettrait de l'identifier parmi deux autres supposées différentes. La consigne est la suivante : "Pourrais-tu me faire un résumé rapide de l'histoire avec les événements importants, je vais voir si j'arrive à trouver de laquelle il s'agissait. Je vais t'enregistrer pour pouvoir réécouter si je ne me souviens plus."

2. 1. 2. Objectifs de l'épreuve :

Cette épreuve a pour objectif principal de faire entrer l'enfant dans le test que nous lui proposons. Elle permet un premier échange positif entre l'enfant testé et l'examineur puisque c'est l'enfant qui est maître de la situation à ce moment du test ; en effet, nous ne sommes pas censée savoir quel texte il vient de lire et c'est lui qui doit nous le faire comprendre.

Mais cette épreuve nous permet également d'avoir un premier aspect sur la compréhension globale du texte, sur la phase de conservation en mémoire et de traitement de sortie.

Cette épreuve nécessite que l'enfant classe des éléments selon leur importance. Or, selon G. DENHIERE et S. BAUDET⁵⁴, ce n'est qu'à partir de 9 ans que les enfants sont capables de porter des *jugements explicites de l'importance relative des informations*. Avant cet âge, les performances de rappel ne correspondraient pas à l'importance de l'information. Il est important de tenir compte de cette information dans la passation et la cotation de cette épreuve.

L'enfant doit mettre en œuvre des capacités de classement selon l'importance des éléments, des capacités de mémoire de travail et de sélection, et de synthétisation pour être le plus bref et le plus informatif possible. C'est pourquoi nous demandons un résumé succinct à l'enfant.

⁵⁴ Op. cit.

2. 1. 3. Cotation :

Dans cette épreuve nous attendons de l'enfant qu'il nous restitue les éléments de la macrostructure. Ils correspondent aux informations principales du texte.

Selon la consigne, l'enfant n'a pas à nous donner d'autres éléments, cela voudrait dire qu'il n'a pas compris ce qu'on lui demandait et qu'il n'arrive pas à juger de l'importance relative des propositions.

Nous proposons donc une analyse qualitative et quantitative des résultats. Nous coterons un point pour chacun des 8 éléments de la macrostructure cités ;

Ma 1 : Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.

Ma 2 : Les enfants se perdent.

Ma 3 : Ils aperçoivent une maison.

Ma 4 : La forme noire enlève les 2 enfants.

Ma 5 : Elle les enferme dans une petite pièce.

Ma 6 : Ils lancent le pot dans la vitre.

Ma 7 : Ils s'échappent.

Ma 8 : Leur chien les ramène chez eux.

Nous noterons EMa pour les éléments de la macrostructure et ER pour les éléments rappelés.

Nous totaliserons ensuite le nombre d'ER pour faire un rapport entre le nombre d'EMa / le nombre d'ER. Il s'agit ici de distinguer les enfants qui donnent un certain nombre d'EMa et peu des autres, de ceux qui donnent beaucoup d'EMa mais noyés sous beaucoup d'autres éléments. L'objectif étant de faire un bref résumé du récit, nous devrions obtenir des résultats supérieurs à 1 pour les enfants qui respectent cette consigne.

Exemples : * Un enfant nous donne 6 éléments de la macrostructure et 4 éléments divers. Le rapport sera $6/4$ et le résultat 1,5.

Ce résultat montrera que cet enfant a donné davantage d'éléments de la macrostructure que d'autres.

* Un enfant nous donne 6 éléments de la macrostructure mais 15 éléments divers. Le rapport sera $6/15 = 0,4$

Ce résultat n'est pas concluant puisqu'il montre que l'enfant manque de concision, qu'il n'est pas capable de synthétiser.

TAB. 1 : Cotation de l'épreuve de résumé

Propositions	Eléments de la macrostructure	Autres
Eléments attendus		
Ma 1		
Ma 2		
Ma 3		
Ma 4		
Ma 5		
Ma 6		
Ma 7		
Ma 8		
Autres		
<i>Nombre d'éléments de la macrostructure</i>		
<i>Nombre total d'éléments rappelés</i>		
<i>Rapport du nombre d'éléments de la macrostructure / total d'éléments rappelés</i>		

2. 2. Rappel de récit :

2. 2. 1. Présentation :

Nous expliquons à l'enfant que nous n'avons pas réussi à reconnaître l'histoire qu'il a lue. Il va donc devoir nous la raconter à nouveau mais de façon plus complète.

La consigne donnée est : "Tu vas raconter l'histoire que tu viens de lire, avec tous les détails possibles pour que je puisse la reconnaître cette fois. Je vais encore t'enregistrer pour pouvoir réécouter si je ne me souviens plus."

Selon G. DENHIERE et S. BAUDET⁵⁵, les performances dans le rappel de récits seront fonction de ;

- la disponibilité de l'information en mémoire,
- l'accessibilité à l'information en mémoire,

⁵⁵ Op. cit.

- et de la production différentielle, soit la variabilité dans la sélection des propositions récupérées.

2. 2. 2. Objectifs :

Cette épreuve va nous permettre de comprendre quels éléments ont été stockés par l'enfant et de quelle façon. En effet, la signification d'un texte s'élabore en plusieurs étapes comme nous l'expliquent P. COIRIER, D. GOANAC'H et J-M PASSERAULT⁵⁶ ;

En premier lieu, le texte se compose de propositions qui sont les unités de base pour la description et le traitement du contenu. Comme nous l'avons expliqué préalablement, la proposition est définie par KINTSCH⁵⁷ comme "une unité de signification qui contient un ou plusieurs arguments ou unités référentielles pouvant correspondre à des êtres, des objets, des idées, ..."

Dans un second temps, ces propositions s'articulent dans une microstructure appelée également organisation inter-propositionnelle.

Enfin, toutes ces informations sont relativisées dans une macrostructure permettant l'élaboration d'un contenu sémantique global. Pour VAN DIJK⁵⁸ (1980), la macrostructure est régie par des lois appelées les "macrorègles" qui ont pour objectifs de réduire la microstructure et de l'organiser. Ces macrorègles sont ;

- la suppression d'éléments non pertinents,
- la suppression sévère d'éléments pertinents pour la compréhension au niveau local mais pas pour l'interprétation globale,
- la généralisation,
- et la construction, soit la substitution d'un ensemble de micropropositions en une macroproposition.

Dans cette épreuve, nous distinguerons les éléments rappelés par l'enfant en fonction de :

- leur position dans les étapes de construction de la signification (cf. P. COIRIER, D.

⁵⁶ P. COIRIER, D. GAONAC'H, J-M. PASSERAULT, Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Ibid.

GOANACH, J-M. PASSERAULT)

- leur importance,
- du nombre d'éléments causaux,
- de la situation dans le texte de l'élément rappelé.

Nous prendrons également en considération les éléments erronés.

2. 2. 3. Cotation :

La notation de cette épreuve se fera en plusieurs étapes :

Tout d'abord, nous analyserons cette épreuve de façon quantitative ; une note totale nous permettra d'établir combien d'éléments auront été rappelés. Nous donnerons donc 1 point par élément rappelé quel qu'il soit. Nous avons réparti le texte en 45 propositions dont 8 éléments de la macrostructure, 16 éléments de la microstructure (soit des expansions du schéma de base) et 21 éléments de détails (propositions correspondant à des informations secondaires). Ce score nous donnera une idée des capacités mémorielles de l'enfant.

Ensuite, nous comptabiliserons le nombre d'éléments rappelés appartenants à la macrostructure. Nous pourrons ainsi comparer ce résultat à celui de l'épreuve de résumé afin de voir quels sont les éléments présents dans le résumé et dans le rappel, et s'ils sont les mêmes que ceux déjà rappelés.

Puis, nous nous intéresserons à l'appartenance des éléments rappelés. Nous voudrions établir les pourcentages d'ER en fonction de leur appartenance à la macrostructure, à la microstructure, ou aux détails.

- Nombre d'EMa X 100 / Nombre total d'éléments de la macrostructure
- Nombre d'EMi X 100 / Nombre total d'éléments de la microstructure
- Nombre d'éléments rappelés des détails X 100 / Nombre total d'éléments de détail

Enfin, nous procéderons à une analyse qualitative des énoncés rappelés selon la partie du récit auxquels ils appartiennent (exposition, élément déclencheur, intrigue, résolution et fin). Tout en sachant que les études sur la mémorisation des récits mentionnent souvent le début et la fin comme les parties du récit les mieux rappelées.

Nous analyserons les énoncés erronés en fonction des éléments sur lesquels ils portent ; les personnages, les lieux, les objets, le temps ... Dans le tableau ci-dessous, nous

noterons dans la colonne « Erroné » (E), les énoncés correspondants à une proposition du texte mais mal relatés et nous retranscrivons dans les lignes laissées libres en bas du tableau 2 les énoncés sans rapport avec le texte. Les points ne seront comptabilisés que lorsque la proposition sera correctement rappelée. L'analyse des erreurs et des omissions sera réalisée par ailleurs.

Tous ces éléments de cotation sont repris par ordre chronologique du texte dans le tableau ci-dessous ;

TAB. 2 : Cotation de l'épreuve de rappel

Structure	Propositions	Partie de récit	D	O	E	Pts
Macro	Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.	Exposition				
Détail	Les parents avaient confié la fille au garçon	Exposition				
Détail	Ils avaient joués	Exposition				
Détail	ramassés toute sorte de chose.	Exposition				
Micro	Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit.	Exposition				
Macro	Ils se perdent	<i>Elément déclencheur</i>				
Macro	Ils aperçoivent une maison	<i>Elément déclencheur</i>				
Micro	quelque chose frôle les jambes de la petite fille	<i>Elément déclencheur</i>				
Détail	c'était doux, chaud et cela ronronnait	<i>Elément déclencheur</i>				
Détail	Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe	<i>Elément déclencheur</i>				
Détail	Elle crie, lâche son panier	<i>Elément déclencheur</i>				
Micro	[elle] sent de petites pointes s'enfoncer dans son mollet	<i>Elément déclencheur</i>				
Détail	quelque chose de chaud coule le long de son mollet	<i>Elément déclencheur</i>				
Détail	Elle l'essuie avec son mouchoir	<i>Elément déclencheur</i>				
Détail	Ils entendent une porte grincer	Intrigue				
Détail	et un rire	Intrigue				
Micro	Des jumelles apparaissent	Intrigue				
Micro	et, derrière, une grande forme noire qui les observe	Intrigue				
Détail	Le garçon aperçu seulement ses pieds (nus et maigres)	Intrigue				
Détail	(il) se sentit soulevé de terre	Intrigue				
Macro	La forme noire enlève les deux enfants	Intrigue				
Micro	Elle pénètre dans la maison avec ses deux fardeaux	Intrigue				
Micro	monte des escaliers	Intrigue				

Macro	elle enferme les enfants dans une pièce vide, minuscule et sombre	Intrigue				
Détail	Un aboiement les surprend	Intrigue				
Micro	(la forme) laissa échapper quelque chose	Intrigue				
Détail	qui roule jusqu'au garçon	Intrigue				
Micro	Leur chien s'est échappé	Intrigue				
Détail	Elle referme la porte à double tour	Intrigue				
Détail	Le garçon cherche l'objet	Intrigue				
Micro	C'était un pot en plastique	Intrigue				
Micro	il l'ouvre et goûte	Intrigue				
Détail	c'est mou, froid, collant, sucré	Intrigue				
Micro	Ils entendirent des bruits bizarres : grattements, cris, dents qui brillent, déplacements	Intrigue				
Détail	Les deux enfants sont terrorisés et gelés	Intrigue				
Détail	Ils cherchent un moyen pour s'échapper	Résolution				
Détail	il y a une petite fenêtre mais trop haute	Résolution				
Détail	Le pot donna une idée au garçon	Résolution				
Macro	il lança l'objet dans la vitre	Résolution				
Micro	Le bruit alerte la forme noire	Résolution				
Micro	elle entre dans la pièce	Résolution				
Micro	la forme noire hurle et se prend un pied dans ses mains	Résolution				
Macro	(ils) en profitèrent pour s'échapper.	Résolution				
Macro	Leur chien les guide jusque chez eux	Fin				
Micro	Ils racontent leur mésaventure.	Fin				
D= Donné	O= Omis	E= Erroné	Pts = Points			

Nombre d'éléments rappelés : / 45

Constituants :

Nombre d'éléments de la macrostructure : / 8

Nombre d'éléments de la microstructure : / 16

Nombre d'éléments de détails : / 21

Pourcentage d'éléments rappelés de la macrostructure : X 100 / 8 =

Pourcentage d'éléments rappelés de la microstructure : X 100 / 16 =

Pourcentage d'éléments rappelés des détails : X 100 / 21 =

Catégorie des éléments rappelés :

Nombre d'éléments de l'exposition :	/ 5
Nombre d'éléments de l'élément déclencheur :	/ 9
Nombre d'éléments de l'intrigue :	/ 21
Nombre d'éléments de la complication :	/ 8
Nombre d'éléments de la fin :	/ 2

2. 3. Questions :

2. 3. 1. Présentation :

Cette épreuve est composée de 15 questions portant sur le récit lu précédemment. La consigne donnée est la suivante : "Je vais te poser des questions, tu vas essayer d'y répondre. Si tu ne te souviens plus, tu auras le droit d'aller regarder dans le texte, mais, attention, toutes les réponses n'y figurent pas."

Voici les questions :

1. Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ?
2. Qu'est ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ?
3. Qu'est ce qui coule le long de son mollet ?
4. Qu'entendent-ils dans la petite pièce après avoir été enfermés ?
5. Que contenait le pot ?
6. Comment te représentes-tu la forme noire ? Comment est-elle physiquement ? Quel est son caractère ?
7. Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ?
8. Où est le chien au moment où la forme noire enferme les enfants ?
9. Où est située la pièce où les enfants sont enfermés ?
10. A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis de chez eux et celui où ils retrouvent leurs parents ?
11. Qui est le plus jeune des deux enfants ?
12. Comment la vitre a-t-elle été cassée ?
13. Pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ?

14. Pourquoi le garçon a-t-il cassé la vitre ?
15. Qu'ont fait les enfants en rentrant chez eux ?

Les questions posées à l'enfant portent sur des éléments précis que nous voulons tester :

- les questions nécessitant des références à sa connaissance du monde, à ses expériences (questions n° 1, 6)
- les questions nécessitant une compréhension de la situation ou qui nécessitent de relier plusieurs éléments entre eux pour en comprendre un autre (questions n° 6, 7, 8, 9, 14)
- les questions inférentielles qu'elles soient sémantico-pragmatiques, logiques ou de liaison (question n° 2, 3, 4, 5, 11, 12)
- les questions dont la réponse est textuelle (apportée entièrement par le texte) (question n° 15)
- les questions nécessitant des notions temporo-spatiales (questions n° 7, 10) et de logique (question n°11)
- les questions faisant appel à une représentation mentale (questions n° 1, 6, 9, 13)

Les protocoles de questionnement sont les outils les plus efficaces pour tester la compréhension après la lecture d'un texte ainsi que pour comprendre les éléments utilisés par les enfants pour construire des significations cohérentes.

2. 3. 2. Objectifs :

Lors de la passation de cette épreuve, nous avons demandé parfois à l'enfant de justifier certaines de ses réponses («Comment as-tu fait pour trouver?", "Quels mots t'ont dit que c'était ça ?", "Qu'est ce qui te fait dire ça ?») afin de mieux comprendre les processus qu'il met en place. Nous lui demanderons une justification uniquement s'il nous fournit par exemple une réponse reprenant textuellement le texte, une réponse erronée, inadéquate ou peu explicite. En effet, les passations des années précédentes ont montré qu'une justification systématique pour chaque réponse entraînait des longueurs dans la passation, une lassitude, et souvent des réponses bâclées en fin d'épreuve.

Nous pourrions également observer de quelle manière l'enfant s'y prend pour répondre à la question ;

Est-ce qu'il donne la réponse de façon spontanée ?

Est-ce qu'il cherche la réponse dans le texte ?

Est-ce qu'il redonne les mots du texte ? dans ce cas là nous lui demandons de préciser sa réponse,

Est-ce qu'il ne sait pas répondre ?

Est-ce qu'il est perturbé quand la réponse n'est pas donnée explicitement dans le texte ?

2. 3. 3. Cotation :

Pour cette épreuve, l'objectif principal est de voir si l'enfant pourra répondre correctement à la question posée.

Nous noterons toutes les réponses de l'enfant dans le tableau suivant selon si elles sont correctes ou non. Il y a 15 questions soit 1 point par bonne réponse avec la justification.

De ce fait, nous comptabiliserons :

- * 1 points par question si l'enfant donne la bonne réponse avec sa justification
- * 0,5 point si l'enfant donne la bonne réponse mais sans justification ou avec une justification textuelle
- * 0 point si l'enfant donne une mauvaise réponse, s'il a une justification incohérente à une réponse même juste, s'il n'a pas donné de réponse, ou s'il a donné une réponse grâce à une aide de notre part.

Le maximum des points sera de 15 si toutes les réponses sont bonnes ainsi que les justifications. Puis nous analyserons l'organisation des enfants face aux questions, qu'ils se rapportent au texte ou non.

Nous faisons le tableau suivant ;

TAB. 3 : Cotation de l'épreuve des questions

	Réponse		Justification			Pas de réponse	Aide	Pts
	Correcte	Inappropriée	Cohérente	Incohérente	Textuelle			
Q1								
Q2								
Q3								
Q4								
Q5								
Q6								
Q7								
Q8								
Q9								
Q10								
Q11								
Q12								
Q13								
Q14								
Q15								
Tot								

2. 4. Jugement selon l'ordre d'importance :

2. 4. 1. Présentation :

Cette épreuve consiste à choisir cinq phrases parmi 17. Toutes ces phrases sont données dans un ordre quelconque. Nous donnons la consigne suivante : " Parmi ces 17 phrases, choisis-en cinq qui permettraient de résumer l'histoire en restituant les événements les plus importants. Il faut que tu lises toutes les phrases avant de choisir."

Des passations précédentes ont montré que sans cette dernière consigne de lire toutes les phrases, de nombreux enfants choisissaient les 5 premières phrases proposées.

De plus, nous proposons à l'enfant 7 phrases appartenant à la macrostructure alors que nous n'en attendons que 5. L'enfant pourrait nous donner les cinq premières phrases appartenant à la macrostructure sans lire les autres.

2. 4. 2. Objectifs :

Les études de G. DENHIÈRE et S. BAUDET⁵⁹, déjà cités, ont déterminé l'âge d'uniformisation des jugements explicites de l'importance relative des énoncés. En effet, ce n'est qu'à partir de neuf ans que les capacités de jugement sont équivalentes à celles des adultes. Il y a homogénéisation des capacités. Cette épreuve nous permettra de définir l'âge approximatif de la compréhension des textes.

Les enfants qui obtiendront des scores peu élevés dans cette épreuve n'auront pas atteint cette étape de jugement ainsi leurs performances de jugement ne correspondront pas à l'importance de l'information.

Selon ces auteurs, la hiérarchisation des informations est semblable à celle des adultes également vers 9 ans. Cependant, une évolution dans la hiérarchisation est envisageable entre les enfants de CM1 et de 4^{ème}. C'est ce que nous observons dans cette épreuve.

Dans cette épreuve, nous proposons 17 phrases appartenant aux différentes catégories du récit (macrostructure, microstructure, détail). Nous voulons observer à quelle catégorie appartiennent les éléments rappelés.

2. 4. 3. Cotation :

Nous attendons comme réponses les propositions données en gras dans le tableau ci-dessous et nous attribuerons un point par bonne réponse. Nous compterons également ½ point pour les propositions appartenant à la macrostructure et qui n'appartiennent pas aux éléments que nous attendons.

L'épreuve est donc cotée sur 5 points.

⁵⁹ DENHIÈRE G., BAUDET S., Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte, pp. 10-17.

TAB. 4 : Cotation de l'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance

Propositions	Catégorie	Réponse	Points
Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt	Macrostructure		
Ils se laissèrent surprendre par la nuit	Microstructure		
Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses.	Détail		
Ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent	Macrostructure		
Quelque chose frôla les jambes de la petite fille	Microstructure		
Ils en profitèrent pour s'échapper	Macrostructure		
Des petites pointes s'enfoncèrent dans son mollet	Microstructure		
Des jumelles apparurent	Microstructure		
Une forme noire se saisit d'eux.	Macrostructure		
Le garçon aperçut ses pieds nus.	Détail		
Elle ouvrit une porte et les enferma dans une pièce.	Macrostructure		
Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot	Détail		
Leur chien les guida jusque chez eux	Macrostructure		
Des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus.	Microstructure		
Ils étaient terrorisés et gelés.	Détail		
Le fracas avait alerté la forme noire.	Microstructure		
Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux.	Macrostructure		
Total			

Nous noterons également le nombre de propositions données dans chaque catégorie.

Macrostructure :

Microstructure :

Détail :

Il est évident que nous attendons les éléments de la macrostructure. Cependant, nous devons savoir à quelle autre catégorie appartiennent les propositions que nous donne l'enfant s'il ne s'agit pas de la macrostructure.

Dans l'analyse qualitative, nous tiendrons compte de l'appartenance des propositions : les éléments choisis appartiennent-ils à la microstructure ou aux détails ?

2. 5. Détection d'erreurs :

2. 5. 1. Présentation :

Il s'agit de présenter à l'enfant cinq phrases qui contiennent des informations tirées du texte mais également des informations distrayantes plus ou moins en rapport avec le texte initial.

L'enfant doit alors déterminer quelles informations sont erronées. La consigne est donnée de cette façon : "Tu vas lire attentivement et à haute voix les phrases suivantes. Parmi elles, certaines racontent ce qui s'est passé dans l'histoire, d'autres ne racontent pas tout à fait la même chose. Peux tu me dire où il y a des erreurs et m'expliquer pourquoi ?"

2. 5. 2. Objectifs :

G. DENHIÈRE et S. BAUDET⁶⁰ ont travaillé sur le fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte. Cette épreuve de reconnaissance est selon eux à relier à l'épreuve de rappel. Ils estiment qu'elle permet de déterminer si "la perte d'information observée au rappel est attribuable à une disponibilité ou à une accessibilité différentielles de l'information sémantique stockée en mémoire. "

Selon eux, la non-reconnaissance des énoncés textuels (les informations tirées du texte) mettrait en évidence une non-disponibilité de la mémoire alors que la reconnaissance ou non des distracteurs témoignerait du niveau de traitement cognitif.

- Les distracteurs nécessitant une compréhension globale du texte :

Phrase n° 1 : "Comme ils s'étaient laissés surprendre par la nuit, ils furent ravis de rester dans la forêt."

Nous attendons que l'enfant remarque l'erreur dans cette phrase.

Phrase non conforme au texte.

Phrase n° 3 : "Le garçon ouvrit le pot pour en nourrir les petits animaux."

⁶⁰ Op. cit.

Par le texte nous savons que le garçon a goûté ce qu'il y avait dans le pot puis qu'il s'en est servi pour briser la vitre.

Phrase non conforme au texte.

- Distracteur nécessitant un lien de causalité :

Phrase 2 : "L'aboïement du chien surprit la forme noire qui lâcha ce qu'elle tenait dans ses mains."

Dans le texte, il est dit qu'un aboïement les surprend et qu'elle laisse échapper quelque chose, ce quelque chose étant ensuite défini comme un pot en plastique. Il est bien sûr évident pour nous que c'est par l'effet de surprise que la forme noire lâche ce pot. Cependant, l'enfant doit effectuer un lien de causalité pour comprendre la phrase 2.

Phrase conforme au texte.

- Distracteur nécessitant des capacités inférentielles et de jugement :

La dernière phrase de cette épreuve :

Phrase n°5 : "Si les enfants ne s'étaient pas mis à l'abri, les éclats de verre auraient pu les blesser." n'est pas présentée de cette façon dans le texte.

Ici, nous exprimons la conséquence de l'action du texte. En effet, le texte dit "après s'être mis à l'abri ainsi que sa soeur, il lança l'objet dans la vitre."

Cette phrase requiert donc chez l'enfant des capacités de compréhension (de la situation), un effort de décentration (nous ne sommes plus au niveau de l'action mais de la conséquence qu'elle aurait pu avoir) et des productions d'inférences du résultat (casser une vitre entraîne des éclats de verre).

Phrase conforme au texte.

- Distracteur complexe :

Phrase n° 4 : "La forme noire enferma les enfants tout en haut de sa maison pour qu'elle ne les entende pas."

Cette phrase est ambiguë. Elle nécessite des capacités de jugement élevées. En effet, selon les scripts connus de l'enfant ou la connaissance de situations spécifiques, l'enfant peut comprendre cette phrase de deux façons différentes. Tout d'abord, il peut juger cette phrase conforme en se disant que la forme noire ne veut pas être dérangée par les enfants ; c'est pour cela qu'elle les met en haut

de la maison.

Mais il peut également estimer cette proposition comme fausse. En effet, aucune explication sur la raison de placer les enfants en haut de la maison n'est donnée dans le texte. L'enfant peut penser qu'il s'agit d'un subterfuge de la forme noire pour empêcher les enfants de se sauver surtout que c'est le bruit du pot qui brise la vitre qui alerte la forme noire. Elle entend donc ce qui se passe.

La justification sera donc importante.

Cette épreuve nous permet donc de tester à la fois la compréhension globale, la compréhension fine, la logique de l'enfant, sa capacité à produire des inférences, son aptitude à se décentrer et à établir des liens de causalité entre des phrases prises individuellement dans le texte et regroupées dans cette épreuve.

2. 5. 3. Cotation:

Nous demandons à l'enfant de nous dire si les phrases qu'on lui propose sont vraies ou fausses.

Lorsqu'il jugera qu'une phrase n'est pas erronée, nous cocherons la case « Non » et nous lui attribuerons 1 point si c'est la bonne réponse donnée avec une justification appropriée.

Lorsque l'enfant trouvera une phrase erronée, nous cocherons la case « Oui » et nous lui demanderons de se justifier. Si cette justification convient, nous la notons dans la case correspondante. L'enfant obtiendra 1 point.

Les réponses attendues sont colorées en violet. Pour la phrase n° 4, nous prévoyons d'accorder le point quelle que soit la réponse de l'enfant (vrai ou faux) si sa justification est cohérente.

Dans cette épreuve, l'enfant peut obtenir un maximum de 5 points.

TAB. 5 : Cotation de l'épreuve de détection d'erreurs

Phrases	Présence d'erreurs		Justification		Pts
	Oui	Non	Correcte	Inappropriée	
Comme ils s'étaient laissés surprendre par la nuit, ils furent ravis de rester dans la forêt					
L'abolement du chien surprit la forme noire qui lâcha ce qu'elle tenait dans les mains.					
Le garçon ouvrit le pot pour en nourrir les petits animaux.					
La forme noire enferma les enfants tout en haut de sa maison pour qu'elle ne les entende pas.					
Si les enfants ne s'étaient pas mis à l'abri, les éclats de verre auraient pu le blesser.					
TOTAL					

2. 6. Mots polysémiques et éléments anaphoriques :

2. 6. 1. Présentation :

Il s'agit de reprendre avec l'enfant des passages ambigus du texte. On lui demande "Que signifie le mot...", "De quoi parle-t-on ?", "De quoi s'agit-il ?"

Les passages sont montrés dans le texte pour permettre à l'enfant de s'y appuyer.

Les éléments cités correspondent à des éléments anaphoriques ou à des ambiguïtés lexicales.

2. 6. 2. Objectifs :

Dans cette épreuve, nous voulons vérifier les capacités de l'enfant à produire des inférences anaphoriques. C'est-à-dire relier l'anaphorique à son anaphoré. Cela suppose donc des connaissances morphosyntaxiques (c'est-à-dire sur les variations de forme des mots dans la phrase en fonction règles de combinaison régissant la formation des énoncés) et sémantiques.

C'est la cas pour :

la phrase n° 2 : "grâce à celles-ci"

la phrase n° 5 : "ils la virent prendre son pied "

Nous voulons également tester sa capacité à interpréter les ambiguïtés lexicales du texte grâce à ses connaissances.

C'est le cas pour :

la phrase n° 1 : "jumelles"

la phrase n° 3 : "ses deux fardeaux"

la phrase n° 4 : "l'objet"

2. 6. 3. Cotation :

Dans cette épreuve, nous noterons 2 points par bonne réponse avec la justification satisfaisante. L'épreuve est donc notée sur 10.

Le tableau de notation est le suivant ;

TAB. 6 : Cotation de l'épreuve de polysémie et d'éléments anaphoriques

Questions	Explication	Résultat		Points
		satisfaisant	inapproprié	
Que signifie le mot « jumelles » ?				
« Grâce à celles ci » de quoi parle t-on ?				
« ses deux fardeaux » de qui, quoi s'agit-il ?				
« l'objet » de quel objet peut-il s'agir ?				
« ils la virent prendre son pied » de qui, quoi parle t-on ?				
Total				

2. 7. Localisation d'informations :

2. 7. 1. Présentation :

Cette dernière épreuve présente 5 éléments tirés du texte. Il est demandé à l'enfant de

repérer les passages du texte. Il s'agit d'éléments ayant une position inter-propositionnelle importante puisqu'il s'agit de 3 éléments appartenant à la macrostructure et 2 éléments appartenant à la microstructure. La consigne donnée est "Tu vas me montrer où on parle du moment où les enfants aperçoivent la maison"⁶¹.

2. 7. 2. Objectifs :

La recherche d'informations est définie par COULETEL et ROUET⁶² comme « une activité qui consiste à lire un texte de façon sélective dans le but, par exemple, de répondre à une question posée initialement. »

Cette épreuve demande à l'enfant de mettre en place simultanément les stratégies suivantes.

- La mémorisation de la question et/ou du but à atteindre,
- L'utilisation des indices et des connaissances métatextuelles (connaissances sur les textes, les situations de lecture, les difficultés et les stratégies efficaces) pour sélectionner les rubriques pertinentes,
- La compréhension des informations fournies.

Selon ces mêmes auteurs, la recherche d'informations serait dépendante de la maîtrise de l'écrit, mais également de compétences de niveau supérieur : la mémoire de travail, la compréhension et la métacognition (la capacité de contrôle de l'individu de ses processus attentionnels, perceptifs et cognitifs).

De ce fait, cette épreuve n'a pas pour objectif principal de tester la compréhension mais les stratégies utilisées pour le repérage. Nous pouvons également estimer que la qualité des recherches de l'enfant sera proportionnelle à sa maîtrise des éléments cités ci-dessus et donc à la compréhension du texte.

Cet exercice nous permet de confirmer ou d'infirmer ce que l'on aura observé jusque-là.

⁶¹ Cf. tableau 7 p. 56.

⁶² B. COULETEL, J-F. ROUET, Apprendre à chercher dans un texte : Effet d'un entraînement à 8 et 10 ans, pp. 357-386.

2. 7. 3. Cotation :

Il n'y a pas pour cette épreuve de cotation quantitative. Il s'agit davantage d'une évaluation qualitative sur les stratégies de recherche de l'enfant.

Toutefois, CATALDO et OAKHILL⁶³ (2000) ont dégagé une relation entre la lecture-compréhension et la recherche d'informations. Ils ont relevé des différences qualitatives dans les stratégies utilisées lors de la recherche d'informations. Cela leur a permis de mettre en place une classification des 6 stratégies observées. C'est cette classification que nous utiliserons pour notre cotation :

- la stratégie 1 consiste à lire le texte du début à la fin ;
- la stratégie 2 consiste à lire le texte à partir de l'endroit où le sujet s'était arrêté pour répondre à la question précédente ;
- la stratégie 3, nommée « stratégie non dirigée », revient à sauter, à passer d'un paragraphe à un autre sans réelle méthode de recherche ;
- la stratégie 4 consiste à survoler le texte de façon très rapide c'est-à-dire à l'écrémer ;
- la stratégie 5, nommée « stratégie dirigée », revient à lire un ensemble d'informations, puis à s'apercevoir que cela ne permet pas de répondre à la question posée, et donc de lire ensuite l'ensemble d'informations pertinentes ;
- la stratégie 6 consiste à aller directement lire « l'information cible ».

⁶³ CATALDO, OAKHILL in B. COULETEL, J-F. ROUET, op. cit.

TAB. 7 : Cotation de l'épreuve de localisation d'informations

<i>Sratégies</i> Informations	<i>Stratégie</i> <i>1</i>	<i>Stratégie</i> <i>2</i>	<i>Stratégie</i> <i>3</i>	<i>Stratégie</i> <i>4</i>	<i>Stratégie</i> <i>5</i>	<i>Stratégie</i> <i>6</i>
Du moment où ils aperçoivent la maison.						
Des enfants qui racontent leur mésaventure à leurs parents.						
Du moment où le garçon lance le pot.						
Du moment où la forme noire enferme les enfants.						
Du moment où les enfants se laissent surprendre par la nuit.						

Ces stratégies sont présentées dans l'ordre croissant de leur efficacité. Selon ces mêmes auteurs, les élèves les plus faibles en compréhension utilisent préférentiellement les stratégies peu efficaces soit les stratégies 1 et 2. Nous pouvons estimer qu'en faisant une moyenne des stratégies utilisées pour chaque enfant, nous aurons une idée de leur niveau de compréhension.

II. A QUELLE POPULATION S'ADRESSE CE BILAN ?

1. Choix de la population :

Cette étude vise à tester un échantillon d'enfants scolarisés en CM1, en 6^{ème}, et en 4^{ème}, âgés de 9 à 14 ans.

1. 1. Pourquoi tester des enfants de 9 à 14 ans ?

Les auteurs H. MEGHERBI et M-F. EHRLICH⁶⁴ estiment que la compréhension des textes écrits est dépendante de la lecture des mots et des processus de haut niveau (la cognition). Nous avons choisi de travailler avec ces trois groupes d'enfants en raison de leurs évolutions cognitives et psychologiques. Nous détaillerons cinq éléments (acquisitions, processus cognitifs et psychologiques dont certains sont liés à l'adolescence) :

- **Le niveau de lecture** : Nous devons être sûre que le niveau de lecture des enfants testés sera suffisant pour ne pas entraver la compréhension du récit. Les cycles des cours préparatoires sont ceux de l'apprentissage de la lecture, nous pouvons donc estimer qu'à partir du CM1, les enfants maîtrisent la lecture et ont automatisé le décodage.
- **Le niveau de compréhension** : L'acquisition et l'apprentissage de la compréhension nécessitent l'activation de nombreux processus.
 - Tout d'abord, le développement des chaînes causales et les organisations de type script (schéma) sont acquis très tôt. Selon KAIL et FAYOL⁶⁵, ce développement se manifeste très nettement entre 6 et 10 ans allant de la juxtaposition d'éléments sans relation à l'intégration d'événements dans des chaînes chronologico-causales.

⁶⁴ H. MEGHERBI, M-F. EHRLICH, Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits, pp. 433-489.

⁶⁵ M. KAIL, M. FAYOL, L'acquisition du langage : Le langage en développement, T. II.

- Pour FITZGERALD (1984)⁶⁶, les capacités à produire une histoire cohérente se développent entre 4 et 8 ans et se raffinent entre 8 et 10 ans.
- Puis, nous pouvons considérer que les structures d'histoires sont acquises et donc comprises relativement tôt puisque la superstructure narrative devient dominante dans les récits produits par les enfants dès 7-8 ans.
- Enfin, le traitement des marques linguistiques est supposé acquis chez les enfants que nous allons tester. Le marquage des relations interpropositionnelles, c'est-à-dire la ponctuation et les connecteurs sont acquis très tôt et apparaissent en production en CE2. Pour ce qui concerne les reprises inférentielles (pour les associations d'articles), DE WECK (1991) et HICKMANN (1998)⁶⁷ ont démontré qu'elles sont fonctionnelles à partir de 7-8 ans en ce qui concerne les associations d'articles définis ou indéfinis à des noms.

- **Le développement métacognitif** : Dans le cadre de la compréhension des récits, l'enfant doit avoir acquis une gestion métacognitive et des connaissances métatextuelles sur les textes, les situations de lecture et les stratégies à mettre en place. Pour cela il doit avoir construit suffisamment de modèles mentaux pour accéder aux scripts et se référer à des situations connues. Selon SPERRY (1996)⁶⁸, les constructions de ces modèles se font entre 6 et 10 ans.

- **Le développement cognitif** : Les étapes de développement décrites par PIAGET⁶⁹ montrent que c'est à partir de 9 ans que l'enfant est capable de comprendre la simultanéité des actions. Il entre dans le stade de l'intelligence opératoire concrète.

A partir de 11 ans, l'enfant se libère du concret et devient capable de faire des hypothèses. C'est à ce stade des opérations formelles qu'apparaît le raisonnement hypothético-déductif. Il peut à ce moment atteindre la notion du possible et du raisonnement abstrait.

- **L'adolescence** : Au niveau cognitif, les adolescents accèdent à la pensée formelle,

⁶⁶ FITZGERALD in M. KAIL, M. FAYOL, op.cit.

⁶⁷ DE WECK et HICKMANN in M. KAIL, M. FAYOL, op.cit.

⁶⁸ SPERRY in M. KAIL, M. FAYOL, op.cit.

⁶⁹ J. PIAGET, B. INHELDER, La psychologie de l'enfant.

au jugement critique. Ils se libèrent du concret et acquièrent un sentiment de liberté. Nous avons choisi de travailler avec des enfants jusque l'âge de 14 ans. Ils sont dans une période de « chamboulement » tant aux niveaux physique, que psychologique et cognitif.

Nous avons choisi de travailler avec des enfants jusqu'à l'âge de 14 ans car il nous semble difficile d'utiliser ce même protocole avec des enfants plus âgés ; la situation de test et le texte lui-même ne nous semblent pas adaptés sous cette forme.

1. 2. Pourquoi se concentrer sur ces trois niveaux :

Rappelons que notre objectif est de démontrer qu'il y a une évolution dans la compréhension des récits chez les enfants de CM1 à la 4^{ème}.

Dans le cadre du mémoire, nous testerons 34 enfants à raison de 10 à 12 enfants par groupe : en effet, nous avons sélectionné trois niveaux qui sont le CM1, la 6^{ème} et la 4^{ème}.

En outre, cette population en trois niveaux non consécutifs permettra d'obtenir des résultats plus significatifs quant à l'évolution des compétences de compréhension. Les différences entre les groupes seront certainement plus nettes puisqu'il y aura un décalage de plus d'un an de développement entre chaque groupe.

2. Constitution de l'échantillon :

2. 1. Critères de sélection :

Dans cette étude, nous nous adressons aux enfants qui ont

- de 9 ans à 14 ans
- une scolarisation traditionnelle en CM1, en 6^{ème} ou en 4^{ème}
- une bonne pratique de la langue française ; les enfants ayant une langue maternelle autre que le français ou étant bilingue peuvent faire partie de l'échantillon s'ils maîtrisent bien la langue française

2. 2. Critères d'exclusion :

Certaines conditions particulières ne seront pas compatibles avec notre expérimentation. Il s'agit des facteurs suivants ;

- une faible maîtrise du français
- des troubles connus dans les domaines de la compréhension,
du raisonnement et de la logique,
de l'écrit,
- des troubles sensoriels (auditifs ou visuels)
- une prise en charge orthophonique en cours pour des troubles du langage oral, langage écrit ou logicomathématiques.

2. 3. Choix de la population :

Nous avons choisi deux établissements dans lesquels nos expérimentations seraient possibles :

- D'une part, l'école primaire Charlemagne dans laquelle nous avons sélectionné 12 enfants de la même classe de CM1.
- D'autre part, le collège Chopin pour les élèves de 6^{ème} et de 4^{ème}.

Le choix de la population a été fait par l'instituteur et les professeurs de français des deux classes de collège. Ils avaient pour consigne d'écarter les élèves ayant des troubles connus du langage écrit ou de compréhension et ceux ne maîtrisant pas la langue française. Les professeurs devaient ensuite tirer au sort douze enfants de façon à obtenir un groupe diversifié (avec de bons et de moins bons élèves) pour chaque niveau.

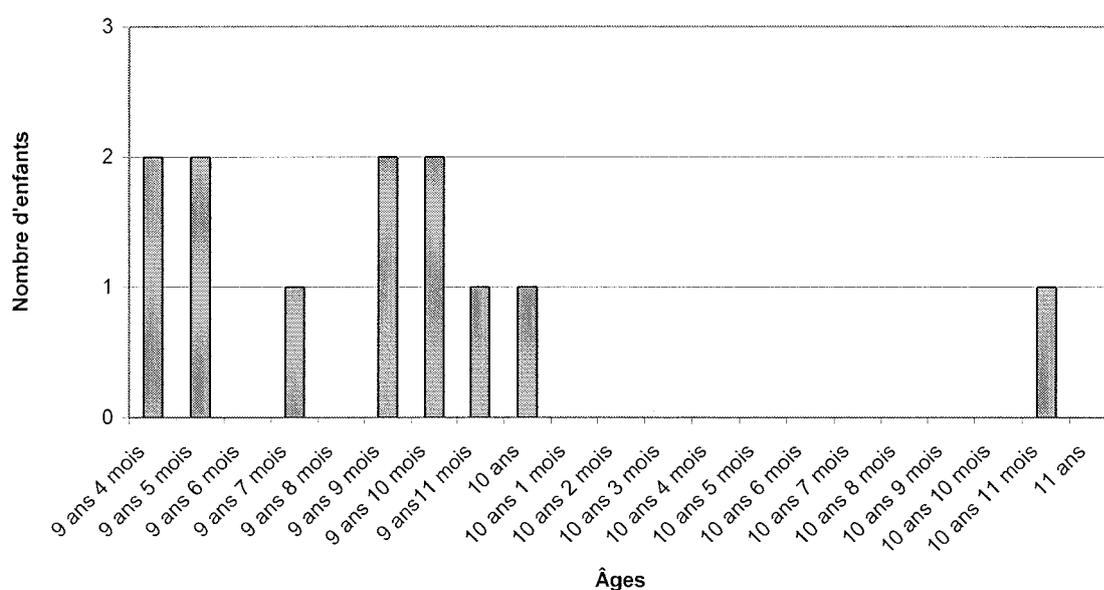
3. Analyse de la population :

3. 1. Le groupe des élèves de CM1 :

3. 1. 1. Répartition selon l'âge :

Nous avons retenu une population de douze enfants dont les âges sont présentés sur le graphique suivant.

TAB. 8 : Répartition des CM1 selon l'âge



La moyenne de ce groupe est de 9 ans 9 mois et l'écart est de 1 an et 7 mois. De façon générale, l'année de CM1 s'effectue entre 9 ans et 10 ans. Il y a donc un enfant qui présente un retard scolaire d'un an.

3. 1. 2. Répartition selon la catégorie socio-professionnelle :

Pour cette répartition nous emprunterons la classification de CHEVRIE-MULLER, SIMON et DECANTE⁷⁰ qui distinguent trois catégories socio-professionnelles⁷¹ ;

⁷⁰ C. CHEVRIE-MULLER, A-M. SIMON, P. DECANTE, Epreuves pour l'examen du langage de l'enfant.

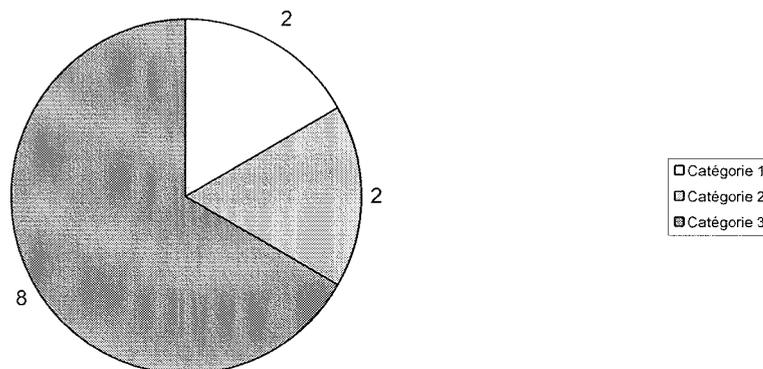
⁷¹ Pour simplifier le mémoire, nous utiliserons désormais l'abréviation Csp pour catégorie socio-professionnelle.

Catégorie 1 : Professions ouvrières, niveau d'étude CAP ou BEP.

Catégorie 2 : Professions salariées non ouvrières.

Catégorie 3 : Professions libérales, cadres, enseignants, niveau d'études supérieures.

FIG. 1 : Répartition du groupe des CM1 selon la catégorie socio-professionnelle



La catégorie 3 est majoritaire. La plupart des parents appartiennent à la catégorie 3 et ces élèves sont qualifiés de « privilégiés ».

3. 1. 3. Répartition selon l'intérêt pour la lecture :

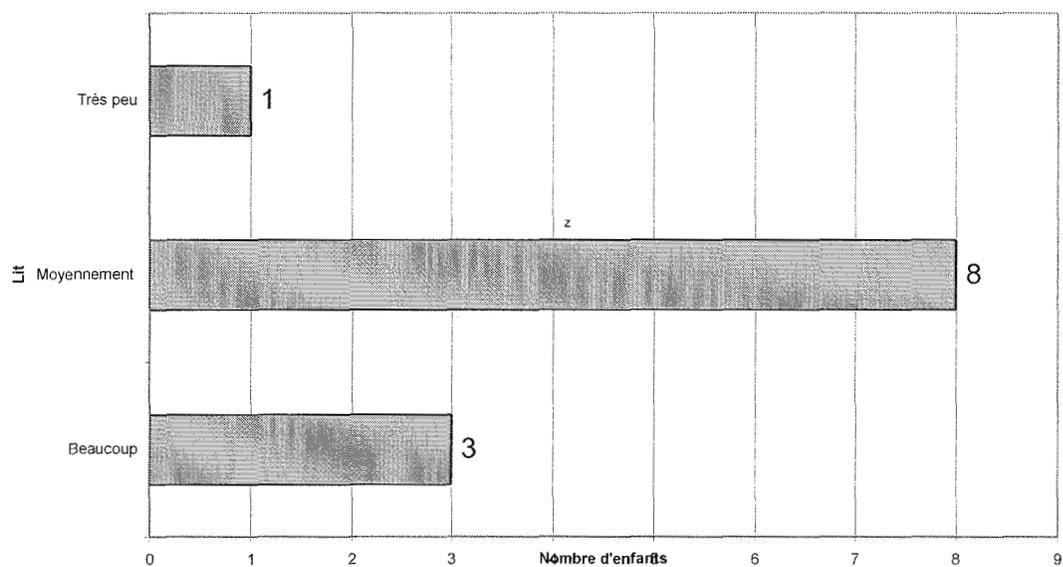
Un questionnaire⁷² a été distribué aux parents avant l'expérimentation. Nous demandions aux parents un certain nombre de renseignements quant aux apprentissages de leur enfant. Nous avons obtenu les résultats suivants.

Entrée dans l'écrit : Selon les parents, aucun des enfants de ce groupe n'a éprouvé de difficultés lors des premiers apprentissages de l'écrit.

Intérêt pour la lecture : Nous avons demandé aux parents de quantifier la lecture de leurs enfants selon s'ils lisent « beaucoup », « moyennement », ou « très peu ».

⁷² Cf. Annexe n°4, pp. X-XI.

TAB 9 : Répartition du groupe des CM1 selon l'intérêt pour la lecture



3. 1. 4. Eléments particuliers :

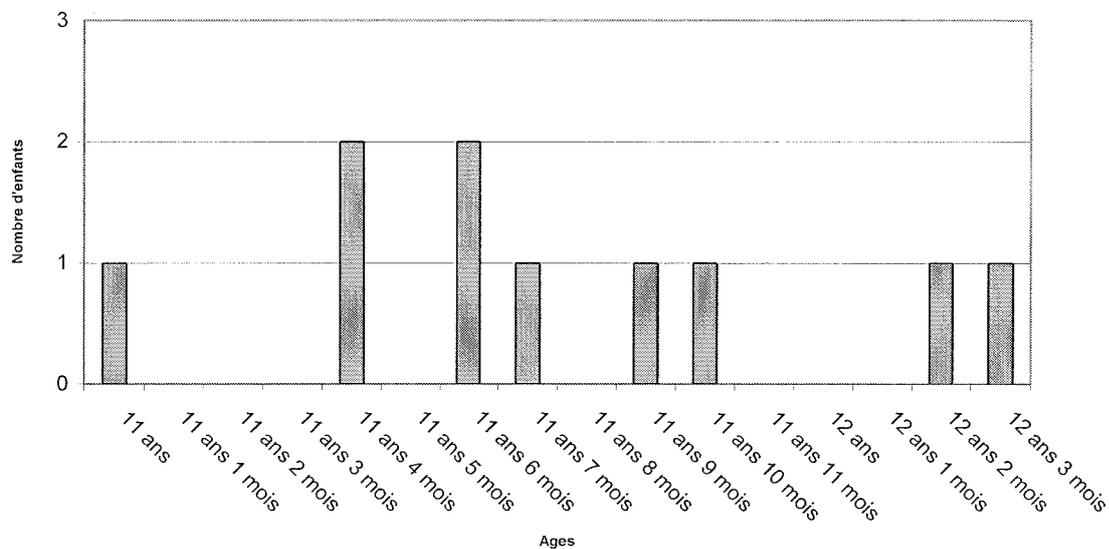
Certains éléments sont à prendre en compte dans ce groupe d'enfants :

- un enfant est bilingue
- un enfant a redoublé (la classe de CE1)
- deux enfants ont bénéficié d'une prise en charge orthophonique pendant leur année de CP : pour un bilan et pour quelques séances de rééducation de l'orientation spatiale.

3. 2. Le groupe des élèves de 6^{ème} :

3. 2. 1. Répartition selon l'âge :

TAB. 10 : Répartition des 6^{ème} selon l'âge



Pour cette population, nous avons retenu 10 enfants. La moyenne d'âge est de 11 ans 7 mois et l'écart est de 1 an et 3 mois.

L'âge habituel d'entrée en 6^{ème} est 11 ans. Nous pouvons donc constater que deux enfants ont un retard scolaire d'une année.

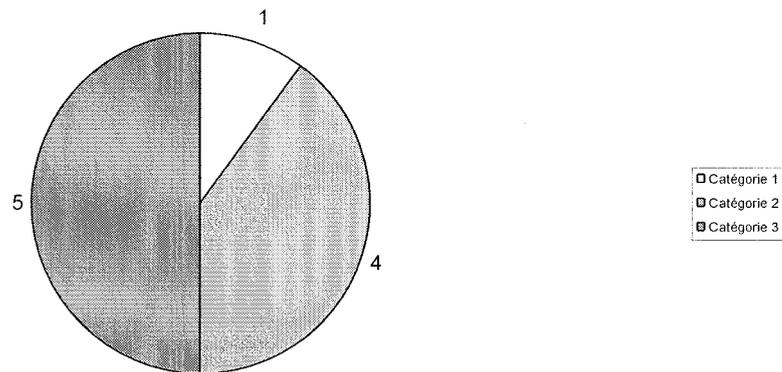
3. 2. 2. Répartition selon la catégorie socio-professionnelle :

Catégorie 1 : Professions ouvrières, niveau d'étude CAP ou BEP.

Catégorie 2 : Professions salariées non ouvrières.

Catégorie 3 : Professions libérales, cadres, enseignants, niveau d'études supérieures.

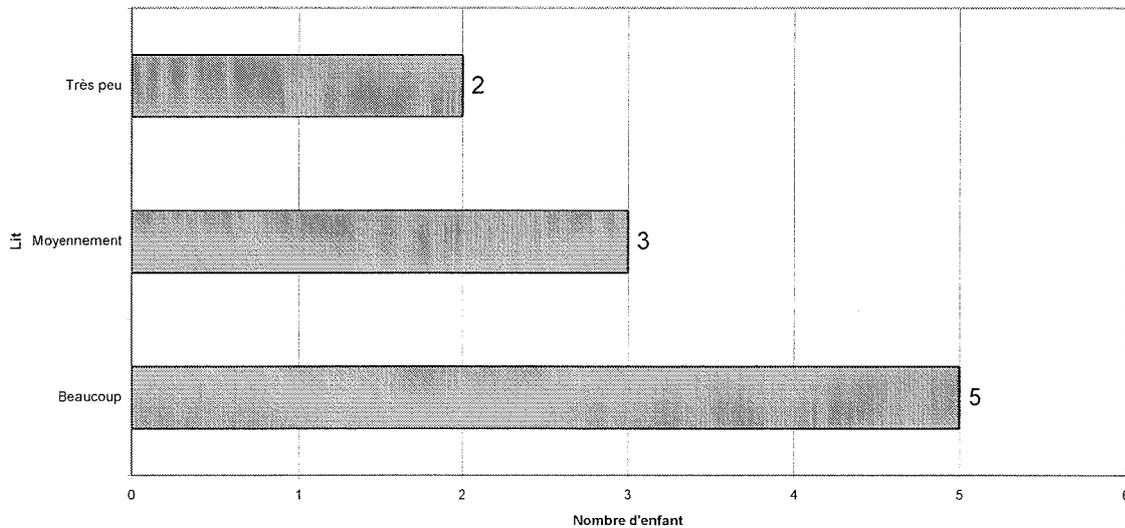
FIG. 2 : Répartition du groupe des 6ème selon la catégorie socio-professionnelle



3. 2. 3. Répartition selon l'intérêt pour la lecture :

Entrée dans l'écrit : Selon les parents, aucun des enfants n'a eu de difficulté à entrer dans l'écrit.

TAB. 11 : Répartition du groupe des 6ème selon l'intérêt pour la lecture



3. 2. 4. Eléments particuliers :

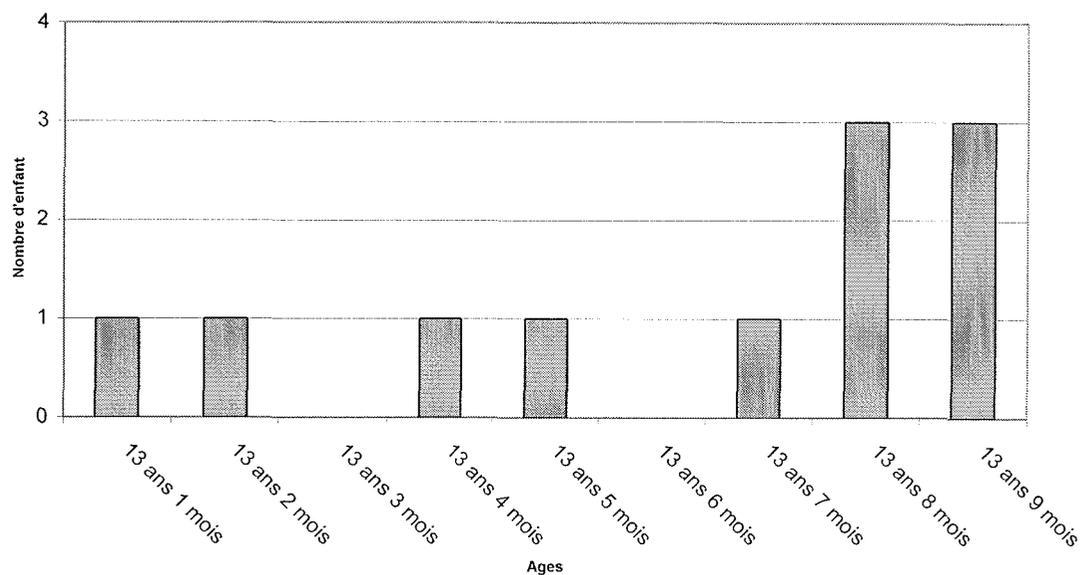
Dans ce groupe, trois enfants ont bénéficié d'une prise en charge orthophonique ;

- un seul enfant a passé un bilan de langage écrit
- un enfant a suivi des rééducations d'articulation
- un enfant a suivi des rééducations de déglutition

3. 3. Le groupe des élèves de 4^{ème} :

3. 3. 1. Répartition selon l'âge :

TAB. 12 : Répartition du groupe des 4^{ème} selon l'âge

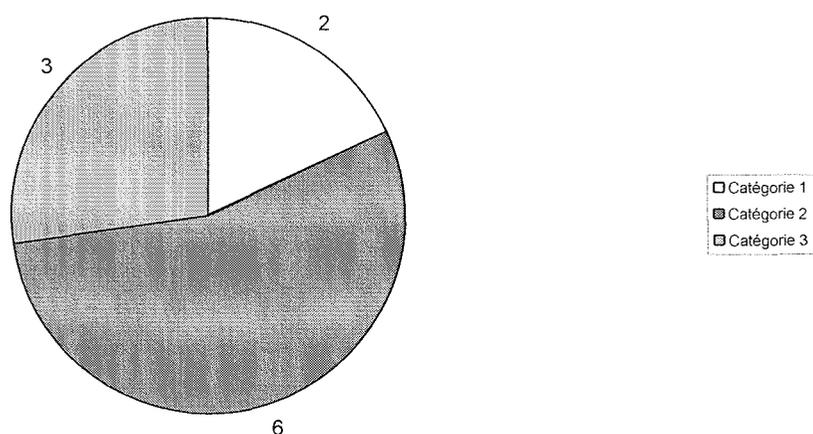


La moyenne de ce groupe est de 13 ans 6 mois et l'écart est de 1 an 8 mois.

Pour ce groupe, il n'y a pas d'âge « hors norme » puisque l'âge moyen d'entrée en 4^{ème} est de 13 ans, âge de tous ces enfants.

3. 3. 2. Répartition selon la catégorie socio-professionnelle :

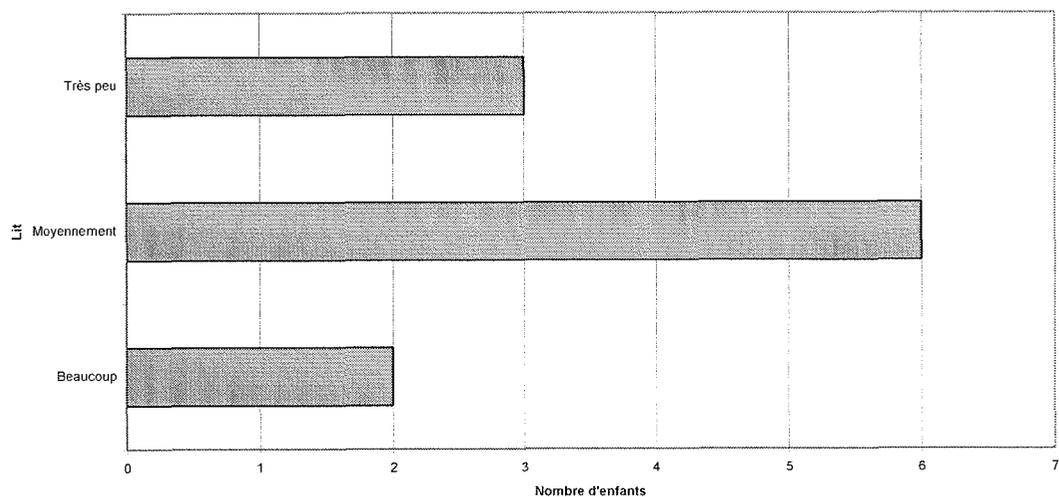
FIG. 3 : Répartition du groupe des 4ème selon la catégorie socio-professionnelle



3. 3. 3. Répartition selon l'intérêt pour la lecture :

Entrée dans l'écrit : Dans ce groupe, un seul enfant a éprouvé des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit. Il s'agit davantage d'un retard que d'un réel trouble. Il semble avoir été perturbé par des changements successifs d'enseignants lors de son année de CP.

TAB. 13 : Répartition du groupe des 4ème selon l'intérêt à la lecture



3. 3. 4. Eléments particuliers :

Dans ce groupe, plusieurs éléments sont à prendre en compte ;

- Une enfant parle une seconde langue à la maison (espagnol).
- Trois enfants ont eu une prise en charge orthophonique :
 - deux enfants ont été bilantés pour troubles du langage écrit sans prise en charge,
 - un enfant a bénéficié une prise en charge orthophonique pour du langage oral.

III. DEMARCHE EXPERIMENTALE :

1. Le pré-test :

Nous avons effectué un pré-test auprès de plusieurs adultes avec comme objectif :

- de me familiariser avec ce bilan,
- de me permettre d'anticiper les questions et de préparer mes réponses afin de ne pas induire l'enfant,
- d'améliorer les consignes et les explications pour les épreuves,
- de quantifier la durée de la passation.

Le test ayant été élaboré au cours de diverses passations auprès d'enfants, nous n'avions pas besoin de le tester de nouveau avec cette population.

2. Le déroulement des expérimentations :

2. 1. Le lieu de passation :

Les passations se sont déroulées soit à l'école primaire Charlemagne de Nancy, soit au collège Chopin de Nancy, dans une salle de classe mise à notre disposition. Il nous semblait important de voir les enfants dans un cadre calme et qui leur était familier afin de ne pas les perturber.

2. 2. Durée de l'expérimentation :

Les expérimentations se sont déroulées pendant les mois de février et de mars 2006 pendant une à deux journées selon les niveaux. La passation était individuelle et durait environ 30 minutes en fonction de la vitesse de lecture des enfants et des classes (passations plus rapides avec les 4^{ème}, et avec les 6^{ème} plus rapides qu'avec les CM1).

2. 3. Conditions d'expérimentation :

2. 3. 1. Préambule à la passation :

En accord avec l'enseignant, je venais chercher chaque enfant dans sa salle de classe.

Tout d'abord, une fois que nous étions installés dans la salle de passation, je prenais le temps de me présenter à l'enfant et de lui expliquer la raison de mon intervention. Je m'assurais également que l'enfant était d'accord pour participer à cette expérimentation puisque l'autorisation parentale ne me renseignait pas sur le souhait de l'enfant. Cette entrée en matière permettait à l'enfant de se sentir en confiance et de s'investir dans cette expérimentation. La majorité des enfants ont fait part de beaucoup de curiosité à mon égard et m'ont questionnée longuement sur mes objectifs.

De plus, devant l'inquiétude de certains enfants lors des premières passations, nous avons également pris du temps, avant de commencer l'expérimentation, pour expliquer aux enfants qu'ils ne seraient pas notés, que toutes les réponses étaient acceptées et que je voulais comprendre « comment ils faisaient pour comprendre un texte ».

D'autre part, il m'a semblé important de préciser aux enfants qu'ils avaient été tirés au sort et non pas sélectionnés en fonction de leurs résultats scolaires.

Enfin nous leur présentions succinctement le bilan.

2. 3. 2. Les modalités de passation :

Pendant la passation du bilan, toutes les réponses et toutes les productions des enfants ont été prises en compte de façon positive pour ne pas induire de comportement négatif ou de refus chez l'enfant. Il était important de leur montrer que toutes leurs réponses convenaient.

D'autre part, la lecture du texte ainsi que les épreuves du bilan ont été chronométrées et enregistrées de telle façon que je reste disponible face à l'enfant. Je demandais donc à

l'enfant son autorisation de l'enregistrer. Je n'ai reçu qu'une réponse négative d'une jeune fille de 6^{ème} qui se sentait déstabilisée par le magnétophone et qui n'a pas souhaité être enregistrée.

2. 3. 3. Les réactions des enfants :

De manière générale, ces expérimentations se sont déroulées pour le mieux. Nous avons même été étonnée de voir avec quelle énergie et quelle volonté ces enfants se sont investis dans ce projet.

Cependant, les enfants ont émis quelques remarques qui nous ont permis de mieux appréhender les enfants et la passation ;

- La longueur du texte : certains enfants se sont sentis découragés par la longueur du texte. Il s'agit pour la plupart d'enfants qui m'ont ensuite été décrits par leur professeur comme ne s'investissant pas beaucoup dans la lecture.
- La répétition dans les épreuves de résumé et de rappel : en effet, ils devaient répéter en partie ce qu'ils avaient déjà exprimés à l'épreuve précédente. Pour beaucoup d'entre eux, cette redondance s'est révélée coûteuse.
- La répétition dans les questions : dans les différentes épreuves, j'ai demandé aux enfants de répondre à des questions de natures différentes, mais sur la même phrase ou le même passage. L'enfant se laisse alors perturber par les échos des questions précédentes et a du mal à se décentrer pour répondre à une nouvelle question sur le même support écrit. Par exemple nous demandons à l'enfant « pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ? » et aussi de nous expliquer de qui on parle dans le segment « et la virent se prendre son pied dans ses mains ».

2. 3. 4. Les modifications en cours de passation :

Certaines réactions d'enfants nous ont obligée à modifier l'expérimentation sur deux points. En effet, après la lecture du texte, nous leur demandons de nous raconter très succinctement l'histoire puisque nous ne sommes pas censée savoir quel texte ils ont lu. Puis nous devons prétexter ne pas avoir reconnu le récit afin qu'ils nous retracent l'histoire avec une plus grande précision. Cette stratégie a fonctionné avec les enfants de CM1 et la plupart des enfants de 6^{ème} mais cela n'a pas été le cas pour le groupe des 4^{ème}. Nous avons donc modifié les consignes et les remplacer par les suivantes ;

« Tu vas me raconter deux fois l'histoire. Une première fois où tu vas faire un résumé très rapide avec les principaux événements comme si j'étais quelqu'un qui ne connaissait pas du tout l'histoire et une deuxième fois où tu vas me raconter l'histoire avec les détails dont tu te souviens. »

TROISIEME PARTIE :

TRAITEMENT DES RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATIONS

I. ANALYSE GLOBALE :

Dans cette partie, nous présenterons pour chaque classe les résultats pour l'ensemble du test qui est coté sur 70 points⁷³. Les épreuves sont notées soit sur 20 points, soit sur 15, 10 ou 5 points. Pour obtenir le score global, nous avons cumulé les résultats obtenus à chacune des épreuves.

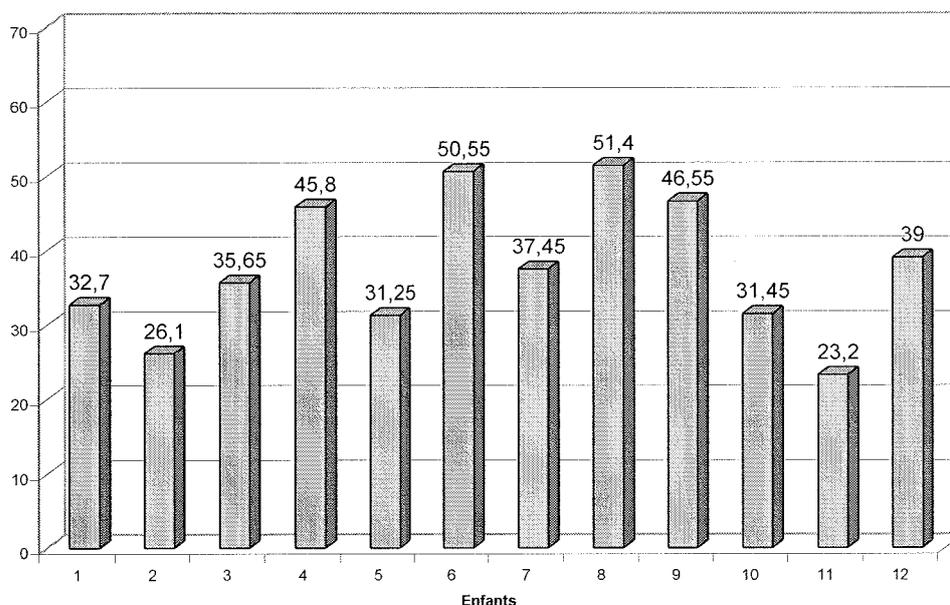
1. Résultats finaux :

Notre hypothèse de départ était que la compréhension des récits évolue avec l'âge. Les structures cognitives une fois acquises n'évoluent plus mais l'enrichissement constant de nos expériences feront progresser d'autant la compréhension des récits. En suivant cette hypothèse, nous devrions donc, dans nos résultats, observer une évolution allant dans le sens d'une augmentation progressive des résultats d'un niveau à l'autre, c'est-à-dire entre les CM1, et les 6^{ème} et entre les 6^{ème} et les 4^{ème}.

⁷³ Le détail des notations sera donné lors de la description de chaque épreuve.

1.1. Résultats des élèves de CM1 :

TAB. 14 : Résultats finaux des CM1



Les résultats obtenus par les douze enfants de CM1 sont très hétérogènes. La moyenne obtenue par ce groupe est de $37,7/70$. Nous pouvons constater que les scores s'étendent de 23,2 (le plus bas) à 51,4 (le plus haut). L'écart entre ces scores (28,2) est important.

Le groupe CM1 montre donc une grande disparité qui pourrait être l'écho d'une hétérogénéité dans les acquis. Ces enfants sont en cours d'apprentissage et l'exploitation de ces acquis est loin d'être uniforme.

Cependant, le fait de ne pas obtenir de résultats homogènes pourrait être lié au petit nombre de sujets.

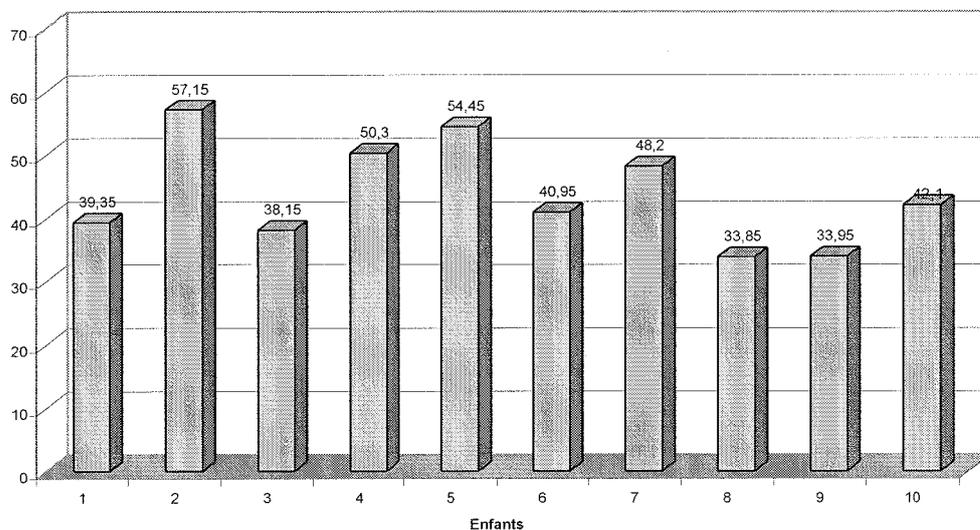
Nous verrons par la suite si ce même type de profil se retrouve dans les résultats des épreuves individuelles ainsi que dans les différentes corrélations inter-épreuves que nous établirons.

1. 2. Les résultats des élèves de 6^{ème} :

A l'issue de notre expérimentation, nous n'avons recueilli que 10 corpus. En effet, sur les douze enfants sélectionnés préalablement, deux n'ont pas pu participer à

l'expérimentation. Notre analyse du groupe des 6^{ème} se fera donc seulement sur une population de 10 enfants.

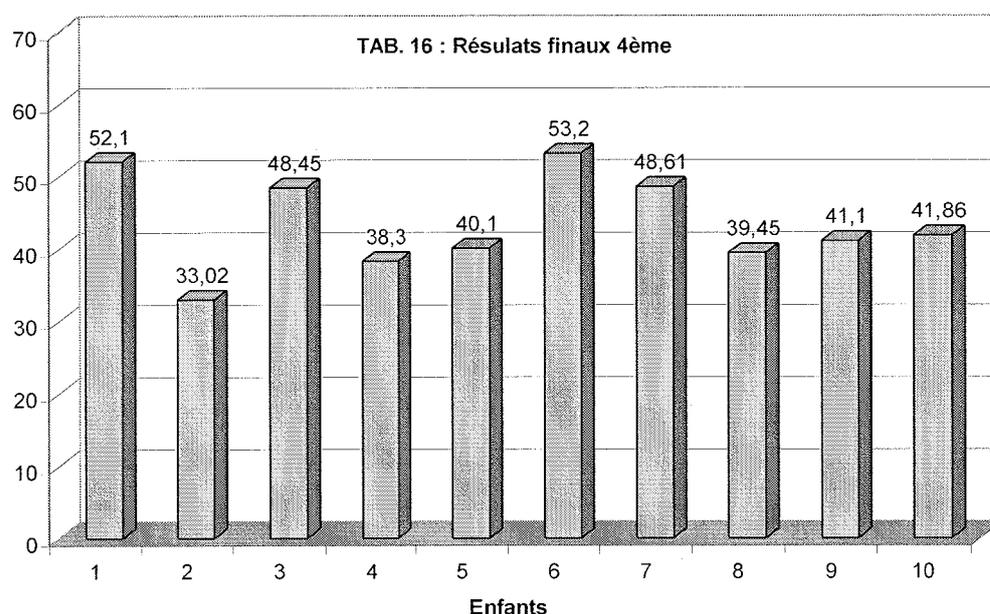
TAB. 15 : Résultats finaux 6ème



La moyenne pour ce groupe est de **43,8/70**. Les résultats s'étendent de 33,8 à 57,1, ce qui nous donne un écart de 23,3 points. Ce groupe montre des résultats sensiblement plus homogènes que les CM1 en dépit de quelques disparités.

1.3. Les résultats des 4^{ème} :

Le groupe des 4^{ème} était composé au départ de 12 enfants. Cependant, un des enfants n'a pas pu participer à l'expérimentation. De plus, au vu des renseignements obtenus pendant le bilan, nous avons écarté un enfant de cette expérimentation : une jeune fille s'est présentée comme étant dyslexique et a suivi une rééducation orthophonique durant son année de CP.



La moyenne du groupe des 4^{ème} est de **43,6/70**. Les scores vont de 33,02 à 53,2. L'écart est de 20,18. Nous pouvons constater que ces résultats paraissent plus homogènes que ceux obtenus en 6^{ème} et frisent la moyenne.

1. 4. Analyse générale :

Les trois graphiques (TAB. 14, TAB. 15, TAB. 16) précédents font apparaître une évolution de l'aspect général. En effet, les résultats des CM1 sont extrêmement disparates et ne permettent pas d'établir un profil-type pour ce groupe.

Cependant, avec les deux autres classes, cette hétérogénéité diminue. En effet, les résultats des 6^{ème} sont plus regroupés, plus homogènes que ceux des CM1 et c'est davantage encore le cas chez les 4^{ème}.

Lors du choix de la population, nous avons insisté sur la nécessité d'avoir un groupe d'enfants hétérogène. En effet, il nous paraissait très important de ne pas travailler uniquement avec les bons élèves, ce qui aurait pu fausser nos résultats. D'autre part, très peu d'informations nous ont été communiquées sur les enfants afin que notre approche soit toujours la même quel que soit l'enfant.

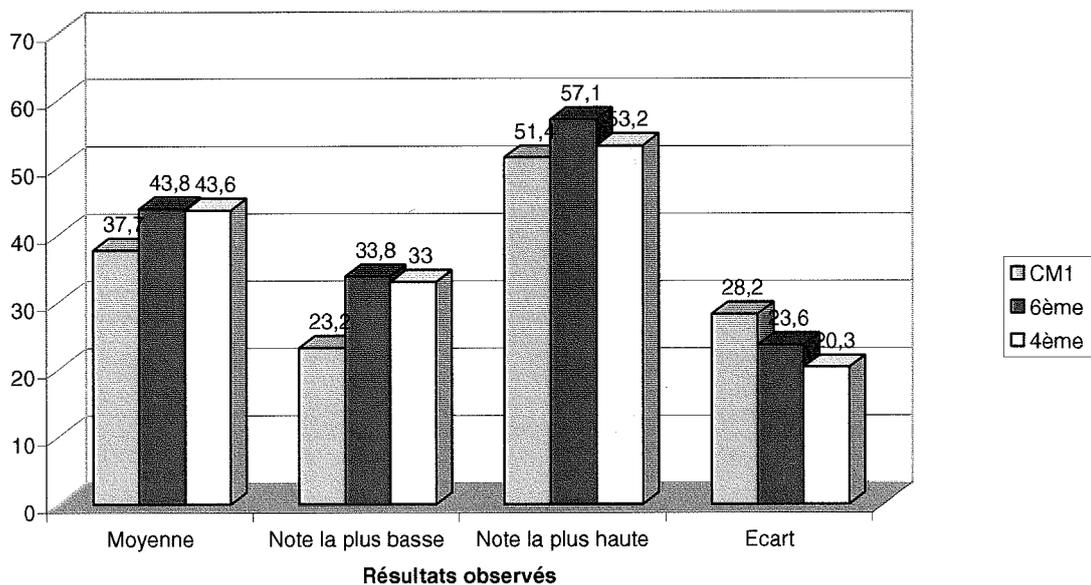
Les trois groupes comportent des enfants tous volontaires, et ayant des niveaux différents. Cela peut expliquer en partie la grande disparité dans les résultats obtenus, du moins pour les CM1 et les 6^{ème}.

Le groupe des 4^{ème} a été sélectionné de la même façon que les deux autres. Cependant, nous observons une disparité beaucoup moins importante dans les résultats. Cela pourrait être le fait d'une plus grande homogénéité, ou d'une stabilisation dans des acquisitions qui uniformiserait les résultats.

1. 5. Analyse comparative :

Au regard de notre hypothèse, il nous semble intéressant de pouvoir comparer les résultats de ces trois niveaux. C'est l'objet du tableau suivant ;

TAB. 17 : Comparaison des résultats finaux des 3 groupes



- Nette progression entre les résultats des CM1 et ceux des 6^{ème}. L'augmentation des scores des 6^{ème} est de 6,1 points par rapport aux CM1.
- Pas de progression significative entre les résultats des 4^{ème} (43,6) et des 6^{ème} (43,8). Les scores sont pratiquement identiques.
- Réduction de l'écart entre les notes les plus hautes et celles les plus basses.

Selon KAIL et FAYOL⁷⁴, la compréhension des récits s'acquiert grâce à la modélisation par les enfants des connaissances nécessaires, aux répétitions de situation vécues par l'enfant (mise en place du script) et grâce enfin à une organisation des séquences caractérisée par la finalité et l'ordre de succession.

Un développement dans la compréhension des récits se manifeste très nettement entre 6 et 10 ans selon ces mêmes auteurs, avec vers 9 ans, une période au cours de laquelle les récits tiennent à la fois du script et de la narration d'événements inattendus.

Pour SPERRY⁷⁵, l'acquisition des chaînes chronologico-causales se fait dès 5 ans et la construction de modèles mentaux entre 6 et 10 ans.

Ces éléments nous permettent de mieux comprendre les résultats obtenus. En effet, les élèves de CM1 (âge moyen de 9 ans 9 mois) n'ont pas encore tous acquis les différentes compétences.

Les 6^{ème} comme les 4^{ème} possèdent, a priori, toutes les capacités nécessaires à la compréhension des récits, ce qui explique la proximité de leur résultat, mais avec une plus grande aptitude des 4^{ème} à se servir de ces compétences.

1. 5. 1. Comparaison entre le groupe des CM1 et le groupe des 6^{ème} (TAB. 17) :

Nous pouvons d'ores et déjà affirmer qu'il y a une réelle augmentation de la capacité de compréhension des récits entre le CM1 et la 6^{ème}. Cette augmentation se chiffre par 6,1 points soit une augmentation de plus de 16 %.

Le tableau fait apparaître les points suivants.

- Le groupe des CM1 est celui où se manifeste le plus grand écart (28,2).
- Le score le plus haut des élèves de CM1 (51,4) est relativement proche des meilleurs scores des 6^{ème} (57,1) et des 4^{ème} (53,2)
- Le score le plus faible des CM1 est bien au-dessus de celui des 6^{ème} et des 4^{ème} (23,2 chez les CM1 pour 33,8 et 33 chez les 6^{ème} et les 4^{ème}).
- Cet écart de score diminue avec le niveau. En effet, il est moins important chez les 6^{ème} que chez les CM1.

⁷⁴ Op. Cit.

⁷⁵ SPERRY, in M. KAIL, M. FAYOL, ibid.

1. 5. 2. Comparaison entre le groupe des élèves de 6^{ème} et le groupe des élèves de 4^{ème} (TAB. 17) :

Contrairement à notre hypothèse, il n'y a pas d'évolution significative des scores entre ces deux groupes. Les moyennes obtenues sont respectivement de 43,8 et 43,6.

Cependant, nous pouvons constater que les résultats des 4^{ème} sont plus regroupés que ceux des 6^{ème}. Il y a un écart moins important entre les scores bas et élevés.

Nous pouvons donc dire que, bien qu'aucune évolution ne puisse être chiffrée, le groupe des 4^{ème} semble être plus homogène au niveau des capacités acquises et des stratégies utilisées. Il semblerait que les différentes fonctions nécessaires à la compréhension d'un récit évoluent chez les enfants et on constate une stabilisation et une homogénéisation des compétences en 4^{ème}.

En résumé, nous pouvons donc observer deux types d'évolution :

- Une **évolution des résultats** obtenus par les CM1 et ceux obtenus par les groupes des 6^{ème} et des 4^{ème}.
- Une évolution allant vers une **stabilisation et une linéarisation des scores autour de la moyenne chez les 6^{ème} et surtout chez les 4^{ème}.**

Cette analyse ne nous permet pas de qualifier l'augmentation : en effet, nous avons déterminé les compétences nécessaires à la compréhension⁷⁶ mais l'analyse globale des résultats ne nous permet pas de définir quelles capacités ou stratégies ont évolué. Nous pourrions étudier ces évolutions dans les analyses plus détaillées de chaque épreuve.

⁷⁶ Cf. Objectifs, p. 5.

2. Corrélations avec les caractéristiques des populations :

2. 1. Selon l'âge :

Les résultats les plus hétérogènes au sein d'un même groupe ont été obtenus chez les CM1. Nous avons voulu savoir si ces divergences étaient liées à l'âge chronologique des enfants. Le tableau 18 est un récapitulatif des résultats des enfants de CM1 en fonction de leur âge.

TAB. 18 : Lien entre le score et l'âge chez les élèves de CM1

CM1	
Score final	Age
35,65	9 ans 4 mois
26,1	9 ans 4 mois
23,2	9 ans 5 mois
45,8	9 ans 5 mois
50,55	9 ans 7mois
46,55	9 ans 9 mois
31,45	9 ans 9 mois
31,25	9 ans 10 mois
51,4	9 ans 10 mois
39	9ans 11 mois
32,7	10 ans
37,45	10 ans 11 mois

Ce tableau ne fait pas apparaître d'augmentation des résultats en fonction de l'âge chronologique des enfants de CM1. *Les enfants en sont à des étapes différentes dans les acquisitions qui sont indépendantes de leur âge.*

Les résultats des 6^{ème} et des 4^{ème} étant plus regroupés, une analyse des résultats en fonction de l'âge ne serait pas probante.

2. 2. Selon la catégorie socio-professionnelle :

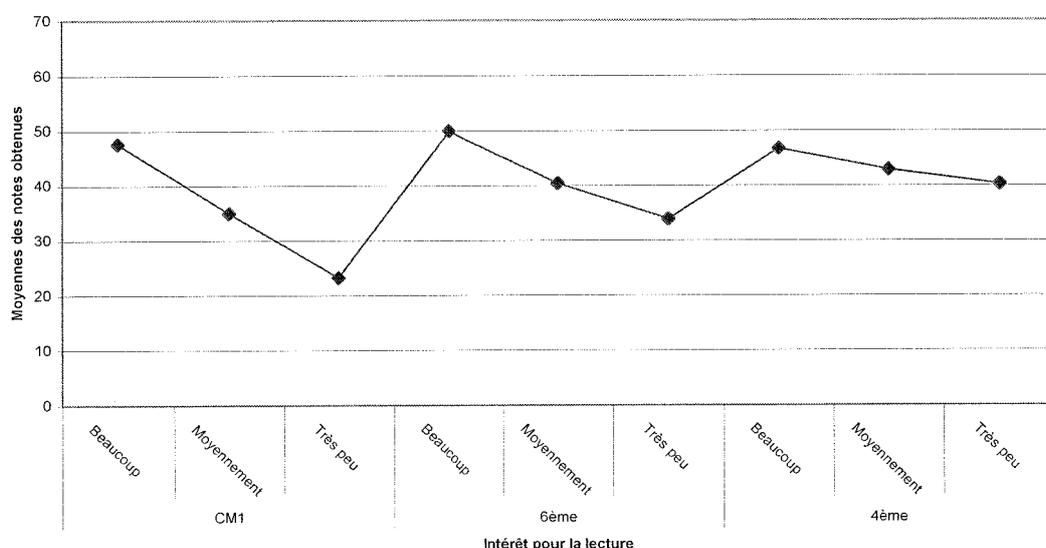
Il ressort de cette analyse, que les 2 ou 3 meilleurs scores de chaque groupe sont obtenus par les enfants issus de la Csp 3. Pour les autres enfants, on ne note pas de corrélation évidente entre les résultats et les Csp à laquelle ils appartiennent.

Contrairement aux résultats des études antérieures, il n'y a donc pas de lien entre la compréhension des récits et l'appartenance socio-professionnelle, quelle que soit la classe d'âge, dans notre échantillon.

2. 3. Selon l'intérêt pour la lecture :

Pour nous permettre d'observer l'influence de l'intérêt pour la lecture sur les résultats obtenus en compréhension des récits, nous avons fait la moyenne des scores obtenus pour chaque degré d'appétence à la lecture (Lit Beaucoup, Moyennement, Très peu), et pour chaque niveau de classe.

FIG. 4 : Résultats obtenus selon l'intérêt pour la lecture



Les meilleurs résultats sont obtenus par les enfants ayant déclaré « Lire beaucoup ». Nous constatons également que moins les enfants lisent et moins leurs résultats sont bons.

Il existe donc un lien important entre la compréhension et l'intérêt pour la lecture. En effet, dans les trois groupes, les résultats sont d'autant plus élevés qu'ils lisent beaucoup.

Des études⁷⁷ ont montré que l'initiation aux structures des textes permet une meilleure compréhension des lectures. Nous pouvons estimer que les actes de lecture tiennent lieu d'apprentissage.

De plus, la maîtrise des schémas narratifs, des scripts est essentielle à la compréhension. Nous savons que ces schémas s'acquièrent à force d'être répétés et expérimentés. Les enfants habitués à lire ont été plus souvent confrontés à ces scripts, ils acquièrent ces compétences plus tôt.

Or, STEIN et NEZWORSKI⁷⁸ ont expliqué que lorsqu'un récit est conforme au schéma, la charge de la mémoire de travail est réduite et facilite donc davantage de réorganisations dans le récit et donc une meilleure compréhension.

Cette conclusion nous montre que plus les enfants lisent, plus leurs capacités sont aiguisées. Les lectures fréquentes leur permettent de se créer des scripts plus précis et plus complets, ainsi que de développer plus rapidement des compétences.

Ces enfants se forgent une expérience, par le biais de la lecture, qui leur permet de développer efficacement les stratégies nécessaires.

⁷⁷ TAYLOR, 1992, in J. GIASSON, La lecture : De la théorie à la pratique.

⁷⁸ STEIN, NEZWORSKI, in M. FAYOL, Le récit et sa construction.

En résumé, notre hypothèse de départ est en partie vérifiée à l'issue de nos premières analyses. **La compréhension des récits évolue nettement entre les classes de CM1 et de 6^{ème}**, mais nous n'avons pas pu confirmer cette évolution des scores entre le groupe des 6^{ème} et celui des 4^{ème}.

En passant du groupe des 6^{ème} et des 4^{ème} se dessine **une homogénéisation des profils**. L'évolution de la compréhension des récits se ferait jusqu'en 6^{ème} avec ensuite une consolidation et une stabilisation des acquis en 4^{ème}.

En outre, il n'y a pas de lien entre la compréhension des récits et les âges chronologiques des enfants ni avec le milieu socio-professionnel dans lequel évolue l'enfant.

Enfin, **la compréhension des récits est facilitée par une appétence à la lecture**. Les enfants habitués à une lecture régulière et plaisante montrent une certaine précocité dans la mise en place des stratégies nécessaires à la compréhension et une plus grande facilité dans leur utilisation.

Etant donné que ce test n'est encore qu'à l'état de projet, il est possible que certaines épreuves ne soient pas pertinentes. L'analyse détaillée épreuve par épreuve nous apportera d'autres indices.

II. ANALYSE DETAILLEE :

Dans cette partie, nous étudions les résultats obtenus par les trois groupes d'enfants à chacune des épreuves. Cette analyse devrait nous permettre de mettre évidence l'évolution des compétences requises ainsi que leurs utilisations.

1. L'épreuve « résumé » :

Nous rappelons qu'il est demandé à l'enfant dans cette épreuve de raconter très brièvement l'histoire. Nous attendons de lui qu'il soit capable de nous rapporter les éléments de la macrostructure, c'est-à-dire les éléments porteurs de l'histoire.

L'objectif de cette épreuve est que l'enfant fasse preuve de concision et de jugement dans l'analyse de l'importance relative des informations⁷⁹. La mémoire de travail sera nécessaire pour organiser les propositions rappelées, et la mémoire à court terme dans laquelle est stocké le récit. Les résultats obtenus seront donc liés aux capacités mémorielles des enfants.

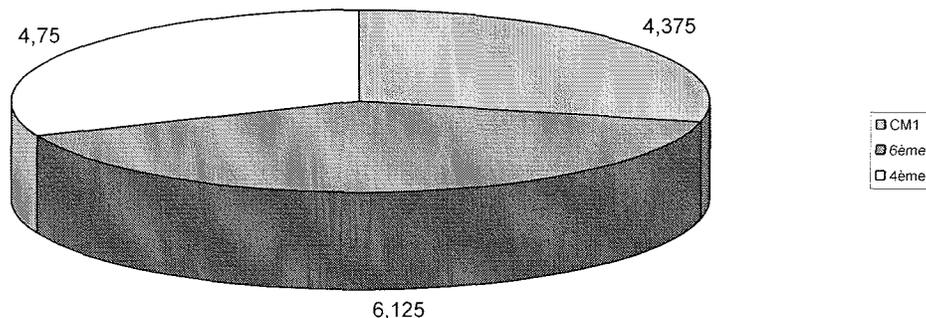
1. 1. Analyse globale :

Pour la cotation de l'épreuve, nous avons pris en compte le nombre d'éléments rappelés appartenant à la macrostructure et établi le barème sur 10.

Voici les résultats obtenus :

⁷⁹ Nous rappelons que selon D. DENHIERE et S. BAUDET, cette capacité de jugement est disponible à partir de 9 ans.

FIG. 5 : Moyennes des notes obtenues à l'épreuve de résumé



- Lors de cette épreuve, le groupe des 6^{ème} obtient les meilleurs résultats avec une moyenne de **6,125/10** soit un rappel de 4,9 éléments de la macrostructure sur les 8 possibles.
- Le groupe des CM1 a obtenu une moyenne de **4,375/10** correspondant à un rappel de 3,5 éléments de la macrostructure.
- Les 4^{ème} ont obtenu des résultats inattendus. En effet, ils obtiennent une moyenne de **4,75/10**, inférieure à celle des 6^{ème}. Cela correspond à un nombre moyen de 3,8 éléments de la macrostructure rappelés.

Pour l'analyse de ces résultats, il est indispensable d'expliquer que l'activité de résumé n'est pas pratiquée en CM1. Elle commence à être abordée en 6^{ème} ce qui explique les résultats obtenus. D'autre part, chez les élèves de 4^{ème}, le terme de résumé renvoie peut-être à quelque chose de trop concis d'où le peu de propositions rappelés. De plus, ces derniers semblent beaucoup moins enclins à entrer dans les épreuves proposées.

Cependant, cette analyse n'est pas complète. Afin de mieux comprendre les résultats obtenus, nous proposons une analyse comparative des éléments rappelés.

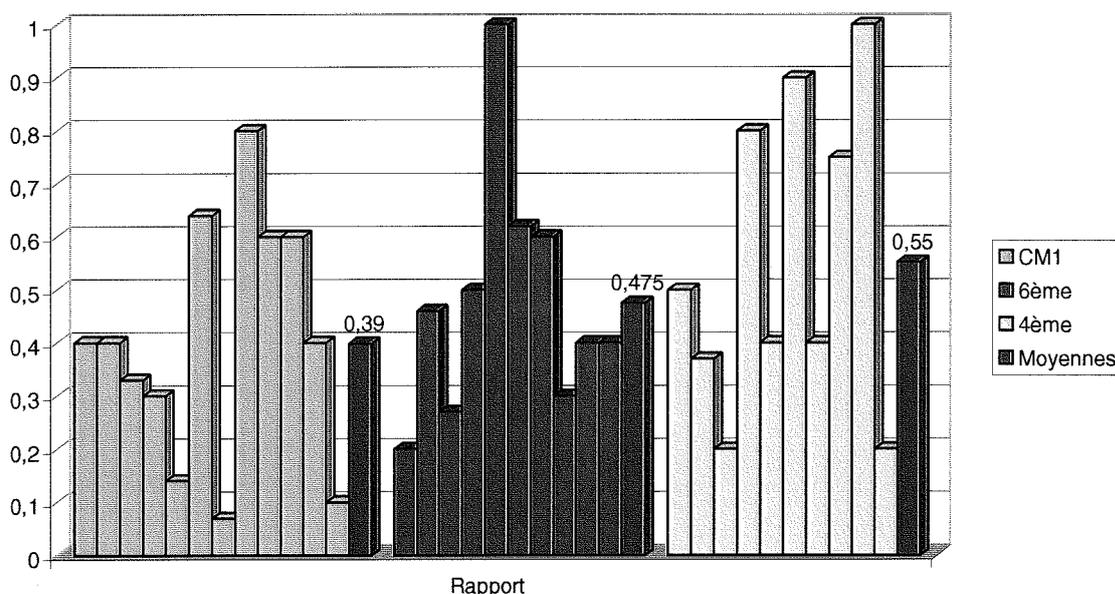
1. 2. Analyse comparative des éléments rappelés :

Dans cette épreuve, nous demandons à l'enfant de faire un bref résumé du texte ce qui implique l'obligation de limiter le nombre d'informations. Il nous semble donc intéressant d'étudier le rapport entre le nombre d'éléments de la macrostructure rappelés et le nombre total d'éléments rappelés pour constater quel groupe a le mieux respecté cette consigne. En effet, il ne s'agit pas seulement, dans un résumé, de rappeler les éléments principaux mais aussi de ne pas rappeler les informations peu importantes ou les détails.

Pour cette étude :

- Le résultat optimum est 1 : cela correspond à un résumé constitué d'EMa.
- Plus le résultat est proche de 1, plus l'enfant aura respecté la consigne de précision et de concision.
- Plus le résultat est proche de 0, moins le résumé sera réussi : l'enfant aura noyé les EMa sous une quantité d'autres éléments, appartenant soit à la microstructure, soit aux éléments du détail.

TAB. 19 : Nombre d'éléments de la macrostructure par rapport au nombre total d'éléments



Ce tableau fait apparaître une augmentation du rapport étudié avec les niveaux.

La capacité à produire un résumé précis et concis s'améliore avec l'âge. En effet, la moyenne obtenue par les 4^{ème} (0,55) est plus élevée que celle des 6^{ème} (0,475) qui est elle-même plus importante que celle des CM1 (0,39).

Cela nous montre qu'un bon résumé ne s'évalue pas au nombre d'éléments importants rappelés (les éléments de la macrostructure) mais dans la capacité à savoir se limiter à ceux-là.

Lors de l'expérimentation, nous avons pu remarquer que les enfants de CM1 paraissaient soulagés de rappeler de nombreux éléments et ceci sans doute pour deux raisons. Il se peut en effet :

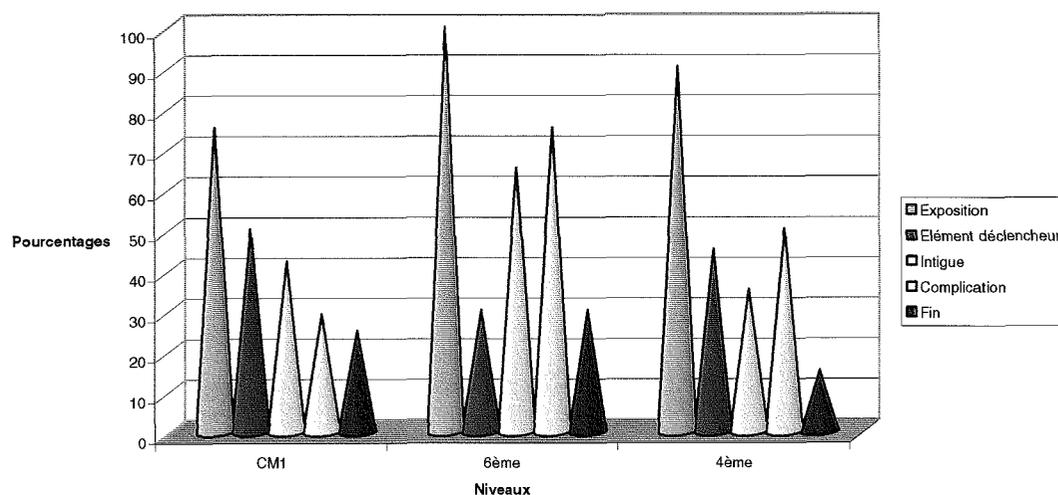
- que les enfants soient incapable de faire une synthétisation correcte,*
- mais également qu'ils ne soient pas convaincus qu'une proposition unique puisse constituer un résumé.*

Nous pouvons estimer que les capacités à apprécier l'importance relative des éléments sont très faibles chez les CM1 mais qu'elles évoluent avec le niveau. Nous passons d'une moyenne de 0,39 chez les CM1 à 0,55 chez les 4^{ème}.

1. 3. Place des éléments rappelés de la macrostructure dans la superstructure narrative :

Dans cette partie, nous voulons savoir si la place de l'EMa dans la superstructure narrative facilite son rappel.

TAB. 20 : Pourcentage d'éléments de la macrostructure rappelés en fonction de leur place dans la superstructure narrative



Nous pouvons remarquer que les éléments de la macrostructure rappelés majoritairement et quelle que soit leur classe sont ceux appartenants à l'exposition. Ceci est conforme aux données de la littérature spécialisée.

- Chez les CM1, nous observons que les éléments les plus souvent rappelés sont ceux situés au début du récit. Plus l'histoire avance et moins les éléments de la macrostructure sont rappelés.
- Chez les 6^{ème}, les éléments de la macrostructure les moins rappelés constituent l'élément déclencheur et la fin de l'histoire.
- Chez les 4^{ème}, il y a des écarts moins significatifs (les éléments de l'exposition mis à part), dans la répartition des éléments donnés.

Ces résultats semblent montrer que les CM1 bénéficieraient d'une mémoire de travail moins efficaces ce qui explique le nombre décroissant d'éléments rappelés avec la progression de l'histoire. Pour les 6^{ème} et les 4^{ème}, les éléments appartenant à l'exposition sont rappelés nettement plus souvent que les autres. Mais l'écart que l'on a chez les CM1 entre les éléments de l'exposition et les autres n'est pas aussi prononcé. Pour les élèves de 6^{ème} et surtout de 4^{ème}, le rappel serait le résultat d'un choix dans les éléments rappelés ou non.

L'épreuve de résumé nous montre donc :

- **Le nombre d'éléments de la macrostructure rappelés augmente entre le groupe des CM1 et des 6^{ème} mais cette augmentation est proportionnelle au nombre total d'éléments rappelés.**

- **Chez les 4^{ème} au contraire, nous notons une régression importante dans le nombre d'éléments de la macrostructure rappelés par rapport aux 6^{ème}, cependant, ils rappellent les éléments les plus pertinents. D'autre part, ils ont effectué une sélection dans les propositions rappelées pour écarter les éléments de détails superflus.**

- **Nous pouvons donc voir l'apparition progressive des capacités de synthétisation entre les groupes de CM1, de 6^{ème} et de 4^{ème} ainsi qu'une amélioration des capacités à apprécier l'importance relative des éléments.**

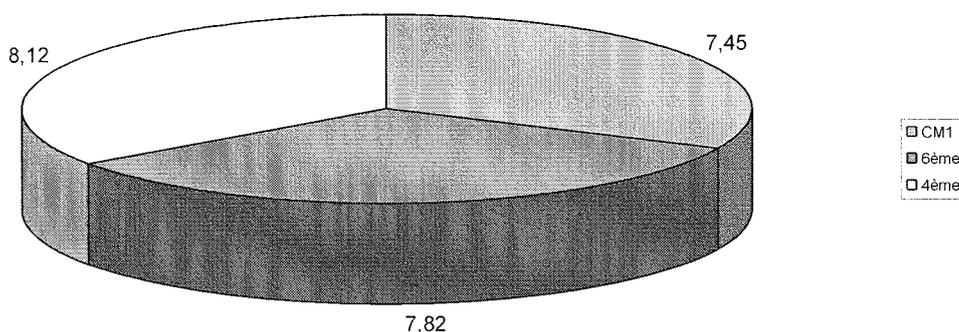
2. L'épreuve « rappel » :

Dans cette épreuve, nous demandons aux enfants de nous relater l'histoire avec tous les détails possibles.

2. 1. Résultats généraux :

L'objectif de cette épreuve est d'apprécier le nombre d'éléments par les enfants. Comme le tableau 2 de cotation l'indique, un maximum de 45 propositions pouvaient être rappelées. Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons comptabilisé le nombre de propositions rappelées et noté sur 20 points. Le graphique suivant montre les moyennes obtenues pour les trois niveaux étudiés ;

FIG. 6 : Moyennes des notes obtenues à l'épreuve de rappel



Le graphique fait apparaître une augmentation des résultats avec le niveau :

- En effet, les CM1 obtiennent une moyenne de 7,45/20 avec des scores qui s'étendent de 2,6 à 12,8.
- Les 6^{ème} ont une moyenne supérieure (7,82/20), mais avec des écarts entre le score le plus haut (12,4/20) et le plus bas (2,6/20) identiques à ceux des CM1.
- Enfin, les 4^{ème} obtiennent des résultats supérieurs aux 6^{ème} avec une moyenne de 8,2/20 et des écarts de scores allant de 5,3 à 13,7/20.

En conclusion, il y a une augmentation du nombre de propositions rappelées d'une classe à l'autre. Cette épreuve nous permet d'analyser l'évolution des capacités mémorielles des enfants. La mémoire de travail est ici nécessaire pour redonner des éléments lus quelques minutes plus tôt. Nous pouvons donc dire que les capacités mémorielles augmentent avec la classe des enfants.

Cette épreuve nous permet également d'observer l'application des macrorègles décrites par VAN DIJK⁸⁰. Une analyse qualitative des résultats fait apparaître que plus les enfants sont âgés, plus ils procèdent à des « suppressions » et à des « constructions ». Par exemple, il est fréquent que les élèves de 4^{ème} parlent directement « de la forme noire qui lâche un pot » alors que l'information est véhiculée dans le texte par quatre propositions :

⁸⁰ VAN DIJK in P. COIRIER, D. GAONAC'H, J-M. PASSERAULT, op.cit.

- « La forme laisse échapper quelque chose »
- « qui roule jusqu'au pied du garçon »
- « Le garçon laisse échapper l'objet »
- « C'était un pot en plastique »

Ce travail sur le texte facilite la mémorisation et la compréhension et apparaît chez les 4^{ème} et quelques rares 6^{ème}.

De plus, nous pouvons observer une production plus systématique d'inférences chez les 4^{ème}. Nous pouvons prendre l'exemple des inférences du chat et de celle de la confiture. En effet, les élèves de CM1 et de 6^{ème} nous ont rappelé les diverses propositions faisant état de ces informations.

- Pour l'inférence liée au chat :

« quelque chose frôle les jambes de la petite fille »,
 « c'est doux chaud et cela ronronnait »,
 « Puis quelque chose de râpeux lui effleura la jambe »,
 « [elle] sent des petites pointes s'enfoncer »)

- Pour l'inférence liée à la confiture :

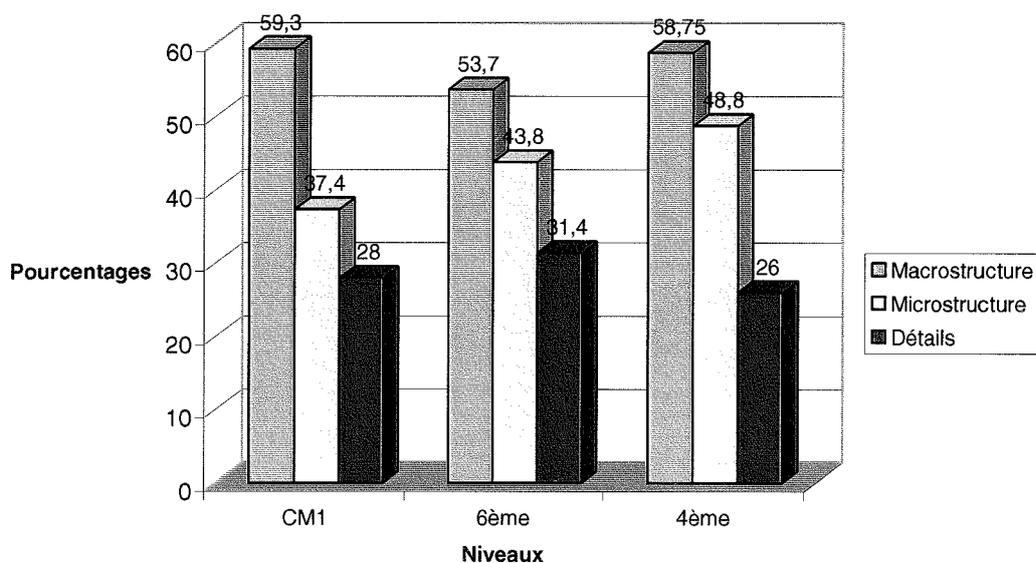
« [la forme] laisse échapper quelque chose »
 « qui roule jusqu'aux pieds du garçon »
 « C'était un pot en plastique »
 « il l'ouvre et goûte »
 « quelque chose de mou, de froid et de collant »
 « c'était sucré »
 « Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot »

Seuls certains élèves de 4^{ème} ont rassemblé ces différentes informations pour produire l'inférence correspondante et nous donner uniquement des informations de type « un chat frôle et griffe la petite fille » ou « la forme laisse échapper un pot de confiture ». Bien que les inférences soient comprises par la grande majorité des enfants (comme nous le verrons dans l'analyse de l'épreuve des questions), elles sont naturellement produites et intégrées uniquement par les 4^{ème}.

Les résultats généraux obtenus à l'épreuve de rappel attestent d'une évolution croissante du nombre des rappels en passant de la classe de CM1, de 6^{ème} et de 4^{ème}. De plus, une analyse plus fine semble apparaître chez les élèves de 4^{ème}. Pour confirmer ces résultats, nous nous proposons d'analyser de façon plus détaillée les rappels obtenus.

2. 2. Résultats selon l'importance des propositions rappelées :

TAB. 21 : Moyenne d'éléments rappelés selon l'appartenance propositionnelle



Pour les trois niveaux, les pourcentages d'éléments rappelés diminuent avec l'importance propositionnelle. En effet, les éléments de la macrostructure sont rappelés beaucoup plus souvent (plus de 50 % chez les trois niveaux) que les éléments de la microstructure et que ceux de la catégorie du détail.

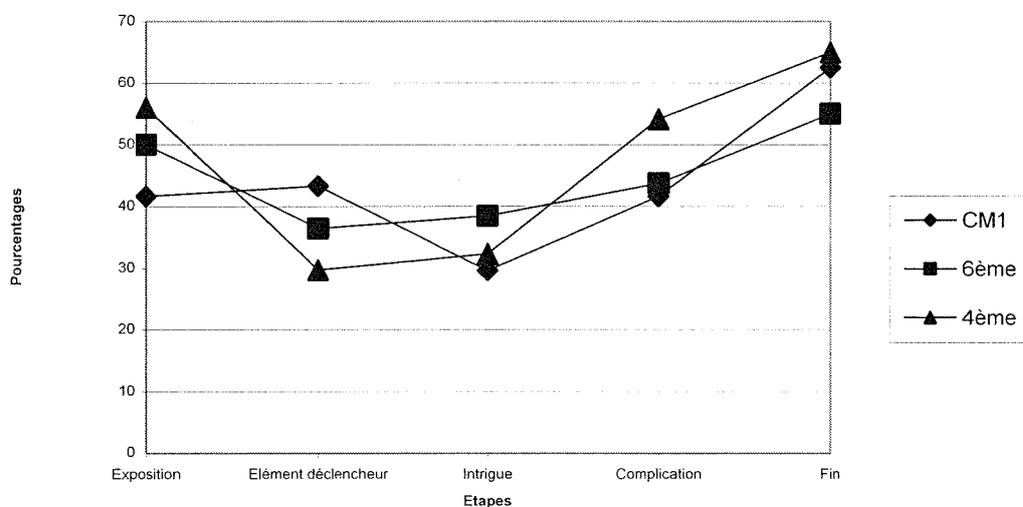
- Cependant, il y a un grand décalage au niveau des CM1 entre les éléments de la macrostructure (59,3%) et ceux de la microstructure (37,4%) et des détails (28%). Les enfants de CM1 accordent une importance à la macrostructure, mais ne font pas de distinction entre l'importance relative des éléments de la microstructure et des détails. A ce niveau, les enfants n'ont pas assez de recul pour arriver à se détacher des détails. Ils donnent une importance prévalente aux éléments de la macrostructure, mais ne

hiérarchisent pas les éléments de la microstructure par rapport aux détails. Il serait intéressant de faire passer cette épreuve à un autre moment de l'expérimentation pour savoir si ces résultats sont liés à une influence de l'épreuve de résumé sur celle de rappel.

- Chez les 6^{ème}, un écart plus important se dessine entre les éléments de la microstructure et des détails. Il y a plus d'éléments de la microstructure appelés et moins de détails. Ceci montre une évolution dans l'appréciation de degré d'importance des éléments de la microstructure et des détails.
- Enfin, chez les 4^{ème}, nous pouvons observer une nette différence entre le rappel des éléments de la microstructure et de ceux des détails. Cela montre qu'à ce niveau, les enfants ont acquis l'organisation inter-propositionnelle. Ils rappellent un texte en donnant préférentiellement les éléments de la macrostructure ainsi que ceux de la microstructure et arrivent à se détacher des détails.

2. 3. Résultats selon la situation dans le texte de l'élément rappelé :

FIG. 7 : Moyenne des éléments rappelés selon la situation dans la superstructure narrative



Quel que soit le niveau, les étapes préférentiellement rappelées sont l'exposition et surtout la fin. De façon globale, l'étape la moins rappelée est celle de l'intrigue avec des moyennes allant de 29,6 pour les CM1 à 38,45 pour les 6^{ème}.

De nombreux auteurs et notamment BELLISENS et DENHIERE⁸¹ ont montré qu'il se produit un effet de récence et de primauté⁸² lors du rappel d'informations mémorisées. En effet, lorsqu'on demande à un individu de rappeler ce qu'il vient de lire, on constate généralement que le pourcentage de restitution des premiers et des derniers éléments est supérieur à celui des éléments intermédiaires. Nous observons ces mêmes effets de récence et de primauté à cette épreuve, puisque les éléments le mieux rappelés sont ceux de l'exposition et de la fin.

Nous pouvons également estimer que les éléments de l'exposition sont davantage retenus puisqu'ils sont fondateurs de l'histoire, de même que les éléments qui viennent la clore.

L'étape de l'intrigue est la moins bien rappelée de toutes. Dans le texte, l'intrigue comprend un nombre important d'informations. Il y en a 21. Les deux plus importantes et celles qui appartiennent à la macrostructure sont l'enlèvement des enfants par la forme noire et leur enfermement dans une petite pièce. Les éléments importants ont été presque régulièrement rappelés par les enfants, mais les autres n'ont pas été intégrés.

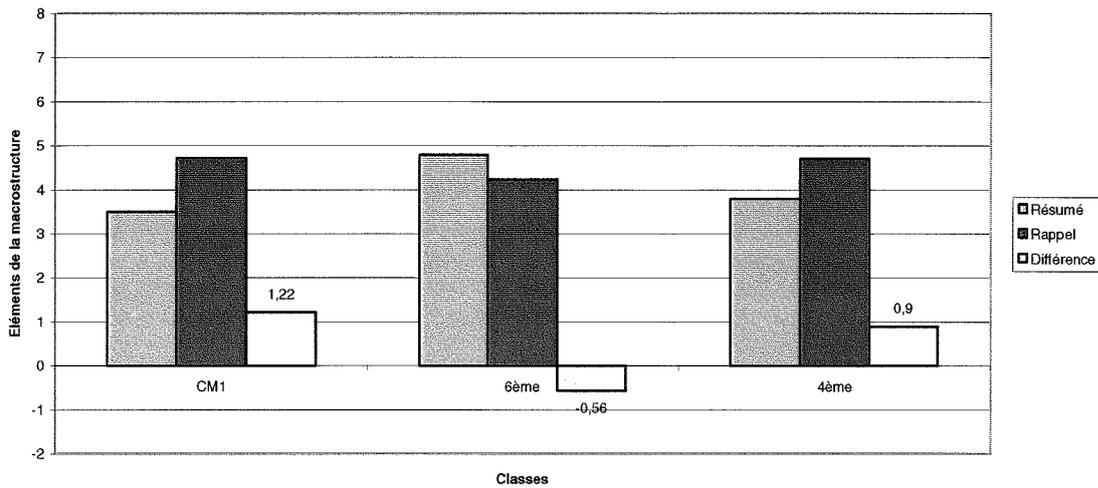
2. 4. Comparaison entre les éléments de la macrostructure rappelés dans le résumé et le rappel :

Les consignes pour les épreuves de résumé et de rappel étant différentes, nous avons voulu savoir si les éléments rappelés dans l'épreuve du résumé étaient les mêmes que ceux de l'épreuve de rappel et si leur nombre était identique.

⁸¹ C. BELLISENS, G. DENHIERE, Formation lecture, Aspect psychocognitif et physiologique de la mémoire.

⁸² Par effet de primauté nous entendons un meilleur rappel des éléments lus en début et par effet de récence ceux lus en derniers.

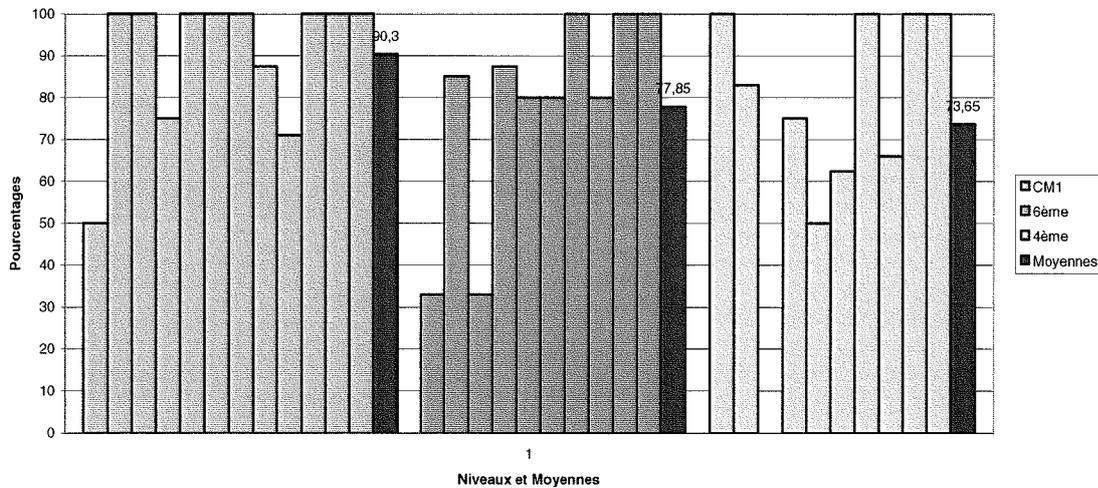
TAB. 22 : Comparaison du nombre d'éléments de la macrostructure rappelés aux épreuves de résumé et de rappel



Nous pouvons observer que pour les classes de CM1 et de 4^{ème}, il y a plus d'éléments de la macrostructure rappelés à l'épreuve de rappel qu'à celle du résumé. Cependant, il faut savoir s'il s'agit des mêmes éléments ou non.

Le graphique suivant nous renseigne sur ce point.

TAB. 23 : Pourcentage d'éléments identiques rappelés dans les épreuves de résumé et de rappel



Le tableau 23 nous donne le pourcentage des éléments de la macrostructure rappelés dans l'épreuve de résumé ainsi que dans celle du rappel. Il nous montre que, avec la classe,

les éléments rappelés dans le résumé se trouvent peu redonnés dans celle de une baisse dans le rappel.

L'épreuve de rappel nécessitait que l'enfant nous raconte l'histoire de façon complète c'est-à-dire en reprenant les éléments qu'il avait déjà cités pendant l'épreuve de résumé. Nous prenions le prétexte fallacieux de ne pas avoir bien compris pour inciter l'enfant à faire un rappel plus précis. Les enfants de CM1 n'ont montré aucune gêne à rappeler deux fois les mêmes éléments (le pourcentage d'éléments rappelés dans les deux épreuves est le plus élevé puisqu'il est de 90,3%). Cependant, les élèves de 6^{ème} et surtout ceux de 4^{ème} se doutaient bien du subterfuge utilisé ; ils ne voyaient donc pas la nécessité de rappeler des éléments déjà cités, ce qui nous donne des pourcentages plus bas de 77,85% pour les 6^{ème} et 73,6% pour les 4^{ème}).

Nous pouvons donc conclure les faits suivants.

- Les élèves de CM1 ont redonné les mêmes éléments de la macrostructure dans les deux épreuves (à 1,2 éléments près).
- Les élèves de 6^{ème} ont rappelé moins d'éléments à l'épreuve de rappel qu'à celle du résumé mais une grande partie de ces éléments sont différents entre les deux épreuves.
- Les élèves de 4^{ème} sont ceux qui ont, les deux épreuves réunies, donné le maximum d'éléments de la macrostructure. En effet, ils ont rappelé en moyenne 0,9 élément de plus que dans le résumé, et plusieurs de ces éléments sont différents.

En résumé, la consigne est mieux respectée par les élèves de CM1 puisqu'ils donnent plus d'éléments dans l'épreuve de rappel que dans celle de résumé (Cf. TAB 23). Cependant, les élèves de 6^{ème} et de 4^{ème} ont donné plus d'informations pour les deux épreuves réunies. Nous pouvons penser qu'ils ont voulu citer le plus d'éléments possible sans toutefois respecter complètement la consigne.

2. 5. Eléments erronés :

Nous avons souhaité présenter les propositions erronées rappelées par les enfants. Le tableau (TAB. 24) nous permet de comparer la proposition textuelle de départ avec les

digressions faites par les enfants. Par exemple, nous pouvons nous apercevoir que deux enfants de 4^{ème} et un enfant de 6^{ème} ont modifié de la même façon la proposition « les enfants se font enfermer ».

TAB. 24 : Eléments erronés selon la classe à l'épreuve de rappel

Numéro	Proposition de départ	CM1	6ème	4ème	Proposition erronée
1	[elle] sent de petites pointes s'enfoncer dans son mollet	1			elle se blesse contre un buisson
2	Ils entendirent des bruits bizarres	1			Ils se font mordre
3	Il lance l'objet contre la vitre	1			Le chien casse la vitre
4	Les parents avaient confié la fille au garçon	1	1		Les parents sont avec les enfants
5	Une forme noire les observe	1			Deux dames les regardent
6	Il ouvre et goûte			1	Il mange tout
7	C'est mou, froid, collant et sucré		1		C'est salé
8	Ils aperçoivent une maison		1		Ils aperçoivent une porte
9	La forme monte les escaliers		1	1	les enfants courent/montent
10	Les enfants se font enfermer		1	2	Les enfants s'enferment
11	Le bruit alerte la forme noire		1		Les enfants découvrent l'ombre et rentrent chez eux
12	La forme laisse échapper quelque chose		1		Il y a un éboulement
13	Elle pénètre dans la maison avec les enfants			1	Les enfants entrent
	Nombre total d'éléments erronés	5	7	5	

Il n'y a pas de lien entre le nombre d'éléments erronés et la classe à laquelle appartiennent les élèves.

Nous pouvons repérer deux catégories d'erreurs.

- La première correspond à des erreurs concernant un seul élément de texte. C'est le cas des phrases 1, 7 et 12 pour l'erreur du « buisson », de « l'éboulement », de « pot » contenant quelque chose de salé, ... Il s'agit d'erreur ne mettant pas en péril la compréhension globale du texte.
- Le deuxième type d'erreurs concerne la compréhension globale du texte. Plusieurs enfants ont montré par leurs erreurs qu'ils n'avaient pas intégré la notion d'enlèvement (phrases 4, 5, 8, 10, 11, 13, ...) Cela donne des propositions telles que « les enfants rentrent dans la maison », « ils s'enferment », « quand les enfants voient l'ombre noire, ils ont peur et rentrent chez eux ». Il est intéressant de noter que ces erreurs (6 en tout) ont été effectuées par les enfants de 6^{ème} et 4^{ème} et non par les enfants de CM1.

- Nous pouvons également imaginer que ces erreurs puissent être le fait de réminiscences à d'autres récits. Certains enfants ont estimé que le récit que nous leur propositions était tiré du conte « Hansel et Gretel ».

En résumé, cette épreuve de rappel nous permet d'observer ;

- Au niveau quantitatif, nous observons une **augmentation du nombre de propositions rappelées avec les classes. Il y a donc une augmentation de la capacité de la mémoire de travail avec l'âge.**

De plus, **la capacité à se détacher des éléments du détail croît en fonction du niveau** ce qui permet de s'attacher davantage aux éléments de la macrostructure et de la microstructure, porteurs de l'information essentielle du texte.

- L'analyse qualitative nous permet de vérifier que **les capacités à construire une compréhension moins coûteuse et plus efficace apparaissent aux niveaux des classes de 6^{ème} et de 4^{ème}.** Il s'agit des processus de « réduction », de « construction » et de « généralisation » appartenant aux macrorègles décrites par DENHIÈRE⁸³ ainsi que de l'utilisation systématique des inférences.

- Le nombre d'erreurs est peu important quel que soit le groupe de classe.

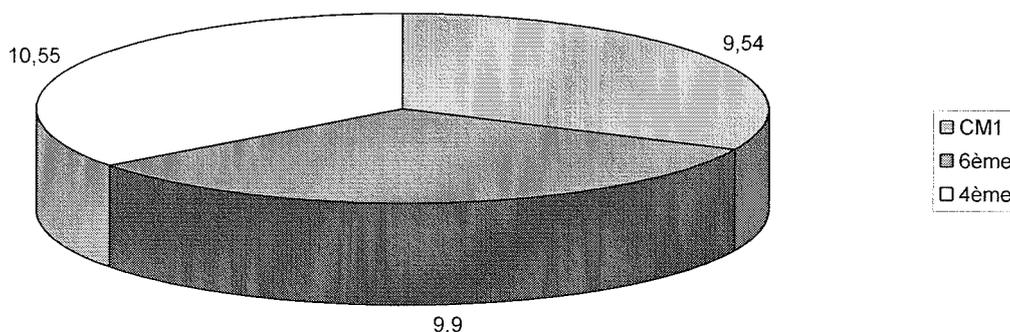
⁸³ Op. cit.

3. L'épreuve « questions » :

Les questions sont le moyen le plus efficace pour tester globalement la compréhension. Elles nous permettent de balayer tous les éléments ambigus et d'observer la capacité de compréhension des enfants. Nous proposons tout d'abord une analyse globale des résultats à cette épreuve afin d'observer l'évolution de la compréhension chez ces trois groupes. Puis nous détaillerons les questions selon les capacités qu'elles mettent en jeu (inférences, connaissances générales, expériences, ...) et les réponses qu'elles appellent.

3. 1. Analyse générale :

FIG. 8 : Moyennes des notes obtenues à l'épreuve des questions



A l'épreuve des questions, notée sur 15 points, nous constatons une augmentation des résultats avec la classe, bien qu'elle soit peu importante. Nous pouvons donc estimer, d'une part, que la compréhension des questions croît selon la classe, et que d'autre part, la compréhension du texte semble s'affiner.

Cependant, l'analyse des moyennes ne nous renseigne pas sur les éléments compris ou non. Les tableaux suivants vont nous permettre d'analyser le pourcentage d'enfants ayant fait des erreurs pour chacune des questions ainsi que le classement des questions en fonction du pourcentage d'erreurs.

TAB. 25 : Pourcentage d'erreurs produites à chaque question selon les classes :

QUESTIONS	Pourcentage d'erreurs		
	CM1	6ème	4ème
1. Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ?	0	0	20
2. Qu'est-ce qui frôle les jambes de la petite fille ?	17	60	40
3. Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ?	25	20	30
4. Qu'entendent-ils dans la petite pièce après avoir été enfermés ?	58	50	30
5. Que contenait le pot ?	25	20	0
6. Comment te représentes-tu la forme noire ?	41	50	10
7. Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ?	25	50	40
8. Où est le chien au moment où la forme noire enferme les enfants ?	17	30	20
9. Où est située la petite pièce où les enfants sont enfermés ?	67	30	40
10. Combien de temps s'est-il passé [...] ?	33	20	10
11. Qui est le plus jeune des deux enfants ?	41	0	10
12. Comment la vitre a-t-elle été cassée	0	10	0
13. Pourquoi la forme noire hurle et se prend son pied dans ses mains ?	75	90	80
14. Pourquoi le garçon a-t-il cassé la vitre ?	83	50	80
15. Qu'ont fait les enfants en rentrant chez eux ?	17	20	10

3. 2. Les questions traitant de la connaissance du monde et à l'expérience (1 et 6) :

Chez les CM1 : seule la question n°6 pose problème aux enfants de CM1. Nous pouvons penser que leur connaissance insuffisante des contes et récits ne leur a pas permis de se créer une image mentale d'un personnage « méchant ». Plusieurs enfants nous ont répondu qu'il s'agissait d'un animal, peut-être le chat rencontré dans la forêt. Cependant, la question n°1 qui nécessite des connaissances situationnelles n'a posé aucun problème.

Nous pouvons donc penser que les connaissances réelles et leurs représentations sont acquises dès le CM1. Pourtant, il semble que les frontières entre le réel et l'imaginaire ne soient pas suffisamment précises pour que l'enfant se les représente.

Chez les 6^{ème} : Nous obtenons les mêmes résultats pour ces questions. Nos conclusions sont donc identiques.

Chez les 4^{ème} : Les deux questions ont également suscité des erreurs mais de façon moindre. Le pourcentage d'erreurs est de 30 % sur ces questions contre 50 % chez les autres groupes.

Les élèves de 4^{ème} semblent avoir construit les représentations nécessaires aux réponses à ces questions, cependant, elles ne sont peut-être pas suffisamment stables pour lui permettre de répondre correctement de façon systématique.

3. 3. Les questions nécessitant une compréhension de la situation, de la réunion de plusieurs éléments pour pouvoir en comprendre un autre (6, 7, 8, 9, 14) :

Chez les CM1 : Le pourcentage d'enfants ayant donné de mauvaises réponses à ces questions est de 46,6%. Presque un enfant sur deux est en situation d'échec. C'est la question 14 qui entraîne le plus de réponses fausses. Elle oblige l'enfant à relier les éléments postérieurs à cette action : Le bruit de la vitre cassée fait venir la forme noire qui déverrouille donc la porte. Les enfants peuvent en profiter pour s'échapper.

Les enfants ont, en grande majorité, répondu que le garçon a cassé la vitre pour s'échapper, sous-entendu par la fenêtre. Or, la bonne réponse était qu'ils ont cassé la vitre pour faire venir la forme noire.

Nous pouvons donc constater que ces enfants ne sont pas encore capables de relier des informations pour en comprendre une qui précède. A ce niveau, il n'y a pas encore d'anticipation dans la compréhension.

Chez les 6^{ème} : Le pourcentage pour ces mêmes questions est de 42%. Il y a donc une petite évolution dans la compréhension de ces structures et une homogénéisation des résultats.

Chez les 4^{ème} : A ce niveau, nous obtenons un résultat global de 38% d'enfants n'ayant pas répondu correctement à ces questions. Cependant, nous retrouvons un pic de 80% de réponses fausses à la question 14 (les réponses données sont les mêmes que chez les CM1). Mais au vu de la passation, nous pouvons remarquer qu'ils s'impliquaient nettement moins dans l'épreuve et nous fournissaient des réponses sans y réfléchir, d'autant plus que cette question se situe à la fin de l'épreuve.

3. 4. Les questions nécessitant la production d'inférences (2, 3, 4, 5, 11, 12) :

Chez les CM1 : Nous pouvons remarquer que le pourcentage d'enfants ayant produit une réponse erronée diminue. En effet, seuls 33% des enfants se trompent aux questions nécessitant une inférence. Nous pouvons estimer qu'ils ont les capacités à produire les inférences. Comme nous l'avons vu précédemment⁸⁴, les enfants ont, dès le CM1, la capacité de produire des inférences mais ne l'utilisent pas. Dans cette épreuve nous leur posons la question qui les confronte à l'inférence.

Chez les 6^{ème} : Nous obtenons des résultats similaires à ceux des CM1 puisque 32% des enfants échouent à ces questions⁸⁵. L'analyse est identique que celle des CM1. Lors des passations, une réflexion plus approfondie semblait avoir lieu. Il se peut que ces questions aient donné aux enfants la possibilité d'utiliser leurs acquis pour produire l'inférence demandée.

Pour les CM1 comme pour les 6^{ème}, les premières réponses à ces questions ont souvent été « Je ne sais pas ». Mais en insistant, tout en prenant soin de ne pas induire la réponse, nous remarquons souvent que l'enfant était tout à fait capable de fournir une réponse, mais à un coût parfois élevé.

Chez les 4^{ème} : Nous pouvons constater une amélioration des résultats pour ces questions. En effet, moins de 27% des enfants ont donné une réponse fautive à l'une ou à plusieurs de ces questions. Cela montre bien, comme nous l'avons déjà évoqué, que les élèves de ce niveau produisent spontanément des inférences. Lors de la passation, nous avons obtenu des réponses franches et rapides contrairement aux deux autres classes.

Pour ces questions, nous ne pouvons pas parler d'acquisitions cognitives ou de stratégies mises en place mais plutôt d'un emploi des inférences fréquent et spontané chez les élèves de 4^{ème}.

⁸⁴ Cf. Analyse des éléments de la macrostructure rappelés dans le résumé et le rappel, p. 89. ss.

⁸⁵ Voici un exemple de réponses erronées. Quelque soit la classe, les erreurs faites à la question 2 ont été les mêmes. Nous avons obtenu de nombreuses réponses concernant des animaux, la petite fille aurait senti un porc-épic, un lapin, une souris ... Cependant, certaines réponses plus anodines ont été données : des buissons, la rosée...

3. 5. Les questions nécessitant une réponse littérale (15) :

La réponse à cette question figure dans le texte. Cela nécessite chez les enfants des capacités de repérage et d'attention.

Chez les CM1 : Le pourcentage d'erreurs produites à cette question est un des plus bas (17%). Seuls 2 enfants sur douze n'ont pas réussi à répondre correctement à cette question. Ils ont soit répondu de façon incohérente, soit n'ont pas su répondre. Etant donné que c'est la dernière question de l'épreuve, ces mauvaises réponses sont certainement liées à des signes d'impatience ou de fatigabilité.

Chez les 6^{ème} : Nous obtenons approximativement le même pourcentage soit 20% de mauvaises réponses. Il ne s'agit pas d'erreurs à proprement parler mais de réponses trop approximatives pour être considérées comme justes.

Chez les 4^{ème} : Seul un enfant (soit 10 % des 4^{ème}) n'a pas répondu correctement à cette question. Il s'agit d'une jeune fille qui s'est totalement identifiée aux personnages et a inventé la fin de l'histoire en nous affirmant que les enfants ont gardé le secret de leur aventure et n'ont rien voulu raconter à leurs parents.

3. 6. Les questions faisant appel à des notions temporelles (10), spatiales (7) et de logique (11) :

Chez les CM1 : Les erreurs observées montrent que les enfants de CM1 maîtrisent le mieux les notions spatiales. Viennent ensuite les notions temporelles et en dernier les raisonnements logiques.

Les premières acquisitions spatio-temporelles s'acquièrent pendant le stade sensori-moteur décrit par PIAGET. Cependant, le raisonnement hypothético-déductif nécessaire pour répondre à la question 11 ne s'acquiert qu'au « stade des opérations formelles » (de 12 à 14 ans). Il est donc normal d'observer que presque la moitié des enfants n'ont pas réussi à répondre à cette question ou ont fourni une réponse erronée (c'est la fille qui est la plus âgée).

Chez les 6^{ème} : Le résultat obtenu pour la question 7 est étonnant : 50% des enfants donnent une réponse fautive. Nous attendions des réponses très précises pour cette question. En effet, nous demandions à l'enfant « Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ? ». Beaucoup d'enfants nous ont répondu que le pot avait atterri dans la vitre. Nous ne pouvions accepter cette réponse en raison de l'emploi du terme « atterrir » qui signifie littéralement « toucher terre »⁸⁶.

Il n'y a aucune erreur à la question de logique, ce qui montre que les raisonnements hypothético-déductifs semblent acquis.

Chez les 4^{ème} : Les pourcentages d'erreurs obtenus sont en nette diminution par rapport aux 6^{ème} (20% en moyenne pour les 4^{ème} contre 35% chez les 6^{ème}). Cela confirme nos analyses précédentes.

Nous constatons une progression dans les résultats surtout en ce qui concerne les notions temporelles et de logiques.

3. 7. Les questions nécessitant une représentation mentale (1, 6, 9, 13) :

Toutes ces questions demandent à l'enfant de se rappeler ses représentations de diverses situations.

La question (1) nécessitant la mise en activation d'un script (celui de la forêt) ne pose de problème à aucun des groupes. Les faibles résultats des 4^{ème} ne sont pas le fait d'erreurs mais de réponses uniquement textuelles.

La question 6 correspond à la formation d'un schéma lié à l'imagination de l'enfant et de la connaissance qu'il a des contes et récits. Nous pouvons observer que le nombre d'erreurs à cette question diminue largement avec le niveau. L'âge et l'expérience permettent de créer des images mentales plus élaborées.

⁸⁶ Dictionnaire Le Petit Robert, Vol 1.

Les questions 9 et 13 nécessitent des représentations qui se font à partir des éléments donnés par le texte. La question 9 correspond à la représentation mentale de la maison où sont enfermés les enfants et la question 13 à la blessure de la forme noire.

Chez les CMI : Nous obtenons un pourcentage de mauvaises réponses de 67% pour la représentation de la maison et de 75% pour celle de la blessure de la forme noire. Nous pouvons remarquer que bien que tous les éléments soient donnés (ils montent une première série d'escaliers, puis une deuxième, elle les enferme dans une petite pièce, ...), les enfants n'ont pas réussi à se représenter la maison et encore moins la blessure de la forme noire afin de répondre correctement à ces questions. Les enfants nous ont souvent expliqué que la forme noire était blessée à cause du chien qui l'avait mordue.

Chez les 6^{ème} : La question 13 entraîne toujours un pourcentage très élevé de mauvaises réponses (90%), alors que la représentation de la maison est nettement plus précise. (seuls 30% de mauvaises réponses).

Chez les 4^{ème} : Le pourcentage de mauvaises réponses à la question 13 est toujours aussi élevé (80%), mais celui de la question 9 diminue (20%).

La représentation de la blessure de la forme noire n'a absolument pas été comprise. Il s'agissait de mettre en rapport les éléments suivants ;

« après s'être mis à l'abri ainsi que sa sœur, il lança l'objet dans la vitre ». Cela implique le fait que des éclats de verre vont se retrouver dans la pièce où les enfants sont enfermés.

« Le fracas avait alerté la forme noire [...] la porte s'ouvrit sur celle-ci »

« Elle entra dans la pièce, puis ils entendirent un hurlement et la virent se prendre un pied dans ses mains »

Cette représentation mentale nécessite de regrouper les éléments de débris de verre, forme noire, pied, et hurlement (de douleur).

Les réponses obtenues ont été : elle s'est fait mordre par le chien

elle a marché sur le chien

elle s'est fait mal (mais sans pouvoir préciser)

En résumé, l'épreuve des questions nous permet d'observer :

■ Tout d'abord **une amélioration globale dans la compréhension** en fonction de la classe.

■ D'autre part, l'analyse détaillée montre **une évolution croissante dans les domaines suivants :**

- compréhension liées aux connaissances du monde et des expériences,
- compréhension de la situation et du contexte,
- liens entre plusieurs éléments pour saisir le sens d'un élément nouveau
- productions inférentielles,
- notions temporelles et raisonnement hypothético-déductif,
- représentations mentales.

4. L'épreuve « jugement selon l'ordre d'importance » :

Cette épreuve a pour objectif d'évaluer la capacité à juger de l'importance des propositions. Comme nous l'avons déjà dit, cette compétence, selon DENHIERE et BAUDET⁸⁷, se conformise à celle des adultes vers l'âge de 9 ans. Cependant, nous avons émis l'hypothèse que cette capacité apparaît à 9 ans, mais qu'elle évolue de façon croissante d'un niveau à l'autre (CM1, 6^{ème} et 4^{ème}).

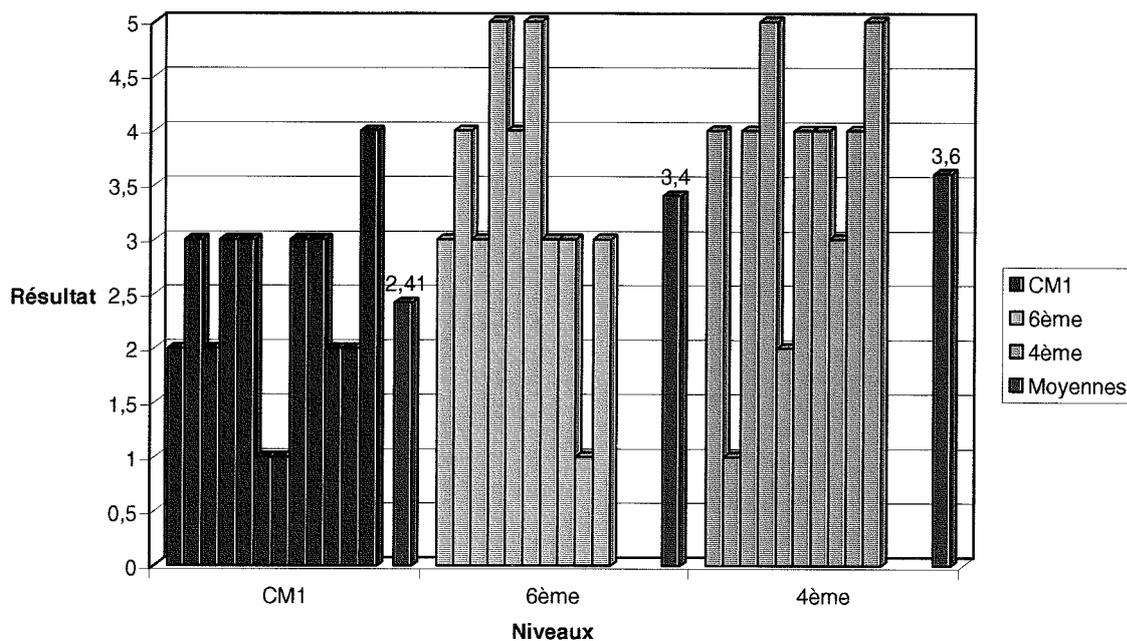
Nous présenterons les résultats tout d'abord selon le nombre d'éléments de la macrostructure donnés, puis nous tiendrons compte du type d'erreurs faites.

4. 1. Analyse des résultats :

Ces résultats ont été obtenus en comptabilisant le nombre d'éléments de la macrostructure rappelés par l'enfant par rapport au nombre (5) de propositions demandées, soit sur 5 points.

⁸⁷ G. DENHIERE, S. BAUDET, Le diagnostic du fonctionnement cognitif de la compréhension de texte.

TAB. 26 : Résultats obtenus à l'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance

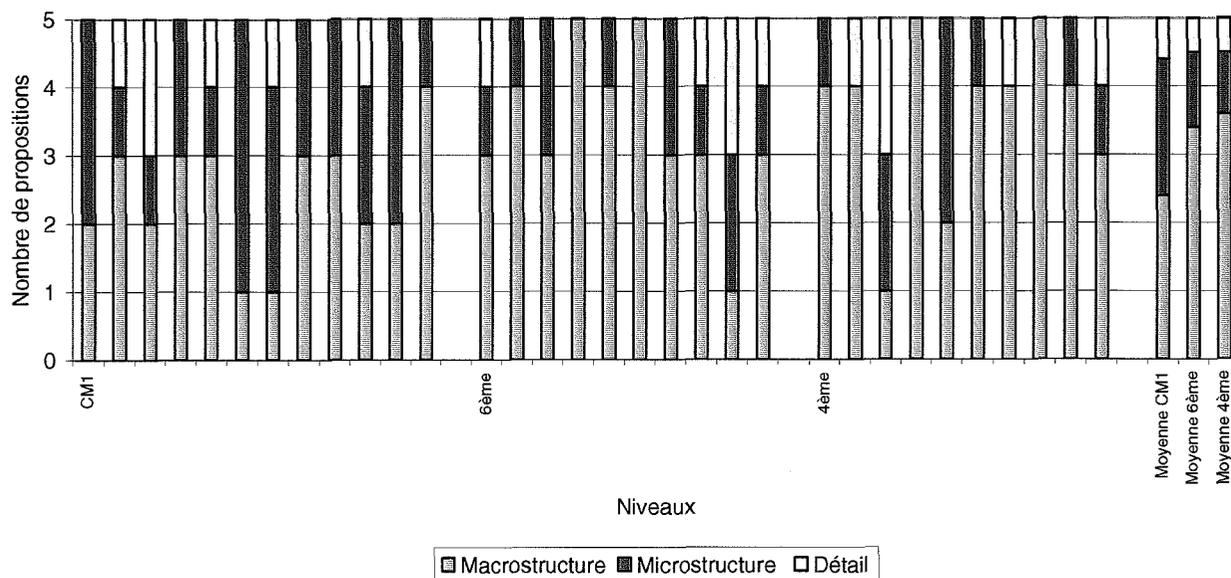


Cette analyse fait apparaître une amélioration dans les résultats : en effet, le nombre d'EMA augmente avec la classe. Cela prouve qu'il y a une évolution après l'acquisition de la relativité de l'importance à l'âge de 9 ans. Cette capacité augmente surtout entre le CM1 et la 6^{ème} et s'affine chez les 4^{ème}.

4. 2. Analyse des erreurs :

Dans cette épreuve, les éléments attendus étaient ceux de la macrostructure. Cependant, il est important de savoir à quel élément de l'organisation inter-propositionnelle appartiennent les autres éléments rappelés (microstructure ou élément de détail). C'est ce que nous proposons d'étudier grâce au tableau 27 ;

TAB. 27 : Nombre d'éléments choisis selon leur position inter-propositionnelle



Cette figure détaille le nombre d'éléments donnés par chaque enfant des trois niveaux avec à la droite de ce graphique la moyenne obtenue pour chacun des niveaux. Par exemple si nous prenons la première colonne, nous avons les résultats d'un enfant de CM1 qui parmi les 5 propositions demandées en a donné 2 appartenant à la macrostructure et 3 appartenant à la microstructure.

Nous pouvons constater comme nous l'avons déjà dit, que plus la classe augmente, plus il y a d'éléments de la macrostructure rappelés.

D'autre part, nous pouvons constater, quel que soit le niveau, que les éléments de la microstructure sont les plus rappelés après ceux de la macrostructure. Cependant, leur nombre diminue avec la classe au profit des éléments de la macrostructure.

Les CM1 proposent en moyenne autant d'éléments de la macrostructure (2,4) que d'éléments de la microstructure (2), avec seulement 0,6 éléments du détail.

A partir du groupe des 6^{ème}, nous constatons un net écart entre les éléments de la macrostructure (3,4) et les autres (1,1 pour la microstructure et 0,5 pour le détail). Les capacités de jugement selon l'importance semblent avoir été mises en place de façon efficace. Ces résultats sont encore plus prégnants chez les 4^{ème}.

Nous observons donc une augmentation des capacités à juger de l'importance avec le niveau. En effet, les éléments de la macrostructure sont rappelés en priorité avec une

augmentation du nombre d'éléments rappelés avec le niveau. D'autre part, les éléments de la microstructure sont plus souvent rappelés que des détails.

Cependant, l'augmentation des éléments rappelés de la macrostructure entraîne une diminution du nombre d'éléments de la microstructure. Le nombre d'éléments de détails reste identique mais néanmoins très bas.

Vu la constance du nombre d'éléments rappelés appartenants au détail, nous avons voulu savoir si les mêmes éléments se retrouvaient. Il y a deux éléments cités majoritairement par les enfants ayant fourni des éléments du détail dans cette épreuve et cela quelle que soit la classe : - l'élément « ils avaient joué et ramassé toutes sortes de choses » est cité dans plus de 50% des cas

- l'élément « cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot ».

Cette constatation n'est pas étonnante. En effet, il s'agit d'éléments fréquemment cités dans les épreuves de résumé et de rappel de ces enfants.

En résumé, l'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance nous permet de constater :

- **Les premières capacités à apprécier l'importance des éléments apparaissent à partir de l'âge de 9 ans.**

- Puis, nous constatons **une nette progression** de cette capacité avec l'âge ainsi qu'**un affinement de ce jugement en fonction de la classe.**

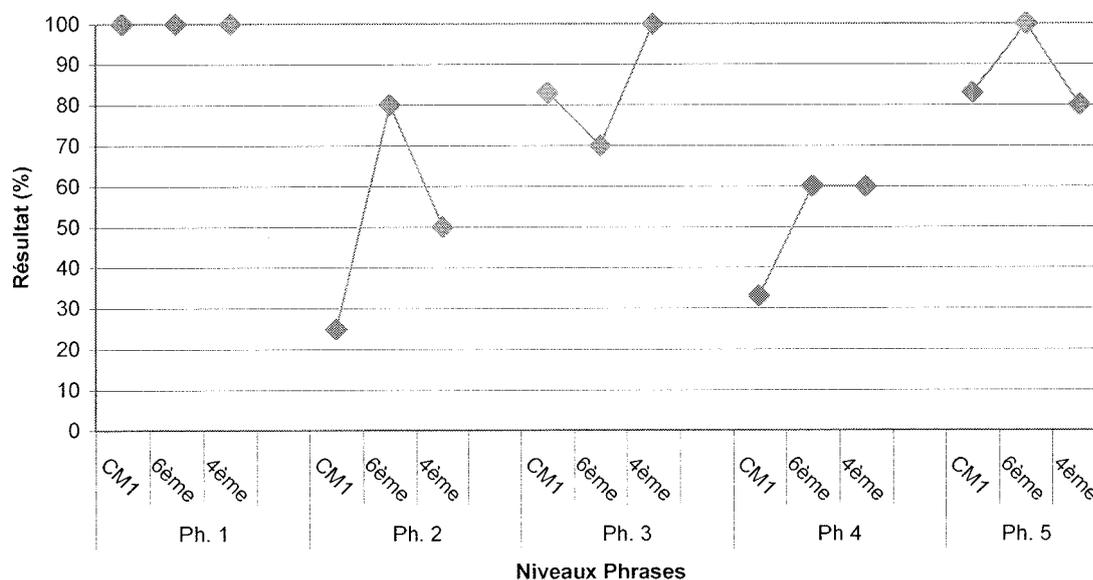
5. L'épreuve « détection d'erreurs » :

L'enfant doit relier les informations qu'on lui donne à celles qu'il a lues dans le récit. Cela veut donc dire que si l'enfant peut repérer les distracteurs des phrases qu'on lui propose, alors l'information initiale aura bien été stockée dans sa mémoire.

Cette épreuve doit être reliée à celle du rappel. En effet, en comparant les résultats de ces deux épreuves, nous pourrions constater si le fait de ne pas avoir appelé certains éléments à l'épreuve de rappel est lié à un problème de disponibilité ou d'accessibilité de l'information.

Nous analyserons tout d'abord les résultats obtenus pour cette épreuve, puis nous les comparerons à ceux de l'épreuve du rappel.

FIG. 9 : Pourcentages de bonnes réponses à l'épreuve de détection d'erreurs en fonction des phrases et des niveaux



Ce tableau ne permet pas d'établir un profil en fonction de la classe. Il semble que la réussite à l'épreuve de détection d'erreurs ne soit pas liée au niveau mais aux éléments du récit qui ont été retenus ou traités ainsi qu'à la concentration et l'attention des enfants.

De plus, certaines questions ne nécessitent pas une compréhension du récit mais un jugement de bon sens et de logique. C'est le cas pour la phrase 1 « Comme ils s'étaient laissés

surprendre par la nuit, ils furent ravis de rester dans la forêt » et la phrase 5 « Si les enfants ne s'étaient pas mis à l'abri, les éclats de verre auraient pu les blesser ».

Tous les élèves ont été d'accord pour dire que la phrase 1 contenait une erreur. La phrase 5 posait problème à de nombreux élèves de 4^{ème}. En effet, la majorité a répondu qu'il n'y avait pas d'erreur dans cette phrase. Mais les 20% restants, ont expliqué, à juste titre, que les éclats de verre partent vers l'extérieur et donc que les enfants n'ont pas à se protéger.

Le tableau suivant va nous permettre de comparer les réponses de l'épreuve de détection d'erreur avec les informations données dans l'épreuve de rappel. Nous avons supprimé la phrase 5 de cette comparaison. En effet, elle ne nécessite pas d'avoir connaissance des éléments du récit mais d'avoir un jugement logique. De plus, il n'y a pas de propositions possibles à rappeler concernant cette phrase dans l'épreuve de rappel de récit.

Dans ce tableau, les moyennes des résultats de détection d'erreurs sont données en pourcentage de bonnes réponses. Les scores à l'épreuve de rappel sont également calculés en pourcentage d'éléments rappelés. Pour chaque phrase de l'épreuve de détection d'erreurs, nous avons isolé une ou deux propositions qui lui correspondent et nous avons calculé le nombre d'enfants ayant rappelé ces propositions.

TAB. 28 : Comparaison entre les épreuves de détection d'erreurs et de rappel de récit :

	CM1		6ème		4ème	
	<i>Détection d'erreurs</i>	<i>Rappel</i>	<i>Détection d'erreurs</i>	<i>Rappel</i>	<i>Détection d'erreurs</i>	<i>Rappel</i>
Phr. 1	100	50	100	60	100	70
Phr. 2	25	12,5	80	20	50	20
Phr. 3	83	66	80	80	100	70
Phr. 4	33	40	70	35	60	40

D'une façon générale, ce tableau montre que le pourcentage de bonnes réponses à l'épreuve de détection d'erreurs est toujours (excepté dans une situation) supérieur au pourcentage de rappel.

En outre, à chaque fois que les propositions sont rappelées, la réponse correspondante à l'épreuve de détection d'erreurs est juste. Mais la réciproque n'est pas applicable : la bonne réponse à l'épreuve de détection d'erreurs n'est pas toujours liée au rappel des propositions correspondantes.

Pour chaque niveau, il y a un stockage d'informations plus important que le nombre de propositions rappelées. Nous pouvons donc penser que nous stockons et traitons beaucoup plus d'information que nous pouvons en rappeler. La présence de distracteurs permet donc de rendre accessible des informations qui ne sont pas disponibles lors des précédentes épreuves.

De plus, nous pouvons constater que l'écart des pourcentages entre les deux épreuves se réduit en fonction des classes. Ceci est particulièrement visible pour la phrase 1 : nous passons d'un écart de 50% chez les CM1 à 40% chez les 6^{ème} et à 30% chez les 4^{ème}.

La disponibilité des informations stockées en mémoire augmente avec la classe. Le traitement des informations s'optimise avec l'âge et facilite l'accessibilité d'éléments stockés.

Cette épreuve montre les points suivants.

- **Les enfants stockent davantage d'informations qu'ils ne peuvent en rappeler.** Les informations sont donc accessibles mais non disponibles. L'accès à l'information non disponible se fait grâce à un indice de récupération.
- En raison de l'augmentation des capacités mémorielles, **le nombre d'informations disponibles augmente avec l'âge.**
- Le traitement des informations s'optimise avec l'âge ce qui rend **plus efficace la récupération des informations stockées.**

6. L'épreuve « mots polysémiques et éléments anaphoriques » :

Dans cette épreuve, nous souhaitons tester les capacités morphosyntaxiques et sémantiques de l'enfant. En effet, pour cette épreuve, l'enfant doit résoudre des ambiguïtés sémantiques, c'est-à-dire utiliser la compréhension globale du texte pour donner le sens adéquat au mot polysémique et faire des inférences anaphoriques, c'est-à-dire mettre en jeu ses connaissances morphosyntaxiques pour relier l'anaphore à son anaphorisé.

TAB. 29 : Moyennes obtenues (en %) à l'épreuve de mots polysémiques et des éléments anaphoriques

	CM1	6ème	4ème
"jumelles"	58	60	80
"Grâce à celles-ci"	75	100	90
"ses deux fardeaux"	50	80	80
"l'objet"	91	100	100
"ils la virent prendre ..."	91	90	90
Mots polysémiques / Eléments anaphoriques			

Ce tableau nous permet les constatations suivantes.

- Une augmentation avec la classe dans les pourcentages de bonnes réponses en ce qui concerne les mots polysémiques. Pour le mot « jumelles », nous passons de 58% de bonnes réponses chez les CM1 à 60% chez les 6^{ème} et 80% chez les 4^{ème}.
- Il n'y a pas de réelle progression dans les scores obtenus pour les éléments anaphoriques. Pour l'anaphore « ils la virent », nous obtenons un pourcentage autour de 90% chez tous les enfants, quelle que soit la classe.
- Quel que soit le groupe observé, deux questions cumulent le plus d'erreurs. Il s'agit des polysémies des « jumelles » et de celle des « fardeaux ».

Le terme « fardeaux » a des significations moins connues, ce qui peut être à l'origine des nombreuses erreurs.

Cependant, pour le terme des jumelles, chaque acception est connue des enfants.

La signification des mots n'explique pas les erreurs, il s'agit d'une difficulté (voire une incapacité chez les plus jeunes) à prendre en compte les différentes acceptations d'un mot et d'en choisir une en fonction du contexte aux dépens de l'autre.

Grâce à cette épreuve, nous pouvons tirer les conclusions suivantes.

- **Il n’y a pas d’évolution dans le traitement des éléments anaphoriques** entre les enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème}.
- **Les ambiguïtés lexicales sont mieux traitées avec l’âge** ; il semble que les enfants progressent dans la prise en compte d’éléments du texte afin de déterminer le sens d’un mot polysémique.

7. L’épreuve « localisation d’informations » :

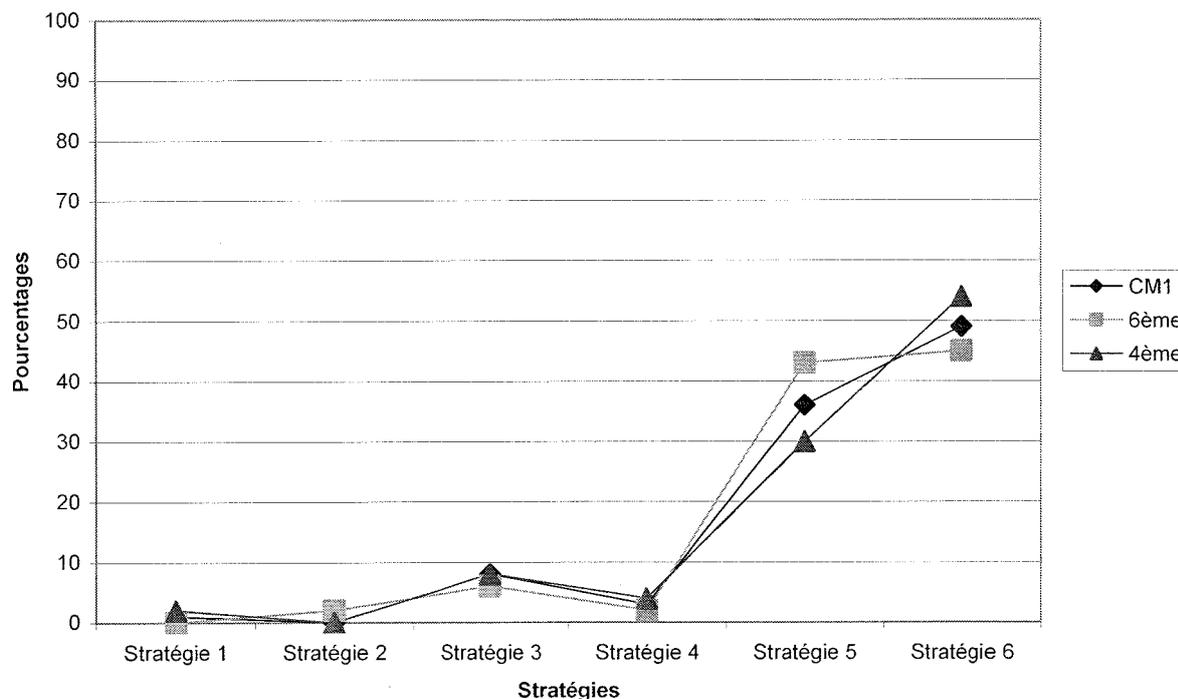
Cette épreuve n’est pas incluse dans la cotation du projet de test. Il s’agit pour nous de prendre conscience de la façon dont les enfants localisent des informations dans un texte. La façon dont les enfants vont rechercher l’information dans le texte nous permettra de voir comment ils ont retenu l’histoire (visuellement, chronologiquement, par paragraphe, ...).

Dans un premier temps, nous analyserons les stratégies⁸⁸ utilisées par les différents groupes, puis nous les comparerons à la note finale du test afin d’observer s’il y a une corrélation entre la stratégie utilisée de façon dominante et la compréhension de récit.

⁸⁸ Nous rappelons les différentes stratégies de la classification de CATALDO et OAKHILL :

- la stratégie 1 consiste à lire le texte du début à la fin ;
- la stratégie 2 consiste à lire le texte à partir de l’endroit où le sujet s’était arrêté pour répondre à la question précédente ;
- la stratégie 3, nommée « stratégie non dirigée », revient à sauter un paragraphe, à passer d’un paragraphe à un autre sans réelle méthode de recherche ;
- la stratégie 4 consiste à survoler le texte de façon très rapide c’est-à-dire à l’écramer ;
- la stratégie 5, nommée « stratégie dirigée », revient à lire un ensemble d’informations puis à s’apercevoir que cela ne permet pas de répondre à la question posée, et donc se reporter ensuite à l’ensemble d’informations pertinentes ;
- la stratégie 6 consiste à aller directement lire « l’information cible ».

FIG. 10 : Pourcentage d'utilisation de chaque stratégie en fonction de la classe



Ce graphique nous montre que quelle que soit la classe, les stratégies majoritairement utilisées sont les stratégies 5 et 6 qui correspondent à une recherche ciblée et efficace de l'information. Le travail de recherche d'informations est effectué en classe dès le CM1, ce qui explique l'utilisation massive des stratégies efficaces.

TAB. 30 : Stratégies utilisées en fonction du score final du test

Scores CM1	Stratégies les plus utilisées	Scores 6ème	Stratégies les plus utilisées	Scores 4ème	Stratégies les plus utilisées
23,2	5 et 6	33,85	6	33	6
26,1	6	33,95	5	38,3	6
31,25	6	38,15	5	39,45	aucune
31,45	3 et 5	39,35	5	40,1	5
32,7	aucune	40,95	5	41,1	4 et 6
35,65	5	42,1	5	41,86	6
37,45	6	48,2	6	48,45	6
39	5	50,3	5 et 6	48,61	6
45,8	6	54,45	6	52,1	6
46,55	5 et 6	57,15	5 et 6	53,2	6
50,55	5				
51,4	5				

Ce tableau nous montre à nouveau que les stratégies 5 et 6 sont les plus utilisées. Cependant, il n'y a pas de lien entre le score final des enfants et les stratégies qu'ils utilisent.

Les stratégies utilisées pour la localisation d'informations ne changent pas en fonction de la réussite ou non au test.

Il semble que l'entraînement précoce (dès le CMI) de la localisation d'information permet aux enfants d'utiliser les stratégies les plus efficaces sans lien avec la compréhension du récit.

L'analyse détaillée des épreuves nous permet de vérifier l'évolution de différentes compétences nécessaires à la compréhension de récit.

D'une part, nous pouvons observer une amélioration des capacités de mémoire, qu'il s'agisse de la mémoire de travail ou de la mémoire à plus long terme. Celles-ci permettent de traiter et de rappeler davantage d'informations.

D'autre part, les capacités de synthétisation et de décentration augmentent avec l'âge si bien que les enfants donnent des réponses plus précises, en se limitant à l'essentiel et en sachant se détacher des détails.

De plus, la compétence de la compréhension devient de plus en plus efficace, puisque les capacités de jugement selon l'importance des éléments ainsi que l'acquisition des règles de réduction, de simplification ou de généralisation augmentent avec l'âge.

Les enfants acquièrent une capacité à relier différents éléments ce qui permet également de les simplifier. Ces liens permettent également de produire des inférences, capacité qui s'améliore avec l'âge.

En outre, les représentations mentales nécessaires à la plupart des lecteurs s'affinent avec les expériences et les acquis et entraînent une vision plus précise et moins coûteuse de la situation.

Enfin, nous notons également une évolution progressive avec l'âge des domaines suivants :

- les connaissances du monde et les expériences,
- la compréhension des situations contextuelles,
- les notions temporelles,
- le raisonnement hypothético-déductif permettant de diminuer les erreurs liées à des ambiguïtés lexicales.

III. ANALYSE DE DIFFERENTES CORRELATIONS :

1. Mise en commun des différentes épreuves et corrélations :

A la suite des différentes analyses que nous avons effectuées pour chacune des épreuves, nous avons voulu savoir s'il existe des liens entre différentes épreuves en ce qui concerne leur réussite ou leur échec. En effet, la réussite ou l'échec à certaines épreuves entraîne-t-elle toujours un résultat identique par rapport à une autre ?

D'autre part, la réussite ou non à certaines épreuves joue-t-elle un rôle dans le résultat final ?

Voici les tableaux que nous avons effectué afin d'établir certaines corrélations. Nous avons décidé de considérer une épreuve «réussie » quand la note obtenue est supérieure à la moyenne. De la même façon, nous jugerons une épreuve « échouée » si le score est inférieur à la moyenne.

1. 1. Le groupe des élèves de CM1 :

TAB. 31 : Détail des scores obtenus par les CM1

<i>Epreuves</i>	Résumé/10	Rappel/20	Questions/15	Jod'I/5	Erreurs/10	Polysémie/10	Total/70
<i>Points</i>	2,5	9,7	8,5	2	4	6	32,7
	2,5	2,6	8	3	6	4	26,1
	1,25	4,4	8	2	10	10	35,65
	5	8,8	11	3	10	8	45,8
	1,25	4	9	3	6	8	31,25
	8,75	12,8	12	1	6	10	50,55
	1,25	10,2	11	1	4	10	37,45
	10	8,4	12	3	8	10	51,4
	8,75	8,8	12	3	8	6	46,55
	3,75	5,7	8	2	6	6	31,45
	2,5	5,7	7	2	6	0	23,2
	5	8	8	4	4	10	39
<i>Moyennes</i>	4,375	7,425	9,54	2,41	6,5	7,33	37,75

Jod'I = jugement selon l'ordre d'importance

Afin de mener cette étude à bien, nous avons élaboré un tableau simplifié des résultats des enfants. Ces résultats n'ont pas de réelle valeur mathématique, mais nous permettent de juger selon notre point de vue les résultats des enfants. Nous avons considéré comme réussies

les épreuves dont les résultats sont supérieurs à la moyenne et noté « + » dans la colonne correspondante. Les épreuves dont les résultats sont inférieurs à la moyenne sont échouées et notées « - ».

TAB. 32 : Résultats synthétisés des réussites ou échecs relatifs des élèves de CM1 :

Résumé	Rappel	Questions	Jod'I	Erreurs	Polysémie	Score final
-	+	-	-	-	-	-
-	-	-	+	-	-	-
-	-	-	-	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+
-	-	-	+	-	+	-
+	+	+	-	-	+	+
-	+	+	-	-	+	-
+	+	+	+	+	+	+
+	+	+	+	+	-	+
-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
+	+	-	+	-	+	+

1. 1. 1. Corrélation entre les résultats à l'épreuve de résumé et ceux des autres épreuves :

Il s'avère que les enfants qui réussissent l'épreuve de résumé (soit 5 enfants donc par 41% des élèves), réussissent 70% des épreuves (soit 4,2/6 épreuves).

De la même façon, un échec à cette épreuve entraîne des mauvais résultats pour 91% des épreuves (soit 5,5 épreuves échouées sur 6)

Il semblerait que la réussite à l'ensemble du test soit liée à la réussite de la seule épreuve de résumé.

1. 1. 2. Corrélation entre les résultats aux épreuves de résumé et de rappel et les autres épreuves :

Nous avons essayé de savoir si la réussite à ces deux épreuves accentuerait la réussite globale. Il se trouve que les enfants ayant réussi ces deux épreuves, ont ensuite eu des scores supérieurs à la moyenne dans 68% des épreuves du test (soit dans pour 4,1 épreuve sur 6).

L'échec à ces deux épreuves est signe d'un échec à 68,3% du test global (c'est-à-dire que les enfants échouent à 4,1 épreuves sur les 6).

Les résultats sont légèrement inférieurs à ceux obtenus lors de la comparaison de l'épreuve de résumé avec les autres épreuves. Il semblerait que le cumul de ces deux épreuves induise de façon moindre les résultats globaux.

1. 1. 3. Corrélation entre l'épreuve de résumé et le résultat final :

Le lien entre la réussite à l'épreuve de résumé et celle à 70% des autres épreuves nous fait penser que le score à l'épreuve de résumé pourrait présager du résultat final.

Pour cela, nous comparons la réussite globale à celle du résumé. Il s'avère que les enfants ayant des résultats supérieurs à la moyenne à l'épreuve de résumé ont dans 100% des cas un score global supérieur à la moyenne.

La réciproque est également valable puisque tous les enfants ayant des résultats inférieurs à la moyenne à l'épreuve de résumé en ont également au score final.

L'épreuve de résumé semble donc être prédictible de la bonne compréhension du récit pour le groupe des élèves de CM1.

1. 1. 4. Analyse des autres épreuves :

Pour le groupe des CM1, les épreuves les mieux réussies sont celles du rappel et des mots polysémiques et éléments anaphoriques. L'épreuve la moins réussie globalement est celle de détection d'erreurs.

Une corrélation entre l'épreuve des questions et les résultats globaux est possible puisque dans plus de 85% des cas (soit 6 enfants sur 7), les enfants qui échouent à l'épreuve des questions obtiennent aussi un score total inférieur à la moyenne.

Il n'y a pas de corrélation entre les résultats d'un échec relatif ou d'une réussite entre les épreuves. C'est-à-dire que lorsqu'une preuve est réussie ou échouée, elle n'entraîne pas de façon systématique la réussite ou l'échec à une autre épreuve. Elles mettent en jeu des stratégies différentes, ce qui explique qu'il n'y ait pas de corrélation possible.

1. 2. Le groupe des élèves de 6^{ème} :

TAB. 33 : Détail des scores obtenus par les 6^{ème}

<i>Epreuves</i>	Résumé/10	Rappel/20	Questions/15	Jod'I/5	Erreurs/10	Polysémie/10	Total/ 70
<i>Points</i>	3,75	2,6	10	3	10	10	39,35
	8,75	12,4	12	4	10	10	57,15
	3,75	8,4	11	3	6	6	38,15
	10	9,3	10	5	8	8	50,3
	6,25	10,2	14	4	10	10	54,45
	6,25	5,7	8	5	8	8	40,95
	7,5	9,7	10	3	10	8	48,2
	6,25	7,1	5,5	3	4	8	33,85
	3,75	5,7	7,5	1	8	8	33,95
	5	7,1	11	3	8	8	42,1
<i>Moyennes</i>	<i>6,125</i>	<i>7,82</i>	<i>9,9</i>	<i>3,4</i>	<i>8,2</i>	<i>8,4</i>	<i>43,845</i>

TAB. 34 : Résultats synthétisés des réussites ou échecs relatifs des élèves de 6^{ème} :

Résumé	Rappel	Questions	Jod'I	Erreurs	Polysémie	Score final
-	-	+	-	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+
-	+	+	-	-	-	-
+	+	+	+	-	-	+
+	+	+	+	+	+	+
+	-	-	+	-	-	-
+	+	+	-	+	-	+
+	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
-	-	+	-	-	-	-

1. 2. 1. Corrélation entre les résultats à l'épreuve de résumé et aux autres épreuves :

Pour le groupe de 6^{ème}, les enfants ayant obtenu une note supérieure à la moyenne à l'épreuve de résumé réussissent également à 63% des autres épreuves (soit en moyenne 3,8 épreuves sur 6).

L'analyse de cette épreuve de résumé montre que son échec entraîne un manque de réussite global dans 50% des épreuves. Les enfants obtiennent des scores inférieurs à la moyenne pour une épreuve sur deux.

De la même façon que pour les CMI, bien que les résultats soient moins contrastés, il semblerait que la réussite aux différentes épreuves du test puisse être anticipée par la réussite ou non à l'épreuve de résumé.

1. 2. 2. Corrélation entre les épreuves de résumé et de rappel et le résultat final :

Pour le groupe des 6^{ème}, la réussite à l'épreuve de résumé correspond à une réussite globale au test (soit une note finale supérieure à la moyenne) dans 66% des cas.

Si nous procédons de la même façon avec les épreuves de résumé et de rappel, nous pouvons voir que lorsque ces deux épreuves sont réussies, alors le résultat final est, dans 100% des cas, supérieur à la moyenne.

La réciproque est également valable : l'échec à ces deux épreuves est dans 100% des cas le signe d'une mauvaise compréhension du récit.

L'épreuve de résumé prise isolément ne permet pas de prévoir les résultats à l'ensemble du test. Mais, les résultats aux deux épreuves de résumé et de rappel, permettent de prévoir le résultat final et donc la compétence de compréhension des enfants.

1. 2. 3. Analyse des autres épreuves :

Nous pouvons observer chez le groupe des 6^{ème} que l'épreuve des questions est la mieux réussie avec 70% de résultats supérieurs à la moyenne. Cependant, prise isolément elle ne permet pas de déterminer le résultat total puisque seulement 57% des enfants qui réussissent cette épreuve réussissent également le test.

Mais l'échec à l'épreuve des questions entraîne à chaque fois un score inférieur à la moyenne pour le test complet.

L'épreuve ayant entraîné le plus d'échecs est celle de mots polysémiques et d'éléments anaphoriques. Cependant, nous ne pouvons pas associer la réussite (ou l'échec) à cette épreuve avec celle du résultat final. En effet, il semble que cette épreuve dépende davantage des compétences morphosyntaxiques et sémantiques prises isolément : les mots sont montrés dans le récit mais les enfants prenaient en compte le mot voire la phrase dans laquelle il était inclus mais sans rapport avec le texte.

1. 3. Le groupe des élèves de 4^{ème} :

TAB. 35 : Détail des scores obtenus par les 4^{ème}

<i>Epreuves</i>	Résumé/10	Rappel/20	Questions/15	Jod'I/5	Erreurs/10	Polysémie/10	Total /70
<i>Scores</i>	7,5	10,6	12	4	10	8	52,1
	1,25	5,77	7	1	8	10	33,02
	3,75	9,7	13	4	8	10	48,45
	5	5,3	7	5	6	10	38,3
	2,5	6,6	11	2	8	10	40,1
	10	10,2	11	4	8	10	53,2
	7,5	7,11	12	4	8	10	48,61
	1,25	13,7	11,5	3	6	4	39,45
	5	9,1	11	4	6	6	41,1
	3,75	3,11	10	5	10	10	41,86
<i>Moyennes</i>	<i>4,75</i>	<i>8,12</i>	<i>10,55</i>	<i>3,6</i>	<i>7,63</i>	<i>8,72</i>	<i>43,619</i>

TAB. 36 : Analyse synthétique des réussites ou échecs relatifs des élèves de 4^{ème} :

Résumé	Rappel	Questions	Jod'I	Erreurs	Polysémie	Score final
+	+	+	+	+	-	+
-	-	-	-	+	+	-
-	+	+	+	+	+	+
+	-	-	+	-	+	-
-	-	+	-	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+
+	-	+	+	+	+	+
-	+	+	-	-	-	-
+	+	+	+	-	-	-
-	-	-	+	+	+	-

1. 3. 1. Corrélation entre l'épreuve de résumé et les autres épreuves :

Pour ce groupe, les enfants ayant réussi l'épreuve de résumé obtiennent des notes supérieures à la moyenne dans 63% des épreuves (soit dans 3,8 épreuves sur 6).

Contrairement aux autres groupes, l'échec à cette épreuve entraîne un échec plus modéré aux autres épreuves puisqu'il est de 41% c'est-à-dire 2,5 épreuves dont les résultats sont inférieurs à la moyenne sur les 6 proposées.

1. 3. 2. Corrélation entre les épreuves de résumé et de rappel et le résultat final :

La réussite à l'épreuve de résumé n'induit le résultat final que dans 60% des cas. Elle ne suffit donc pas comme dans les deux autres groupes à prédire la réussite au test.

Les résultats cumulés aux épreuves de résumé et de rappel nous permettent d'avoir une moyenne de 66% de réussite au test.

Cependant, quand les deux épreuves de résumé et de rappel sont échouées, alors le résultat final est dans 100% des cas inférieur à la moyenne.

1. 3. 3. Analyse des autres épreuves :

L'analyse du tableau des résultats des 4^{ème} révèle une homogénéité dans la réussite aux épreuves. En effet, toutes les épreuves sont réussies de la même façon.

Nous obtenons une réussite de 70% aux épreuves suivantes ;

- épreuve de questions
- épreuve de jugement selon l'ordre d'importance
- épreuve de détection d'erreurs
- épreuve de mots polysémiques et d'éléments anaphoriques

Les épreuves de résumé et de rappel sont réussies par 50% des enfants.

Nous pouvons cependant montrer que lorsque l'épreuve de résumé est réussie, alors celle de jugement selon l'ordre d'importance l'est également. Ce résultat n'est pas observé chez les deux autres groupes. *Il est donc évident que les élèves de 4^{ème} en sont à leurs capacités optimales de hiérarchisation des informations puisque nous retrouvons des degrés de compétence identiques à ces deux épreuves.*

Comme pour le groupe des 6^{ème}, nous constatons que l'échec à l'épreuve des questions entraîne un score inférieur à la moyenne pour l'ensemble du test. La réciproque n'est pourtant pas valable.

En résumé, l'analyse des tableaux de résultats nous permet de faire les liens suivants :

- La seule épreuve de résumé est prédictible de la réussite ou de l'échec au test chez les CM1. En effet, si l'enfant échoue à cette épreuve, il échouera à l'ensemble du test et la réciproque est également valable.

D'autre part, et pour les trois groupes, les deux épreuves cumulées de résumé et de rappel permettent de prédire le résultat final. Si ces épreuves sont réussies, alors l'ensemble du test le sera également. Au contraire, l'échec à ces deux épreuves entraîne dans 100% des cas un score inférieur à la moyenne au test complet.

- Les épreuves de résumé et de rappel sont prédictibles de la réussite ou de l'échec au test chez les 6^{ème}. Réussir ces deux épreuves entraîne nécessairement une réussite au test dans sa globalité et réciproquement.
- Chez les 4^{ème}, seule la réciproque est vraie. C'est-à-dire que si les épreuves de résumé et de rappel sont échouées, alors le test sera échoué.
- Nous avons pu mettre en avant une corrélation entre l'épreuve des questions et les résultats finaux. En effet, quand l'épreuve des questions n'est pas réussie, alors le test ne l'est pas non plus. Cette observation est valable pour les trois niveaux de CM1, 6^{ème} et 4^{ème}.

2. Corrélations avec différents aspects :

2. 1. Corrélation avec le temps de lecture :

TAB. 37 : Lien entre le score final et le temps de lecture du récit

CM1		6ème		4ème	
Scores	Temps de lecture	Scores	Temps de lecture	Scores	Temps de lecture
23,2	6'51	33,85	4'50	33,02	4'
26,1	2'33	33,95	3'40	38,3	2'10
31,25	4'50	38,15	2'58	39,45	2'54
31,45	4'23	39,35	5'04	40,1	2'28
32,7	4'31	40,95	3'36	41,1	3'42
35,65	2'56	42,1	2'50	41,86	3'28
37,45	3'52	48,2	2'32	48,45	5'24
39	4'54	50,3	3'25	48,61	3'50
45,8	3'18	54,45	1'39	52,1	3'53
46,55	2'29	57,15	2'56	53,2	3'04
50,55	3'06				
51,4	4'20				

Chez les CM1, nous pouvons remarquer que les scores les plus faibles correspondent aux temps de lecture du texte les plus longs. La moyenne de la durée de lecture approche les 4 minutes et nous pouvons constater que la majorité des résultats faibles ont un temps de lecture égal ou supérieur à la moyenne.

Pour les 6^{ème}, les rapports sont relativement similaires, avec une corrélation entre les temps de lecture longs et les scores peu élevés.

Il n'en est pas de même pour les 4^{ème} chez lesquels aucun lien n'est observable.

Nous pouvons remarquer une corrélation entre le temps de lecture et les scores. Chez les élèves de CM1 et de 6^{ème}, les temps de lecture les plus longs correspondent aux résultats les plus faibles. Nous pouvons donc penser que la vitesse de lecture serait une indication du niveau de lecture et de compréhension.

Les résultats des 4^{ème} sont plus homogènes. Il s'agit également de lecteurs plus expérimentés, les écarts sont donc moins importants. Nous ne pouvons pas faire de relation entre les résultats et la durée de lecture.

2. 2. Corrélation avec le temps de passation de chaque épreuve :

Pour cette analyse, nous avons rapporté les temps de passation de chaque épreuve dans le tableau 38 pour chacun des enfants des trois classes.

TAB. 38: Liens entre la durée de passation en secondes et le score aux différentes épreuves

	Résumé		Rappel		Questions		JOI		Détection d'erreur		Polysémie anaphore	
	Durée	Score /10	Durée	Score /20	Durée	Score /15	Durée	Score /5	Durée	Score /10	Durée	Score /10
CM1	2,5	9,7	8,5	2	160	4	153	6				
	2,5	2,6	8	3	110	6	157	4				
	1,25	4,4	8	2	183	10	136	10				
77	5	8,8	11	3	110	10	146	8				
88	1,25	4	9	3	160	6	120	8				
50	8,75	12,8	12	1	115	6	80	10				
	1,25	10,2	11	1	102	10	51	10				
50	10	8,4	12	3	97	8	83	10				
	8,75	8,8	12	3	140	8	90	6				
36	3,75	5,7	8	2	83	6	120	6				
35	2,5	5,7	7	2	174	6	103	0				
100	5	8	8	4	65	4	60	10				
Moyennes	62,3	4,375	102,27	7,425	334,727	9,541666667	112,583	2,416666667	124,917	7	108,25	7,333333333
6ème	40	3,75	2,6	10	133	3	81	10				
	93	8,75	12,4	12	93	4	55	10				
	83	3,75	8,4	11	84	3	72	6				
	92	10	9,3	10	280	5	73	8				
24	6,25	10,2	14	4	55	10	95	10				
53	6,25	5,7	8	5	63	8	74	8				
50	7,5	9,7	10	3	70	10	84	8				
124	6,25	7,1	5,5	3	119	4	70	8				
49	3,75	5,7	7,5	1	110	8	76	8				
60	5	7,1	11	3	89	8	68	8				
Moyennes	66,8	6,125	111,333	7,82	224,7	9,9	121,1	3,4	78,7	8,2	74,8	8,4
4ème	88	5	9,1	4	99	4	149	6				
	30	1,25	5,77	1	120	1	130	10				
	170	7,5	10,6	4	235	4	90	8				
	15	3,75	9,7	4	154	4	50	10				
	30	5	5,3	5	80	5	78	10				
	30	2,5	6,6	2	74	2	70	10				
	50	10	10,2	4	115	4	64	10				
	106	7,5	7,11	4	195	4	82	10				
	38	1,25	13,7	3	58	3	30	4				
	32	3,75	3,11	5	104	5	46	10				
Moyennes	58,9	4,75	139,6	8,119	243,1	10,6	123,4	3,6	119,5	7,8	78,9	8,8

JOI : jugement selon l'ordre d'importance des éléments

2. 2. 1. Analyse de l'épreuve de résumé :

Pour cette épreuve, la durée de l'épreuve varie en fonction de la classe. En effet, la moyenne de durée de l'épreuve est de 62,3 secondes pour les CM1 et de 66,8 pour les 6^{ème}. Ces résultats s'expliquent en fonction des scores obtenus. Les élèves de 6^{ème} ont rappelé plus d'éléments que ceux de CM1, ce qui explique l'augmentation de la durée de l'épreuve.

Cependant, les 4^{ème} ont une durée moyenne d'épreuve de 58,9 secondes avec un score de 4,75. Si nous nous référons aux résultats précédents, nous savons que les 4^{ème} ont le mieux respecté la consigne de concision du résumé. Ils ont donc rappelé peu d'éléments mais les plus pertinents ce qui a pour conséquence de réduire le temps de l'épreuve.

Pour cette épreuve, nous constatons que la durée est liée au nombre de propositions rappelées. Plus il y en a et plus l'épreuve dure longtemps.

Cela tendrait à montrer qu'il n'y a pas tellement de temps de réflexion entre les propositions ou avant de commencer le résumé.

2. 2. 2. Analyse de l'épreuve de rappel :

A l'épreuve de résumé, nous constatons que les scores augmentent avec la classe, ce qui correspond à une augmentation du nombre de propositions rappelées.

D'autre part, nous remarquons également un allongement de la durée de l'épreuve.

La durée de l'épreuve augmente en fonction de la classe, en raison du nombre croissant de propositions rappelées avec le niveau.

2. 2. 3. Analyse de l'épreuve des questions :

Les élèves de CM1 ont mis le plus de temps à faire cette épreuve puisque la durée est de 334,7 secondes alors que les 6^{ème} et les 4^{ème} ont une durée sensiblement identique (224,7 et 243,1). Nous pouvons penser que les 6^{ème} et les 4^{ème} acquièrent plus de précision et de rapidité en même temps que de l'efficacité.

La durée à l'épreuve des questions diminue avec la classe, tandis que les enfants gagnent en précision et en efficacité.

2. 2. 4. Analyse de l'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance :

Ce tableau montre une augmentation des durées avec la classe. Cet allongement du temps de l'épreuve correspond à une évolution croissante des scores.

La capacité à juger de l'importance des éléments s'affine avec la classe. Mais elle génère un coût de plus en plus important au niveau de la durée de traitement des informations.

2. 2. 5. Analyse de l'épreuve de détection d'erreurs :

Nous constatons pour cette épreuve, une diminution de la durée avec une augmentation du score. Le groupe ayant le mieux réussi cette épreuve (les élèves de 6^{ème}) ont également la durée la plus courte.

Nous pouvons estimer que la capacité à détecter les erreurs est liée à la compréhension du récit. Elle nécessite dans ce cas une durée moins longue.

2. 2. 6. Analyse de l'épreuve de mots polysémiques et éléments anaphoriques :

En comparant les groupes, nous remarquons, d'une part, une diminution de la durée de cette épreuve entre le groupe des élèves de CM1 et celui des élèves de 6^{ème}. La durée est ensuite relativement équivalente entre les 6^{ème} et les 4^{ème}. D'autre part, nous constatons une augmentation des résultats avec la classe.

Le traitement des ces éléments évolue avec le niveau. Nous avons vu précédemment que l'évolution croissante se faisait sur l'analyse des polysémies et non sur le traitement des éléments anaphoriques, cependant, leur analyse se fait plus rapidement.

Cette analyse est pour les plus jeunes très coûteuse en temps, mais en fonction de la classe, elle devient plus performante et efficace.

Le traitement des mots polysémiques et des éléments anaphoriques s'optimise et devient plus rapide avec le niveau.

IV. SYNTHÈSE :

L'analyse détaillée et globale des corpus recueillis nous a permis de mettre en avant des évolutions dans les capacités et les traitements que nécessite la compréhension des récits. Dans cette partie, nous proposons de reprendre les différents résultats obtenus afin de faire une synthèse sur la compréhension des récits des enfants de 9 à 14 ans.

1. Evolutions observées :

Au niveau général, il y a une évolution croissante des résultats entre les CM1 et les 6^{ème}, puis une stabilisation des acquis chez les 4^{ème}.

Ce bilan montre une évolution dans les capacités suivantes ;

- La mémoire de travail augmente et permet de traiter de plus en plus d'informations en fonction de la classe des enfants.
- Il se produit une très importante évolution des capacités de jugement selon l'importance des éléments, de synthétisation et donc une possibilité de plus en plus grande à se décentrer pour se détacher des éléments les moins pertinents. L'affinement de cette compétence entraîne pourtant une augmentation du coût énergétique et de la durée de traitement.
- L'efficacité du traitement des informations augmente grâce à l'apparition des capacités à utiliser les macrorègles (c'est-à-dire construire une compréhension moins coûteuse en mémoire et en temps et plus efficace), à relier des informations entre elles, à produire des inférences et à se créer des représentations mentales.
- Ces progressions sont à mettre en relation avec l'acquisition par les enfants de plus en plus de connaissances sur le monde, ainsi que l'enrichissement de leurs expériences ; c'est ce qui leur permet de se créer des représentations mentales et des scripts plus précis.
- Au niveau cognitif, les enfants acquièrent une capacité à affiner leurs notions temporelles et à parfaire leurs raisonnements hypothético-déductifs.

- Au niveau lexical et morphosyntaxique, il se produit une amélioration dans le traitement des éléments polysémiques ainsi qu'une évolution dans la rapidité de la résolution de problèmes anaphoriques.

2. Profils de niveaux :

TAB. 39 : Profils de niveaux :

	CM1	6ème	4ème
Résultats globaux	Faibles	Plus élevés	Identiques aux 6ème
Acquisitions	Non acquises / Début d'acquisition	En cours d'acquisition	Stabilisées
Synthétisation	0	1	2
Hierarchisation, jugements d'importance	0	1	2
Mémoire de travail	0	1	2
Disponibilité des informations stockées (capacités liées à la mémoire de travail)	0	1	2
Compétences de traitement (productions inférentielles, représentations mentales, ...)			
Efficacité des moyens mis en place (durée, rapidité de mise en action)	0	1	2
Compréhension	0	1	2

0 : absente ou peu efficace 1 : acquise mais en cours de perfectionnement 2 : optimale
--

2. 1. Profil des CM1 :

Une grande partie des compétences dont nous traitons ne sont pas encore acquises chez les CM1. C'est le cas pour la capacité de synthétisation (les enfants à l'épreuve de résumé avaient du mal à ne pas rappeler toutes les informations qu'ils avaient retenues)

D'autre part, leur capacité de jugement selon l'ordre d'importance n'est pas encore utilisée. Cette compétence apparaît à partir de 9 ans, mais n'est pas encore efficace chez les CM1.

En outre, ils ont peu de stratégies de simplification, d'allègement des procédures ce qui rend la compréhension des récits laborieuse et longue.

Enfin, les capacités de mémoire ne permettent pas le traitement d'un grand nombre d'informations.

Cependant, le profil des CMI est très hétérogène. En effet, certains vont amorcer l'acquisition de compétences alors que d'autres n'en sont pas encore à un stade similaire. Ce sont donc les variations inter-individuelles qui expliquent la diversité des profils.

La compréhension des récits est difficile bien que les résultats ne soient pas médiocres, de par un minimum de compétences exploitables.

2. 2. Profil des 6^{ème} :

Une nette progression de la compréhension des récits apparaît chez les 6^{ème}. De nombreuses compétences semblent être développées bien qu'elles ne soient pas stabilisées ; elles ne sont pas toutes utilisées de façon immédiate mais sont disponibles si nous les activons. Les capacités de jugement selon l'ordre d'importance, de pertinence des informations se hiérarchisent petit à petit.

L'augmentation de la capacité de mémoire permet le traitement d'un nombre plus important d'informations mais celui-ci reste encore coûteux, surtout en temps.

La capacité de compréhension est plus précise grâce à l'acquisition progressive des différentes capacités.

2. 3. Profil des 4^{ème} :

Chez les 4^{ème}, on ne constate pas d'évolution croissante des scores. Cependant, l'analyse de toutes les épreuves nous montre une stabilisation dans les acquisitions. En effet, que ce soit au niveau des capacités de synthétisation, du jugement selon l'ordre d'importance ou du traitement des informations, les 4^{ème} gagnent en efficacité et en rapidité.

La capacité de compréhension s'est précisée grâce aux compétences maintenant efficaces.

V. VALIDITE DU BILAN :

A l'issue de nos analyses, nous pouvons constater qu'il y a une évolution soit quantitative, soit qualitative dans les résultats obtenus par les trois groupes. Cela nous permet d'affirmer la validité du test bien que l'échantillon soit restreint. Il faudra évidemment le valider sur un échantillon plus grand. Il est possible de distinguer des épreuves pertinentes et des épreuves non pertinentes.

1. Les épreuves pertinentes :

Nous considérerons comme pertinentes les épreuves, en fonction des analyses internes aux épreuves, nous permettant d'observer une évolution dans les résultats entre les trois groupes ainsi que l'utilisation des différentes stratégies.

1. 1. L'épreuve de résumé :

Les épreuves les plus pertinentes sont celles qui analysent le nombre d'éléments rappelés de la macrostructure ainsi que le rapport entre les éléments de la macrostructure et les autres. Nous pouvons voir une évolution des résultats en fonction des classes. D'autre part, elle nous permet également de constater une évolution dans les stratégies de synthétisation et de jugement de l'importance relative des éléments.

1. 2. L'épreuve de rappel :

Au niveau quantitatif, cette épreuve nous permet de constater une augmentation du nombre d'éléments rappelés en fonction de la classe. De plus, elle met en évidence les capacités mémorielles des enfants ainsi que la construction progressive d'une compréhension moins coûteuse et plus efficace.

1. 3. L'épreuve des questions :

Elle permet de voir une évolution croissante de la compréhension entre les trois groupes ainsi qu'un développement de l'efficacité des différentes stratégies étudiées (représentations mentales, productions inférentielles, connaissances du monde, ...)

1. 4. L'épreuve de jugement selon l'ordre d'importance :

Nous pouvons évaluer grâce à cette épreuve la stratégie de jugement de l'importance relative des éléments. Nous observons une nette évolution de cette capacité avec l'âge.

1. 5. L'épreuve de détection d'erreurs :

Cette épreuve prise en soi ne nous permet pas de mettre en évidence une évolution, qu'elle soit quantitative ou qualitative. Cependant, en comparant les résultats aux éléments cités par les enfants dans l'épreuve de rappel, nous pouvons analyser la disponibilité de l'information en fonction des classes.

1. 6. L'épreuve de mots polysémiques et des éléments anaphoriques :

Cette épreuve nous apporte des éléments pertinents quant au traitement des mots polysémiques. Les ambiguïtés lexicales sont réglées plus facilement quand l'âge augmente.

2. Les épreuves non pertinentes :

2. 1. L'épreuve de rappel :

Nous avons analysé cette épreuve de façon très détaillée et sous différentes formes pour pouvoir établir des différences entre les classes. Cependant, certains aspects ne se sont

pas révélés pertinents. En effet, l'analyse des éléments rappelés selon leur situation dans la superstructure n'a pas été concluante. Il n'y a pas de différences suffisamment prégnantes pour différencier les niveaux.

D'autre part, l'analyse des erreurs n'a pas montré de signes particulièrement distinctifs pour l'une ou l'autre des classes.

2. 2. L'épreuve des mots polysémiques et éléments anaphoriques :

Cette épreuve s'est révélée tout à fait intéressante en ce qui concerne les mots polysémiques. Cependant, nous nous sommes rendus compte que les éléments anaphoriques étaient traités de la même façon chez les élèves des trois niveaux

2. 3. L'épreuve de localisation d'informations :

Dans les établissements qui nous ont accueillie, l'enseignement de la recherche d'informations s'effectuait depuis le début de l'année. Les enfants, dès le CM1, avaient donc appris des techniques de recherche. Dans ces conditions, nous n'avons pas trouvé de pertinence particulière à cette épreuve puisque les enfants des trois niveaux utilisaient les mêmes stratégies de recherche.

3. Modifications à apporter :

Ce projet de bilan, tel qu'il est aujourd'hui nous permet de mettre en évidence des évolutions dans la compréhension des récits et dans les stratégies utilisées. Nous validons ainsi les objectifs de départ.

Nous pouvons cependant, grâce aux différentes analyses que nous avons effectuées et aux passations faites avec les enfants, proposer des modifications afin que ce projet de bilan soit encore plus précis et pertinent.

3. 1. Les épreuves :

A l'issue de ces résultats, nous pourrions envisager d'apporter des améliorations à ce projet de bilan. En effet, les épreuves ou les analyses qui se sont révélées peu pertinentes pourraient être supprimées. Grâce à quoi nous pourrions approfondir le test en distinguant davantage de sous-catégories aux épreuves les plus prédictives notamment les épreuves de rappel, de résumé et de questions qui pourraient comporter, par catégorie, un plus grand nombre d'items. Par exemple des inférences à un élément ou à plusieurs éléments, les représentations mentales, et les situations contextuelles... Chaque stratégie pourrait alors être analysée de façon plus fine.

3. 2. Les cotations :

Les cotations notamment celles du résumé devraient être modifiées. En effet, l'analyse la plus pertinente pour la compréhension du récit et surtout de la consigne est celle du rapport entre le nombre d'éléments de la macrostructure rappelés et les autres. Il serait intéressant de coter ce rapport en plus du nombre d'éléments de la macrostructure rappelés.

La cotation de l'épreuve des questions devrait être multiple. Tout d'abord, un résultat global qui correspondrait à la compréhension du récit. Puis, un score pour chaque stratégie que testent les différentes questions.

4. Observations :

La situation expérimentale nous a fait prendre conscience de certaines faiblesses. En effet, la population des 4^{ème} s'est souvent montrée moins intéressée par le récit que les autres. Peut-être que la situation de récit leur convient moins.

De plus, la présentation que nous proposons aux enfants n'était pas toujours idéale. Il est vrai que nous n'avons pas envisagé l'aspect esthétique du bilan. Une présentation davantage colorée ou agrémentée aurait peut-être évité le désintérêt de quelques enfants (bien qu'ils aient été peu nombreux à ne pas montrer d'enthousiasme).

En outre, les 4^{ème} n'ont pas été dupes du stratagème utilisé entre l'épreuve de résumé et de rappel.

CONCLUSION

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité du projet d'élaboration d'un protocole de bilan de compréhension des récits initié par C. MAEDER. A la suite de nombreux travaux déjà effectués sur ce sujet, un projet de bilan a été réalisé. Grâce à ce protocole, nous voulions montrer en quoi la compréhension des récits évolue chez les enfants de 9 à 13 ans, répartis en trois classes, CM1, 6^{ème} et 4^{ème}. Nous sommes partie de l'hypothèse suivante : nous savons que certaines stratégies nécessaires à la compréhension sont liées à nos expériences et donc évoluent avec l'âge. La compréhension évoluerait-elle de façon semblable ? Nous en avons déduit le double objectif suivant.

D'une part, la compréhension des récits évoluerait-elle d'une classe à l'autre ?

D'autre part, cette évolution irait-elle dans le sens d'un affinement des capacités de compréhension avec l'âge des enfants ?

En outre, les résultats nous permettraient de tester la validité de ce test, exploité avec une population de 33 enfants âgés de 9 à 13 ans.

Notre démarche nous a permis d'aborder dans un premier temps les éléments théoriques nécessaires à notre expérimentation. Puis, nous avons tenu à présenter notre démarche expérimentale. Dans une dernière partie, nous nous sommes proposé d'établir un bilan aussi complet que possible de notre expérimentation.

Les observations réalisées au cours de l'expérimentation et l'analyse des résultats nous ont permis de dégager les constatations suivantes.

Nos hypothèses de départ sont en partie vérifiées. En effet, nous avons mis en évidence une évolution dans la compréhension des récits d'une classe à l'autre. C'est uniquement entre les niveaux de CM1 et de 6^{ème} que la compréhension des récits augmente de façon quantitative uniquement entre les niveaux de CM1 et de 6^{ème}. Il existe cependant une évolution qualitative pour les trois niveaux. Nous avons pu constater que les stratégies utilisées s'affinaient avec l'âge et notamment entre les niveaux de 6^{ème} et de 4^{ème} alors que leurs résultats aux tests sont relativement identiques.

Il n'est cependant pas possible de généraliser nos conclusions. Tout mémoire est le reflet d'une expérimentation particulière et ponctuelle, les résultats obtenus dans notre étude,

ne peuvent sans doute pas être généralisés. Il faudrait pouvoir élargir cette expérimentation à un autre échantillon, à d'autres classes, avec d'autres épreuves, et sur une population plus large.

De par le nombre de stratégies qui interviennent, la compréhension des récits et des textes est au carrefour de plusieurs domaines (linguistique, cognitif et pragmatique). Tester cette capacité apparaît donc aujourd'hui comme indispensable dans la prise en charge des troubles de la lecture.

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

ADAM J-M., REVAZ F., *L'analyse des récits*,
Paris : Seuil, 1996.

CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*,
Paris : Retz, 2003.

COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J-M., *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*,
Paris : Colin/Masson, 1996.

DENHIÈRE G., *Il était une fois ... Compréhension et souvenirs de récits*,
Lille : PUL, 1984.

FAYOL M., *Le récit et sa construction*,
Paris : Delechaux & Niestlé, 1985

FAYOL M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture*,
Paris : PUF, 1992.

GIASSON J., *La lecture : De la théorie à la pratique*,
Quebec : Gaëtan Morin, 1995.

KAIL M., FAYOL M., *L'acquisition du langage : Le langage en développement, Au delà de 3 ans*, tome II,
Paris : PUF, 2000.

PIAGET J, INHELDER B, *La psychologie de l'enfant*,
Paris : PUF, 1966.

ARTICLES

BERT-ERBOUL A., Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation,
L'année psychologique, n°79, p 657-680, 1979.

DENHIÈRE G., BAUDET S., *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte*,
Glossa, n°20, p10-17, 1990.

COULETEL B., ROUET J-F., *Apprendre à chercher dans un texte : Effet d'un entraînement à 8 et 10 ans*, *Enfance*, vol. 56, n°4/2004, p 357-386,
Paris : PUF, 2005.

MARTINS D., *Influence des connaissances et de l'intérêt sur la compréhension de textes*,

L'année psychologique, n°95, p 201-217, 1995.

MEGHERBI H., EHRLICH M-F., *Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits*,
L'année psychologique, n°104, p 433-489, 2004.

PYNTE J., *Les modèles de la compréhension du langage*, Psychologie cognitive : Modèles et méthodes,
Grenoble : PUG, p 87-110, 1988.

TARDIEU H., *Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension d'un texte*,
L'année psychologique, n°88, p 503-517, 1988.

WOLF S., *Compréhension de textes et lecture de mots : Quelles relations ou pourquoi certains enfants n'apprennent-ils pas à lire ?*
Entretien d'Orthophonie, p 134-139, 2001.

MEMOIRES

GUYOT C., *Etalonnage d'un protocole d'évaluation de la compréhension écrite : évaluation de la compréhension des récits par des élèves de 5^{ème}*,
Mémoire d'orthophonie, Lyon, 2005.

MANGIAVACCA E., *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés, Comparaison des résultats obtenus par des enfants de 10-15 ans présentant des troubles de langage écrit ou des troubles du raisonnement logico-mathématique*,
Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2003.

MANZANO V., *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : Le rôle de la production inférentielle*,
Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2004.

MARTIGNON A., *Elaboration d'un test de compréhension écrite de récits chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème}, Le rôle de la mémoire*,
Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2005.

VOINET L., *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés : Etudes des stratégies de compréhension de sujets sains âgés de 9 à 15 ans*,
Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2003.

TESTS

BOUTARD C, CLAIRE I., GRETCHANOVSKY L., *Le vol du P.C.*,
Paris : OrthoEdition, 2006.

LECOCQ P., *E-CO-S-SE, Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique*,
Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 1996.

CHEVRIE-MULLER C., SIMON A-M., FOURNIER S., *L2MA, Langage oral, langage écrit, mémoire et attention*,
Paris : ECPA, 1997.

GIRIBONE C., HUGON M., *Claire et Bruno, Test de l'efficienc e de lecture au C.P.*,
Paris : ECPA, 1987.

GIROLAMI-BOULINIER A., *Epreuve de lecture silencieuse, Curieuse aventure, Bond I et II*,
Paris : Masson, 1984.

INIZAN A., *BL, Batterie de lecture*,
Paris : EAP, 1976, révisé en 1988.

KHOMSI A., *LMC-R, Lecture de mot et compréhension (révisé)*,
Paris : ECPA, 1990, révisé en 1999.

KHOMSI A., *ECS III, Evaluation des compétences scolaires au cycle III*,
Paris : ECPA, 1998.

LOBROT M., *D.OR.LEC, Disposition, Orthographe, Lecture*,
1976, révisé en 1988. (N'est plus édité)

RENNES P., *CTF, Test de compréhension de textes (faciles)*,
Paris : ECPA.

SITES INTERNET

BELLISSENS C., DENHIERE G., *Aspects psychologiques et physiologiques de la mémoire, Formation lecture*,
Site internet : <http://www.univ-paris5.fr>

MEGHERBI H., SEIGNEURIC A., EHRLICH M-F., *Compréhension de l'écrit chez les enfants du C.P. : Contribution du décodage et de la compréhension de l'oral*, Université Paris 5,
Site internet : <http://www.ancli.gouv.fr>

POISSANT H., CHALIFOUX J., *Rappel des textes informatifs et narratifs chez des élèves de 5^{ème}, secondaire II et secondaire V : mémoire à court terme et à long termes*, Université Laval,
Site internet : <http://www.unites.uqam.ca>

THEROUANNE P., *Psychologie cognitive du langage*,
Site internet : <http://www.unice.fr>

ANNEXES

Annexe n° 1 : Glossaire

■ La compréhension

L'identification des mots n'est pas suffisante pour construire du sens. Les stratégies de compréhension des énoncés sont multiples :

- stratégies lexicales basées sur les mots
- stratégies morphosyntaxiques basées sur les structures et les connecteurs
- stratégies narratives basées sur la co-gestion et les inférences.

Lors de la compréhension d'un texte, le lecteur doit, d'une part, se concentrer sur les fragments écrits, c'est-à-dire opérer un décodage et, d'autre part, reconstituer l'histoire, c'est-à-dire mettre en œuvre toutes ses stratégies de compréhension.

■ Le décodage

Le décodage est la différence entre le langage écrit et la langue orale. Il nécessite un apprentissage formel du code alphabétique pour mettre en relation une lettre et un son.

La capacité à identifier les mots est indispensable pour devenir lecteur expert. Cette identification est décrite chez le lecteur expert par un modèle à double voie :

- L'assemblage qui fait correspondre les graphèmes aux phonèmes et permet la lecture de mots inconnus, de noms propres, et d'un certain nombre de petits mots lus uniquement par assemblage.
- L'adressage permet de relier directement le mot écrit à une représentation orthographique préalablement stockée dans le lexique orthographique. Cette procédure permet de reconnaître directement, globalement le mot sans avoir recours à un déchiffrage.

■ La lecture :

La lecture est « l'ensemble des activités de traitement perceptif, linguistique, et cognitif de l'information visuelle écrite¹. »

Il y a quelques années, le savoir-lire était considéré comme un simple décodage des mots. La compréhension n'était pas prise en compte dans la notion et l'évaluation de la lecture.

Aujourd'hui, la lecture se définit comme une combinaison entre l'identification des mots (accès à la signification) et la compréhension. L'identification des mots est indispensable à la lecture mais il faut également des compétences de compréhension.

¹ F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'Orthophonie, p 107.

Annexe n° 2 : Texte

Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt. Les parents avaient confié la fille au garçon. Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses. Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit.

Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux. Ils marchaient donc au hasard quand ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent.

Non loin de la maison, quelque chose frôla les jambes de la petite fille : c'était doux et chaud et cela ronronnait. Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe. Elle entendit un ronronnement. Elle ne put retenir un cri, lâcha son panier et aussitôt, sentit de petites pointes s'enfoncer dans son mollet. Ensuite, quelque chose de chaud coula le long de son mollet. Elle l'essuya avec son mouchoir.

Aussitôt après, ils entendirent une porte grincer, un rire qui leur fit froid dans le dos... Puis des jumelles apparurent, et derrière, une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci. On aurait dit un animal guettant sa proie.

Ensuite, tout se passa si rapidement qu'ils n'eurent pas le temps de bien la voir. Le garçon aperçut seulement ses pieds nus et maigres et se sentit soulevé de terre. Elle s'était saisie d'eux. Puis, elle pénétra dans la maison avec ses deux fardeaux, monta une première série d'escalier, puis, après avoir repris son souffle, une autre, plus raide. Les enfants hurlaient et essayaient en vain de se dégager. Elle ouvrit une porte et les jeta dans une pièce vide, minuscule et très sombre.

Un aboiement les surprit et elle laissa échapper quelque chose qui roula jusqu'aux pieds du garçon. Heureusement, elle n'avait pas vu leur chien qui était redescendu et sorti. Elle referma la porte à double tour. Le garçon tâtonna alors à la recherche de l'objet qui avait roulé à ses pieds. C'était un pot en plastique qu'il ouvrit. Il y mit un doigt qui s'enfonça dans quelque chose de mou, froid et de collant. Il lécha son doigt : c'était sucré. Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot.

Ils entendirent alors des bruits bizarres sans bien voir : des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus, se déplaçaient autour d'eux, ils voyaient briller leurs dents dans les gueules affamées. Les deux enfants étaient terrorisés et gelés. Ils cherchaient désespérément un moyen pour s'échapper. Il y avait bien une petite fenêtre mais elle était trop haute pour qu'ils l'atteignent.

Le pot donna au garçon une idée : après s'être mis à l'abri ainsi que sa sœur, il lança l'objet dans la vitre. Le fracas avait alerté la forme noire : ils entendirent un bruit de pas et la porte s'ouvrit sur celle-ci. Elle entra dans la pièce, puis ils entendirent un hurlement et la virent se prendre un pied dans ses mains. Ils n'attendirent pas plus longtemps et en profitèrent pour s'échapper.

Leur chien qui traînait aux abords de la maison, les guida jusque chez eux après avoir à nouveau traversé la forêt. La petite fille montra les taches rouges sur son mouchoir et les traces sur son mollet. Ils eurent du mal à raconter leur mésaventure.

RAPPEL :

Structure	Propositions	Partie de récit	Donné	Omis	Erroné	Points
Macro	Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.	Exposition				
Détail	Les parents avaient confié la fille au garçon	Exposition				
Détail	Ils avaient joués	Exposition				
Détail	ramassés toute sorte de chose.	Exposition				
Micro	Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit.	Exposition				
Macro	Ils se perdent	Elément déclencheur				
Macro	Ils aperçoivent une maison	Elément déclencheur				
Micro	quelque chose frôle les jambes de la petite fille	Elément déclencheur				
Détail	c'était doux, chaud et cela ronronnait	Elément déclencheur				
Détail	Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe	Elément déclencheur				
Détail	Elle crie, lâche son panier	Elément déclencheur				
Micro	[elle] sent de petites pointes s'enfoncer dans son mollet	Elément déclencheur				
Détail	quelque chose de chaud coule le long de son mollet	Elément déclencheur				
Détail	Elle l'essuie avec son mouchoir	Elément déclencheur				
Détail	Ils entendent une porte grincer	Intrigue				
Détail	et un rire	Intrigue				
Micro	Des jumelles apparaissent	Intrigue				
Micro	et, derrière, une grande forme noire qui les observe	Intrigue				
Détail	Le garçon aperçu seulement ses pieds (nus et maigres)	Intrigue				
Détail	(il) se sentit soulevé de terre	Intrigue				
Macro	La forme noire enlève les deux enfants	Intrigue				
Micro	Elle pénètre dans la maison avec ses deux fardeaux	Intrigue				
Micro	monte des escaliers	Intrigue				
Macro	elle enferme les enfants dans une pièce vide, minuscule et sombre	Intrigue				
Détail	Un aboiement les surprit	Intrigue				
Micro	(la forme) laissa échapper quelque chose	Intrigue				
Détail	qui roule jusqu'au garçon	Intrigue				
Micro	Leur chien s'est échappé	Intrigue				
Détail	Elle referme la porte à double tour	Intrigue				
Détail	Le garçon cherche l'objet	Intrigue				
Micro	C'était un pot en plastique	Intrigue				
Micro	il l'ouvre et goûte	Intrigue				
Détail	c'est mou, froid, collant, sucré	Intrigue				
Micro	Ils entendirent des bruits	Intrigue				

	bizarres : grattements, cris, dents qui brillent, déplacements					
Détail	Les deux enfants sont terrorisés et gelés	Intrigue				
Détail	Ils cherchent un moyen pour s'échapper	Résolution				
Détail	il y a une petite fenêtre mais trop haute	Résolution				
Détail	Le pot donna une idée au garçon	Résolution				
Macro	il lança l'objet dans la vitre	Résolution				
Micro	Le bruit alerte la forme noire	Résolution				
Micro	elle entre dans la pièce	Résolution				
Micro	la forme noire hurle et se prend un pied dans ses mains	Résolution				
Macro	(ils) en profitèrent pour s'échapper.	Résolution				
Macro	Leur chien les guide jusque chez eux	Fin				
Micro	Ils racontent leur mésaventure.	Fin				
Autre						
Autre						
Autre						

Nombre d'éléments rappelés : /

Constituants :

Nombre d'éléments de la macrostructure : /

Nombre d'éléments de la microstructure : /

Nombre d'éléments de détails : /

Pourcentage d'éléments rappelés de la macrostructure : $X 100 / 8 =$

Pourcentage d'éléments rappelés de la microstructure : $X 100 / 16 =$

Pourcentage d'éléments rappelés des détails : $X 100 / 21 =$

Catégorie :

Nombre d'éléments de l'exposition :

Nombre d'éléments de l'élément déclencheur :

Nombre d'éléments de l'intrigue :

Nombre d'éléments de la complication :

Nombre d'éléments de la fin :

Durée de l'épreuve :

QUESTIONS :

	Réponse		Justification			Pas de réponse	Aide	Pts
	Correcte	Inappropriée	Cohérente	Incohérente	Textuelle			
Q1								
Q2								
Q3								
Q4								
Q5								
Q6								
Q7								
Q8								
Q9								
Q10								
Q11								
Q12								
Q13								
Q14								
Q15								
Tot								

Durée de l'épreuve :

JUGEMENT D'ORDRE D'IMPORTANCE :

L'épreuve est cotée sur 5 points.

Propositions	Catégorie	Réponse	Points
Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt	Macrostructure		
Ils se laissèrent surprendre par la nuit	Microstructure		
Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses.	Détail		
Ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent	Macrostructure		
Quelque chose frôla les jambes de la petite fille	Microstructure		
Ils en profitèrent pour s'échapper	Macrostructure		
Des petites pointes s'enfoncèrent dans son mollet	Microstructure		
Des jumelles apparurent	Microstructure		
Une forme noire se saisit d'eux.	Macrostructure		
Le garçon aperçut ses pieds nus.	Détail		
Elle ouvrit une porte et les enferma dans une pièce.	Macrostructure		
Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot	Détail		
Leur chien les guida jusque chez eux	Macrostructure		
Des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus.	Microstructure		

Ils étaient terrorisés et gelés.	Détail		
Le fracas avait alerté la forme noire.	Microstructure		
Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux.	Macrostructure		
Total			/5

Durée de l'épreuve :

Toutefois, nous noterons également le nombre de propositions données dans chaque catégorie.

Macrostructure :

Microstructure :

Détail :

Il est évident que nous attendons les éléments de la macrostructure. Cependant, nous devons savoir à quelle catégorie appartiennent les propositions que nous donne l'enfant s'il ne s'agit pas de la macrostructure.

DETECTION D'ERREURS :

Dans cette épreuve, l'enfant peut obtenir au maximum 10 points (1 point pour les bonnes réponses et 1 point pour les justifications correctes)

Phrases	Présence d'erreurs		Justification		Points
	Oui	Non	Correcte	Inappropriée	
Comme ils s'étaient laissés surprendre par la nuit, ils furent ravis de rester dans la forêt					
L'aboïement du chien surprit la forme noire qui lâcha ce qu'elle tenait dans les mains.					
Le garçon ouvrit le pot pour en nourrir les petits animaux.					
La forme noire enferma les enfants tout en haut de sa maison pour qu'elle ne les entende pas.					
Si les enfants ne s'étaient pas mis à l'abri, les éclats de verre auraient pu le blesser.					
TOTAL					/10

Durée de l'épreuve :

MOTS POLYSEMIQUES ET ANAPHORES :

Dans cette épreuve, nous noterons 1 point par bonne réponse et 1 point par justification satisfaisante.

Le tableau de notation est le suivant ;

Questions	Explication	Résultat		Points
		satisfaisant	inapproprié	
Que signifie le mot « jumelles » ?				
« Grâce à celles-ci » de quoi parle t-on ?				
« ses deux fardeaux » de qui, quoi s'agit-il ?				
« l'objet » de quel objet peut-il s'agir ?				
« ils la virent prendre son pied » de qui, quoi parle t-on ?				
Total				/10

Durée de l'épreuve :

LOCALISATION D'INFORMATIONS :

- la stratégie 1 consiste à lire le texte du début à la fin ;
- la stratégie 2 consiste à lire le texte à partir de l'endroit où le sujet s'était arrêté pour répondre à la question précédente ;
- la stratégie 3, nommée « stratégie non dirigée », revient à sauter, à passer d'un paragraphe à un autre sans réelle méthode de recherche ;
- la stratégie 4 consiste à survoler le texte de façon très rapide c'est-à-dire à l'écrêmer ;
- la stratégie 5, nommée « stratégie dirigée », revient à lire un ensemble d'informations puis à s'apercevoir que cela ne permet pas de répondre à la question posée, et donc de lire directement l'ensemble d'informations pertinentes ;
- la stratégie 6 consiste à aller directement lire l'information cible.

Stratégies Informations	Stratégie 1	Stratégie 2	Stratégie 3	Stratégie 4	Stratégie 5	Stratégie 6
Du moment où ils aperçoivent la maison.						
Des enfants qui racontent leur mésaventure à leurs parents.						

Du moment où le garçon lance le pot.						
Du moment où la forme noire enferme les enfants.						
Du moment où les enfants se laissent surprendre par la nuit.						

Durée de l'épreuve :

Pourcentage d'utilisation de chaque stratégie :

Stratégie 1 : %

Stratégie 2 : %

Stratégie 3 : %

Stratégie 4 : %

Stratégie 5 : %

Stratégie 6 : %

Annexe n° 4 : Demande d'autorisation parentale

Melle FABER Marie
Adresse

Nancy, le 22 Janvier 2006,

Madame, Monsieur,

Etudiante en 4^{ème} année d'Orthophonie je prépare un mémoire de fin d'études sur la compréhension des récits et son évolution chez les enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème}.

Dans ce cadre, je souhaiterais proposer à votre enfant un projet de test composé d'un texte et de quelques épreuves (rappel, résumé, questions, ...). Cette passation de test dure de 35 à 40 min et s'effectuerait dans le courant des mois de février et mars.

A cet effet, j'ai reçu l'autorisation de Monsieur l'Inspecteur de circonscription, de Monsieur d'Inspecteur d'Académie, ainsi que des établissements concernés.

Il est évident que je m'engage à mettre en place des condition d'expérimentation agréables et à perturber le moins possible le fonctionnement de la classe.

Les résultats que j'obtiendrai seront traités de façon anonyme ; je ferai ensuite une analyse des résultats en fonction de l'âge et des trois niveaux de classe afin d'obtenir des références de niveau pour ce pré-test.

Je me tiens à votre entière disposition pour vous donner des informations complémentaires et pour répondre à vos éventuelles questions.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous et de le remettre dès que possible au professeur principal par l'intermédiaire de votre enfant.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Marie Faber

Nom :

Date :

AUTORISE

N'AUTORISE PAS

mon enfant :

en classe de :

à participer au mémoire de recherche en Orthophonie sur « la compréhension des récits » de l'étudiante Marie Faber.

Signature :

Merci de bien vouloir remplir ce petit questionnaire qui m'aidera dans l'analyse de mes résultats :

Quelle est la date de naissance de votre enfant ?

Quelle est la profession du père?

De la mère ?.....

(facultatif)

Est ce que plusieurs langues sont parlées à la maison? OUI NON

Si oui, laquelle (lesquelles) parlez vous avec votre enfant ?

A-t-il bénéficié d'une prise en charge orthophonique ?

OUI NON

En quelle classe était-il ?

Si oui, pour quel motif :

.....

Avez-vous remarqué des difficultés particulières dans l'acquisition de la lecture ?

OUI NON

De quel ordre ?

.....

.....

Votre enfant a-t-il déjà redoublé ? OUI quelle classe ? NON

Est-ce que votre enfant lit ?

BEAUCOUP

MOYENNEMENT

TRES PEU

Je vous remercie pour ces précieuses informations,

Marie Faber

Annexe n° 5 : Lettres

Lettre au directeur de l'école primaire et au principal du collège.

Melle FABER Marie
Adresse

Nancy, le 13 Janvier 2006,

Monsieur le directeur/principal,

Suite à notre conversation téléphonique du 13 Janvier, je vous présente mon projet d'expérimentation.

Etudiante en 4^{ème} année d'Orthophonie, je prépare mon mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention de mon diplôme. Mon mémoire de recherche porte sur la compréhension des récits. Je travaille sur l'évolution de la compréhension chez les enfants.

Pour ce faire, j'utilise le projet de test mis en œuvre par ma Maître de Mémoire : Mme Christine Maeder ; orthophoniste, psychologue, docteur en Sciences du Langage. Ce test est composé d'un récit et de 7 épreuves testant la compréhension.

Dans le cadre de mon mémoire, je souhaiterais faire passer ce test à des enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème} afin d'observer les évolutions dans la compréhension entre ces 3 niveaux. Je recherche donc des enfants ;

- tout-venants
- de niveaux scolaires hétérogènes
- maîtrisant la langue française

▪ mais n'ayant pas de difficultés spécifiques connues dans le domaine du langage écrit, de la compréhension, des troubles du raisonnement ou de la mémoire.

C'est pourquoi je sollicite votre autorisation afin de réaliser mes expérimentations auprès de 12 enfants de 6^{ème} et 12 enfants de 4^{ème}.

Mes expérimentations se dérouleraient : Courant février,

Sur le lieu de scolarité des enfants, dans une pièce
autre que la classe de l'enfant,

A raison de 45 min environ par enfant,

possibilités les plus arrangeantes,
enfants et des parents.

Sur les plages horaires scolaires ou non selon les
Dans l'anonymat, avec l'autorisation préalable des

Je souhaiterais commencer par communiquer un petit questionnaire aux parents avec la demande d'autorisation. Les réponses me permettront de choisir ma population. L'avis de l'enseignant me sera également très utile pour m'aider dans ma sélection.

Je m'engage également à me tenir à votre disposition et à celle des parents pour répondre à vos questions et vous présenter si vous le souhaitez les résultats de ces expérimentations.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Marie Faber

Lettre à Monsieur l'inspecteur d'académie

Melle FABER Marie
Adresse

à Nancy, le 3 Janvier 2006,

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,



J'ai l'honneur de solliciter votre bienveillance afin de pouvoir intervenir au collège Chopin et à l'école Charlemagne.

Etudiante en 4^{ème} année d'Orthophonie, je prépare mon mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention de mon diplôme. Mon mémoire de recherche porte sur la compréhension des récits. Je travaille sur l'évolution de la compréhension chez les enfants. Pour ce faire, j'utilise le projet de test mis en œuvre par ma Maître de Mémoire : Mme Christine Maeder ; orthophoniste, psychologue, docteur en Sciences du Langage. Ce test est composé d'un récit et de 7 épreuves testant la compréhension.

Dans le cadre de mon mémoire, je souhaiterais faire passer ce test à des enfants de CM1, 6^{ème} et 4^{ème} afin d'observer les évolutions dans la compréhension entre ces 3 niveaux. Je recherche donc des enfants ;

- tout-venants
- de niveaux scolaires hétérogènes
- maîtrisant la langue française

▪ mais n'ayant pas de difficultés spécifiques connues dans le domaine du langage écrit ou de la compréhension.

C'est pourquoi je sollicite votre autorisation afin de réaliser mes expérimentations auprès de 12 enfants de CM1, 12 enfants de 6^{ème} et 12 enfants de 4^{ème}.

Mes expérimentations se dérouleraient : De mi-janvier à fin février,

Sur le lieu de scolarité des enfants, dans une pièce
autre que la classe de l'enfant,

A raison de 40 min environ par enfant,
Sur les plages horaires scolaires ou non selon les
possibilités les plus arrangeantes,

Dans l'anonymat, avec l'autorisation préalable des
enfants et des parents.

Une lettre sera adressée aux parents accompagnée d'une demande d'autorisation et d'un questionnaire qui me permettra de définir ma population.

J'ai présenté mon projet à M. Sibille, qui m'a donné son accord de principe pour intervenir à l'école Charlemagne.

Je m'engage également à me tenir à votre disposition et à celle des parents pour répondre à vos questions et vous présenter si vous le souhaitez les résultats de ces expérimentations.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, l'expression de mes sentiments distingués.

Marie Faber

FABER Marie

**ELABORATION D'UN PROJET DE TEST DE COMPRÉHENSION
DES RÉCITS CHEZ LES ENFANTS SCOLARISÉS DU CM1 À LA
4^{ÈME} : Expérimentation du protocole.**

Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2006

RESUME

La prise en compte de la compréhension de l'écrit dans la lecture est une notion relativement récente. Depuis les années 80, on ne s'intéresse plus seulement au savoir lire, mais aussi au savoir comprendre. Aujourd'hui, de nombreuses recherches ont été effectuées sur les différentes stratégies qui interviennent dans le processus à la compréhension. Cependant, nous manquons encore d'informations précises sur l'acquisition de cette compétence.

Notre travail a donc pour but d'étudier l'évolution de la compréhension de l'écrit et plus particulièrement de celle des récits chez des enfants de 9 à 13 ans. Le choix du récit est lié à sa structure relativement figée et connue des enfants.

Pour notre expérimentation, nous avons donc choisi d'utiliser le projet de test de C. MAEDER avec 33 élèves scolarisés respectivement en CM1, 6^{ème} et 4^{ème}.

L'objectif de ce protocole de bilan est double : d'une part, tester la compréhension des récits à ces trois niveaux et, d'autre part, à terme, pallier le manque de bilans orthophoniques dans ce domaine.

Les constatations faites pendant notre expérimentation nous ont apporté des éléments pertinents en ce qui concerne la compréhension et l'utilisation des stratégies correspondantes.

MOTS CLES

Compréhension (stratégies, récit)
Lecture
Evaluation
Enfants Adolescents

MEMBRES DU JURY

Président : Monsieur V. SCHENKER, Professeur
Rapporteur : Madame C. MAEDER, Orthophoniste, Psychologue, Docteur en sciences du langage
Assesseur : Madame A. HECK, Médecin Education nationale

DATE DE SOUTENANCE

Lundi 19 Juin 2006