

Voir le non-dit ou éléments de facilitation des représentations mentales dans la compréhension de l'implicite chez des enfants âgés de 10 à 13 ans

Adeline Colin

▶ **To cite this version:**

Adeline Colin. Voir le non-dit ou éléments de facilitation des représentations mentales dans la compréhension de l'implicite chez des enfants âgés de 10 à 13 ans. Médecine humaine et pathologie. 2006. hal-01892652

HAL Id: hal-01892652
https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01892652

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.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

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

ppn 110 804 856
H 172238
T1/ORT/2006/COLIN
D

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I — FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

VOIR LE NON-DIT

OU ELEMENTS DE FACILITATION DES REPRESENTATIONS MENTALES DANS LA COMPREHENSION DE L'IMPLICITE CHEZ DES ENFANTS AGES DE 10 A 13 ANS

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Adeline COLIN

Juin 2006

MEMBRES DU JURY :

Monsieur le Professeur BARROCHE, neurologue	**Président**
Madame MANSUY, orthophoniste	**Rapporteur**
Madame PETITGENET, orthophoniste	**Assesseur**

BIBLIOTHEQUE MEDECINE NANCY 1
D 007 265287 0

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

SCD-UHP - NANCY 1 BIBLIOTHÈQUE MÉDECINE

21 NOV. 2006

VOIR LE NON-DIT

OU ELEMENTS DE FACILITATION DES REPRESENTATIONS MENTALES DANS LA COMPREHENSION DE L'IMPLICITE CHEZ DES ENFANTS AGES DE 10 A 13 ANS

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Adeline COLIN

Juin 2006

MEMBRES DU JURY :

Monsieur le Professeur BARROCHE, neurologue	**Président**
Madame MANSUY, orthophoniste	**Rapporteur**
Madame PETITGENET, orthophoniste	**Assesseur**

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier sincèrement,

Monsieur le Professeur BARROCHE pour avoir accepté de présider le jury de ce mémoire et pour m'avoir apporté ses encouragements.

Madame Martine MANSUY qui m'a conseillée lors de mes recherches et qui m'a apporté, à travers ce travail, une nouvelle vision de la prise en charge orthophonique.

Madame Muriel PETITGENET pour son intérêt, ses conseils et son soutien au cours de cette année.

Madame Yolaine LATOUR qui m'a guidée et m'a aidée à organiser mes idées lors du choix du sujet de ce mémoire.

Tous les enfants qui ont participé volontiers à ce travail, ainsi que leurs parents qui ont accepté de m'accueillir chez eux.

Tous les membres de ma famille pour leurs oreilles attentives, leurs conseils avisés et leur soutien.

Mes amis qui ont participé à ce mémoire par leur présence chaleureuse et encourageante au cours de cette année.

SOMMAIRE

SCD-UHP - NANCY
BIBLIOTHÈQUE
MEDECINE

INTRODUCTION 7

ASPECTS THEORIQUES 9

I- L'IMPLICITE 10

1.1. Définition 10
1.2. Pourquoi l'implicite est-il si présent ? 12
1.3. Les différents types de contenus implicites 13
1.4. Les compétences nécessaires pour décoder ce type d'énoncés 15

II – LES IMAGES MENTALES 19

2.1. Définition 19
2.2. Formation 19
2.3. Les différents types d'images 21
2.4. Les fonctions de l'image 22
2.5. Les indicateurs physiologiques de constitution d'images mentales 23
2.5.1. Les mouvements oculaires 23
2.5.2. L'activité pupillaire 25
2.6. Capacités nécessaires à l'élaboration d'images mentales 25
2.7. Intérêt 26
2.7.1. Aide à l'attention 26
2.7.2. Aide à la mémorisation des informations 26
2.7.3. Aide à la compréhension 27

III – CONSTAT SUR LES THEORIES ACTUELLES 28

3.1. Qu'est-ce que comprendre ? 28
3.2. La rééducation de l'implicite en orthophonie 30

IV – PROBLEMATIQUE 32

4.1. Questionnements 32
4.2. Hypothèses 33

DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET DISPOSITIF EXPERIMENTAL 34

I – CHOIX DE LA POPULATION 36

1.1. Critères de sélection 36
1.1.1. Choix de l'âge 36
1.1.2. Choix des autres critères 39
1.2. Recherche des sujets 40
1.3. Présentation des enfants 41

II – CHOIX DES EPREUVES **44**

2.1. Première série d'épreuves **44**
2.2. Deuxième série d'épreuves **46**
2.2.1. Pourquoi prendre conscience de nos images mentales ? 46
2.2.2. Choix des textes 47

III – ENTRETIEN AVEC LES ENFANTS **49**

3.1. Première série d'épreuves **49**
3.2. Deuxième série d'épreuves **49**

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS **51**

I – DEVINETTES ET PROBLEMES **52**

1.1. Transcription des résultats **52**
1.1.1. Faustine 52
1.1.2. Samuel 53
1.1.3. Clara 54
1.1.4. Amira 54
1.1.5. Lola 55
1.1.6. Maxence 56
1.1.7. Romain 56
1.1.8. Lauriane 57
1.1.9. Gaëtan 58
1.1.10. Marie 58
1.2. Analyse quantitative des résultats **59**
1.3. Analyse qualitative des résultats **62**

II – TEXTES ET QUESTIONS **64**

2.1. Transcription des résultats **64**
2.1.1. Résultats observés avant la proposition de la méthode 64
2.1.1.1. Faustine 64
2.1.1.2. Samuel 65
2.1.1.3. Clara 65
2.1.1.4. Amira 65
2.1.1.5. Lola 65
2.1.1.6. Maxence 66
2.1.1.7. Romain 66
2.1.1.8. Lauriane 66
2.1.1.9. Gaëtan 67
2.1.1.10. Marie 67
2.1.2. Résultats observés après la proposition de la méthode 68
2.1.2.1. Faustine 68
2.1.2.2. Samuel 69
2.1.2.3. Clara 69
2.1.2.4. Amira 69
2.1.2.5. Lola 70
2.1.2.6. Maxence 70
2.1.2.7. Romain 70
2.1.2.8. Lauriane 70

2.1.2.9. Gaëtan 70
2.1.2.10. Marie 71
2.2. Analyse des résultats 71

III – IMPRESSION DES ENFANTS 76

3.1. Réponses des enfants 76
3.2. Analyse des réponses 77

DISCUSSION 78

I - VALIDATION DES HYPOTHESES 79

1.1. Première hypothèse 79
1.2. Seconde hypothèse 80
1.3. Troisième hypothèse 81

II- LIMITES… 83

2.1. … de l'expérimentation 83
2.2. … de la méthode 84

CONCLUSION 86

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES 90

DOCUMENTS ANNEXES 93

Liste des tableaux et graphiques I
Devinettes II
Problèmes III
Texte I IV
Texte II V
Texte III VI
Texte IV VII

« Le génie est la capacité à voir dix choses là où le commun des mortels en voit une et où l'Homme de talent en voit deux ou trois ».

Erza POUND.

INTRODUCTION

SCD - UHP - NANCY
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

Durant mes quatre années d'études et mes différents stages, je me suis aperçue que l'orthophoniste ne négligeait jamais la place de la compréhension dans la prise en charge d'un patient. En effet, quel que soit le type de pathologie que l'on rencontre, si l'on veut traiter un trouble du langage oral, il est nécessaire de considérer le versant expression comme le versant réception.

Par ailleurs, mes lectures m'ont enseigné que tous nos énoncés, qu'ils soient oraux ou écrits, contenaient une part d'implicite. Or, bien que la compréhension occupe une grande place dans la rééducation orthophonique, j'ai rarement observé de séances consacrées à la rééducation des troubles de la compréhension de l'implicite.

Ces constats m'ont alors amenée à me poser plusieurs questions. En premier lieu, je me suis interrogée quant à la place de l'implicite dans la rééducation orthophonique ; pourquoi ce domaine est-il si peu exploré alors qu'il est si présent dans nos discours ? D'autre part, si l'implicite est si présent dans nos énoncés, que comprend une personne ayant des difficultés dans cette discipline ?

Mais, toutes ces interrogations, ont surtout soulevé une problématique plus importante : comment aider nos patients à améliorer leur compréhension de l'implicite ? C'est donc autour de cette question principale que se construit ce travail.

Mes lectures et mes rencontres ont apporté une première réponse à cette problématique. Quand nous comprenons un récit, des représentations mentales des scènes exposées se mettent en place. Ainsi, aussi simple que cela puisse paraître, pour comprendre, les enfants doivent se représenter mentalement ce qu'ils entendent. Dans ce mémoire, j'ai donc souhaité mettre en avant cette nécessité ; puis, trouver un moyen de faire prendre conscience aux enfants de leurs représentations mentales.

Ainsi, dans cette étude, je commencerai par exposer les aspects théoriques qui m'ont amenée à l'établissement d'une « méthode » destinée à améliorer les capacités de compréhension d'énoncés implicites chez des enfants. Ensuite, j'exposerai, dans une partie méthodologique, les différentes épreuves mises en place dans le but de mettre en évidence la méthode testée ; et, dans cette même partie, je décrirai la passation des différentes épreuves. Après avoir dépouillé les résultats obtenus lors de cette expérimentation, je conclurai par l'analyse synthétique de cette étude.

ASPECTS THEORIQUES

I – L'IMPLICITE

Dans une société où les moyens de communication ne cessent de s'accroître, nous pouvons nous apercevoir que la plupart de nos messages ne sont pas transmis explicitement. Dans cet ordre d'idée, je citerais A.J GREIMAS et J. COURTES[1] pour qui « l'explicite de l'énoncé apparaît comme la partie visible d'un iceberg, tant l'information véhiculée implicitement semble considérable dans toute communication ». Si l'auteur J-L. NESPOULOUS[2] reconnaît que la compréhension « de base » du message passe par le décodage des mots et le traitement du contenu syntaxique, il affirme que « son interprétation finale nécessite la mobilisation d'autres types de représentations et de processus, lesquels conduisent inéluctablement le décodeur à se détacher de la forme immédiate, littérale, du message pour inférer certaines informations qui n'y figurent pas explicitement ». Ainsi, en poussant notre analyse à l'extrême nous pouvons affirmer que tout message verbal contient une part d'implicite.

Nous pouvons alors nous demander pourquoi l'implicite est-il aussi présent dans notre discours ? Comment se manifeste-t-il ?... Mais en premier lieu, il me semble indispensable de le définir.

1.1. Définition

Selon P. GRICE[3], parler explicitement c'est « to tell something », parler implicitement, c'est « to get someone to think something ».

Cette définition nous transmet la notion principale de l'implicite qui est d'amener le locuteur à penser à quelque chose de précis sans que cette chose soit clairement énoncée.

---

[1] A.J GREIMAS et J. COURTES in A. PERINELLI, M. VIGNERON, « Comprendre au-delà des mots », Mémoire Orthophonie, Lille, 2003.

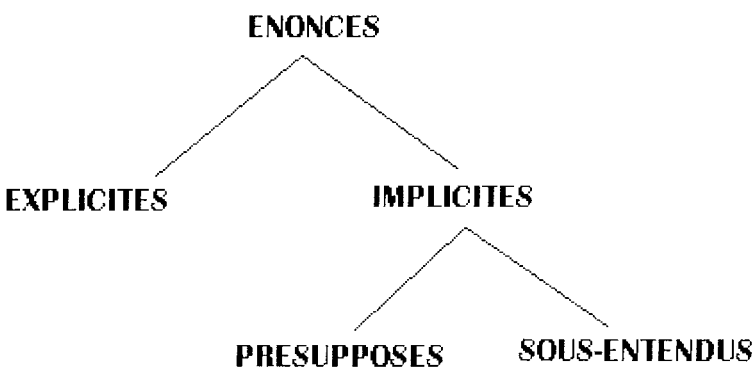
[2] J-L. NESPOULOUS, « Rééducation orthophonique n° 151 », Article « A propos de quelques processus à l'œuvre dans la compréhension du langage », 1987.

[3] P. GRICE in « Comprendre au-delà des mots » Op. Cit.

Et, il y a plusieurs moyens d'accéder à ce but. Ainsi, je pense que l'on peut parler DES implicites plutôt que d'une forme d'implicite.

Pour le linguiste O. DUCROT, cité par A. PERINELLI et M. VIGNERON[4] deux formes principales d'implicite dominent notre discours : « Il y a ce dont on entend explicitement informer l'auditeur, mais il y a aussi ce que l'on présente comme acquis, indiscutable, dont on fait le cadre du dialogue. Il y a enfin ce qu'on laisse à l'auditeur le soin de deviner sans prendre la responsabilité d'avoir dit ».

Ces deux formes d'implicite nous mènent à cette classification :



[4] O. DUCROT in « Comprendre au-delà des mots » Op. Cit.

1.2. Pourquoi l'implicite est-il si présent ?

O. DUCROT[5] tente d'expliquer l'importance des contenus implicites, « on a souvent besoin de dire des choses et de faire comme si on ne les avait pas dites, de les dire d'une façon telle qu'on puisse refuser la responsabilité de leur énonciation.

Ceci tient tout d'abord du fait de l'existence de tabous linguistiques, de thèmes frappés d'interdit existant dans toute collectivité ». En effet, les règles sociales et morales qui régissent notre discours et nos comportements nous empêchent de dire certains mots ou de parler directement de thèmes difficiles à dire ou à entendre. Pour conjurer ces tabous, nous préférons donc utiliser l'expression indirecte c'est-à-dire l'implicite.

Mais, ces lois de convenance ne sont pas les seules raisons qui nous poussent à préférer l'expression indirecte à l'expression directe. La manipulation peut en être un second motif. Il est vrai que ce que l'on présuppose et que l'on n'énonce pas clairement ne peut être contesté par le locuteur adverse. Cette manière de dire les choses peut donc s'avérer une arme très utile dans les discours où l'on cherche à faire passer une idée à tout prix, comme par exemple dans les débats politiques.

A ce propos, C. KERBRAT-ORECCHIONI[6] s'interroge sur le fait que parler implicitement serait quelque part commettre « une espèce de mensonge par omission ».

[5] O. DUCROT in « Comparaison des capacités de compréhension de l'implicite dans les modalités linguistique et iconique », S. GUIRLINGER et F. PETIT, mémoire orthophonie, 1999.
[6] C. KERBRAT-ORECCHIONI, « L'implicite », A. Colin, 1986.

1.3. Les différents types de contenus implicites

Comme nous avons pu le voir précédemment, plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'il existe différentes formes d'implicite.

Selon eux, la première forme correspond au contexte, à l'expression du corps et à l'intonation dite « à caractère métaverbal ». Par exemple, un sourire peut faire la différence entre de l'ironie et un constat.

Une autre forme d'implicite naît d'un raisonnement logique, c'est l'implicite à caractère discursif. Elle peut être fondée sur le contenu de l'énoncé ; comme par exemple lorsque l'on dit qu'il fait beau pour faire savoir qu'on va sortir. Elle peut être fondée sur le mode de pensée ; cela peut-être un moyen pour diriger la pensée de l'interlocuteur ou une façon de s'adapter à son niveau de langage :

Ex : préférer le mot « voiture » ou « bagnole » selon l'interlocuteur.

La dernière forme d'implicite constitue, pour ces auteurs, la présupposition ou implicite à caractère non discursif. Elle se construit soit à partir des conditions dans lesquels on emploie l'énoncé (cotexte), des relations intersubjectives dans le discours ; soit à partir de l'organisation grammaticale de l'énoncé, comme par exemple le temps des verbes. En effet, un même temps peut prendre des valeurs différentes en fonction du verbe auquel il s'applique ou du contexte.

Exemple 1 : *Je voulais y aller.*

Exemple 2 : *Tu venais à midi, tu me trouvais chez moi.*

Dans le premier exemple, l'imparfait donne l'image d'une hypothèse non réalisée ; alors que dans le second exemple, il prend plutôt une valeur d'irréel. Mais ce temps peut prendre encore bien d'autres sens comme celui d'exprimer une habitude terminée.

Exemple : *Elle venait tous les dimanches.*

Je m'attacherai plutôt dans ce travail à la classification de certains auteurs avec lesquels O. DUCROT[7] s'accorde.

A partir du schéma exposé précédemment, ce dernier classe les contenus implicites en deux catégories :

- l'implicite non discursif « dont la possibilité est inscrite dans la langue d'une façon directe »[8] qui correspond aux présupposés décrits précédemment.
- l'implicite à caractère discursif introduit par des procédés nécessitant un travail déductif de la part du décodeur.

La première forme d'implicite est identifiable aux présupposés. Selon C. KERBRAT-ORECCHIONI[9], ils constituent « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelque soit la spécificité du cadre énonciatif ».

Ils peuvent eux-mêmes être classés selon deux axes :

- en fonction du type de support signifiant dont va émerger le présupposé (nature lexicale, syntaxique ou prosodique) ; par exemple, le sens que présuppose le verbe « perdre ».
- en fonction de la nature du contenu présupposé (sémantique ou pragmatique).

La seconde forme d'implicite concerne essentiellement les sous-entendus. Cette catégorie révèle l'importance du contexte dans la compréhension d'un énoncé. Par exemple, la phrase « il est huit heures » ne prendra pas la même signification selon le contexte. En effet, le locuteur peut comprendre, selon l'heure, « dépêche-toi » ou « prends ton temps ».

Ainsi, pour C. KERBRAT-ORECCHIONI[10], « les sous-entendus constituent toutes les informations [...] susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif ».

---

[7] O. DUCROT in « Comparaison des capacités de compréhension de l'implicite dans les modalités linguistique et iconique » Op. Cit.
[8] A. PERINELLI, M. VIGNERON Op. Cit.
[9] C. KERBRAT-ORECCHIONI Op. Cit.
[10] Ibid.

On distingue trois types de sous-entendus :

- Ceux liés aux circonstances de l'énonciation.
  Exemple : *« Depuis quelques jours, maman est obligée de laver le linge à la main. »* ; on déduit de cet énoncé que la machine à laver est en panne ;
- Les allusions et les insinuations qui impliquent une connaissance commune aux deux protagonistes ;
- Ceux faisant appel à la compétence culturelle.

On parle également d'inférences. Celles-ci regroupent en fait les présupposés et les sous-entendus d'un énoncé déduits par le décodeur. C'est tout le travail de raisonnement nécessaire pour obtenir l'information cachée.
« D'après Oléron, la définition de l'inférence peut s'appliquer au raisonnement en général. »[11].

Dans ce mémoire, j'ai choisi de traiter la compréhension de l'implicite non inscrit directement dans la langue ; c'est-à-dire, les énoncés nécessitant une démarche déductive pour être compris. Cette « catégorie » d'énoncés implicites comprend notamment les syllogismes (trois propositions, une majeure, une mineure et une conclusion), le raisonnement logique paraformel (ce que l'on entend par les éléments conjonctifs « or », « si », « pourtant »...) et la présentation d'un fait à la place d'un autre.

Bien que cette forme d'implicite laisse apparaître en majorité des sous-entendus, je m'attacherai également aux présupposés, notamment dans le cadre des connaissances encyclopédiques nécessaires pour comprendre tout ce que recouvre une expression.

1.4. Les compétences nécessaires pour décoder ce type d'énoncés

« Interpréter un énoncé, c'est tout simplement, qu'il s'agisse de son contenu explicite ou implicite, appliquer ses diverses « compétences » aux divers signifiants inscrits dans la séquence, de manière à en extraire des signifiés. »[12].

[11] A. PERINELLI, M. VIGNERON Op. Cit.
[12] O. DUCROT in « Comprendre au delà des mots » Op. Cit.

J'ajouterais un bémol à cette définition, car aussi simple qu'elle soit énoncée, l'activité d'extraction de sens demeure un mécanisme extrêmement complexe.

Par ailleurs, cette définition très générale ne distingue pas les énoncés implicites des énoncés explicites ; or, nous verrons que le décodage des contenus implicites nécessite un travail interprétatif supplémentaire appelé « calcul interprétatif ».

La plupart des auteurs s'accordent pour attribuer quatre compétences nécessaires au décodage d'un énoncé :

- la compétence linguistique ;
- la compétence encyclopédique ;
- la compétence logique ;
- la compétence rhétorique.

La compétence linguistique constitue la base pour décoder un message, qu'il soit explicite ou implicite. Elle comprend la connaissance de la langue, l'établissement des liens signifiant / signifié et l'application des règles organisant le discours ; et elle est articulée par le lexique, la syntaxe, la prosodie qui s'inscrivent dans la phrase.

Cette compétence est nécessaire pour identifier le sens premier de l'énoncé.

La compétence encyclopédique porte sur le contexte. Elle repose sur nos connaissances et nos croyances. Cette compétence intervient déjà dans le décodage des contenus explicites puisque c'est elle qui nous permet de lever une homonymie ou une polysémie par exemple.
Lors de la réception d'énoncés explicites, « ces scripts permettent d'identifier les données du contexte de l'énonciation en faisant une sorte d'appariement par analogie avec un autre savoir »[13] ; c'est cette compétence qui nous permet de « capter » les sous-entendus et les allusions grâce à nos représentations de l'univers référentiel.

Ces informations encyclopédiques peuvent être plus ou moins générales ou spécifiques ; relatives au monde ou aux actants ; neutres ou évaluatives ; partagées ou non par les interactants... Cependant, LABOU[14] emploie le terme de « savoir partagé » pour décrire la base d'une communication efficace.

[13] A. PERINELLI, M. VIGNERON Op. Cit.
[14] LABOU in « L'implicite » Op. Cit.

« La compétence logique renvoie à la maîtrise cognitive de chacun. Elle a un statut particulier parce qu'elle permet d'effectuer, à partir d'informations fournies par les autres compétences, les opérations de calcul aboutissant à la construction des opérations »[15].

En effet, certains énoncés, comme les syllogismes par exemple, nécessitent un travail interprétatif identifiable à un raisonnement logique. Ces énoncés sont classés en trois types d'opérations :

- les opérations qui s'apparentent à celles de la logique formelle. C'est le cas des syllogismes. Cependant, les syllogismes dans leur forme canonique sont rares dans nos productions naturelles ; et l'on rencontre plutôt des « enthymèmes » :

  Exemple : *« On a sonné deux fois, ça doit être le facteur ! ».*

  Dans cet exemple, la proposition majeure « le facteur sonne en général deux fois, et il est le seul à le faire » a disparu.

- les opérations plus spécifiques de la « logique naturelle ». Cette opération permet l'établissement d'une relation coordinative, c'est notre capacité à attribuer des propriétés communes à plusieurs signifiants.

  Exemple : *« Il est interdit de cracher par terre et de parler breton ».*

  Le breton est ici assimilé à l'excrétion en question précédemment.

  Cette conclusion est obtenue par une loi que C. KERBRAT-ORECCHIONI[16] définit ainsi : « lorsque deux faits sont présentés comme étant en relation de succession chronologique (ou même, de coexistence), on a souvent tendance à établir entre eux une relation logique de cause à conséquence ou de conséquence à cause. ».

- les inférences « praxéologiques ». Ce sont ces opérations qui nous permettent de comprendre que l'ordre « verse-moi de l'eau » implique « dans mon verre » et non « sur la tête ». Car nous possédons, en tant qu'individus socialisés, des connaissances du monde qui nous permettent d'établir des scripts face aux actions humaines.

[15] Ibid.
[16] C. KERBRAT-ORECCHIONI Op. Cit.

Enfin, la dernière compétence nécessaire au décodage des contenus implicites est la compétence rhétorico-pragmatique. Elle concerne la connaissance des règles discursives. Ces règles peuvent être classées et analysées selon les maximes conversationnelles de GRICE :

- la maxime de quantité (il faut autant d'informations que ce qu'il y a à véhiculer) ;
- la maxime de qualité (lorsque nous parlons nous sommes censés dire la vérité) ;
- la maxime de relation (il faut parler à propos de quelque chose) ;
- la maxime de modalité (il faut être clair).

Des propos ne respectant pas ces principes peuvent entraver la perception du message. Par exemple, un locuteur se doit de tenir des propos cohérents s'il veut être compris par son interlocuteur.

On connaît l'intérêt de ces compétences dans la compréhension orale des contenus implicites mais il est difficile d'attribuer à chaque compétence sa part exacte. Cependant, on peut tout de même envisager que la compétence linguistique intervienne en premier lieu puisque c'est elle qui nous permet de décortiquer « l'ossature » de la phrase. Selon C. KERBRAT-ORECCHIONI, « la compétence encyclopédique joue un rôle complémentaire mais fondamental dans la détermination du sens global d'un énoncé – et même à l'occasion, dominant par rapport aux compétences linguistiques et logiques – ; la compétence rhétorico-pragmatique intervient de façon décisive (...) »[17].

[17] C. KERBRAT-ORECCHIONI Op. Cit.

II – LES IMAGES MENTALES

2.1. Définition

Selon le modèle associationniste, « les idées sont des images mentales qui, avec des degrés variables de précision, reproduisent ou représentent des sensations. L'image constitue donc l'élément essentiel de la pensée. »[18]

Cette définition est cependant controversée par les différents théoriciens qui s'opposent à ce modèle.

Pour J.T.E. RICHARDSON par exemple, « l'imagerie mentale se réfère à toute expérience quasi sensorielle ou quasi perceptive, dont nous pouvons avoir conscience, qui se développe en l'absence des conditions de stimulation connues pour produire son correspondant sensoriel ou perceptif authentique, et dont on peut attendre qu'elle ait des effets différents de ceux de son correspondant sensoriel ou perceptif. » [19].

La première définition se base sur une analogie entre la réalité et les images mentales alors que la seconde met l'accent sur ce qui différencie la perception de l'imagerie mentale.

Personnellement, je baserai mon travail sur cette dernière définition, car nous verrons que l'imagerie mentale possède des atouts qui lui sont propres et qui nous sont utiles.

2.2. Formation

Nous constituons notre imagerie mentale à travers nos expériences. En effet, c'est en voyant pour la première fois un canard que nous pourrons ancrer son image dans notre cerveau afin de pouvoir le reconnaître plus tard. Mais il faut du temps pour que l'image soit correctement maintenue dans notre mémoire.

---

[18] M. DENIS, « Les images mentales », PUF, 1979.
[19] J.T.E. RICHARDSON in « Les images mentales » Ibid.

En effet, l'objet réel doit tout d'abord être correctement analysé et observé si l'on veut se rappeler son image sans avoir le référent en question en face de soi.

Il faut également une mémoire efficace qui permettra la rétention puis la mise en mémoire à long terme de l'image mentale créée.

Mais cette image n'est pas figée. Au fur et à mesure de nos confrontations avec l'objet, nous réactualisons cette image. De même nous utilisons des stratégies d'induction et de déduction pour ne pas appliquer le fait que tous les oiseaux soient des canards ou encore que toutes les tables soient rectangulaires, en bois et avec quatre pattes.

Puis, nos images mentales vont s'étoffer. Plus nous allons les utiliser et plus elles vont être associées à des sentiments, des odeurs, des sensations…
Nos images mentales évoluent constamment.

De plus, elles ne sont pas isolées dans notre système de stockage, elles s'associent entre elles pour former des schémas, des scripts d'une situation…
Ainsi, lorsque l'image mentale d'un signifié va être activée, d'autres images mentales, sémantiquement proches, vont être amorcées.

Mais, les représentations mentales ne sont pas seulement modifiées pendant nos confrontations à l'objet réel, elles le sont aussi au cours d'un discours : notre modèle du monde devient représentations occurrentes au cours du message.

Ex : Le canard des Henri vivait dans la porcherie.

Cet énoncé modifie, ponctuellement, l'image mentale de chacun …ou pas ; car parmi nous, certains se représentent surement le canard dans une mare et d'autres dans une ferme. Ce qui prouve que nous avons tous nos propres représentations mentales.
Mais revenons à cette image mentale ponctuellement modifiée. Dans ce cas, la représentation du canard est modifiée sans même que ce dernier soit présent. Si cette action est possible c'est donc que nous sommes capables de manipulations mentales infinies…

Essayez donc de visualiser un canard… Faites le tourner sur lui-même… Changez sa couleur… Tout cela est possible !

Cependant, pour parvenir à de telles performances, nous avons du réactiver maintes fois cette image mentale.

On peut penser, souvent à raison, que les mots concrets sont plus favorables à la création d'images mentales que les mots abstraits. Or, il a été démontré que les mots chargés émotionnellement comme « colère, joie, tristesse… » ont une valeur d'imagerie élevée.
En effet, « tous ces mots sont associés à l'expérience perceptive de situations affectives réellement rencontrées par l'individu. »[20].

2.3. Les différents types d'images

D'après A. PAIVO[21] le codage d'une information peut être mis en jeu de deux manières différentes : l'une est verbale, l'autre imagée. Le codage verbal servirait pour les informations lues ou entendues et le codage imagé serait support de l'environnement concret.

Mais, les images mentales peuvent également être plus ou moins précises et de différentes natures : on parle alors d'images de mémoire et d'images d'imagination. Les images de mémoire constituent les expériences perceptives passées, elles ont une fonction référentielle. Les images d'imagination sont le résultat de la combinaison de plusieurs expériences antérieures, elles ont une fonction élaborative.

Michel DENIS propose une classification des différentes sortes d'images en fonction de leur manifestation et de leur origine.

Le premier type d'images nous intéresse peu puisqu'il s'agit des images à caractère hallucinatoire. Elles apparaissent soit pendant le sommeil, soit au moment de l'endormissement, soit de manière pathologique, ou encore, en conséquence d'une privation sensorielle prolongée.

---

[20] M. DENIS Op. Cit.
[21] A. PAIVO in « Les images mentales » Op. Cit.

Le second type d'images est étroitement lié à la perception. Parmi celles-ci on compte :

- l'image consécutive qui est due à la persistance d'un stimulus ;
- l'image consécutive de mémoire qui fait suite à un stimulus en vision tachistoscopique (Appareil permettant la présentation d'un stimulus visuel pendant un temps réglable mais très court) ;
- l'image eidétique qui persiste après un stimulus (Image visuelle d'un objet imaginaire ou d'un souvenir récent que l'on peut faire apparaître ou faire disparaître à volonté).

Selon Michel DENIS[22], « des atteintes graves du système nerveux auraient pour effet d'entraver le développement des processus par lesquels, normalement, l'imagerie eidétique disparaît au cours de l'enfance. »

Les images évoquées dans l'activité mentale consciente constituent le troisième type d'images décrit par Michel DENIS. Ce sont les images de pensée, des percepts.

2.4. Les fonctions de l'image

On s'accorde généralement à attribuer deux fonctions principales à l'image :

- La fonction référentielle qui correspond à la restitution d'un objet connu ou d'un événement appartenant au domaine actuel ou passé.
- La fonction élaborative qui génère la mise en relation de différentes images antérieurement constituées, dans le but de créer une nouvelle représentation.

La première fonction peut être assimilée à une activité de rappel. C'est le cas lorsque l'on écoute un récit dont tous les éléments qui le composent ont déjà été vus, sentis, entendus auparavant.

La seconde fonction nous sert plutôt à imaginer ou à mettre en relation des événements à partir de notre « stock d'images ».

[22] M. DENIS Op. Cit.

2.5. Les indicateurs physiologiques de constitution d'images mentales

2.5.1. Les mouvements oculaires

Depuis C.W. PERKY[23], en 1910, « plusieurs auteurs ont présenté des résultats montrant que l'évocation d'images visuelles, et notamment d'images d'objets en mouvement, était accompagnée de mouvements oculaires. ».

La programmation neurolinguistique (PNL) est un modèle issu d'une approche pragmatique, elle s'intéresse « au comment ça fonctionne plutôt qu'au pourquoi »[24] ; elle a également mis en évidence la présence de mouvements oculaires pendant nos activités cognitives. Ceux-ci refléteraient la nature de nos images mentales lors de nos recherches.
Selon la PNL :

- le regard dirigé vers le haut et à gauche correspond à la formation d'une image d'origine visuelle remémorée ; c'est le cas lorsque l'on répond à une question du type : quelle est la couleur de ta voiture ?

- le regard dirigé vers le haut et à droite correspond à la formation d'une représentation d'origine visuelle construite ; comme par exemple lorsque le sujet imagine son patron avec une moustache rouge.

- Le regard dirigé latéralement vers la gauche correspond aux représentations de type auditives remémorées. Par exemple, le sujet réentend la voix de son institutrice.

- Le regard dirigé latéralement vers la droite correspond à la formation d'images auditives construites ; comme par exemple lorsque le sujet s'imagine en train de parler au ralenti.

---

[23] C.W. PERKY in "Les images mentales" Op. Cit.
[24] In http://www.jecommunique.com

- Le regard dirigé vers le bas et la gauche indique la présence d'un dialogue interne. Ce sont tous les commentaires que nous pratiquons silencieusement dans telle ou telle situation.

- Le regard dirigé vers le bas et la droite correspond au domaine kinesthésique, il indique que le sujet tient compte de ses mouvements, de ses émotions... Par exemple, cette représentation mentale prendra la forme d'une sensation fine lorsque le sujet s'imaginera la caresse d'une plume sur sa peau.

D **G**

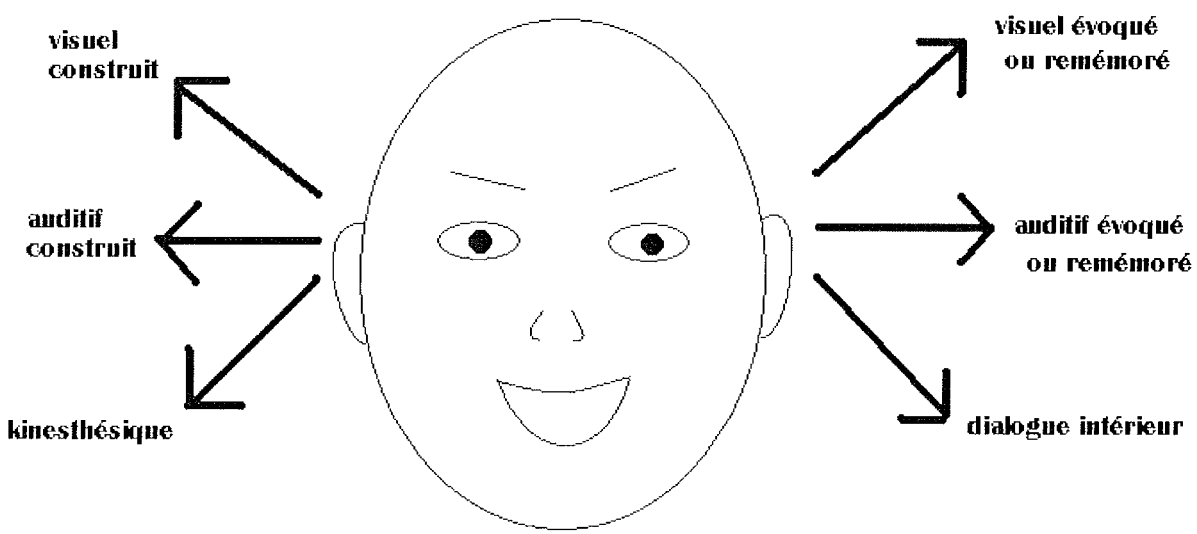


Schéma représentatif des mouvements oculaires de la personne observée.

Ce schéma s'est avéré exact chez quatre-vingt-quinze pour cents des droitiers, mais il peut être inversé chez les gauchers et chez les cinq pour cents restants.

De même, il est important de tempérer ces théories puisque d'autres auteurs ont montré que la formation d'images était possible sans mouvements oculaires.

2.5.2. L'activité pupillaire

Des expériences ont mis en évidence une plus grande stimulation de l'activité pupillaire pendant certaines activités cognitives. C'est le cas de l'écoute d'un mot abstrait ou de l'activité de calcul mental.

Ces résultats soumettent l'idée que l'activité pupillaire pourrait être dépendante de l'effort mental.

D'autres formes d'indicateurs comme l'activité électro-encéphalographique ont été observées pendant la formation d'images mentales, mais nous ne les développerons pas, car elles ne sont pas observables dans le cadre de nos activités.

2.6 Capacités nécessaires à l'élaboration d'images mentales

Des études[25] ont mis en évidence « deux sortes d'aptitudes dans le domaine de l'imagerie : l'une serait définie par la capacité de l'individu à évoquer des représentations imagées en réponse à des situations verbales, tandis que l'autre serait plus directement liée à la perception et à la mémoire immédiate de configurations concrètes. »[26].

Il me semble important de développer une partie sur la « capacité mémoire », car elle me paraît indispensable dans la création d'images mentales. Pour H. TROCME-FABRE[27], « apprentissage, mémoire et images mentales » sont même « indissociables ».

Elle précise dans son ouvrage que « chacun d'entre nous code, stocke et déclenche ses propres images ou son langage intérieur selon une stratégie qui lui est particulière, mais chaque souvenir peut être considéré comme totalement nouveau, même s'il se répète, car il appartient à tout un système de connexion qui ne peut jamais être identique à ce qu'il a été. La mémoire est liée à l'identité de chacun. ».

---

[25] NB : les personnes aveugles investissent plus que les voyants certaines formes d'imagerie (ex : images auditives).

[26] M. DENIS Op. Cit.

[27] H. TROCME-FABRE, « J'apprends donc je suis », Les éditions d'organisation, 1987.

2.7. Intérêt

« Selon LONG, l'imagerie mentale interviendrait de plusieurs façons [dans la compréhension de textes écrits] »[28]. Elle augmenterait les capacités de la mémoire de travail, elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons, elle servirait d'outils pour structurer et conserver l'information en mémoire et elle augmenterait l'intérêt du lecteur vis-à-vis du texte.

2.7.1. Aide à l'attention

Certains auteurs parlent enfin d'une augmentation de l'intérêt vis-à-vis du texte quand le lecteur utilise ses capacités d'imagerie mentale.

Cette théorie peut être intéressante, car on sait que si le texte suscite l'attention du sujet, ce dernier a plus de chances de comprendre ce qu'il lit. Et, nous pouvons étendre cette hypothèse à la compréhension orale, puisque c'est le domaine qui nous intéresse ici.

2.7.2. Aide à la mémorisation des informations

Des expériences semblent démontrer « que le codage imagé serait plus efficace que le codage verbal dans la conservation de certains aspects de l'information »[29]. En effet, je pense qu'une activité de remémoration est plus aisée lorsque l'individu a, au préalable, « visionné » le film de l'information qu'il vient d'entendre, de lire ou même de voir.

---

[28] E. SALMON ; C. DE FREMINVILLE, « Le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit », Mémoire Orthophonie, Nancy, 2005.
[29] M. DENIS Op. Cit.

2.7.3. Aide à la compréhension

Michel DENIS décrit, dans son ouvrage « Les images mentales » une expérience démontrant l'intérêt des images mentales dans la compréhension verbale : «Lorsque, présentant à un sujet des phrases concrètes ou abstraites, on demande à ce sujet d'appuyer sur une presselle dès qu'il a compris le sens de ces phrases, on enregistre, dans l'ensemble, des latences plus importantes pour les phrases abstraites que pour les phrases concrètes. Ce résultat est souvent invoqué comme le reflet de la contribution prise par l'activité d'imagerie dans la compréhension verbale. »[30].

D'autres études, ont mis en situation deux groupes de sujets qui recevaient pour consigne de lire une phrase et d'indiquer, pour les uns, le moment où ils comprenaient le sens de cette phrase et pour les autres, le moment où ils avaient formé une image visuelle du contenu décrit par la phrase. Le temps de latence observé dans le premier groupe était comparable au temps de latence nécessaire pour se construire une image mentale. Une corrélation a donc été établie entre la formation d'images mentales et la compréhension d'un énoncé.

Cependant, nous ne pouvons pas assimiler la compréhension et l'imagerie, « aussi parlerons-nous de l'image comme support plutôt que comme instrument de la compréhension verbale, et son incidence sera interprétée plutôt sous l'angle de ses effets que sous celui de son rôle dans l'activité sémantique »[31].

Enfin, J. METELLUS[32] avance, grâce à ses études sur des patients aphasiques, qu'il y a « dans l'esprit de celui qui écoute et qui veut comprendre un chassé-croisé d'images éveillées, de formes sonores, de représentations visuelles ».

---

[30] M. DENIS, Op. Cit.
[31] Ibid.
[32] J. METELLUS, « Rééducation orthophonique n° 151 », Article « La compréhension », 1987.

III – CONSTAT SUR LES THEORIES ACTUELLES

3.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Pour J. METELLUS[33], « comprendre, c'est manifester un certain savoir et un certain savoir-faire dans des situations qui requièrent et sollicitent nos discours et nos actions. C'est donc être toujours au seuil d'une nouvelle situation ou d'un nouveau discours. Le franchissement de ce seuil définit la compréhension. Car on ne comprend pas à partir de rien. Comprendre c'est manifester son adhésion ou son refus à un énoncé par un autre énoncé verbal ou gestuel, donc par un comportement linguistique, praxique ou autre » ; et ce sont tous ces signes que nous devrons observer en rééducation, car ils constituent de bons indicateurs de la compréhension verbale.

T. BUZAN[34] donne quant à lui une définition assimilant la compréhension à une « intégration dans le domaine des connaissances ». Pour cet auteur, comprendre revient à « mettre en relation tous les éléments de l'information recueillis avec tout autre élément appartenant au même domaine de connaissance ».

Mais ces définitions ne nous montrent que le résultat obtenu lorsque le sujet a compris. J-L. NESPOULOUS[35] affine sa définition et décrit deux phases dans la compréhension.

La première concerne tous les processus perceptifs. En effet, il est évident que l'individu doit être doté de capacités minimales pour analyser le continuum sonore et en extraire le sens. Ces processus comptent parmi eux une audition intacte ou relativement préservée pour analyser le message verbal par exemple.

---

[33] J. METELLUS Op. Cit.
[34] T. BUZAN, « Une tête bien faite », Editions d'organisation, 2003.
[35] J-L. NESPOULOUS in « Rééducation orthophonique n° 223 », 1987.

La seconde définition concerne plutôt l'extraction véritable du sens. Pour J-L. NESPOULOUS[36], « un être humain ne peut avoir une vie communicative harmonieuse s'il s'avère incapable de « décoller » de l'interprétation littérale ponctuelle des ingrédients lexicaux et syntaxiques des messages qu'il perçoit ». Là encore, nous accordons une grande importance à la part d'implicite dans notre discours ; pour cet auteur, il est même inévitable si l'on veut comprendre tout le sens d'un énoncé ; « Saisir le contenu d'un message sans en saisir l'intentionnalité, c'est très certainement quelque chose comme saisir le flacon sans parvenir à l'ivresse. »[37].

Les auteurs de l'ouvrage « Psychologie cognitive, modèles et méthodes »[38], se sont, quant à eux, intéressés au traitement cognitif de l'information pendant l'activité de compréhension. Ils expliquent entre autres, que lorsque nous entendons un mot, celui-ci active un lexique correspondant à ce mot ; c'est l'amorçage sémantique. Il y a donc, dans cette perspective, un mécanisme de diffusion de l'activation dans notre lexique mental. Et, ce lexique mental regroupe non seulement des mots précis mais aussi tout un panel de notions pouvant être remises à jour à chaque confrontation avec la réalité. Ainsi, quand nous entendons un mot, celui-ci active tout un réseau sémantique et c'est ce qui nous permet de comprendre au-delà du sens littéral ; le mot est pris dans sa globalité, avec toutes les notions et les ressentis qui gravitent autour de ce terme dans notre réseau lexical. Cependant, il se peut également qu'un même mot active plusieurs réseaux sémantiques (ex : « morceau »), dans ce cas, c'est le contexte qui déterminera sa valeur au mot (« morceau de musique » ou « morceau de viande »).

[36] J-L. NESPOULOUS in « Rééducation orthophonique n° 223 », Op. Cit.
[37] M. DENIS Op. Cit.
[38] C. BASTIEN ; J-P. CAVERNI ; P. MENDELSOHN ; G. TIBERGHIEN, « Psychologie cognitive, modèles et méthodes », Presses universitaires de Grenoble, 1989.

3.2. La rééducation de l'implicite en orthophonie

Tout au long de mes études, j'ai pu observer que la place accordée à la rééducation de l'implicite chez l'enfant était très faible. En revanche, on dénombre plusieurs tests destinés aux patients aphasiques. Parmi ces derniers, on compte par exemple « Gestion de l'implicite »[39] qui est à la fois un outil d'évaluation et une « méthode » de rééducation. Bien que constituant un outil complet, cette batterie ne s'intéresse qu'à une seule partie des inférences : les sous-entendus ; or, il ne faut pas oublier que le terme « inférences » contient à la fois les présupposés et les sous-entendus. Cette restriction de l'implicite aux sous-entendus est souvent observée dans le matériel proposé en rééducation. Ces exercices sont souvent destinés à des adultes ou à des adolescents. En effet, le décodage de l'implicite semble faire partie de la compréhension fine et complexe ; il est donc souvent inexistant en rééducation orthophonique. Or, nous l'avons vu, l'implicite est partout autour de nous quand nous communiquons et, il est donc, je pense, indispensable de le traiter dans les rééducations des troubles de la compréhension.

Cependant, j'ai tout de même trouvé quelques jeux destinés à améliorer la compréhension de l'implicite chez les enfants.

On retrouve la même limite que pour le matériel destiné aux adultes dans le premier outil, « 300 exercices de compréhension »[40] ; c'est-à-dire qu'il se cantonne au travail des sous-entendus. Le second, intitulé « 200 sketches »[41], met en scène les mots de façon amusante. Il a donc un côté très ludique et permet de jouer avec les mots tout en libérant la créativité de l'enfant. Mais, au-delà de ces deux buts, cet outil ne demande pas à l'enfant un réel décodage de l'implicite.

Par ailleurs, j'ai remarqué que, bien qu'il ait été prouvé l'importance des représentations mentales dans l'activité de compréhension, peu de jeux ou d'exercices créés s'intéressent à cet aspect. J'ai tout de même trouvé un jeu « Le jeu du pélican »[42] qui utilisait les charades, les devinettes et les rébus, donc une sollicitation de l'imagerie mentale.

---

[39] A. DUCHENE MAY-CARLE, « La gestion de l'implicite », Ortho Edition, 2003.
[40] C. BOUTARD ; E. BROUARD ; R. BROUARD, « 300 exercices de compréhension », Ortho Edition, 2003.
[41] P. CELERIER, « 200 sketches », Ortho Edition.
[42] F. METOIS ; P. ROUSSEAU ; V. LANGLAIS ; P. DISSE, « Le jeu du pélican », Ortho Edition, 2000.

Cependant, ce jeu est surtout destiné à travailler le lexique, la notion de syllabe et la compréhension des énoncés explicites.

Enfin, la dernière critique que j'émettrais par rapport au matériel existant en rééducation orthophonique concerne l'utilité de l'outil. En effet, j'ai remarqué que les jeux employés lors des séances relevaient plus de l'évaluation que d'une réelle méthode. Par exemple, le livret intitulé « Le jeu du pélican »[43] demande à l'enfant de trouver des réponses, mais il ne l'incite à aucun moment à trouver des solutions efficaces et définitives. C'est pour cette raison que je souhaitais, par le biais de ce mémoire, créer un outil capable de développer chez l'enfant ses capacités de compréhension des énoncés implicites.

[43] F. METOIS ; P. ROUSSEAU ; V. LANGLAIS ; P. DISSE, Op. Cit.

IV – PROBLEMATIQUE

4.1. Questionnements

Après avoir constaté l'importance des énoncés implicites dans notre discours, je me suis demandé quel message pouvait comprendre un enfant éprouvant des difficultés dans ce domaine. Ma réponse fut : « pas grand-chose ! ». Mon interrogation principale se tournait donc vers cette problématique : comment pouvons-nous aider, en tant qu'orthophoniste, un enfant à mieux comprendre l'ensemble des messages verbaux ? Mes lectures et mes recherches m'ont donné une partie de la réponse : pour comprendre, il faut créer des images mentales. Il me restait donc à mettre en place un outil permettant à l'enfant de prendre conscience de ses représentations mentales pendant l'activité de compréhension d'un énoncé plus ou moins implicite.

Suite à ces questionnements, je venais d'établir mon objectif : aider l'enfant à prendre conscience de ses représentations mentales. Cet objectif étant fixé, le but de ce travail était donc de créer une série d'exercices me permettant d'atteindre mon but.

C'est ainsi qu'est né le titre de ce travail. En effet, il peut sembler aberrant voire absurde de parler d'images pour comprendre un message oral et, qui plus est, concerne, dans notre cas, quelque chose que l'on ne dit même pas ! J'en suis donc arrivée à ce titre « Voir le non-dit », qui ne me paraît pas totalement juste puisque nous avons vu que les images mentales ne se limitaient pas seulement aux images visuelles, mais qui me semble bien reprendre cette notion de transformation du message digital en message analogique. Quant au terme de « non-dit », il représente tout ce qu'un énoncé sous-entend et présuppose c'est-à-dire, son contenu implicite.

4.2. Hypothèses

Afin d'atteindre mon objectif, j'ai émis plusieurs hypothèses. Certaines d'entre elles concernent les compétences de ma population avant la proposition de la méthode, une autre porte sur le résultat final de cette expérimentation.

Dans un premier temps, je me suis interrogée sur les capacités de ces enfants avant mon intervention. Comme ma population n'est constituée que d'enfants dits « ordinaires », j'ai émis comme première hypothèse que tous les enfants testés possédaient les compétences nécessaires pour décoder un contenu implicite. Ce paramètre est essentiel, car il me permettrait d'affirmer que ce sont les représentations mentales seules qui sont à l'origine de l'évolution. Cette première hypothèse sera vérifiée par la première série d'exercices.

J'ai ensuite supposé que les enfants interrogés pendant l'entretien n'auraient pas conscience de leurs représentations mentales. La validation de cette hypothèse serait intéressante, car elle me permettrait d'observer une évolution dans le temps (comparaison des résultats avant et après l'exposition à la méthode proposée). La première série d'exercices a également pour but d'évaluer cette hypothèse.

Enfin, mon objectif étant de créer un outil fiable, j'ai émis, comme dernière hypothèse, que la conscientisation des représentations mentales aurait un rôle bénéfique dans la compréhension d'énoncés implicites.

DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET DISPOSITIF EXPERIMENTAL

« L'expérience laisse une trace. Cette constatation a trouvé une configuration expérimentale au travers des acquisitions récentes de la neurobiologie, qui démontrent une plasticité du réseau neuronal permettant l'inscription de l'expérience »[44]

Comme cette citation l'explicite, ce travail s'inscrit dans une théorie neurologique : la plasticité neuronale. Ce principe me permet de dire que l'enfant pourra évoluer grâce à une série d'exercices. Et, les méthodes proposées à l'enfant auront pour but de modifier sa façon de « voir » la situation problème qui lui est présentée et non de pallier un trouble de la compréhension. Cette théorie est d'ailleurs considérée comme la base des mécanismes de mémoire et d'apprentissage.

En effet, dans son ouvrage, T. BUZAN[45], compare notre cerveau aux pieds des femmes chinoises dont la croissance a été interrompue. Pour lui, le cerveau de certains enfants a été arrêté en plein essor. En tant qu'orthophonistes, nous pouvons nous questionner sur les outils qui pourraient contribuer à cet essor.

[44] F. ANSERMET ; P. MAGISTRETTI, « A chacun son cerveau », O. Jacob, 2004.
[45] T. BUZAN Op. Cit.

I – CHOIX DE LA POPULATION

1.1. Critères de sélection

1.1.1. Choix de l'âge

Afin d'être en accord avec le développement psychologique et la maturation cérébrale de l'enfant, il m'a semblé nécessaire d'étudier ses différents stades de développement.
En effet, il fallait d'abord connaître l'âge auquel les enfants étaient censés pouvoir créer des images mentales mais aussi savoir à quel moment leur maturation était suffisante pour comprendre des énoncés implicites ; les activités proposées devant donc, bien entendu, être adaptées à l'âge des sujets testés.

En observant le fonctionnement cérébral de l'enfant, il a été observé que ce dernier ne stockait pas les informations de la même manière que l'adulte ; il utilise le mode qui correspond à son développement. Il est donc intéressant d'explorer ce fonctionnement si différent du nôtre.

Le développement cérébral se fait par poussées et par paliers. H. TROCME-FABRE[46] distingue quatre pics importants dans ce développement ; le premier se situerait à trois ans, le second à sept ans, le troisième à onze ans et le dernier à quinze ans.

L'âge de dix ans correspond au développement de la logique et aux capacités d'abstraction. A onze ans, ces capacités ne cessent de se développer en même temps que l'on observe une poussée de croissance du crâne et du cerveau.

Les dernières aptitudes acquises par l'enfant sont le raisonnement inductif et la pensée créative ; or ce sont deux capacités nécessaires à la compréhension des énoncés implicites.

[46] H. TROCME-FABRE Op. Cit.

Par ailleurs, ces aptitudes semblent atteindre un sommet vers l'âge de onze ans. Par la suite, ces capacités sont perturbées par la maturation sexuelle qui prend une place importante dans le développement de l'enfant entre treize et quinze ans.

L'analyse de ces données m'a amenée à penser que l'âge le plus propice à la passation des exercices concernant la compréhension des énoncés implicites se situerait aux environs de dix à douze ans.

Le développement psychologique de l'individu tient également un rôle important dans cette étude, car il détermine les modes de pensée et les différentes acquisitions symboliques de l'enfant ; or, nous savons que les représentations mentales apparaissent avec les capacités symboliques.

Les études de J. PIAGET[47] décrivent des stades de développement aux images mentales mais aussi aux capacités nécessaires à la compréhension de l'implicite.

Selon cet auteur, nos images mentales évoluent en fonction de notre développement.

Vers un an et demi /deux ans nos images mentales sont la reproduction exacte de l'objet, sa copie conforme, on les appelle « images reproductrices ». Ces représentations sont statiques et naissent de la reproduction de nos expériences passées.

Entre deux et sept ans, les images mentales et le langage se développent mais la pensée de l'enfant reste égocentrique et non réversible.

Ce type d'image reste statique jusque l'âge de sept, huit ans environ, ce qui correspond au stade préopératoire.

C'est avec le stade opératoire (7/8 ans) qu'apparaît la capacité à transformer et à faire bouger ces images reproductrices. « A ce stade, des images plus complexes sont également possibles. Il s'agit des images anticipatrices. Elles représentent des événements non perçus antérieurement »[48]. Les images vont donc pouvoir être adaptées à la situation, elles sont plus flexibles que les précédentes. Par ailleurs, à la différence des images reproductrices, ce sont les images anticipatrices qui vont nous permettre de créer des représentations nouvelles construites à partir de plusieurs parties d'images antérieures.

---

[47] J. PIAGET in « Le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit » Op. Cit.
[48] Ibid.

« L'image anticipatrice devient ainsi l'auxiliaire indispensable du fonctionnement des opérations »[49].

J. BRUNER[50], en 1964, a décrit des stades de développement propres à l'image. Selon lui, les premières images que nous construirions seraient des représentations motrices ; viendraient ensuite les représentations imagées ; les représentations symboliques, c'est-à-dire verbales, constitueraient le stade ultime.
Cette conception insinue que l'installation des processus verbaux ne se ferait qu'au prix d'un « dépassement » du système des représentations imagées qui elles, resteraient liées aux aspects extérieurs d'un objet ou d'une situation particulière. « Seul le système symbolique-verbal serait en mesure de traiter les aspects généraux et conceptuels de la réalité »[51].

Cependant, ce point de vue a ses limites. En effet, dans cette théorie, il semblerait que les images verbales soient la finalité du système de représentations, or les représentations motrices et imagées restent présentes tout au long de notre vie.

Ces théories ne sont cependant que des hypothèses mais elles peuvent servir de base à notre réflexion.

La construction de la pensée implicite a également été décrite par J. PIAGET[52] selon différents stades. Cette construction s'inscrit dans les paliers d'équilibres du développement psychologique :

- l'intelligence sensori-motrice entre zéro et deux ans qui correspond à « l'intelligence avant le langage »[53]. Elle permet surtout de résoudre des problèmes d'action (ex : trouver un objet caché).
- l'intelligence représentative entre deux et onze ans. Cette étape, essentielle dans le développement de l'individu, permet l'entrée dans le langage grâce à l'apparition de la fonction symbolique.
- l'intelligence opératoire formelle à partir de onze, douze ans. Cette dernière forme d'intelligence amène l'individu à se détacher du concret ; elle correspond à une décentration de l'adolescent.

---

[49] J. PIAGET in « Le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit » Op. Cit.
[50] J. BRUNER in « Les images mentales » Op. Cit.
[51] M. DENIS Op. Cit.
[52] J. PIAGET in « Comprendre au-delà des mots » Op. Cit.
[53] J. PIAGET ; B. INHELDER, « La psychologie de l'enfant », Presses universitaires de France, 1966.

La compréhension des énoncés implicites entre dans le dernier stade. En effet, c'est à partir de l'âge de onze ans que les représentations imagées et conceptuelles deviennent réversibles et que l'enfant acquiert une capacité de décentration. Ce sont ces acquisitions qui vont permettre à l'individu de réaliser le calcul interprétatif, qui, rappelons le, constitue l'opération de décodage des énoncés implicites.

L'âge psychologique correspondant à la compréhension des énoncés implicites se situerait donc aux environs de onze à douze ans.

En corrélant les résultats de ces deux analyses nous pouvons établir, pour cette étude, un âge compris entre dix et douze ans pour la passation des exercices.

Cependant, lors de la recherche de ma population, j'ai rencontré plusieurs enfants âgés de treize ans environ ; et, ces enfants, me fournissaient des réponses intéressantes. J'ai donc décidé d'élargir ma population à un groupe d'enfants de dix à treize ans.

1.1.2. Choix des autres critères

En dehors de l'âge de la population qui a été défini précédemment, trois autres critères ont été retenus dans cette étude.

Il s'agit en premier lieu de l'absence de rééducation orthophonique par les enfants. Cependant, je n'ai pas limité ma population à toutes les prises en charge orthophoniques mais seulement à celles qui concernaient la compréhension du langage oral.
Ce critère me semblait important parce que mon expérimentation visait une population d'enfants tout-venant. Par ailleurs, il ne fallait pas que cette prise en charge fausse les résultats obtenus lors de mes passations.

Le second critère concerne la culture de l'enfant. En effet, la population recherchée devait baigner depuis son plus jeune âge dans une culture française, car il est évident que nos représentations mentales diffèrent selon nos cultures.

Enfin, pour ne pas faire entrer de paramètres supplémentaires dans cette expérimentation, il fallait que tous les enfants ne présentent ni trouble fonctionnel de type surdité, ni retard intellectuel important, ni trouble neurologique. De même, les sujets observés ne devaient pas présenter de trouble majeur de la mémoire.

1.2. Recherche des sujets

Ces quatre critères établis, j'ai décidé de contacter dix enfants afin de procéder à mon expérimentation.

J'ai d'abord pensé à contacter les écoles, mais il ne me semblait pas correct de priver les collégiens et même les écoliers de leurs cours respectifs. Par ailleurs, la durée de passation de mon expérimentation s'étendant à une demi-heure environ, les temps de récréation n'étaient pas suffisants pour mon travail.

J'ai ensuite pensé à faire une recherche auprès des orthophonistes chez lesquelles j'étais en stage. Sachant que les enfants expérimentés ne devaient pas suivre de rééducation orthophonique, j'ai pensé à interroger les frères et sœurs des patients. Mais, deux difficultés se sont alors présentées : premièrement, la fratrie était bien souvent elle aussi suivie en orthophonie et deuxièmement, l'âge des enfants ne correspondait pas à ma recherche.

J'ai donc opté pour une solution plus familière : la recherche d'enfants dans mon entourage. J'ai alors contacté des amis de la famille et rencontré quelques enfants qui m'ont ensuite redirigé vers leurs amis. L'avantage était qu'ils correspondaient tous à mes critères puisque j'avais parlé de mes contraintes de sélection aux premiers enfants testés.
Grâce à cette méthode j'ai obtenu une population constituée de dix enfants âgés de dix à treize ans et dix mois n'ayant jamais été pris en charge en orthophonie pour des troubles de la compréhension orale. Enfin, il s'agit d'une population issue d'un milieu socioculturel de moyen à élevé.

1.3. Présentation des enfants

Pour des raisons de confidentialité, j'ai volontairement modifié le prénom de chacun des enfants.

Trois enfants ont d'abord répondu à mes questions concernant leurs méthodes de « réflexion ». Je leur ai donc soumis, dans un premier temps, la première série d'épreuves. Et, je les ai rencontrés à nouveau afin de leur proposer la seconde série d'épreuves.

La première jeune fille interrogée fut Faustine. Elle est âgée de treize ans et deux mois et est scolarisée en classe de quatrième générale. Faustine est une très bonne élève ; au moment de notre rencontre, elle m'a informée de sa sixième place au sein de la classe. Faustine pratique le violon-alto depuis sa plus jeune enfance ainsi que le tennis. Elle est très volontaire et très vive quand il s'agit de répondre à mes questions. En revanche, il a été plus difficile pour Faustine d'expliciter le cheminement qui lui a permis d'obtenir ses réponses.

Le second enfant testé, Samuel, est âgé de douze ans et cinq mois, il est scolarisé en classe de cinquième dans un collège ordinaire. Samuel obtient de bons résultats scolaires dans les matières scientifiques comme les mathématiques ou la physique mais dit éprouver quelques difficultés en français. En dehors de l'école, Samuel pratique régulièrement le basketball en club.

J'ai ensuite rencontré Clara qui est âgée de douze ans et onze mois. Elle est scolarisée en classe de cinquième et obtient des notes homogènes dans les différentes matières scolaires. Elle a un assez bon niveau. En dehors de l'école, Clara pratique la gymnastique et le tir à l'arc.

Pour la suite de cette étude, j'ai décidé de regrouper les deux épreuves en un seul entretien. Je n'ai rencontré les enfants qu'une seule fois. En effet, les premiers résultats m'avaient déjà permis de mettre en place les activités suivantes.

Amira, quatrième enfant interrogée, est âgée de treize ans et dix mois au moment du test. Scolarisée en classe de quatrième elle m'a confié ne pas rencontrer de souci particulier à l'école. C'est la seule enfant de ma population à ne pratiquer aucune activité en dehors du temps scolaire.

Lola a ensuite accepté de répondre à mes questions. Elle est âgée de dix ans au moment de notre rencontre et est scolarisée en classe de CM1 dans une école à horaires aménagés musique. C'est une enfant très vive. Lola a également beaucoup d'activités sportives, elle pratique notamment la natation et la gymnastique.

Maxence fut le sixième enfant interrogé. Scolarisé en 5ème, il est âgé de 12 ans et 9 mois au moment de l'entretien. Il pratique le volleyball et le basketball. C'est un enfant assez timide et cela lui donne parfois l'air de ne pas être sûr de ses réponses.

Je me suis ensuite entretenue avec Romain. Il est âgé de 12 ans et 3 mois et, est scolarisé en classe de 5ème. C'est un petit garçon très intelligent ; il est à la fois très vif et très réfléchi. Romain m'explique qu'il ne pratique pas de sport en club mais qu'il sort souvent avec ses amis les week-ends et les mercredis.

J'ai rencontré Lauriane et Gaëtan à leur domicile. Ils sont frères et sœurs et sont âgés respectivement de 13 ans 9 mois et 10 ans 6 mois. Lauriane est scolarisée en classe de 4ème. Elle pratique divers sports collectifs dont le basketball, le handball et le volleyball. Gaëtan, quant à lui est en classe de CM2 et pratique le judo en club. C'est un petit garçon très vif et il coopère volontiers.

Enfin, Marie, 12 ans et 8 mois a accepté de participer à mon expérimentation. C'est une jeune fille scolarisée en classe de 5ème. Elle me confie ne pas apprécier les mathématiques et préférer les activités littéraires. Marie est très volontaire lors de l'expérimentation et décrit avec précision ses processus mentaux lors des apprentissages scolaires.

NOM DE L'ENFANT	AGE	CLASSE	ACTIVITES
Faustine	13 ans 2 mois	4ème	Violon-alto, tennis
Samuel	12 ans 5 mois	5ème	Basketball
Clara	12 ans 11 mois	5ème	Gymnastique, tir à l'arc
Amira	13 ans 10 mois	4ème	
Lola	10 ans	CM1	Classe musique, natation, gymnastique
Maxence	12 ans 9 mois	5ème	Basketball, volleyball.
Romain	12 ans 3 mois	5ème	Pas de sport pratiqué régulièrement, mais diverses sorties le week-end (forêt...).
Lauriane	13 ans 9 mois	4ème	Volleyball, basketball, handball
Gaëtan	10 ans 6 mois	CM2	Judo
Marie	12 ans 8 mois	5ème	Equitation, natation, badminton.

TAB.1 : Présentation des enfants.

Dans ce tableau, il m'a semblé utile de présenter les activités des enfants, car je pense qu'elles ont une influence sur la compétence encyclopédique des sujets testés.

On peut alors noter que ces enfants, à l'exception d'Amira, pratiquent au moins une activité régulière, et qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés scolaires durant leur parcours scolaire.

II – CHOIX DES EPREUVES

Mon expérimentation se divise en deux grandes parties. La première devait me permettre d' « observer » les représentations mentales des enfants au moment de répondre à mes épreuves. Cette première série d'épreuves était donc décisive pour élaborer la seconde partie de mon expérimentation.

La seconde série d'épreuves était plus conséquente tant par sa taille que par son importance, car c'est elle qui avait pour objectif d'améliorer les capacités de compréhension de ma population et d'évaluer la méthode proposée.

2.1. Première série d'épreuves

En premier lieu, il a fallu interroger les enfants dans le but d'obtenir des réponses à mes questions. Comment ont-ils trouvé une solution à ce que je leur demandais ? A quoi ont-ils pensé ? Ou, pourquoi certains n'ont pas de réponses à certaines questions ? Qu'est-ce qui leur a posé problème ? Toutes ces questions, je les ai posées lors d'un premier entretien avec les enfants. Les épreuves devaient mettre en évidence la présence d'images mentales dans des énoncés implicites. Les énoncés ont donc été conçus dans le but de solliciter les différentes compétences nécessaires à la compréhension de l'implicite. Pour cela, deux types d'épreuves ont été sélectionnées.

Le premier type d'épreuves est constitué de devinettes (Cf. annexes p.II). A l'aide d'indices visuels (propriétés de « l'objet » à deviner), gustatifs, kinesthésiques..., l'enfant doit trouver « l'objet » en question. Ce type d'épreuves implique deux compétences propres au décodage des énoncés implicites ; il s'agit des compétences encyclopédique et logique.

La compétence encyclopédique est naturellement sollicitée dans ce type d'épreuve, car pour trouver la réponse aux différentes devinettes il faut avoir une connaissance du monde suffisante pour connaître les propriétés des différents « objets ». Par exemple, dans le premier énoncé, l'enfant doit savoir que l'appellation « roi de la jungle » est réservée au lion.

Les devinettes nous permettent également d'apprécier la compétence logique de l'enfant et plus particulièrement celle liée à la résolution de syllogismes. En effet, pour résoudre ce dilemme, l'enfant doit être capable de se dire : « ce que je cherche s'allume avec une télécommande et la télévision s'allume avec une télécommande, donc, ce que je cherche est la télévision ». Puis il faut pouvoir dire que cette réponse est la seule qui corresponde à la définition en question.

Le second type d'épreuves contient trois petits énoncés pour chacun desquels je demandais à l'enfant s'il était possible de trouver une question correspondant à cet énoncé (Cf. annexes p.III). Cette épreuve fut intéressante à présenter aux enfants, car elle se rapprochait des problèmes posés dans le cadre scolaire. Cependant, dans ces épreuves, c'était à l'enfant de prendre la place du professeur ou de l'instituteur et de trouver une question. J'ai donc cherché à observer si le sujet reproduisait le schéma classique du problème qu'il avait appris à l'école, ou s'il s'attachait plutôt au côté perceptif de l'énoncé. Cette observation était importante pour savoir si l'enfant était capable d'abstraction. Or, on sait que le décodage de l'implicite dans un énoncé nécessite un degré d'abstraction suffisant. De même, il était important de voir si les réponses données étaient cohérentes avec l'énoncé en question.

Par ailleurs, cette série d'épreuves m'a permis de tester la compétence encyclopédique de l'enfant. En effet, dans les énoncés problèmes, il était question d' « une fin de journée » et d' « un matin », or l'enfant, pour trouver une question à cette réponse, doit savoir que « matin » implique la présence d' « une après-midi » ou d' « un soir ». De même, l'énoncé « je l'ai payé vingt euros » demande à l'enfant de combler une absence, ce qui représente un travail similaire au décodage de l'implicite.

2.2. Deuxième série d'épreuves

Une fois les « comportements mentaux » des enfants observés, mon objectif fut de mettre en place un outil qui leur permettrait de prendre conscience de la formation des images mentales lors de la compréhension d'énoncés présentés oralement. En effet, nous avons vu précédemment que les représentations mentales avaient tout intérêt à être présentes pour faciliter la compréhension orale.

La base d'une rééducation dans ce domaine se situerait donc dans la conscientisation de nos images mentales. L'outil devait alors mettre suffisamment l'enfant en échec afin de l'obliger à mettre en place une stratégie efficace à la rétention et à la compréhension des énoncés que j'allais lui proposer.

2.2.1. Pourquoi prendre conscience de nos images mentales ?

De nombreuses études, et notamment celle de A. PAIVO[54], ont démontré que le rappel d'une information était plus efficace à l'aide de dessins que de manière verbale. Et, ce dernier auteur a étendu sa théorie à la compréhension. En effet, on peut imaginer que se représenter mentalement un objet, c'est lui donner un sens et lui associer différents composants sémantiques. Or, pour comprendre un énoncé implicite, il faut découvrir tous les sens cachés derrière un signifiant, donc voir toutes les images qui lui sont associées.
De même, selon l'expérience de N. A. LASSEN[55] cité dans l'ouvrage d'H. TROCME-FABRE « La seule écoute de mots active non seulement la zone de la réception de la parole (Wernicke) mais également la zone oculomotrice, bien que le sujet ait les yeux fermés. Plus les stimuli verbaux entendus sont complexes, plus la zone de Broca est activée »

[54] A. PAIVO in « Les images mentales » Op. Cit.
[55] N. A. LASSEN in « J'apprends donc je suis » Op. Cit.

De plus, l'image attire l'œil, elle est souvent plus séduisante que les mots et est surtout plus efficace. Pour T. et B. BUZAN[56], elle créerait même « un équilibre stimulant entre vos facultés corticales visuelles et linguistique et [améliorerait] votre perception visuelle ».

L'expérience suivante décrite par DENIS[57] prouve l'intérêt des images par rapport à notre langage qu'il soit écrit ou parlé. Si l'on demande à un sujet de décider qui est le plus grand entre un homard et un léopard, il a été démontré que la réponse sera plus rapide si le sujet regarde un dessin plutôt que le mot écrit.

Il n'y a rien d'étonnant au résultat de cette expérience lorsque l'on sait que la plupart des informations que nous recevons dans notre société sont conçues de façon linéaire et que ce n'est pas le processus le plus efficace à la rétention de ces informations. En effet, le langage oral, comme le langage écrit nous présente le message comme une suite de sons (ou de lettres pour le langage écrit), donc de façon linéaire ; or, notre cerveau ne traite pas les informations linéairement mais selon différents axes se divisant à la manière imagée d'un arbre. Ainsi, pour les auteurs T. et B. BUZAN[58] : « La compréhension orale vient d'un message linéaire. Or, cela va à l'encontre du fonctionnement cérébral puisqu'une idée est tout de suite annihilée, intoxiquée par la suivante ».

En aidant l'enfant à prendre conscience de cette arborescence, en d'autres termes de sa « pensée irradiante », il peut tout associer et même créer de nouvelles associations à l'écoute ou à la vue d'un stimulus langagier.

2.2.2. Choix des textes

Suite à mes observations, quatre textes ont été choisis[59]. Ce sont de petits récits informatifs qui contiennent un degré plus ou moins élevé d'implicite. Puis, ces textes sont suivis d'une question sur leur contenu.

[56] T. et B. BUZAN, « Dessine-moi l'intelligence », Les éditions d'organisation, 1995.
[57] M. DENIS Op. Cit.
[58] T. et B. BUZAN, Op. Cit.
[59] Textes issus de « Bien lire », Gerip.

Le premier texte (Cf. annexes p.IV) m'a surtout servi à mettre l'enfant face à ses difficultés. En effet, il demande un effort mnésique suffisant pour se souvenir des données du texte. J'ai donc émis l'hypothèse qu'en répondant à la question, l'enfant n'aurait pas tous les éléments de la réponse s'il ne possédait pas déjà une stratégie efficace. C'est à ce moment que je lui proposais de réfléchir par lui-même à un outil l'assurant de trouver la réponse à ma question.

Les textes suivants étaient d'une difficulté supérieure et avaient un contenu implicite plus important.

Ainsi, la difficulté du deuxième (Cf. annexes p.V) et du troisième texte (Cf. annexes p.VI) réside dans le fait que je propose plusieurs solutions à ma question. J'impose alors une formulation de la réponse et, le choix de la bonne formulation nécessite une compréhension globale du texte. Par exemple, dans le texte mettant en scène un astronaute, l'enfant doit savoir que l'action « observer comment réagissait le corps d'un homme âgé dans l'espace » correspond à une expérience scientifique.

Enfin, le dernier texte, intitulé « Echelle de beaufort » (Cf. annexes p.VII), possédait un contenu implicite intéressant, car pour trouver la réponse à la question, il fallait associer plusieurs idées consécutives et en déduire qu'elles étaient assimilables.
J'ajouterais que je demandais à chaque fois à l'enfant s'il connaissait la réponse autrement que par le texte (culture générale), car ceci aurait pu biaiser les résultats de l'épreuve.

Ces trois derniers textes ont donc eu pour objectif l'évaluation de l'efficacité de la stratégie mise en place.

III – ENTRETIEN AVEC LES ENFANTS

Les épreuves étant mises en place, l'étape suivante fut de les soumettre à ma population. J'ai donc rencontré les dix enfants à leur domicile. J'étais seule avec eux et nous nous sommes entretenus dans des endroits calmes afin d'éviter tout distracteur ; le paramètre attentionnel étant évidemment important dans la compréhension orale.
Les entretiens furent à peu près similaires pour tous les enfants, mais ils ne se déroulèrent pas de la même façon selon la série d'épreuves concernée.

3.1. Première série d'épreuves

J'ai d'abord contacté les enfants afin d'observer leurs stratégies de compréhension. Lors de cet entretien, mon objectif n'était pas de valider ou non les réponses à mes questions, mais plutôt de leur demander « comment ils avaient fait ». Pour des raisons pratiques, ces entretiens ont donc été enregistrés. Cette première expérimentation demandait un temps de passation de quinze minutes environ.

3.2. Deuxième série d'épreuves

Lors de ce second entretien, mon objectif était différent puisqu'il consistait en la mise en place d'un outil permettant à l'enfant de prendre conscience de ses représentations mentales.

Dans un premier temps, je lisais le premier texte à voix haute à l'enfant, suivi de la question correspondante. Une fois la réponse obtenue, il s'agissait de demander à l'enfant comment il pourrait se souvenir de tous les éléments que je lui demandais d'obtenir. S'il ne trouvait pas d'idée par lui-même, je lui suggérais la technique suivante : « imagine-toi que ce que tu entends est un petit film. Puis, quand tu chercheras la réponse à ma question, il te suffira de regarder ce petit film. ». Nous avons vu précédemment que, selon une théorie issue de la PNL, les mouvements oculaires facilitaient la mise en œuvre de représentations mentales. Parallèlement à cette explication, je levais donc les yeux afin d'espérer obtenir une imitation de mes mouvements oculaires.

Une fois cette étape passée, je procédais à la lecture des trois textes suivants de la même manière que précédemment et j'évaluais l'efficacité de la méthode proposée ou de celle choisie par l'enfant.

Je clôturais l'expérimentation en demandant à l'enfant si lui-même avait trouvé une amélioration de ses résultats et s'il pensait utiliser à nouveau cette méthode.

D'une manière générale, ces entretiens se sont bien déroulés et il m'a semblé que les enfants étaient détendus, notamment en raison du lieu et du contexte de la rencontre.

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

L'observation des enfants lors des épreuves proposées m'a permis d'obtenir des résultats à la fois qualitatifs (orientation du regard, attitude face à l'épreuve...) et quantitatifs (recueil des réponses aux différentes questions). Je propose donc à présent de transcrire et d'analyser le corpus obtenu.

I – DEVINETTES ET PROBLEMES

1.1. Transcription des résultats

1.1.1. Faustine

L'épreuve des devinettes n'a posé aucun problème particulier à Faustine. Elle m'a surtout montré qu'elle se servait énormément de ses connaissances encyclopédiques pour répondre à mes questions. Par exemple, pour la devinette portant sur le lion, c'est l'indice « roi de la jungle » qui l'a tout de suite mise sur la piste. Ainsi, lorsque je lui ai demandé comment elle avait trouvé la réponse à ma question, voici ce qu'elle me répond :

« Le roi de la jungle, y'a plusieurs contes qui... ben y'a le roi lion, y'a les contes de La Fontaine. C'est des références...euh...enfin voilà ! ».

En ce qui concerne le premier problème, Faustine me répond :

« Combien de personnes ont voté pour le président...euh toute la journée ! »

Elle a donc saisi que l'interrogation porterait sur une recherche quantitative de votants, mais est restée dans un système assez scolaire du type « recherche d'un total par l'addition des deux données du problème ». Elle n'a donc pas vu que la présence d'un matin et d'un soir dans le problème impliquait l'existence d'une après-midi.

Le second problème fut réalisé avec succès.

1.1.2. Samuel

Samuel n'a pas éprouvé de grandes difficultés non plus pour trouver la solution des devinettes. Comme Faustine, il s'est appuyé sur les indices sémantiques pour répondre aux questions. En effet, pour la devinette concernant le lion, il s'est même laissé dépasser par ses connaissances encyclopédiques et m'a répondu immédiatement *« Le roi lion »* et s'est corrigé tout de suite après :

« Le lion, parce qu'on sait tous que le roi de la jungle c'est le lion. »

De même que pour la plume, il m'a expliqué :

« Ben j'ai réfléchi, oiseau donc je sais déjà que ça a des plumes... »

Le champ sémantique et donc tous les éléments qui se rapportent à l'animal ont été activés à ce moment précis.

En revanche, pour la devinette sur la fraise, Samuel s'est arrêté au premier indice visuel que je lui ai donné ; c'est-à-dire, un objet rouge avec des points jaunes. Il a d'abord pensé à une coccinelle et a trouvé la réponse lors de ma seconde lecture de l'énoncé.

En ce qui concerne le premier problème, Samuel a donné une réponse plutôt d'ordre perceptif :

« Y'a eu combien de votes blancs ? »

Il ne s'est donc pas du tout attaché au problème créé par la situation mais a laissé parler son questionnement possible en situation réelle. Bien que cette réponse induise une conscience du contenu implicite du problème, elle n'a pas pu être retenue comme juste puisqu'elle n'entre pas dans la cohérence logique de la situation problème. Ce ne serait donc pas la compétence qui serait évaluée ici.

Inversement, le second énoncé a déclenché chez Samuel le désir de créer à son tour un problème ; sans doute selon le modèle du premier :

« J'ai 30 euros dans mon portefeuille... en billets, le vendeur me rend 10 euros, combien j'ai payé le...l'objet ? ».

Alors que j'attendais ici une réponse sur un mode plus perceptif que pour le premier énoncé, Samuel a cette fois inventé un problème de manière scolaire.

1.1.3. Clara

Pour Clara non plus les devinettes n'ont pas été une source de difficultés. Elle montre, tout comme ses pairs une compétence encyclopédique largement suffisante pour répondre à mes questions et pour décoder un énoncé implicite. Clara a également pensé à la coccinelle pour la seconde devinette, mais s'est rattrapée immédiatement, ce qui signe la présence de percepts visuels.

En ce qui concerne les problèmes, Clara répond tout d'abord d'une manière très scolaire comme les enfants vus précédemment :

« Combien de votes ont été totalisés ou combien de votes y'avait au départ ? »

Cette question n'induit pas de situation problème mais juste une lecture de réponses dans un énoncé donné puisque ces réponses sont mentionnées dans le texte. D'ailleurs elle explique sa réponse de la façon suivante :

« Ben quand on dit des chiffres faut toujours trouver le premier enfin... le principal ! »

Cela lui apparaît comme une évidence puisque c'est ce qu'on lui enseigne à l'école. Je remarque donc que la spontanéité des réponses attendues est perturbée par l'enseignement scolaire.

Le second problème a entraîné une réponse inadéquate de la part de Clara. A la réponse « Je l'ai payé 20 euros », cette dernière a proposé comme question :

« Qu'est-ce que j'ai payé ? »

Or, cette question n'induit pas la réponse proposée. Je pense que là encore, Clara est restée sur un mode perceptif.

1.1.4. Amira

Amira a quant à elle parfaitement réussi les trois premières devinettes proposées. Elle m'a expliqué, pour la devinette du lion, que l'indice « je suis féroce » l'avait guidée vers *« un animal à grandes dents »* ; ce qui prouve qu'Amira se sert aussi de sa compétence encyclopédique pour démêler le problème qu'on lui pose. De plus, on voit bien ici le réseau sémantique qui se crée autour du lexème « lion » ; « je suis féroce » a activé « grandes dents ».

Concernant la devinette sur la fraise, Amira m'a avoué avoir pensé à la coccinelle en premier lieu puis a été guidée par l'indice « goût sucré ».

En revanche, la dernière devinette a entraîné un échec, car Amira a pensé à un papillon alors que la réponse attendue était la plume.

Lors de l'épreuve des problèmes, Amira a parfaitement saisi le côté implicite de « l'élection du président » ; ainsi, elle m'a répondue :

« Combien de votes ont été comptés l'après-midi ? »

Mais elle est restée dans la situation de problème scolaire pour le second énoncé :

« J'ai acheté un CD de 30 euros et il y'avait une réduction de 10% ».

1.1.5. Lola

Pour Lola, l'indice « je suis féroce » dans la première devinette a activé le mot *« hyène »*, puis, sa connaissance du monde lui a permis de trouver la bonne réponse de la même façon que ses pairs :

« Le roi de la jungle c'est le lion ».

Lola m'a ensuite expliqué que la seconde devinette lui avait d'abord fait penser au lexème « télécommande » avant « télévision » ; pourtant, ce terme est employé dans la définition donnée.

Lola fut très vive pour répondre à la quatrième devinette. Selon son récit, j'ai pu constater que les indices fournis lui avaient rappelé un souvenir kinesthésique :

« Une plume c'est doux et comme chez mamie y'a des oiseaux alors je prends les plumes et je me caresse avec. »

Pour Lola, le premier problème induit que la réponse doit se trouver directement dans l'énoncé. Sa déduction la mène donc à cette solution :

«Ils ont dit déjà le matin et après la journée donc fallait savoir combien y'en avait dans la journée. »

Le second problème est, quant à lui, réussi sans aucune difficulté :

« Combien ça coûte ? »

Lola a bien compris que l'on parlait du prix d'un objet et que la réponse « Je l'ai payé x euros » induisait l'adverbe « combien ».

1.1.6. Maxence

Les réponses de Maxence ont également révélé la présence de liens sémantiques autour d'un sème :

« Ben le roi de la jungle c'est plutôt le lion, ça fait partie des cinq plus gros animaux de l'Afrique et il est féroce ».

Puis, lorsque je lui ai demandé à quoi il avait pensé en entendant l'indice « je suis féroce », il m'a répondu :

« à un félin, à quelque chose qui mange de la viande ».

Cette dernière réponse est encore un marqueur de la présence de la pensée irradiante chez cet enfant.

La troisième devinette a posé problème à Maxence et il m'a d'ailleurs demandé de répéter l'énoncé. Suite à cette deuxième lecture, il a pensé à un fruit mais ne savait pas lequel exactement. Je lui ai alors demandé comment il savait qu'il s'agissait d'un fruit, ce à quoi il a répondu : *« parce que ça se mange ».*

Le fait qu'il ne me dise pas « parce que c'est sucré » (terme précisément employé dans la définition) prouve que pour lui, « goût sucré » implique forcément « ça se mange ».

La quatrième devinette a également été source de difficultés pour cet enfant. En effet, après un temps de latence assez important, il m'a répondu qu'il ne savait pas. Je lui ai donc demandé à quoi il pensait :

« Ben... aux oiseaux... »

Mais il ne parvenait pas à faire de liens autour de ce lexème. C'est donc moi qui ai dû induire la réponse en tournant autour du champ sémantique de l'oiseau.

Pour le problème du président, Maxence a également pensé que la question porterait sur le résultat final, donc sur le nombre de total de votants à la fin de la journée.

Maxence a pensé, comme plusieurs de ses pairs que, pour le second énoncé, il fallait créer un problème selon le modèle du premier.

1.1.7. Romain

Pour répondre à la première devinette, Romain s'est d'abord aidé des indices visuels donnés dans l'énoncé :

« Ben déjà avec la crinière, ça peut être un cheval ou quelque chose comme ça ».

Puis, la phrase « je suis féroce » l'a amené à penser à *« un fauve »*. Enfin, il opta pour « le lion » quand il entendit l'indice « je suis le roi de la jungle ».

Les devinettes 2 et 4 n'ont pas posé de problèmes à Maxence : en revanche, il n'a pas trouvé de réponse à la troisième devinette sans mon aide :

« Je vois pas ».

Le fait qu'il utilise le verbe « voir » peut révéler la prédominance visuelle de cet enfant quand il s'agit de se créer des représentations mentales. On relève d'autres indices allant dans ce sens, comme par exemple le fait qu'il se soit d'abord attaché à la crinière dans la première devinette.

Les problèmes n'ont pas été une difficulté pour Romain. Il m'a même exposé clairement le déroulement de sa pensée lors du premier énoncé :

« Si le matin y'en a 50 et qu'à la fin de la journée y'en a 150, ça veut dire que l'après-midi y'en a eu ».

Romain a donc exactement saisi le non-dit que je voulais mettre en avant dans cet énoncé.

De même, le second problème a immédiatement induit la question :

« Combien tu l'as payé ? »

1.1.8. Lauriane

Lauriane a parfaitement répondu aux devinettes 1 et 4. Pour la dernière, son explication a même révélé l'intervention de son expérience personnelle dans la recherche de la réponse :

« Une plume... euh... les oiseaux ils perdent pas grand-chose pis euh... ici on en trouve pas mal donc j'ai pensé à ça. »

Cette explication est importante dans le processus de réflexion de Lauriane, car on sait que l'expérience personnelle est un constituant de la compétence encyclopédique. Elle a donc fait appel à cette compétence pour résoudre le problème qui lui était posé.

En revanche, pour la deuxième devinette, Lauriane a répondu, tout comme Amira *« la télécommande »*. Cependant, à ce moment de l'entretien, j'ai observé une baisse de concentration de sa part ; ce qui pourrait expliquer cette réponse.

De même, cela pourrait également expliquer qu'elle me demande de répéter l'énoncé de la devinette concernant la fraise. Pour cette épreuve elle m'a d'ailleurs avoué que les indices ne lui avaient fait penser *« à rien »*.

Pour le premier problème, Lauriane a pris en compte le total et non la partie manquante (l'après-midi).

Par contre, Elle a proposé une question parfaitement adaptée au second énoncé :

« Combien as-tu payé ton DVD ? »

On observe dans cette réponse non seulement la présence de l'adverbe « combien » mais également la précision de l'objet ; et, cet objet est en adéquation avec le prix proposé dans l'énoncé. Ce qui prouve bien que Lauriane a puisé dans ses expériences personnelles et donc dans sa compétence encyclopédique pour donner sa réponse.

1.1.9. Gaëtan

Gaëtan a vivement répondu aux quatre devinettes proposées mais ses explications m'ont rarement permis d'analyser ses processus mentaux. En effet, pour chaque énoncé, il s'est contenté de me réexpliquer que chaque indice validait sa réponse. Par exemple, pour la devinette concernant la fraise il m'a expliqué :

« Euh... je suis rouge et ben c'est la couleur et les petits points c'est les graines qu'il y a à l'extérieur ».

J'ai cependant pu observer une trace de sa compétence encyclopédique lorsqu'il m'a exposé sa réflexion pour la dernière devinette :

« Je suis légère... on dit léger comme une plume ».

Pour les problèmes, Gaëtan est resté dans un mode très perceptif. Au sujet de l'élection du président, il m'a proposé :

« Comment se fait-il qu'il y a trois fois plus de bulletins à la fin de la journée ».

Le fait que la réponse à sa question ne soit pas dans l'énoncé peut être expliqué par une vision plutôt narrative que problématique de l'épreuve.

De même, la question qu'il a inventée pour le second problème n'est pas en adéquation avec la réponse donnée :

« Qu'est ce que t'as payé 2O euros ? ».

1.1.10. Marie

Lors de la première devinette, j'ai pu constater que Marie utilisait elle aussi ses références pour répondre à la question posée :

« C'est le lion parce que déjà le roi de la jungle ça a toujours été le lion. »

La deuxième devinette n'a pas posé de problèmes à Marie, par contre, elle s'est trouvée en difficulté face à la troisième épreuve, celle qui concerne la fraise :

« ... C'est un gâteau je sais pas, un biscuit, un bonbon... une coccinelle... ».

Marie a d'abord pris en compte le second indice (j'ai un goût sucré) puis le premier (je suis rouge avec des petits points jaunes) et ce séparément, sans trouver d'objet répondant aux deux critères réunis.

La quatrième devinette m'a permis d'apprécier la compétence logique de Marie. En effet, voici ce qu'elle m'a répondu pour justifier sa réponse :

« La plume, parce que déjà la plume c'est quelque chose de très très léger et les oiseaux c'est pratiquement les seuls animaux qui perdent des plumes. »

Cet exemple pourrait être traduit en « Je cherche quelque chose que les oiseaux perdent et les oiseaux sont les seuls à perdre leurs plumes, donc ce que je cherche est une plume ». On reconnaît là le schéma d'un syllogisme ; or, la résolution de ce type d'énoncés appartient à la compétence logique.

Lors de la résolution du premier problème, Marie a elle aussi posé une question sur le total de l'éventuelle addition sous-jacente :

« On peut dire : combien de votes a été comptabilisé dans toute la journée ? »

Elle m'avoue d'ailleurs que pour cette épreuve elle a pensé à un problème d'école.

Marie a ensuite donné une réponse tout à fait adéquate au deuxième énoncé :

« Combien l'as-tu payé ? ».

1.2. Analyse quantitative des résultats

Le tableau suivant (TAB.2) récapitule les résultats obtenus par chaque enfant lors de cette première série d'épreuves. Les devinettes et les problèmes ont été synthétisés respectivement par les lettres « D » et « P » suivies d'un chiffre respectant leur ordre de passation. J'ai représenté par des points verts les réponses qui correspondaient à mes attentes pour chaque question ; les points rouges représentant celles qui n'étaient pas « correctes » selon ma cotation. Cependant, je ne pense pas que l'on puisse parler de réponses justes ou erronées dans ces épreuves, car les solutions apportées par les enfants étaient rarement en inadéquation avec l'énoncé.

	D1	D2	D3	D4	P1	P2
Faustine	●	●	●	●	●	●
Samuel	●	●	●	●	●	●
Clara	●	●	●	●	●	●
Amira	●	●	●	●	●	●
Lola	●	●	●	●	●	●
Maxence	●	●	●	●	●	●
Romain	●	●	●	●	●	●
Lauriane	●	●	●	●	●	●
Gaëtan	●	●	●	●	●	●
Marie	●	●	●	●	●	●

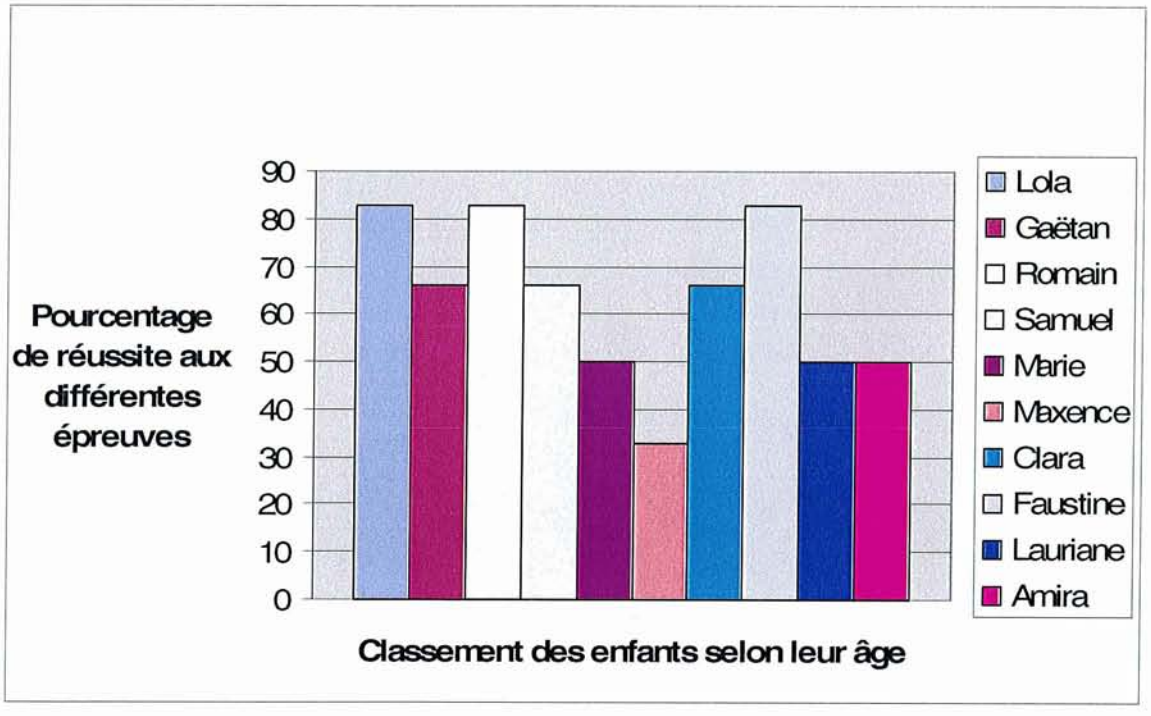
TAB. 2 : Résultats par enfant à la première série d'épreuves

Dans ce tableau, nous pouvons tout d'abord observer que certaines épreuves sont généralement plus réussies que d'autres ; celle obtenant les meilleurs résultats étant la devinette concernant le lion (100% de réussite) ; celle possédant le taux de réussite le moins élevé étant le problème de l'élection du président (20% de réussite).

On remarque également que sur les 8 enfants qui échouent à la première épreuve de problèmes, la moitié échoue à la deuxième épreuve de problèmes.

Par ailleurs, le graphique ci-dessous (GRAPH.1) démontre qu'à partir de 10 ans, l'âge n'entre plus en corrélation avec les résultats obtenus. En effet, comme nous l'avons vu précédemment dans le développement de l'enfant, il semble qu'il y ait une période de stagnation aux environs de l'adolescence.

Dans ce graphique, chaque enfant est représenté sous forme de colonne, le plus jeune étant le plus à gauche et le plus âgé le plus à droite.
L'axe des ordonnées indique le pourcentage de réussite de chaque enfant à la totalité des épreuves de cette première série.



GRAPH.1 : Résultats à la première série d'épreuves en fonction de l'âge des enfants

1.3. Analyse qualitative des résultats

En termes de compétences nécessaires au décodage des énoncés implicites, on remarque que tous les enfants ont dévoilé à un moment ou à un autre une compétence encyclopédique suffisante. Le fait que la première devinette soit réussie à 100% le prouve. Cependant, ce résultat ne me semble pas étonnant compte tenu du milieu socioculturel dont était issue ma population et de leurs activités extrascolaires.

La compétence linguistique ne pose également aucun problème à ces enfants, car ils ne semblent pas avoir été perturbés par la syntaxe des énoncés proposés.

En revanche, les enfants sont inégaux face aux compétences logique et rhétorico-pragmatique. Pour cette dernière par exemple, on peut penser que seuls Clara et Gaëtan ont un niveau inférieur aux autres enfants. En effet, ce sont les seuls qui, pour le dernier problème, ont posé une question qui ne pouvait pas aller avec la réponse fournie.

Quant à la compétence logique proprement dite, seuls Romain, Lauriane et Marie en ont dévoilé la présence. Cependant, le premier problème, censé tester cette compétence, a souvent été perturbé par l'enseignement scolaire des enfants qui dictait une conduite mécanique face à certains types de problèmes. Par ailleurs, j'aurais aimé observer cette compétence pendant l'explication de leur raisonnement à la résolution de devinettes, mais rares ont été les enfants qui m'ont clairement exposé leur cheminement de pensée.

Toutefois, il serait excessif de dire que les enfants ayant un niveau inférieur aux autres dans la compétence rhétorico-pragmatique et ceux ne laissant pas transparaître d'activité logique proprement dite soient incapables de déchiffrer un contenu implicite.

Je pense donc que, d'une manière générale, les enfants expérimentés possédaient des compétences suffisantes à la compréhension de l'implicite.

Ainsi, ce que je cherche à prouver ici est que, au-delà de ces compétences, les images mentales peuvent constituer une aide importante dans la compréhension orale des énoncés implicites.

Par ailleurs, l'observation des comportements non-verbaux m'a montré que même si des images étaient parfois présentes dans leur processus de pensée, la majorité des enfants n'en avaient pas conscience. En effet, il n'y a que chez Romain que j'ai pu constater des mouvements oculaires dirigés vers le haut ; et il est également le seul à avoir employé des termes se référant à ses perceptions visuelles.

Dire que les autres enfants n'ont pas d'activité d'imagerie mentale serait abusif, cependant, je pense qu'aucun d'eux n'en a conscience. D'ailleurs, même Romain a été incapable de transcrire consciemment ce qu'il voyait dans sa tête.

Ce sont ces résultats qui m'ont amenée à penser que la conscientisation des représentations mentales pourrait être bénéfique pour ces enfants.
Suite à cette première passation, j'ai donc proposé la seconde série d'épreuves à ma population.

II – TEXTES ET QUESTIONS

2.1. Transcription des résultats

Afin de mieux observer la différence de résultats avec et sans l'explication de la méthode, et par souci de clarté, j'ai préféré exposer les résultats du premier texte et ceux des textes suivants dans deux parties distinctes.

2.1.1. Résultats observés avant la proposition de la méthode

2.1.1.1. Faustine

Après la lecture du premier texte et de la question correspondante, Faustine m'a d'abord répondu :

« 4 ! La fourmi y est trois fois et le pingouin. »

Il est vrai que la formulation de la question peut être ambiguë. Cependant, la question « Combien de noms d'animaux trouve-t-on dans ce poème ? » implique bien « Combien de noms DIFFERENTS… ». Faustine n'a donc pas réussi à lever cette ambigüité dans un premier temps. J'ai donc levé cette ambigüité pour elle et lui ai demandé de trouver une méthode pour trouver la réponse après ma deuxième lecture. Faustine m'a donc exposé son idée :

« Comme je connais la question, je décompose ».

Effectivement, j'avais déjà imaginé que le fait de connaître la question modifierait la méthode employée par l'enfant. C'était le cas pour Faustine. La réponse donnée suite à la deuxième lecture a bien sûr été correcte mais, je lui ai exposé ma méthode en lui faisant remarquer que la sienne n'était efficace que si l'on connaissait la question auparavant.

2.1.1.2. Samuel

J'ai rencontré le même problème avec Samuel. Après avoir échoué à la première lecture du texte, il m'a expliqué qu'il ne retiendrait que ce dont il avait besoin.

2.1.1.3. Clara

Clara a éprouvé plus de difficultés que les enfants précédents pour répondre à la question du premier texte. En effet, suite à ma première lecture, Clara était incapable de donner un chiffre, elle m'a donc demandé de répéter. Je lui ai proposé à ce moment de trouver une méthode efficace pour pouvoir répondre à ma question après la deuxième lecture. Suite à cela, Clara a pu citer deux noms d'animaux : la fourmi et le canard.

2.1.1.4. Amira

Amira a directement donné la bonne réponse à ce premier texte. Cependant, lorsque je lui ai demandé de citer les trois animaux en question elle n'en a pas été capable, car elle avait *« répondu au hasard »*. Suite à la deuxième lecture, Amira a trouvé un premier animal :

« Y'a un truc avec de la neige... oui y'a le pingouin ! J'ai retenu grâce à ça ! »

Cette explication est très intéressante, car elle prouve la présence d'associations mentales et donc de réseaux dans la méthode d'Amira. Cependant, cette méthode est restée insuffisante puisqu'il manquait encore deux noms d'animaux.

2.1.1.5. Lola

Les résultats de Lola ont été faussés, car elle m'a avoué avoir appris ce poème à l'école. Les trois noms d'animaux ont donc été cités dès la première lecture.
Toutefois, je lui ai exposé la méthode après cette première épreuve.

2.1.1.6. Maxence

Voici la réponse apportée par Maxence après la première lecture du texte :

« 4 ! Une fourmi, une mouche... »

Là encore, j'ai supposé que Maxence avait répondu au hasard. En revanche, il a trouvé la réponse après la deuxième lecture bien qu'il ait éprouvé quelques difficultés à retrouver le nom des tous les animaux. Comme Maxence n'a pas réussi à m'exposer sa méthode, je lui ai donné la mienne afin d'évaluer son efficacité sur les textes suivants.

2.1.1.7. Romain

Romain a été le seul enfant capable de trouver les trois noms d'animaux dès la première lecture (en excluant Lola qui connaissait le texte).

J'avais déjà remarqué lors de la première série d'épreuves que Romain utilisait beaucoup d'indices visuels et que le vocabulaire qu'il employait pouvait être un signe de la présence de représentations visuelles (« Je vois... »). J'ai donc émis l'hypothèse que cet enfant avait déjà conscience de son imagerie mentale. Je lui ai tout de même soumis la méthode à tester.

2.1.1.8. Lauriane

Après une première écoute du texte, Lauriane n'a trouvé que la fourmi comme animal. Quand je lui ai demandé de trouver sa propre méthode, Lauriane n'a pas réussi à en proposer une. J'ai tout de même lu le texte à haute voix une seconde fois. Cette fois, elle a essayé de s'inspirer de ce dont elle se souvenait pour trouver des noms d'animaux :

« Un bœuf peut-être... quand il tire le char ».

Après un temps de latence, elle s'est souvenue des canards, mais pas des pingouins. Cependant, il m'a semblé que Lauriane n'était plus vraiment concentrée lors de cette deuxième série d'épreuves. Elle ne m'a pas paru convaincue lorsque je lui ai proposé d'essayer avec ma méthode pour les textes suivants.

2.1.1.9. Gaëtan

Gaëtan est un petit garçon très volontaire. Quand je lui ai posé la question après une première lecture, il n'a pas hésité à me donner des noms d'animaux, mais il s'est vite rendu-compte que ce n'était pas ceux du texte :

« Y'a la fourmi, y'a des crapauds non... vous pouvez répéter ? ».

J'ai analysé le fait qu'il propose crapaud comme un souvenir de la forme graphique du mot « canard » ; ceci expliquerait sans doute que, lorsqu'il entend un récit, Gaëtan voit plutôt le mot écrit que ce qu'il représente, son signifié.

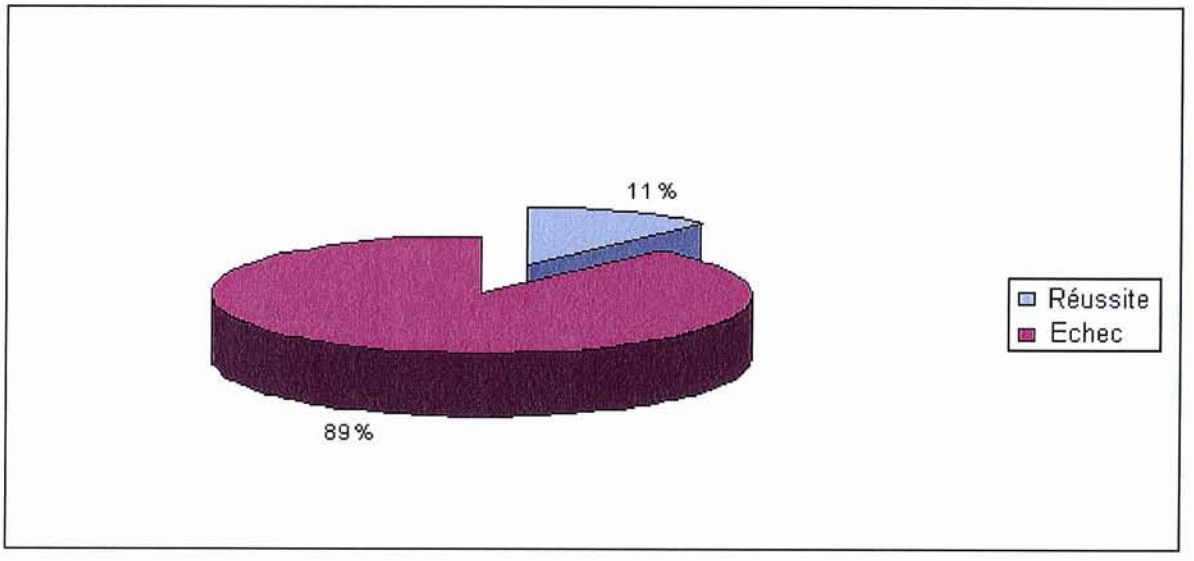
Il m'a ensuite proposé le mot « bœuf » tout comme sa sœur. Tous deux associent donc le lexème « char » au mot « bœuf ». Ceci montre donc que Gaëtan est également capable de faire des associations à la manière de la pensée irradiante.

Enfin, comme Faustine et Samuel, Gaëtan a proposé lui aussi de pointer les animaux lors la deuxième lecture. J'ai pu observer à ce moment chez Gaëtan des mouvements oculaires sur le côté, preuve, toujours selon la PNL, qu'il se répétait mécaniquement les noms d'animaux.

2.1.1.10. Marie

Pour Marie, le texte contenait bien trois noms d'animaux. Il s'agissait en fait de « fourmi » répété trois fois. Lorsque je lui ai dit qu'il y'avait d'autres animaux, elle a retrouvé le canard. Je lui ai alors demandé de chercher dans sa tête une méthode efficace. Marie m'a expliqué que pour apprendre une leçon elle l'écrivait plusieurs fois jusqu'à la savoir par cœur. Mais, cette méthode n'est pas valable dans le cadre de notre travail, car nous cherchons à améliorer la compréhension orale et nous ne pouvons donc pas accepter l'aide du support écrit.

Ci-dessous, j'ai représenté les résultats des enfants à cette première épreuve sous forme de fromage (GRAPH.2). Dans les résultats finaux, je n'ai pas comptabilisé Lola, car j'ai estimé que sa réponse était faussée par le fait qu'elle connaisse le texte au préalable. Sur les neuf enfants restants, il n'y a donc eu qu'une seule réussite à cette épreuve ; ce qui représente sur le graphique suivant environ 11% de la population testée.



GRAPH.2 : Résultats obtenus par les enfants au premier texte

2.1.2. Résultats observés après la proposition de la méthode

Une fois la méthode de conscientisation soumise aux dix enfants, je leur ai proposé les textes décrits précédemment dans le but d'évaluer cette méthode.

2.1.2.1. Faustine

Faustine a correctement répondu aux questions des trois textes suivant l'exposition à la méthode. Cependant, elle m'a confié qu'elle ne s'était pas trop « fait de film » dans sa tête pour répondre à la première question.

Après avoir répondu à la dernière question, Faustine a fait une remarque intéressante :

« En fait c'est un piège parce qu'ils le disent au début et plus après ».

En effet, Faustine avait saisi tout l'intérêt de ce texte. La réponse attendue est effectivement dans le texte, mais jamais il n'est dit « L'échelle de beaufort mesure la force du vent ».

2.1.2.2. Samuel

Samuel a également correctement répondu aux questions des trois derniers textes. Cependant, concernant l'épreuve de l' « Astronaute », il m'a avoué avoir répondu par élimination. Ce qui signifie qu'il a de bonnes capacités pragmatiques, mais je ne peux pas affirmer que Samuel ait compris que derrière l'expression « observer comment réagissait le corps d'un homme âgé dans l'espace » il y avait la notion d'expérience scientifique.
Par ailleurs, il m'a avoué que ses représentations étaient plus auditives que visuelles :

« Je me répète, je reformule pour n'avoir que les informations principales ».

2.1.2.3. Clara

Bien que Clara ait éprouvé beaucoup de difficultés pour répondre à la question du premier texte, les trois derniers textes ne lui ont posé aucun problème. Elle a donné la réponse exacte à chaque question sans hésitation.

2.1.2.4. Amira

Amira a eu, quant à elle, plus de difficultés pour répondre aux trois dernières questions. En effet, si elle a donné une solution correcte au texte concernant les vacances, les deux derniers énoncés furent beaucoup plus laborieux. Amira a hésité entre les réponses n° 2 et n°4 pour le troisième texte alors que l'on attendait la première réponse. Enfin, il aura fallu deux lectures et des propositions de réponses pour qu'Amira trouve la solution de la dernière question.

2.1.2.5. Lola

Même si Lola a hésité entre les deux premières réponses pour le texte concernant les vacances, elle a au final, parfaitement répondu aux trois questions posées lors de cette dernière épreuve.

2.1.2.6. Maxence

Maxence a également correctement répondu aux questions de ces trois derniers textes.

2.1.2.7. Romain

Romain a, comme Lola, hésité entre les deux premières propositions du texte concernant les vacances. Après réflexion, il m'a affirmé :

« C'est la première, car manger une glace dans le Nord, pas trop ! ».

Même s'il était précisé dans le texte que la scène se passait dans le Sud, la réflexion de Romain n'est pas fausse, car elle prouve qu'il s'est fait une représentation mentale de la scène en question.

Les deux textes suivants n'ont pas posé de problème à Romain.

2.1.2.8. Lauriane

Lauriane a correctement répondu aux trois questions posées, mais ces mouvements oculaires trahissaient plus une mémorisation auditive des informations qu'une représentation mentale des histoires proposées. Je pouvais d'ailleurs observer chez Lauriane des mouvements oculaires latéraux et vers le bas.

2.1.2.9. Gaëtan

Gaëtan a parfaitement compris les trois textes et a d'ailleurs reformulé plusieurs fois des passages du texte pour justifier ses réponses, toujours exactes.

2.1.2.10. Marie

Bien que Marie ait répondu de façon correcte aux trois questions des derniers textes, elle ne s'est pas vraiment pliée à la méthode proposée, ou du moins, l'a adaptée au mode dans lequel elle se sentait la plus à l'aise. Ainsi, elle m'a exposé sa façon de voir les choses :

« On voit pas trop de film, on s'imagine plutôt des paroles ».

De même, pour répondre aux questions correspondant au texte « Vacances », elle m'a dit s'être aidée des rimes éventuelles.

On comprend donc bien ici, que Marie ne s'est pas créée d'images mentales visuelles comme je le préconisais mais qu'elle s'est adaptée en créant des images auditives qui lui correspondaient plus.

2.2. Analyse des résultats

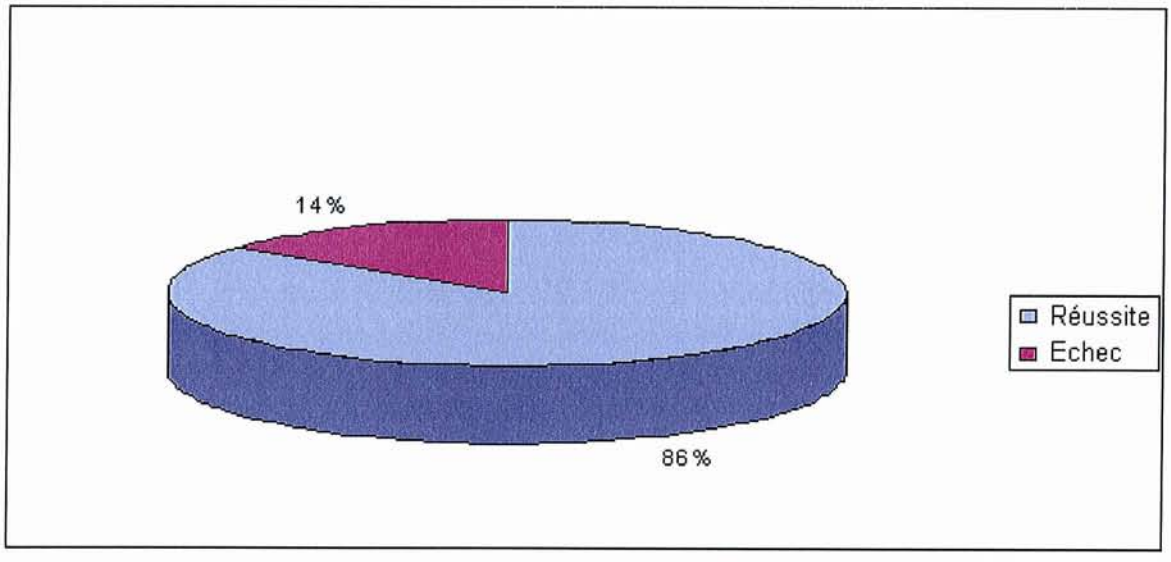
Suite à ces résultats, il a été difficile de dire quel enfant utilisait réellement la méthode proposée, s'il réussissait grâce à celle-ci ou s'il faisait intervenir d'autres paramètres pour résoudre le problème posé…

J'ai tout de même tenté d'établir un diagramme, dont voici le contenu :

- Faustine a utilisé la méthode et a réussi l'épreuve ;
- Samuel a employé une méthode plutôt auditive mais a réussi l'épreuve ;
- Clara a utilisé la méthode et a réussi l'épreuve ;
- Amira a utilisé la méthode mais n'a correctement répondu qu'à deux questions sur trois ;
- Lola s'est fait des représentations visuelles et elle n'a donné que des réponses exactes aux trois questions ;
- Maxence a semblé utiliser ma méthode et a correctement répondu aux trois questions posées.
- Romain a utilisé la méthode proposée et a réussi l'épreuve ;

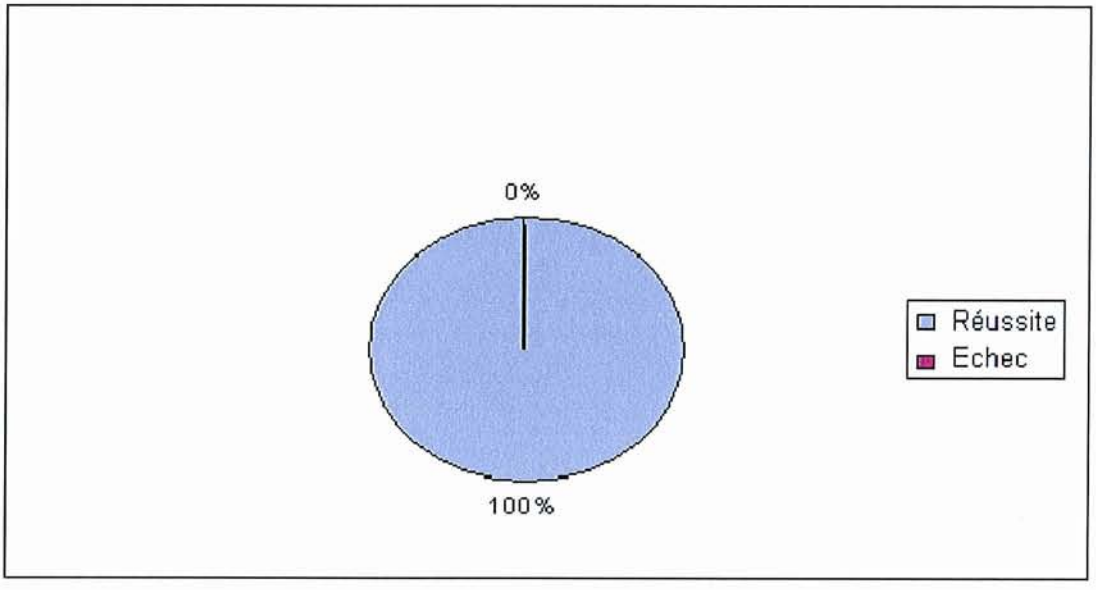
- Lauriane ne s'est pas vraiment pliée aux exigences de la méthode mais a parfaitement répondu aux questions posées ;
- Gaëtan semble s'être servi de la méthode pour répondre aux questions et n'a commis aucune erreur ;
- Marie a clairement utilisé un mode auditif pour se représenter ce qu'elle entendait mais elle a parfaitement réussi l'épreuve.

Ainsi, sur les dix enfants testés, trois semblent préférer une méthode auditive à un mode de représentations visuel. J'ai donc établi deux graphiques : le premier représentant le taux de réussite des enfants utilisant la méthode proposée ; le second, le taux de réussite des enfants utilisant leur propre méthode.



GRAPH.3 : Résultats obtenus à la seconde série de textes (enfants utilisant la méthode proposée)

On remarque sur le GRAPH.3 que sur tous les enfants ayant utilisé la méthode proposée, 86% d'entre eux ont réussi l'épreuve.

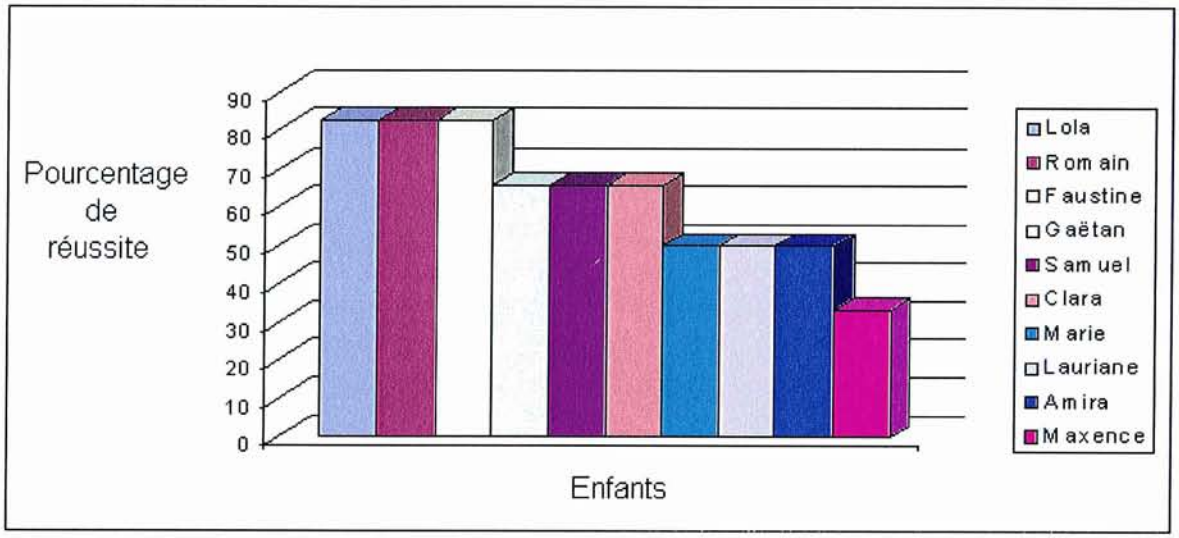


GRAPH.4 : Résultats obtenus à la seconde série de textes (enfants utilisant leur propre méthode)

Sur ce second graphique (GRAPH.4), on peut observer que les enfants utilisant leur propre méthode pour répondre aux questions obtiennent tous des résultats positifs aux épreuves proposées. Ce qui prouve que leur méthode est efficace. Et, ceci peut expliquer le fait qu'ils ne se soient pas pliés à ma méthode. En effet, pourquoi changer de méthode quand on en a déjà une efficace, en d'autres termes, il faut pouvoir y gagner pour changer sa façon de penser.

Cependant, je remarquerais juste que la méthode qu'ils utilisent n'est peut-être pas complètement efficace ou est limitée, car parmi tous ces enfants, aucun n'a réussi la première épreuve composée du texte « La fourmi ».

Par ailleurs, si l'on classe les enfants selon leur réussite à la première série d'épreuves, on obtient un graphique de ce type :



GRAPH.5 : Classement des enfants selon leurs résultats à la première série d'épreuves

Or, sur ce graphique, on s'aperçoit que Samuel a obtenu 66% de bonnes réponses à la première série d'épreuves et Marie et Lauriane ont comptabilisé un total de trois réponses correctes sur sept épreuves.

Malgré l'efficacité de leur méthode à la seconde série d'épreuves, il semblerait qu'il reste à travailler les compétences nécessaires à la compréhension de l'implicite pour que leur méthode soit totalement efficace. De plus, il ne serait pas inutile d'explorer avec ces enfants une entrée perceptive supplémentaire. En effet, développer les représentations visuelles ne peut constituer qu'un outil supplémentaire pour ces trois enfants.

Par ailleurs, ce graphique nous informe qu'Amira se situait, lors de la première série d'épreuves, dans les derniers enfants au niveau de ses résultats, et c'est la seule à avoir échoué la seconde série d'épreuves. Je soupçonne donc chez Amira des difficultés plutôt liées à ses compétences logiques et pragmatiques qu'à une absence de prise de conscience de ses représentations.

Cette seule donnée me paraît insuffisante pour établir une corrélation entre la réussite à la première série d'épreuves et la réussite à la seconde série d'épreuves, mais il est néanmoins certain qu'un enfant ayant de bonnes compétences dans le domaine de l'implicite, obtiendra de meilleurs résultats lors de la compréhension orale de textes.

De plus, nous remarquerons qu'Amira est la seule enfant à ne pas pratiquer d'activité extrascolaire et, nous venons de la voir, elle a éprouvé des difficultés pour répondre à la première série d'épreuves. Cette corrélation pourrait bien nous conforter dans l'idée que les activités et les hobbies ont un impact sur les compétences linguistiques de l'enfant.

Ainsi, cette méthode serait surtout efficace sur des enfants ne présentant aucune difficulté majeure sur le plan logique ou pragmatique. Par ailleurs, je pense que la conscientisation des représentations mentales ne constitue qu'un travail préalable à une rééducation des troubles de la compréhension orale, et qu'elle devrait être suivie d'un travail plus axé sur la logique.

III – IMPRESSION DES ENFANTS

A la fin de notre entretien, je demandais à chaque enfant s'il estimait avoir été aidé par la méthode pour répondre aux questions posées et s'il pensait la réutiliser dans un cadre différent.

3.1. Réponses des enfants

Suite à cette question, j'ai obtenu deux grands types de réponses. Il y a eu ceux qui trouvaient effectivement un intérêt à cette méthode, mais qui ne l'utiliseraient pas dans tous les domaines. Le deuxième grand groupe était constitué des enfants pour qui cette méthode se révélait être la solution miracle à toutes leurs difficultés scolaires.

Faustine faisait partie du premier groupe. Elle m'a affirmé que la technique imposée lui avait surtout été utile pour répondre à la question concernant l'astronaute et qu'elle lui aurait également servi pour répondre à la question du tout premier texte.
En revanche, lorsque j'ai demandé à Faustine si elle comptait réutiliser cette méthode, celle-ci m'a répondu :

« Seulement en maths, comme ça je pourrai faire des dessins. »

De même, Gaëtan, qui faisait partie de ce même groupe m'a expliqué :

« Je ne m'en servirai pas pour apprendre des leçons mais pour résoudre des problèmes ».

On se rend compte ici que ces enfants, même s'ils n'ont pas trouvé d'intérêt à conscientiser les images mentales lors de la compréhension de textes, ont bien compris que cette méthode leur permettait de « mieux voir » quelque chose qui leur paraissait flou au départ et de créer des liens beaucoup plus facilement.

Marie et Samuel font eux aussi partie de ce groupe. Ils ont quant à eux été dubitatifs face à l'intérêt de méthode. Ces deux enfants étant décrits précédemment comme ayant une dominance plutôt auditive, je pense qu'ils trouvent, pour le moment, plus d'intérêt à « entendre » ce qu'on leur demande de comprendre qu'à le voir. Pourtant, comme Faustine et Gaëtan, il se peut qu'ils trouvent plus de bénéfices à prendre conscience de leurs représentations visuelles dans la résolution de problèmes.

Dans le deuxième groupe, une majorité d'enfants a adopté cette méthode. Pour eux, il était évident qu'ils la réutiliseraient dans leurs activités scolaires. Paradoxalement, je pense que de toute façon, à partir du moment où l'on prend conscience de notre activité d'imagerie, nous l'employons inconsciemment pour le reste de nos activités.

3.2. Analyse des réponses

La division de ma population en deux grands groupes face à la vision de l'exercice montre bien que chacun possède son propre mode de pensée et que la méthode employée n'avait pas pour but de réunir tous ces enfants dans un seul et unique groupe.

J'ai également apprécié le fait que, finalement, chacun trouvait une utilité à cette technique. Pour certains elle se révélait être la panacée, pour d'autres elle ne serait efficace que dans certains domaines. En tous cas, l'un de mes objectifs était atteint puisque je peux dire que tous les enfants s'étaient plus ou moins pris au jeu et surtout, ils avaient bien compris qu'ils pouvaient prendre conscience de leurs représentations mentales.

DISCUSSION

I - VALIDATION DES HYPOTHESES

1.1. Première hypothèse

Dans la partie théorique, plusieurs compétences nécessaires au décodage des énoncés implicites avaient été citées. Comme je ne voulais pas faire entrer de paramètre supplémentaire dans mon expérimentation, j'ai émis comme première hypothèse que tous les enfants testés possédaient ces capacités. Mais, lors de l'évaluation de ces compétences, j'ai rencontré plusieurs difficultés.

Tout d'abord, les activités mises en place afin de tester telle ou telle capacité se sont parfois révélées inefficaces. En effet, plusieurs enfants n'ont pas fourni les réponses attendues aux problèmes posés. A plusieurs reprises, il a été difficile de dire si l'enfant possédait ou non la compétence testée.
Cependant, bien qu'il soit impossible d'évaluer une compétence en termes de présence ou d'absence, autrement dit de façon quantitative, j'ai pu observer chez la plupart des enfants des « traces » de ces compétences. C'est ainsi que j'ai pu affirmer que Marie utilisait sa compétence logique pour résoudre la devinette concernant la plume (explication d'un syllogisme pendant sa justification) et que Clara et Gaëtan avaient un niveau inférieur aux autres enfants en terme de capacité rhétorico-pragmatique, car ils étaient les seuls à donner une réponse incohérente au dernier problème.

Par ailleurs, les réponses que j'attendais ont été perturbées par les conduites scolaires des enfants. Par exemple, lorsque le problème posé demandait une réponse d'ordre purement linguistique, certains enfants avaient tendance à créer un problème de type scolaire. L'énoncé créé par Amira le prouve. En effet, elle m'a présenté un problème contenant des pourcentages alors qu'un adulte n'aurait jamais pensé à élaborer une telle démarche. Ce type d'énoncé a donc certainement été induit par le programme scolaire. C'est pour cela que je regrette d'avoir trop souvent observé un manque de spontanéité dû à la rigidité des problèmes scolaires.

Enfin, avec du recul, je pense que certains des exercices proposés, et notamment celui ayant rapport à l'élection du président, auraient pu être posés autrement pour obtenir avec certitude les réponses attendues sans créer d'ambiguïté. Ainsi, l'énoncé aurait pu être plus centré sur les notions de « matin » et « fin de journée » et moins sur l'aspect « problème mathématique ». J'aurais par conséquent pu espérer recueillir des réponses se basant sur ce qu'impliquent les notions « matin » et « après-midi » plutôt que l'implication numérique engendrée par la présence de deux nombres dans un énoncé.

Tous ces éléments pris en compte m'amènent alors à penser que cette première hypothèse n'est que partiellement validée. Même si l'on peut observer des comportements révélant la présence de ces compétences chez la plupart des enfants, nous ne pouvons pas être sûrs que toute ma population ait toutes les compétences précédemment décrites. Ainsi, je préférerais dire que la majorité de ma population possédait les capacités nécessaires au décodage des contenus implicites mais que certains enfants n'ont pas prouvé l'existence de toutes leurs compétences ; ces dernières étant les compétences logique et rhétorico-pragmatique.

1.2. Seconde hypothèse

En second lieu, j'avais imaginé que les enfants testés créaient leurs propres représentations mentales mais que la plupart d'entre eux n'en avaient pas conscience.

Pour vérifier cette hypothèse, je m'attendais à ce que les enfants emploient un vocabulaire « trahissant » leur mode de pensée (« je vois », « c'est clair », « je sens que… »). Mais, les explications obtenues ont plutôt été parsemées de « je sais que », « il est évident que »… Bien que ces réponses ne m'aient pas donné d'indices sur les prédominances perceptives de ma population, elles n'ont fait que me conforter dans mon idée de départ : ces enfants n'avaient aucunement conscience de leurs représentations mentales. Il n'y a d'ailleurs que chez Romain que j'ai pu observer la présence de mouvements oculaires et d'un vocabulaire « visuel » lors de la passation de la première série d'épreuves.

Je n'ai pas réussi à savoir si cet enfant avait déjà conscience de ses représentations visuelles, car il ne m'a jamais expliqué avec ses mots qu'il se faisait des petits films pour mieux comprendre et il ne s'est pas manifesté au moment où je lui ai exposé la méthode évaluée.

Par ailleurs, Lauriane a été la seule à expliquer, au moment où je dévoilais la technique, qu'elle l'utilisait déjà quand elle lisait des romans. Lauriane avait donc en partie conscience de ses représentations mentales, mais pensait les utiliser uniquement pour la lecture de textes longs.

Cette deuxième hypothèse était donc vérifiée, car aucun enfant n'avait été capable de décrire un processus similaire à celui exposé dans la méthode pour mieux comprendre un énoncé. Lauriane et Romain étaient certainement ceux qui s'en approchaient le plus.

1.3. Troisième hypothèse

L'objectif de ce travail était de créer un outil permettant aux enfants de mieux comprendre un énoncé contenant une part d'implicite. Mes recherches m'avaient amenée aux images mentales et plus particulièrement à la prise de conscience de ces représentations. Cette « méthode » établie, j'ai émis l'hypothèse que la conscientisation de nos représentations mentales pouvait constituer une aide pour la compréhension des énoncés implicites.
Une fois la méthode exposée à ma population, les trois derniers textes intitulés respectivement « Vacances », « Astronaute » et « Echelle de Beaufort » étaient destinés à évaluer l'évolution entre « l'avant et l'après méthode ».

Si l'on prend les résultats bruts de cette évaluation, on observe que neuf enfants sur dix ont réussi cette épreuve ; soit un taux de réussite pour l'épreuve de 90%. Cependant, nous avons vu que parmi les dix enfants testés, trois d'entre eux semblaient ne pas s'être plié à l'exercice et utiliser leur mode de représentation privilégié. En tenant compte de cette information, nous obtenons un total de six réussites sur sept ; soit environ 85,7% de réussite.

Au vu de ces résultats, je pense pouvoir affirmer que la conscientisation des représentations mentales a eu un effet positif sur la compréhension des enfants à la deuxième série de textes.

Par ailleurs, même si j'avais fixé mon étude aux représentations visuelles uniquement, je pense que le fait d'avoir expliqué la méthode aux trois enfants « auditifs », a tout de même suscité chez eux une conscientisation des représentations quelle que soit leur nature. Ce n'est peut-être donc pas la méthode dite « du film » elle-même qui a été testée chez ces enfants mais purement la prise de conscience de leurs images auditives. C'est d'ailleurs ce qui pourrait expliquer que ces trois enfants ont, eux aussi, obtenu de meilleurs résultats aux trois dernières questions qu'à celle concernant le texte « La fourmi ».

II- LIMITES…

2.1. … de l'expérimentation

Pour des raisons de manque de temps et de moyens, cette expérimentation n'a pas connu tous les projets que je lui avais planifiés.

Tout d'abord, mon étude ne s'est basée sur les résultats que de dix enfants. Or, nous savons que cet échantillon est trop mince pour nous permettre d'affirmer que la méthode testée sera efficace sur tous les patients. Cependant, les taux de réussite à la seconde épreuve étant très élevés (plus de 85%), on peut facilement imaginer que cette méthode trouve un intérêt dans la prise en charge des troubles de la compréhension.
Je pense que pour attribuer plus de validité à cette expérimentation, il aurait été intéressant de comparer deux groupes d'enfants ; les uns étant exposés à la méthode, les seconds répondant sans enseignement particulier.

Ensuite, la limite que cette étude a rencontrée se trouve dans le choix des activités. En premier lieu, nous avions remarqué que, bien que les enfants aient parfaitement répondu aux devinettes, leurs explications n'étaient pas celles que j'attendais. Peut-être aurais-je pu obtenir des réponses plus précises avec des enfants plus jeunes, bien souvent plus spontanés dans leur façon de répondre.

En outre, les problèmes posés dans la première série d'épreuves ont été source de difficultés. Il est vrai que l'énoncé concernant l'élection du président par exemple pouvait être analysé sous différents angles. Ainsi, j'estime que les réponses apportées par les enfants, bien qu'elles n'aient pas été celles attendues, ne peuvent pas être considérées comme fausses, car l'énoncé contenait une certaine part d'ambiguïté. Il aurait donc été préférable d'utiliser un problème mettant plus l'accent sur l'opposition « matin »/ « fin de la journée » qui induisait la notion d' « après-midi ». Ou, peut-être que ce problème aurait mieux fonctionné avec d'autres termes du type « un après » implique « un avant »…

Enfin, le dernier texte, intitulé « Echelle de Beaufort », n'était pas nécessaire pour répondre à la question qui le suivait. En effet, la plupart d'entre nous est capable de répondre à la question « Que mesure l'échelle de Beaufort ? » sans avoir lu le texte au préalable. C'est donc pour cela que je demandais à chaque enfant s'il connaissait cette échelle auparavant.
Bien que tous les enfants m'aient répondu par la négative, il n'est pas négligeable de penser qu'ils aient pu entendre ce terme « d'une oreille » pendant que leurs parents regardaient la météo par exemple. Ainsi, même s'ils n'ont pas de souvenir conscient de cette échelle, il se peut que leurs connaissances « inconscientes » les aient aidés.

Tout ceci montre bien que, dans une expérimentation de ce type, il est difficile de gérer tous les paramètres possibles. Par conséquent, des conclusions strictes concernant la méthode testée me paraissent inconcevables. C'est pour cela que je préfère modérer mes propos quant aux résultats de ce travail.

2.2. … de la méthode

D'après les résultats obtenus suite à la présentation de la méthode aux enfants, nous pourrions penser qu'elle constitue un outil efficace dans la rééducation des troubles de la compréhension orale et notamment dans les énoncés ayant une part d'implicite. Cependant, nous l'avons vu, l'échantillon est trop mince pour affirmer sa validité avec chaque patient. De plus, ma population était constituée d'enfants sans grande difficulté au départ ; reste donc à savoir si la conscientisation des représentations mentales constitue également une aide pour les enfants dits pathologiques.

Par ailleurs, nous avons observé un échec. Celui-ci peut être le signe que cette méthode ne représente qu'un point de départ d'une prise en charge orthophonique. En effet, il est clair que les compétences citées plus haut sont nécessaires au décodage des énoncés implicites, et nous l'avons vu, ce sont souvent les compétences logique et rhétorico-pragmatique qui sont déficitaires. Il serait alors important de les travailler suite à une prise de conscience des représentations, car il ne faut pas oublier qu'elles sont tout de même indispensables à la compréhension quelle qu'elle soit.

Enfin, le fait que trois enfants n'aient pas adhérer à la méthode exposée prouve que chacun possède son mode de représentations. Ainsi, il serait regrettable de contraindre ce type d'enfants à un mode de représentations visuel alors qu'ils excellent dans leur propre champ. Cependant, je pense tout de même, qu'il est important de développer chez chaque enfant un mode de représentations qu'il n'utilisait pas au départ, car ceci ne peut que l'encourager à développer ses facultés.

Nous l'avons donc vu, cette méthode a ses limites. Limites liées à l'expérimentation, et limites propres à elle-même. Bien que mon travail m'ait amenée à des résultats concluant, je préfère établir mes conclusions avec des pincettes.

CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de créer un outil permettant à nos patients d'améliorer leur compréhension orale dans le domaine de l'implicite. Mes enseignements théoriques m'ont apporté la notion d'aide par les images mentales. J'ai donc cherché à démontrer que les représentations mentales avaient un intérêt particulier dans la prise en charge des troubles de la compréhension, et notamment en ce qui concerne les énoncés implicites.

Pour cela, j'ai commencé par observer les différents modes de fonctionnement de ma population. Une première série d'épreuves a donc été mise en place ; laquelle fut suivie de l'enseignement de la méthode, c'est-à-dire de la conscientisation des représentations mentales. Une seconde série d'épreuves m'a ensuite permis d'évaluer l'efficacité de cette technique.

Les résultats obtenus nous ont permis d'observer une amélioration des résultats après la mise en place de la méthode. Il est vrai que cette conclusion, purement quantitative est discutable du fait du nombre restreint d'enfants ayant participé à l'expérimentation. De plus, nous avons vu que certaines épreuves auraient pu être modifiées et que l'expérimentation aurait pu se baser sur la comparaison de deux groupes différents.

Cependant, ce que je retiendrai de ce travail est plutôt d'ordre qualitatif. Les conclusions qui sont, à mes yeux, les plus importantes se trouvent plus dans les entretiens eux-mêmes et dans les aveux des enfants que dans les chiffres obtenus lors des résultats de l'expérimentation. Pour me justifier, je citerais M. SICARD[60] qui affirme qu' « à quelques exceptions près, tous les cerveaux se ressemblent anatomiquement. L'important en fait ce n'est pas l'anatomie elle-même, mais ce que contient cette anatomie là, chaque cerveau est unique, chaque individu « meuble » différemment ses régions cérébrales. ». Cette citation résume parfaitement l'idée principale que je retiendrai de ce mémoire. En effet, nous ne pouvons aucunement considérer tous les patients comme étant identiques, ni même prétendre qu'ils garderont le même mode de pensée tout au long de leur développement. Ainsi, en tant qu'orthophonistes, nous nous devons de considérer chaque patient comme un individu unique, avec ses propres méthodes, et de l'envisager à un temps T.

[60] M. SICARD, « Le cerveau dans tous ses états », Presses du CNRS, 1991.

A l'échelle de cette expérimentation, j'ai d'ailleurs pu constater que certains enfants possédaient déjà leurs propres méthodes (Samuel, Marie et Lauriane ont conservé leur dispositif auditif). Comme je l'ai précisé plus haut, ceci est tout à fait légitime, car chaque individu est différent. Il est donc nécessaire d'aller dans le sens de l'enfant afin d'améliorer ses performances, mais aussi, de l'encourager à utiliser d'autres voies de perception (visuel, kinesthésique) dans le but d'élargir son champ de compétences et donc d'être plus efficace, car on sait qu'un enfant dit « auditif » sera plus performant dans certains domaines (capacité à comprendre ce qui est abstrait par exemple) et inversement. Cependant, ce travail n'est certainement pas aussi simple qu'il n'y parait. Effectivement, nous avons remarqué que les trois enfants cités précédemment ne s'étaient pas pliés à la méthode enseignée. Nous sommes donc forcés de constater qu'un individu ne s'appropriera une autre méthode que si elle lui permet d'obtenir des résultats nettement supérieurs à ceux obtenus avec l'ancienne. A nous de montrer à nos patients qu'ils ont beaucoup à gagner en adoptant plusieurs points de vue…

Par ailleurs, ce mémoire m'a enseigné qu'une méthode de rééducation ne consistait pas forcément en la mise en place d'une série d'exercices. La preuve, nous avons pu observer que les mots du thérapeute avaient un poids sur la prise en charge. Ici, c'est le fait de proposer à l'enfant de prendre conscience de ses représentations mentales qui lui permettent d'avancer. Et, nous avons pu constater que cette unique verbalisation de l'orthophoniste était source de progrès dans le cadre de la compréhension orale d'énoncés implicites.

Je ne prétends pas que la conscientisation des images mentales représente à elle seule une technique complète de rééducation, mais je suis convaincue qu'elle constitue pour la prise en charge orthophonique, un point de départ important voire indispensable si l'on veut amener l'enfant à de réels progrès.

A ce propos, les résultats à la première série d'épreuves ont démontré que les difficultés de compréhension des enfants étaient principalement liées à des compétences logique et rhétorico-pragmatique déficitaires. Ainsi, je pense que la conscientisation des représentations mentales peut constituer le point de départ de la prise en charge, la suite de la rééducation étant orientée vers le travail de ces deux compétences.

Par ailleurs, ce mémoire ne traitait le rôle de la conscientisation des représentations mentales uniquement dans les troubles de la compréhension orale d'énoncés implicites ; pourtant, je pense qu'au vu des résultats obtenus nous pouvons élargir cette méthode à tous les troubles de la compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, implicite ou explicite. En outre, cette méthode pourrait s'avérer efficace sur d'autres types de patients, je pense notamment aux patients aphasiques présentant des troubles de la compréhension, mais, cela ne demeure que des hypothèses tant que cette technique n'est pas expérimentée dans ces domaines…

Enfin, « voir le non-dit » pourrait devenir « voir la parole de l'autre », car sans les représentations mentales, l'individu ne peut accéder à la compréhension lui permettant d'acquérir le statut d'être communiquant.

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

SCD-UHP-NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

Ouvrages :

◊ C. KERBRAT-ORECCHIONI, «L'implicite », A. Colin, 1986.

◊ M. DENIS, « Les images mentales », 1979, PUF.

◊ H. TROCME-FABRE, « J'apprends donc je suis », Les éditions d'organisation, 1987.

◊ T. BUZAN, « Une tête bien faite », Editions d'organisation, 2003.

◊ C. BASTIEN ; J-P. CAVERNI ; P. MENDELSOHN ; G. TIBERGHIEN, « Psychologie cognitive, modèles et méthodes », Presses universitaires de Grenoble, 1989.

◊ F. ANSERMET ; P. MAGISTRETTI, « A chacun son cerveau », O. Jacob, 2004.

◊ J. PIAGET ; B. INHELDER, « La psychologie de l'enfant », Presses universitaires de France, 1966.

◊ M. SICARD, « Le cerveau dans tous ses états », Presses du CNRS, 1991.

Articles :

◊ J-L. NESPOULOUS, « Rééducation orthophonique n° 151 », Article « A propos de quelques processus à l'œuvre dans la compréhension du langage », 1987.

◊ J. METELLUS, « Rééducation orthophonique n° 151 », Article « La compréhension », 1987.

◊ J-L. NESPOULOUS in « Rééducation orthophonique n° 223 », 1987.

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

Mémoires, thèses :

◊ A. PERINELLI, M. VIGNERON, « Comprendre au-delà des mots », Mémoire Orthophonie, Lille, 2003.

◊ S. GUIRLINGER et F. PETIT, « Comparaison des capacités de compréhension de l'implicite dans les modalités linguistique et iconique », mémoire orthophonie, 1999.

◊ E. SALMON ; C. DE FREMINVILLE, « Le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit », Mémoire Orthophonie, Nancy, 2005.

Matériel orthophonique :

◊ A. DUCHENE MAY-CARLE, « La gestion de l'implicite », Ortho Edition, 2003.

◊ C. BOUTARD ; E. BROUARD ; R. BROUARD, « 300 exercices de compréhension », Ortho Edition, 2003.

◊ P. CELERIER, « 200 sketches », Ortho Edition.

◊ F. METOIS ; P. ROUSSEAU ; V. LANGLAIS ; P. DISSE, « Le jeu du pélican », Ortho Edition, 2000.

◊ « Bien lire », logiciel GERIP.

Site internet :

◊ http://www.jecommunique.com

DOCUMENTS

ANNEXES

SCD - UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

TAB.1 : Présentation des enfants 42

TAB. 2 : Résultats par enfant à la première série d'épreuves 59

GRAPH.1 : Résultats à la première série d'épreuves en fonction de l'âge des enfants 60

GRAPH.2 : Résultats obtenus par les enfants au premier texte 66

GRAPH.3 : Résultats obtenus à la seconde série de textes (enfants utilisant la méthode proposée) 69

GRAPH.4 : Résultats obtenus à la seconde série de textes (enfants utilisant leur propre méthode) 70

GRAPH.5 : Classement des enfants selon leurs résultats à la première série d'épreuves 71

DEVINETTES

1- Je suis féroce, j'ai une grosse crinière et on m'appelle « Le roi de la jungle ».

2- On m'allume avec une télécommande, je peux servir à regarder des films ou des documentaires.

3- Je suis rouge avec des petits points jaunes, j'ai un goût sucré.

4- je suis douce, je suis très légère et on me trouve quand les oiseaux me perdent.

PROBLEMES

1- Peut-on trouver une question à l'énoncé suivant ?

A l'élection du président, on a compté 50 votants le matin. A la fin de la journée, 150 votants ont été comptabilisés.

2- Trouve la question qui permettrait d'obtenir cette réponse.

Je l'ai payé 20 euros.

TEXTE I

Une fourmi de dix-huit mètres
Avec un chapeau sur la tête,
Ca n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi traînant un char
Plein de pingouins et de canards,
Ca n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi parlant français,
Parlant latin et javanais,
Ca n'existe pas, ça n'existe pas.
Eh ! Pourquoi pas ?

Question :

Combien trouve-t-on de noms d'animaux dans ce poème ?

TEXTE II

Je vais partir en vacances dans le sud de la France avec mes parents et mon cousin. On campera au bord de la mer. Pendant trois semaines, on pourra se baigner et bronzer. Le soir, on ira se promener sur le port et déguster une glace, à la terrasse d'un café. Vivement le mois d'Août !

Question :

Où et quand se déroulent les vacances ?

- Dans le sud de la France, pendant trois semaines, au bord de la mer.
- Dans le nord de la France, au mois d'Août.
- Au bord d'un lac, pendant le mois de juillet.
- Dans un port de l'ouest de la France, pendant les vacances d'été.

TEXTE III

L'astronaute John Glenn est revenu de son voyage dans l'espace. Il a passé neuf jours à tourner autour de la Terre. Grâce à ce voyage, on a pu observer comment réagissait le corps d'un homme âgé dans l'espace.

Question :

Pourquoi l'astronaute est-il allé dans l'espace ?

- Pour une expérience scientifique.
- Pour mieux voir la Terre.
- Pour se poser sur la Lune.
- Pour avoir neuf jours de vacances.

TEXTE IV

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

Si tu écoutes le bulletin météo à la radio, tu entendras peut-être des chiffres qui mesurent la force du vent. Ces chiffres vont de 0 pour une absence totale de vent à 12 pour un vent très fort. Ce sont les chiffres de l'échelle de Beaufort. Beaufort est le nom de l'amiral qui créa cette mesure, il y a environ cent ans.

Question :

Que mesure l'échelle de Beaufort ?

COLIN Adeline

VOIR LE NON-DIT, ou éléments de facilitation des représentations mentales dans la compréhension de l'implicite chez des enfants âgés de 10 à 13 ans.

Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2006

RESUME

L'implicite est au cœur de la communication. Pourtant, nous pouvons nous étonner qu'il soit rarement pris en compte dans les prises en charge orthophoniques, si ce n'est avec les adultes. Ce travail a donc pour but de créer un outil destiné aux enfants leur permettant d'améliorer leur compréhension orale d'énoncés implicites.

La première partie du mémoire m'a surtout permis de trouver un outil pouvant m'aider à atteindre mon but. Il s'est avéré que la réponse à mes questions se trouvait être les représentations mentales. Dans une seconde partie, j'ai donc cherché à démontrer que le simple fait de prendre conscience de nos images mentales constituait une aide dans la compréhension orale. Dix enfants ont alors été testés et ont répondu à deux séries d'épreuves. La première étant destinée à évaluer les compétences antérieures de ma population ; et la seconde servant à évaluer la méthode de conscientisation mise en place.

Cette expérimentation a été l'occasion de valider certaines de mes hypothèses quant aux difficultés des enfants face à la compréhension de l'implicite. Mais, elle m'a surtout amenée à concevoir la rééducation orthophonique d'une manière différente de celle qu'on a l'habitude de rencontrer. En effet, il est possible de considérer la prise en charge orthophonique avec une série d'exercices mais également avec la parole du thérapeute.

MOTS-CLES

Compréhension
Oral
Enfants
Implicite
Représentations mentales

MEMBRES DU JURY

Monsieur le Professeur BARROCHE, neurologue	Président
Madame MANSUY, orthophoniste	Rapporteur
Madame PETITGENET, orthophoniste	Assesseur

DATE DE SOUTENANCE

Lundi 19 juin 2006