



HAL
open science

Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4ème : le rôle de la production inférentielle

Valérie Manzano

► To cite this version:

Valérie Manzano. Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4ème : le rôle de la production inférentielle. Médecine humaine et pathologie. 2004. hal-01893291

HAL Id: hal-01893291

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01893291>

Submitted on 11 Oct 2018

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

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



AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

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

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

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

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON



**ELABORATION D'UN PROJET DE TEST DE
COMPREHENSION ECRITE DE RECIT CHEZ LES
SUJETS SCOLARISES DU CM1 A LA 4^{ème} :
Le rôle de la production inférentielle**

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Valérie MANZANO

Juin 2004

JURY

Président : Monsieur le Professeur VERT, Professeur en Pédiatrie
Rapporteur : Madame C. MAEDER, Orthophoniste, Psychologue,
Docteur en Sciences du Langage
Assesseur : Madame E. CANUT, Maître de conférences en Sciences du
Langage

Remerciements

Je tiens à remercier,

Monsieur le Professeur Paul VERT pour avoir accepté d'être Président de mon jury et pour m'avoir accordé de son temps pour échanger des réflexions sur ce mémoire,

Madame Christine MAEDER qui m'a permis de participer à l'élaboration de ce test, qui s'est investie dans la réalisation de ce mémoire et qui m'a aiguillée dans mes recherches,

Madame Emmanuelle CANUT pour son intérêt et ses réflexions qui m'ont aidée à poser un regard nouveau sur ce travail ainsi que sur ma future vie professionnelle,

Les enfants et adolescents que j'ai rencontrés à l'école primaire St Dominique et au Collège Monplaisir, leurs familles, ainsi que Madame DUPAIX, Directrice, et Monsieur BERGER, Principal, qui m'ont reçue avec gentillesse au sein de leurs établissements pour réaliser mes expérimentations,

Les enfants suivis en rééducation et leurs orthophonistes qui ont bien voulu accepter ma présence auprès de leurs patients,

Maud BIANCHI et Véronique DESHORS étudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie avec qui j'ai eu l'immense plaisir de partager cette recherche.

Enfin je tiens à remercier chaleureusement,

Mes parents, pour leur présence, leur confiance et sans qui je ne serais pas là aujourd'hui,

Joséphine, pour toutes les attentions qu'elles m'a prodiguées tout au long de ces années,

Maximilien, pour son regard avisé et pour m'avoir accompagnée et supportée tout au long de cette année,

Sophie, Béné, Véro, Maud, Sophie, Célia, Caro, Céline, Anne-Laure et toutes les autres avec qui j'ai eu la plus grande joie de passer 4 années d'études,

Laetitia et Elodie, pour leur bonne humeur et leurs encouragements.

« Il ne vient à l'idée de personne de dire que ce qui manque à un enfant qui ne sait pas marcher, c'est la finalité de cette activité. Il est évident que ce qui lui fait défaut, ce sont les mécanismes qui lui permettront de garder l'équilibre sur ses jambes en mettant un pied devant l'autre pour suivre son chemin et cela sans s'occuper consciemment de ce que font ses pieds, [il en est de même pour la compréhension en lecture...] »².

² SPRENGER-CHAROLLES et CASALIS in GOLDBERGER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, p. 10.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| 1 ^{ère} partie : Aspects Théoriques | 3 |
| I. LA COMPREHENSION | 3 |
| 1. Evolution de la notion de lecture | 3 |
| 2. Evolution de la notion de compréhension | 4 |
| 3. Dans quel courant de pensée s'inscrit notre mémoire ? | 5 |
| 4. La compréhension en psychologie cognitive | 6 |
| II. LA MEMORISATION | 10 |
| 1. Evolution des théories sur la mémorisation | 10 |
| 2. Distinction mémorisation/compréhension | 11 |
| III. QU'ENTENDONS-NOUS PAR « PRODUCTION D'INFERENCEES » ? | 12 |
| 1. Définition | 12 |
| 2. Conditions sous-jacentes à la production d'inférences | 14 |
| 3. Différents types d'inférences | 15 |
| 4. La production inférentielle parmi les autres stratégies cognitivo-langagières intervenant dans la compréhension écrite de récit | 19 |
| 5. Hypothèse sur l'origine des difficultés de compréhension chez les « mauvais compreneurs » | 21 |

| | | |
|------|--|----|
| I. | PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES | 24 |
| 1. | Problématique | 24 |
| 2. | Hypothèses | 25 |
| 3. | Objectifs | 26 |
| II. | PRESENTATION DE L'ECHANTILLON DE POPULATION | 28 |
| 1. | Constitution des deux groupes | 28 |
| 2. | Justification du choix de la classe d'âge | 29 |
| 3. | Les critères de sélection | 31 |
| 3.1. | Communs aux deux groupes | 31 |
| 3.2. | Spécifiques au groupe des « bons compreneurs » | 32 |
| 3.3. | Spécifiques au groupe des « mauvais compreneurs » | 32 |
| 4. | La recherche de l'échantillon | 34 |
| 5. | Recueil des informations concernant les enfants | 36 |
| 5.1. | « Bons compreneurs » | 36 |
| 5.2. | « Mauvais compreneurs » | 39 |
| 6. | Caractéristiques de la population | 41 |
| 6.1. | Répartition selon la classe et le profil | 41 |
| 6.2. | Répartition selon l'âge, le nombre d'enfants et leur niveau scolaire | 42 |
| 6.3. | Répartition selon la nature des troubles | 43 |
| 6.4. | Répartition des « bons compreneurs » selon leur niveau par rapport à leur classe | 45 |
| 6.5. | Répartition selon le milieu socio-culturel | 46 |
| III. | DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION | 47 |
| 1. | Le pré-test | 47 |
| 2. | Les modalités pratiques de l'expérimentation | 47 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 2.1. | Lieu | 47 |
| 2.2. | Durée de l'expérimentation | 48 |
| 2.3. | Déroulement de l'expérimentation | 48 |
| IV. | PRESENTATION DU PROTOCOLE | 50 |
| 1. | Présentation du texte | 50 |
| 1.1. | Définition du récit | 50 |
| 1.2. | Pourquoi avoir préféré le récit à tout autre type de textes ? | 51 |
| 2. | Les épreuves du test | 53 |
| 2.1. | Présentation | 53 |
| 2.2. | Objectifs | 53 |
| 2.3. | Précautions à prendre pour la cotation. | 53 |
| 2.4. | Les limites de la cotation. | 54 |
| 3. | L'épreuve de rappel | 55 |
| 3.1. | Importance de la consigne | 55 |
| 3.2. | Objectifs | 56 |
| 3.3. | La notation | 56 |
| 3.4. | Les grilles de cotation | 56 |
| 3.5. | Les limites de cette épreuve. | 62 |
| 4. | L'épreuve des 15 questions sur le texte | 63 |
| 4.1. | Présentation | 63 |
| 4.2. | Objectifs | 64 |
| 4.3. | La notation | 64 |
| 4.4. | Les grilles de cotation | 70 |
| 5. | L'épreuve des questions sur les extraits de phrases | 73 |
| 5.1. | Présentation | 73 |
| 5.2. | Objectifs | 73 |
| 5.3. | La notation | 73 |
| 5.4. | Les grilles de cotation | 75 |
| 6. | L'épreuve d'appariements de phrases | 77 |
| 6.1. | Présentation | 77 |

| | | |
|------------------------|---|------------|
| 6.2. | Objectifs | 77 |
| 6.3. | La notation | 79 |
| 6.4. | Les grilles de cotation | 80 |
| 7. | L'épreuve d'invention de titre | 82 |
| 7.1. | Présentation | 82 |
| 7.2. | Objectifs | 82 |
| 7.3. | La notation | 83 |
| 7.4. | Les grilles de cotation | 83 |
| 8. | L'épreuve de la sélection de la fin de l'histoire | 85 |
| 8.1. | Présentation | 85 |
| 8.2. | Objectifs | 85 |
| 8.3. | La notation | 86 |
| 8.4. | Les grilles de cotation | 88 |
| 9. | Résultats attendus | 91 |
| 10. | Scores totaux | 92 |
| | | |
| 3^{ème} | partie : Analyse des résultats | 93 |
| | | |
| I. | Rôle de la production d'inférences dans la compréhension écrite de récit | 94 |
| | | |
| 1. | Lien entre compréhension et production d'inférences | 94 |
| 1.1. | Résultats à l'ensemble du test, en production d'inférences | 94 |
| 1.2. | Comparaison entre les résultats à l'ensemble du test en compréhension et en production d'inférences | 96 |
| 1.3. | Résultats épreuve par épreuve | 98 |
| 2. | Influence du niveau scolaire sur la production d'inférences | 99 |
| | | |
| 3. | Lien entre temps de lecture et production inférentielle | 102 |
| 3.1. | Temps de lecture du récit | 102 |
| 3.2. | Temps de passation | 105 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4. | Influence du milieu socio-culturel sur la production inférentielle | 107 |
| 5. | Lien entre appétence à la lecture et production inférentielle | 108 |
| II. | Existence de plusieurs profils d'enfants selon divers critères | 110 |
| 1. | Les processus cognitivo-langagiers activés en cas de réussite dans l'épreuve des 15 questions | 110 |
| 2. | Les processus cognitivo-langagiers activés en cas d'erreur dans l'épreuve des 15 questions | 114 |
| 3. | Les retours au texte pour l'épreuve des 15 questions | 115 |
| 4. | Les types d'erreurs empêchant la production inférentielle | 117 |
| 5. | Le comportement des enfants face au test | 121 |
| III. | Validation du test | 124 |
| 1. | La compréhension | 124 |
| 1.1. | Les résultats totaux | 124 |
| 1.2. | L'ensemble des épreuves | 125 |
| 1.3. | L'épreuve de rappel | 126 |
| 1.4. | L'épreuve des 15 questions sur le texte | 128 |
| 1.5. | L'épreuve des 5 questions sur les extraits de phrases | 131 |
| 1.6. | L'épreuve d'appariement | 132 |
| 1.7. | L'épreuve d'invention de titre | 133 |
| 1.8. | L'épreuve du choix de la fin de l'histoire | 134 |
| 2. | La production d'inférences | 135 |
| 2.1. | Epreuves pertinentes | 135 |
| 2.2. | Epreuves non pertinentes | 138 |
| IV. | Pistes de réflexion sur les améliorations à apporter au test | 144 |
| 1. | Précautions générales | 144 |
| 2. | Le récit | 145 |

| | |
|---|------------|
| 3. L'épreuve de rappel | 147 |
| 4. L'épreuve des 15 questions sur le texte | 148 |
| 4.1. Les consignes | 148 |
| 4.2. Propositions de modifications de questions | 148 |
| 4.3. Ajouts de questions | 150 |
| 5. L'épreuve des 5 questions sur les extraits de phrases | 151 |
| 5.1. La passation | 151 |
| 5.2. Propositions de modifications éventuelles | 151 |
| 6. L'épreuve d'appariements d'extraits de phrases | 152 |
| 7. L'épreuve d'invention de titre | 153 |
| 8. L'épreuve du choix de la fin de l'histoire | 153 |
| 9. L'examineur | 154 |
| 10. Autres modifications | 155 |
| | |
| CONCLUSION | 156 |
| | |
| REPERES BIBLIOGRAPHIQUES | 158 |
| | |
| ANNEXES | I |
| Annexes n°1 : Texte | I |
| Annexe n°2 : Epreuves (Feuille de notation) | II |
| Annexe n°3 : Feuille de renseignements | IX |
| Annexe n°4 : Feuilles de notation | XI |
| Annexe n°5 : Lettres | XVII |

INTRODUCTION

Introduction

Fréquemment, au cours de rééducations orthophoniques pour des troubles du langage écrit, les orthophonistes ont le sentiment que le patient « ne comprend pas ce qu'il est en train de lire ». Cette constatation est totalement subjective car, à l'heure actuelle, il n'existe aucun outil étalonné pouvant évaluer la compréhension écrite de récit.

Ce manque de matériel est à l'origine de notre projet d'élaboration de test de compréhension écrite de récit dont l'instigatrice est MAEDER C., orthophoniste.

Nous avons voulu participer à l'élaboration d'un test qui permette, d'une part, d'évaluer, avec précision, le niveau de compréhension écrite de récit des enfants et, d'autre part, de déterminer le ou les processus cognitivo-langagiers qui font défaut lors de troubles de la compréhension écrite de récit. L'existence d'un tel test répondrait au besoin de nombreux orthophonistes qui souhaitent orienter leurs rééducations de troubles de la compréhension. Il fournirait des renseignements sur les processus sous-jacents à la compréhension qui posent problème et qu'il est nécessaire de travailler.

Ce travail d'élaboration d'un test s'intéresse à trois des processus cognitivo-langagiers, en essayant de nous assurer, pour chaque, s'ils jouent un rôle dans la compréhension écrite de récit. Chacun fait l'objet d'un mémoire :

- × BIANCHI M.³ s'intéresse aux effets de la représentation mentale.
- × DESHORS V.⁴ s'attache à étudier la capacité de généralisation.
- × En ce qui nous concerne, nous portons notre attention sur la production inférentielle.

Nous nous appuyons sur les postulats de la psychologie cognitive, car elle offre un cadre de connaissances théoriques au projet de test. Rappelons tout de même que nous avons conscience de l'intérêt mais aussi des limites de cette approche, c'est pourquoi nous nous

³ BIANCHI M., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : les effets de la représentation mentale*, 2004, Mémoire d'orthophonie, Nancy.

⁴ DESHORS V., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : le rôle des capacités de généralisation*, 2004, Mémoire d'orthophonie, Nancy.

attacherons à prendre en compte les enfants dans leur globalité tant durant notre expérimentation que dans l'analyse que nous en ferons.

Les objectifs de ce mémoire sont, d'une part, d'infirmer ou de confirmer une hypothèse : la production d'inférences joue un rôle dans la compréhension écrite de récit. D'autre part, nous souhaitons apporter des éléments de réflexion pour améliorer ce test, qui est à l'état de projet, pour qu'il puisse être validé. Il doit pouvoir donner le niveau de compréhension des enfants testés et permettre de mettre en évidence le ou les processus qui font défaut.

Pour ce faire, nous rencontrerons trente enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème}, que nous répartirons, en nombre égal, en deux groupes. Un groupe sera composé de 15 enfants qui n'auront pas de troubles de la compréhension écrite de récit, et un autre groupe de 15 enfants qui en auront.

Notre mémoire s'organisera de la manière suivante :

Dans un premier temps, nous rappellerons quelques éléments théoriques importants en rapport avec notre mémoire : la compréhension, la mémorisation et la production d'inférences.

Ensuite, nous détaillerons la méthodologie de notre travail, en présentant notre échantillon de population, le déroulement de l'expérimentation et le protocole que nous utilisons.

Enfin, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus à l'issue de l'expérimentation, et l'interprétation que nous en avons fait.

*ASPECTS
THEORIQUES*

1^{ère} partie : Aspects Théoriques

Cette partie est consacrée à la présentation des éléments théoriques sur lesquels repose notre recherche.

Dans de nombreux tests, il est encore courant que la compréhension et la mémorisation soient confondues. En d'autres termes, un test censé évaluer la compréhension teste en fait uniquement la mémorisation. C'est la raison pour laquelle nous détaillons ces deux activités. Par ailleurs, nous présentons ensuite ce que nous entendons par production d'inférences.

I. LA COMPREHENSION

1. Evolution de la notion de lecture

Dans les années 1950-1960, on considérait que savoir-lire consistait à savoir décoder des mots. On se souciait peu de savoir si l'enfant avait compris ce qu'il venait de lire. C'est dans ce courant de pensée que les premiers tests de lecture, comme « L'alouette »⁵, sont apparus. Ils s'appuient sur la lecture orale d'un texte - parfois sans signification - pour poser le diagnostic de « bon lecteur » ou de « mauvais lecteur ». Selon Pierart, « les critères d'évaluation de la lecture sont la vitesse de lecture, la correction mais rarement la compréhension »⁶. Ces épreuves ne reposent sur aucune théorie solide de l'apprentissage de la lecture : Le savoir-lire se confond avec le savoir oraliser vite et bien.

Puis, on a commencé à considérer que lire ne se limitait pas au décodage mais pouvait être défini comme une construction de significations. « Le jeune lecteur doit appliquer en même temps (en interaction) deux traitements linguistiques contrastés de l'énoncé écrit : traiter les éléments grapho-phoniques (décoder les mots) et traiter les éléments syntaxico-sémantiques (explorer-questionner l'énoncé et son contenu) »⁷.

⁵ LEFAVRAIS P., *Test de lecture orale : L'alouette*.

⁶ PIERART, *Evaluer les troubles de la lecture*, p. 25.

⁷ CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, p. 13.

D'autres tests sont alors apparus s'inspirant de cette conception et qui, contrairement à l'approche précédente, ont essayé d'évaluer la compréhension des enfants. Cependant, ils présentent un défaut non négligeable : ils ne permettent pas de détecter le processus déficient, lorsque l'enfant présente des difficultés de compréhension. Or, les orthophonistes utilisent les tests pour poser un diagnostic mais aussi et surtout **pour orienter la rééducation**.

Les tests qui sont élaborés depuis quelques années appartiennent au courant psychocognitivist. Leur objectif est d'évaluer la compréhension de la lecture en détectant les stratégies utilisées et celles qui font défaut. Cependant, ils ne permettent d'évaluer que la compréhension de mots et de phrases. Il n'existe toujours pas de test pour évaluer la lecture de récit, et plus précisément pour évaluer les processus cognitivo-langagiers intervenant dans la compréhension écrite de récit.

En effet, la compréhension est une activité qui a fait et qui fait encore l'objet de nombreuses recherches.

2. Evolution de la notion de compréhension

Au fil des années, plusieurs courants se sont développés tantôt décrivant la compréhension comme étant un remplissage de cases (théorie du « Top Down ») tantôt comme étant un traitement ascendant (théorie du « Bottom Up »).

Aujourd'hui, le courant de pensée sur lequel s'appuie la majorité des chercheurs est le « modèle interactif de la compréhension de récits ». D'une part, le lecteur mettrait en œuvre des attentes à la fois schématiques et contextuelles et, d'autre part, il mettrait en œuvre un traitement local allant de la surface textuelle à l'organisation abstraite.

Cependant, « admettre la co-existence de ces deux types de stratégies – ascendantes et descendantes – ne suffit pas à expliquer de manière précise comment se déroule effectivement la compréhension »⁸.

Ceci explique l'émergence de grandes voies de recherche sur la compréhension de récit :

⁸ FAYOL M., *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, pp. 138-139.

La première consiste à considérer que la compréhension dépendrait principalement de la prise en compte du récit comme une manifestation textuelle particulière liée à des conditions psycho-sociales bien définies : mode relation, visée de l'auteur... (BAIN, BONCKART, DAVAUD, PASQUIER, SCHNEUWLY, 1980)⁸.

La deuxième, qui est actuellement plus développée, s'efforce de construire des modèles cognitifs de l'organisation mentale des séquences d'action (MANDLER J-M.)⁸.

La troisième voie « s'intéresse en priorité aux marques linguistiques et à leur fonctionnement textuel (anaphores, articles, connecteurs...), (BRONCKART, KAIL et NOIZET, 1983)⁸.

Enfin, la quatrième voie reste la moins abordée. Il s'agit d'étudier les procédures et stratégies mises en œuvre par les sujets pour résoudre les tâches complexes de compréhension et production en temps réel (BEREITER, 1980)⁸.

Ces quatre voies sont indubitablement complémentaires même si leurs rythmes de développement diffèrent »⁹.

3. Dans quel courant de pensée s'inscrit notre mémoire ?

Notre mémoire s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive.

Selon Denhière et Baudet, la psychologie cognitive « s'inscrit dans la lignée de la psychologie scientifique. Elle ne peut établir son savoir que sur des données observables : les comportements et les facteurs de l'environnement. Mais, elle rompt avec la psychologie traditionnelle en considérant que le comportement est causé par une activité interne mettant en jeu des structures internes qui, bien que fondamentalement inobservables, n'en constituent pas moins son objet de recherche et de connaissance »¹⁰. Cette approche a l'avantage de nous permettre d'analyser finement les processus mis en jeu lors de la compréhension écrite.

Cependant, cette approche a des limites : l'enfant vit dans un milieu social, culturel et affectif qui lui est propre et qui influence ses comportements. C'est pourquoi, lorsque nous analyserons les résultats obtenus à l'issue du test, nous devons prendre en compte les contingences extérieures à l'enfant.

⁹ FAYOL M., op. cit., p. 130

¹⁰ DENHIÈRE G. et BAUDET S., *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, p. 23.

4. La compréhension en psychologie cognitive

Dans la **perspective psycho-cognitive**, comprendre ce que nous lisons, signifie que nous activons simultanément différents processus cognitivo-langagiers.

Chacun d'entre eux joue un rôle dans la compréhension écrite. Selon cette conception, la présence de tous ces processus assure au lecteur qui les possède un bon niveau de compréhension.

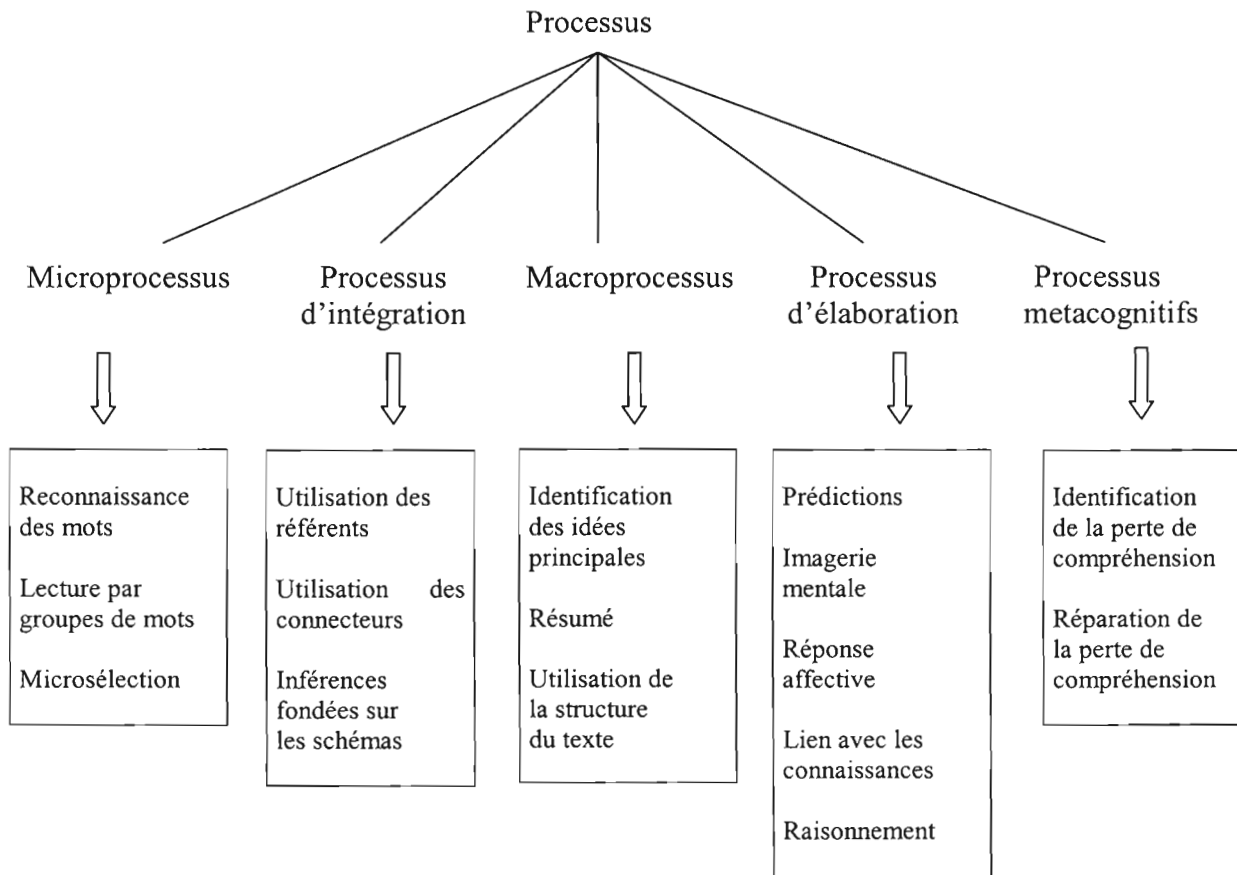
Golder C. et Gaonac'h D.¹¹ résument cette conception en disant que comprendre un texte écrit c'est :

- décoder les mots,
- les reconnaître,
- les regrouper en fonction de leur organisation syntaxique,
- obtenir une représentation du texte,
- et en parallèle, mettre en œuvre un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau (production inférentielle, représentation mentale, généralisation...) pour rétablir les informations implicites, construire une représentation cohérente du texte...

¹¹ GOLDER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, pp. 82-83.

J. Irwin a proposé une classification distinguant les cinq grands processus et leurs composantes intervenant dans la compréhension écrite :

Fig. 1 : « Les processus de lecture et leurs composantes selon J.Irwin (1986)¹² »



Les microprocessus concernent ce que nous appelons, dans ce présent mémoire, « décodage des mots ». Il s'agit de faire le lien entre le graphème et le phonème. Par exemple, cela consiste à savoir que /ph/ se prononce [f], et ainsi de suite pour tous les graphèmes. Cette compétence est indispensable à la compréhension écrite. Un enfant qui aurait des difficultés dans ce domaine et qui lirait, par exemple, « le chien les entendait » au lieu de « le chien les attendait », n'aurait pas la bonne signification de ce qu'il viendrait de lire. Ces confusions, lorsqu'elles sont nombreuses empêchent l'accès à la signification de ce que lit l'enfant.

¹² in GIASSEN J., *La compréhension en lecture*, pp. 15-16.

Les processus d'intégration concernent la production d'inférences anaphoriques et de liaison. Ils permettent d'effectuer des liens entre les phrases. Lorsque nous lisons « Joséphine et Raphaël se promenaient le long du port. Contrairement à lui, elle appréciait particulièrement voir les bateaux partir au loin », c'est grâce à des inférences anaphoriques que le lecteur relie l'anaphore « elle » au référent « Joséphine » et l'anaphore « lui » au référent « Raphaël ». Il comprend alors sans hésitation le sens de la phrase qui est : Joséphine aimait voir les bateaux partir au loin, Raphaël non.

Les macroprocessus concernent la généralisation, c'est-à-dire la capacité de synthétiser ce que l'on a compris. C'est la capacité de ne pas considérer un récit comme une suite d'épisodes indépendants mais comme un tout. Par exemple, ce processus est activé lorsque nous donnons un titre à un texte que nous venons de lire.

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de compléter les éléments explicites et implicites du texte, grâce à ses connaissances, en utilisant soit la représentation mentale soit les inférences sémantico-pragmatiques. Lorsque nous lisons « Ce matin, Rémi s'est réveillé aux aurores. Il était impatient de découvrir tous ses cadeaux au pied du beau sapin décoré de boules et de guirlandes », nous relierions les éléments textuels à nos connaissances intériorisées pour comprendre qu'il s'agit du matin de Noël. Il est important de préciser que cette inférence sémantico-pragmatique ne peut pas être réalisée si, par exemple, dans sa culture, le lecteur ne fête pas Noël et/ou s'il n'en a jamais entendu parler. D'où l'importance, au-delà des capacités cognitives, des connaissances sur le monde que possède le lecteur.

Enfin, **les processus métacognitifs** concernent la conscience qu'a le lecteur de sa propre compréhension. Elle permet au lecteur de revenir en arrière, lors de la lecture d'un texte, lorsqu'il a l'impression de ne pas avoir compris.

Selon cette théorie, lorsque l'un de ces processus n'est pas correctement maîtrisé par un sujet, cela va se traduire par des difficultés de compréhension écrite.

En effet, d'une part le processus concerné ne fonctionne pas correctement, et d'autre part, cela se répercute sur les autres processus. Le processus en question ne fournit pas aux autres processus, les données exactes à traiter. Par conséquent, l'enfant qui essaye à tout prix d'établir une cohérence de ce qu'il vient de lire, va s'éloigner encore plus du sens du texte.

Prenons l'exemple d'un enfant qui présente des troubles du décodage. Ces troubles vont se caractériser par la substitution de mots par d'autres : cousin/coussin, par exemple. La mauvaise maîtrise des microprocessus va influencer sur les autres processus.

Voyons pour chacun d'entre eux ce que cela va engendrer :

Pour **le processus d'intégration**, puisque l'enfant a lu coussin à la place de cousin, il y a peu de chances qu'il relie la phrase à celle qui lui correspond, la compréhension de la phrase est ici partiellement altérée. Cependant, l'intégration des phrases lui permettra peut-être de rectifier son erreur de décodage.

Concernant **les macroprocessus**, si sa confusion entraîne un contresens, il aura du mal à synthétiser l'ensemble de l'histoire puisqu'une partie du texte restera obscure pour lui.

Enfin, du point de vue **des processus d'élaboration**, il est possible que l'enfant étant à tout prix à la recherche d'un sens de ce qu'il vient de lire produise des inférences non-adaptées à ce qui est écrit, ce qui l'éloigne à nouveau du sens du texte.

Cette petite simulation peut être faite pour chaque processus.

Le non-fonctionnement de l'un des processus agit sur tous les autres processus et gêne gravement la compréhension du texte lu. D'où l'importance de déterminer quel est ou quels sont le(s) processus déficient(s).

II. LA MEMORISATION

1. Evolution des théories sur la mémorisation

Les différentes recherches concernant la mémorisation et le rappel de récit ont pour objectif d'établir un « système » permettant de prédire avec précision ce que les gens rappelleront et ne rappelleront pas, à l'issue de la lecture d'un récit. Pour cela, chacune détermine des règles qui permettraient de savoir à l'avance les éléments qui seront rappelés par les sujets.

Nous comptons parmi elles la grammaire de récits qui décrit la structure que possède le récit « idéal » (des nœuds terminaux, des liens entre les nœuds, des nœuds fondamentaux, des relations entre les épisodes et enfin des règles de transformation). Les auteurs qui prônent cette théorie avancent qu' : « en général, plus un récit est conforme à la structure idéale et mieux il sera rappelé »¹³.

Cependant, nous n'adhérons totalement à aucune de ces théories. En effet, selon celles-ci, le rappel que ferait un enfant dépendrait **uniquement** de la structure même du récit.

Or, la mémorisation n'est pas uniquement tributaire de l'organisation textuelle du récit mais aussi, et surtout, des variables suivantes :

- « les variables liées au texte et à la modalité utilisée pour le lire (lu/entendu, vitesse de présentation rapide/lente, présence majoritairement d'éléments explicites/implicites...).

- les variables liées au lecteur : connaissances intériorisées, buts de sa lecture (consignes, le choix du personnage du récit auquel le lecteur choisit de s'identifier. En s'identifiant à un personnage déterminé, ou en lui manifestant de la sympathie, le lecteur adopte la perspective perceptive et émotionnelle de ce personnage, il voit les événements d'un récit à travers lui et réagit aux événements avec ses pensées et sentiments. La perspective ou le point de vue du lecteur influencent la manière dont il interprète les raisons des événements) »¹⁴.

¹³ MANDLER J.M. et JOHNSON N.S., *A la recherche du conte perdu : structure de récit et rappel*, p. 207.

¹⁴ *ibid.* pp. 276-278.

2. Distinction mémorisation/compréhension

Compréhension et mémorisation sont deux activités fortement imbriquées et donc difficilement différenciables.

En effet, « si l'on admet que les processus en jeu dans la mémorisation conduisent à la formation de représentations, il apparaît alors que compréhension et mémorisation relèvent d'activités psychologiques très proches »¹⁵. Cependant, elles se différencient par le fait que « la mémorisation exige que les représentations construites puissent être conservées et réutilisées, ou reconstituées, après des délais plus ou moins longs »¹⁶, contrairement à la compréhension.

Pour distinguer la compréhension de la mémorisation lors de l'évaluation d'un enfant, « il faut s'efforcer de forger des instruments spécifiques et trouver les indicateurs distincts de la compréhension et de la mémorisation »¹⁷. Il est important de déterminer ce que chaque épreuve permet de tester préférentiellement et éviter de vouloir évaluer plusieurs domaines avec une seule épreuve.

Le rappel de récit consiste à demander à un enfant de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots sans avoir le texte sous les yeux.

Cette épreuve permet principalement de tester sa mémorisation et non, comme le pensent encore certaines personnes, d'évaluer sa compréhension.

D'autres épreuves, comme des questions sur le texte, sont plus adaptées à évaluer la compréhension.

Cependant, la mémorisation intervient dans la compréhension (il faut se souvenir des éléments qu'on a déjà lu pour les relier avec ceux qu'on est en train de lire). Voilà pourquoi, selon nous, l'existence d'une épreuve permettant d'évaluer la mémorisation est importante au sein d'un test de compréhension écrite de récit.

¹⁵ EHRLICH M.-F., *Mémoire et compréhension du langage*, p. 128.

¹⁶ *ibid*, p. 128.

¹⁷ EHRLICH M.-F., *Approche expérimentale des rapports entre compréhension et mémorisation d'un texte*, p. 673.

III. QU'ENTENDONS-NOUS PAR « PRODUCTION D'INFÉRENCES » ?

1. Définition

La plupart des textes que nous lisons regorgent d'éléments implicites. Malgré cela, il nous est possible d'en saisir le sens.

De nombreuses études avancent l'hypothèse que cette compréhension est le fruit de plusieurs processus, dont l'activité inférentielle. « Il semble que le mécanisme de production d'inférences soit un moyen très fréquent permettant d'apporter de l'information non-explicite dans le texte afin de rendre celui-ci le plus compréhensible »¹⁸. En d'autres termes, l'activité inférentielle contribuerait à la compréhension d'un texte.

Selon le modèle de Kintsch¹⁹, lorsqu'on lit un texte, on le traite séquentiellement, tronçon par tronçon. Si aucune relation n'est trouvée entre les tronçons, on active un processus de recherche sur les tronçons antérieurs. Si ce processus n'est pas couronné de succès, un processus inférentiel est mis en œuvre pour ajouter à la base du texte une ou plusieurs propositions qui relient l'ensemble d'entrée aux propositions déjà traitées.

BERT-ERBOUL considère les inférences comme étant « des informations qui ne sont pas explicitement transmises, mais qui peuvent être activées à partir des informations contenues dans l'énoncé et des connaissances préalablement acquises en mémoire permanente »²⁰.

Il y a production d'inférence lorsque le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire lorsqu'il va plus loin que ce qui est présent en surface du texte. « Cunningham considère qu'une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la

¹⁸ MARTINS D. et LE BOUEDEC B., op. cit., p. 512.

¹⁹ in DENHIÈRE G., *Il était une fois... (compréhension et souvenir de récits)*, pp. 85-96.

²⁰ BERT-ERBOUL A., op. cit., pp. 657-658.

connaissance des synonymes. En revanche, une réponse est inférentielle lorsqu'on ne peut pas prouver à l'aide de la grammaire ou de la syntaxe que deux phrases sont équivalentes »²¹.

Par exemple, un enfant qui lit « le camion rouge se dirigeait vers l'incendie », peut se limiter à la compréhension littérale et considérer que cette phrase signifie « le camion rouge allait vers l'incendie ». En revanche, il comprendra autrement cette phrase, (« Le camion des pompiers se dirigeait vers l'incendie »), en activant le processus inférentiel qui lui fait relier la couleur du camion à l'incendie.

Le rôle du processus inférentiel est donc de permettre d'ajouter les éléments implicites d'une phrase pour accéder à son sens.

²¹ GIASSON J., *op. cit.*, pp. 61-62.

2 Conditions sous-jacentes à la production d'inférences

Les connaissances : il est important de préciser que l'enfant ne pourra activer ce processus uniquement si, dans sa propre expérience, il a rencontré cette situation. Imaginons qu'il n'ait jamais vu de pompiers ni leur camion, il ne pourra pas produire d'inférence et ne comprendra pas la phrase. Les connaissances intériorisées de l'enfant ont donc un rôle important dans l'activité inférentielle.

Le but de la lecture : « Si le texte comprend beaucoup de lacunes de type inférentiel et si l'enfant n'a pas un but bien défini lors de la lecture, il se contentera d'un traitement de surface et ne produira pas les inférences nécessaires pour bien comprendre le texte »²². Il est donc important d'avoir conscience de cela lorsqu'on souhaite évaluer la capacité à produire des inférences lors de la lecture de récit, comme dans le présent mémoire. Avant que l'enfant commence à lire le texte, il est indispensable de lui préciser les types de tâches qui suivront la lecture.

L'intérêt du lecteur : Schank (1979)²³ a mis en évidence que lorsque des informations intéressaient le lecteur, elles conduisaient plus souvent à la production d'inférences que les informations dénuées d'intérêt.

Le degré de typicalité du contexte : cette thèse a été avancée par Mc Koon et Ratcliff²⁴ qui ont montré que la production d'une inférence peut être provoquée par le caractère typique du contexte. « Si, dans un récit, on fait allusion aux « fruits que l'on presse au petit déjeuner pour avoir du jus de fruit », alors il est probable que le lecteur pense plutôt à « orange » qu'à « citron » ou « ananas ».

La prise en compte de tous les éléments textuels nécessaires à la production d'une inférence adaptée : pour que la production d'une inférence puisse être possible, il est également important de relever et de relier entre eux ce que nous appellerions les éléments

²² MARTINS D. et LE BOUEDEC B., op. cit., p. 523.

²³ ibid., p. 523

²⁴ ibid., p. 527

textuels-clé. Prenons l'exemple d'un passage de notre protocole « Un après-midi d'hiver, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt [...] Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses ». Pour faire une inférence adaptée (exemple : ils avaient ramassé des bouts de bois), l'enfant doit prendre en compte et relier entre eux les éléments : « hiver/forêt/ramasser », sans en occulter aucun. Si tel était le cas, par exemple en omettant le terme « hiver », l'enfant pourrait inférer que les personnages auraient ramassé des fraises des bois, ce qui serait une inférence inadaptée.

3. Différents types d'inférences

On compte un très grand nombre de classifications concernant les différents types d'inférences. On peut dire qu'il existe autant de classifications que d'auteurs qui s'y sont intéressés.

Plutôt que de présenter toutes les classifications, nous allons nous intéresser aux grands types d'inférences que l'on peut rencontrer lors de la lecture d'un récit. Nous nous appuyons sur les inférences définies par BACCINO T. et COLE P.²⁵, COIRIER P., GAONAC'H D et PASSERAULT J.M.²⁶ ; MARTINS D. et LE BOUEDEC B.²⁷.

On distingue deux grandes classes d'inférences : les inférences nécessaires et les inférences élaboratives.

- *Les inférences nécessaires*

Elles servent à maintenir la cohérence du texte et à le comprendre. On compte parmi elles :

- *L'inférence logique*

Elle est activée lorsque « une phrase en implique nécessairement une autre et se réfère à des relations sémantiques »²⁸.

²⁵ BACCINO T. et COLE P., *La lecture experte*, p. 118.

²⁶ COIRIER P., GAONAC'H D et PASSERAULT J.M., *Psycholinguistique textuelle*, p. 104.

²⁷ MARTINS D. et LE BOUEDEC B., *op. cit.*, p. 518

²⁸ BERT-ERBOUL A., *op.cit*, p. 663.

Exemple : « Aujourd'hui, Mathilde a mis une de ses robes. Elle en possède deux : une bleue et une rouge. Mathilde n'est pas en rouge ».

On infère la phrase suivante : « Aujourd'hui, Mathilde porte une robe bleue ».

o *L'inférence sémantico-pragmatique*

CARON J. définit l'inférence sémantico-pragmatique de la manière suivante : « information, non-explicitement transmise dans un énoncé, et qui est construite (ou activée) à partir des connaissances du lecteur concernant l'ordre habituel du monde »²⁹.

Exemple : « La carotte est l'aliment préféré de mon animal ».

On infère la phrase suivante : « Mon animal est un lapin ».

Cunningham propose une règle pour classer les inférences logiques et les inférences pragmatiques. « Si à partir d'une phrase, on en sous-entend une autre par inférence pragmatique, lorsqu'on nie la seconde et qu'on joint les deux à l'aide de la conjonction MAIS, cela devrait produire une phrase acceptable. Dans le cas de l'inférence logique, la phrase produite sera inacceptable »³⁰.

Nous allons appliquer cette règle sur les deux exemples précédents :

« Aujourd'hui, Mathilde a mis une de ses robes. Elle en possède deux : une bleue et une rouge. Mathilde n'est pas en rouge MAIS elle ne porte pas de robe bleue ».

→ Cette phrase est inacceptable, l'inférence est donc logique.

« La carotte est l'aliment préféré de mon animal MAIS mon animal n'est pas un lapin ».

→ Cette phrase est acceptable, mon animal peut être un hamster, par exemple, l'inférence est donc sémantico-pragmatique.

²⁹ CARON J., *Précis de psycholinguistique*, p. 181.

³⁰ GIASSEN J., *op. cit.*, p. 63.

○ *L'inférence anaphorique*

Elle permet au « lecteur de relier les deux éléments (l'anaphore au référent) au moyen de connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui ne sont pas toujours présentes dans le texte »³¹.

Exemple : La dame venait de cueillir les deux plus belles fleurs de son jardin : elles sentaient délicieusement bon.

Grâce à la production d'une inférence anaphorique, le lecteur peut comprendre que le pronom personnel « elles » renvoie aux fleurs et non à la dame.

« Le traitement correct de l'anaphore permet au lecteur d'assurer la liaison entre cette dernière et l'antécédent auquel elle renvoie »³².

○ *L'inférence de liaison*

« Elle a pour objectif d'articuler les diverses parties du texte déjà lues en ajoutant des informations conceptuelles extraites de la connaissance générale du lecteur. Elles présentent un caractère obligatoire pour la compréhension du texte car elles garantissent la cohérence du texte »³³

Exemple : La route est totalement verglacée. La voiture est dans le fossé.

Cette inférence de liaison s'appuie sur les connaissances du lecteur (lorsque la route est verglacée, il y a de gros risques pour que les voitures dérapent) mais aussi sur un principe général qui est de construire l'inférence la plus simple compatible avec les données.

○ *L'inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales*

Elle permet de comprendre le sens des mots polysémiques en s'appuyant sur le contexte et les connaissances du lecteur.

Pour inférer correctement la phrase suivante « J'ai le bourdon », il faut d'une part connaître le sens que l'auteur a choisi parmi les différents sens du mot « bourdon » (le bâton de pèlerin, le point de broderie, l'insecte, être mélancolique, la grosse cloche, la faute d'un compositeur), et d'autre part, il faut s'appuyer sur le contexte.

³¹ MARTINS D. et LE BOUEDEC B., op. cit., p. 518.

³² *ibid.*, p. 518.

³³ BACCINO T. et COLE P., op. cit., p. 118.

Si la phrase « J'ai le bourdon » est précédée de la phrase suivante : « De retour de son expédition en Afrique, l'entomologiste put annoncer la bonne nouvelle aux responsables du Musée d'Histoire Naturelle en disant : J'ai le bourdon ! ».

Grâce à une inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales, le lecteur peut comprendre qu'il s'agit ici de l'insecte.

- *Les inférences élaboratives*

Elles n'ont pas pour rôle principal d'assurer la cohérence de l'énoncé, elles sont donc moins obligatoires. « Elles consistent à enrichir la représentation du texte en train d'être lu avec des informations non explicites qui spécifient le référent. Ces informations sont le plus souvent des connaissances du monde (connaissances sur l'ordre habituel des choses du monde réel) »³⁴.

« Mais, si le lecteur devait générer toutes les inférences possibles à partir d'un texte, ses capacités de traitement seraient rapidement débordées, il y aurait explosion inférentielle »³⁵.

Exemple : Ma tante mangeait des glaces.

Inférences plausibles : la femme dont on parle est la sœur de ma mère, ou la sœur de mon père ou la femme du frère de ma mère, ou la femme du frère de mon père, ma tante aimait les glaces, il faisait chaud, aujourd'hui elle n'en mange plus....

Si nous n'avons pas connaissance du contexte, nous ne pouvons avoir aucune certitude sur l'inférence correcte qui découle de cette phrase. En revanche, l'inférence qu'aujourd'hui elle n'en mange plus devient nécessaire si le texte précise : « Maintenant qu'elle est au régime elle ne s'autorise aucun écart ».

« Rétablir l'information implicite « juste nécessaire » à la cohérence, éviter l'explosion inférentielle, constituerait donc une règle optimale de la compréhension »³⁶.

³⁴ BACCINO T. et COLE P., op. cit., p. 119.

³⁵ COIRIER P., GAONAC'H D et PASSERAULT J.M., op. cit., p. 104.

³⁶ ibid., p. 104.

4. La production inférentielle parmi les autres stratégies cognitivo-langagières intervenant dans la compréhension écrite de récit

La compréhension écrite est le fruit de l'activation de nombreux processus cognitivo-langagiers. Nous avons décrit l'activité inférentielle, il convient de la distinguer des autres processus :

La capacité à généraliser est une habileté qui fait partie des macroprocessus (cf. Théorie, Chap. I, Section 1.4). Elle permet de relier les différents éléments importants d'un ou de plusieurs énoncé(s) pour arriver à leur idée générale. Son rôle est essentiel dans la compréhension écrite de récit.

Prenons l'exemple d'un enfant qui lit le passage suivant, extrait du texte de notre protocole (cf. annexe n°1) : « Un après-midi d'hiver, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt [...] quelque chose frôla les jambes de la petite fille : c'était doux et chaud et cela ronronnait. Puis quelque chose de râpeux lui effleura une jambe. Elle entendit un ronronnement. [...] ». Si, à l'issue de sa lecture, il nous dit : « dans un premier temps c'est un chat qui frôle la jambe de la petite fille, c'est logique puisque les chats ronronnent, puis, dans un deuxième temps, la petite fille frôle le tronc d'un arbre avec sa jambe, là aussi c'est logique puisque l'écorce des arbres est râpeuse ». Dans le cas présent, l'enfant est très performant en production inférentielle mais, à l'inverse, il possède de faibles capacités de généralisation. En effet, si ces dernières avaient été efficaces, il aurait pu relier entre eux les différents éléments fournis par le texte et arriver à la conclusion qu'il était uniquement question d'un chat, et que ce qui était râpeux était la langue du chat.

La représentation mentale et l'activité inférentielle sont parfois assez difficiles à différencier car elles font toutes les deux partie des processus d'élaboration (cf. Théorie, Chap. I, Section 1.4). Or, l'objectif de ce test est de distinguer le ou (les) processus qui font défaut. C'est la raison pour laquelle, nous devons définir les différences et les ressemblances de ces deux processus.

Dans le tableau qui suit, nous allons énoncer ce qui les différencie et ce qu'elles ont en commun.

Tab. 1 : Comparaison de l'activité inférentielle et de la représentation mentale dans la compréhension écrite

| Activité inférentielle | Représentation mentale |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> × Est un raisonnement linguistique et logique | <ul style="list-style-type: none"> × Est un raisonnement linguistique et sensoriel |
| <ul style="list-style-type: none"> × On parle d'induction | <ul style="list-style-type: none"> × On parle d'évocation |
| <ul style="list-style-type: none"> × Elle a lieu seulement dans le cas d'informations implicites | <ul style="list-style-type: none"> × Elle a lieu dans le cas d'informations implicites et explicites |
| <ul style="list-style-type: none"> × Elle fait le lien entre plusieurs éléments | <ul style="list-style-type: none"> × Un élément suffit pour provoquer une image mentale |
| <ul style="list-style-type: none"> = Processus intervenant dans la compréhension | <ul style="list-style-type: none"> = Processus intervenant dans la compréhension |
| <ul style="list-style-type: none"> = Elle s'appuie sur les connaissances intériorisées du lecteur | <ul style="list-style-type: none"> = Elle s'appuie sur les connaissances intériorisées du lecteur |
| <ul style="list-style-type: none"> = Elle peut être volontaire ou involontaire | <ul style="list-style-type: none"> = Elle peut être volontaire ou involontaire |

5. Hypothèse sur l'origine des difficultés de compréhension chez les « mauvais compreneurs »

EHRlich M.-F., REMOND M. et TARDIEU H.³⁷ affirment que « des chercheurs anglais [Oakhill, 1984 ; Oakhill, Yuill et Parkin, 1986] ont montré que les enfants appartenant au groupe des « mauvais compreneurs » ont du mal à faire des inférences ».

GOLDER C. et GAONAC'H D.³⁸ soutiennent, eux aussi, que « les difficultés de compréhension peuvent pour une large part, être imputées à des déficiences dans la mise en oeuvre des processus inférentiels ».

Selon eux, ces déficiences peuvent être causées par un manque de connaissances du domaine concerné. En effet, c'est ce qui peut se produire chez chacun d'entre nous, lorsque nous lisons un texte concernant un domaine qui nous est totalement inconnu. Cela peut être l'astronomie pour certains, la cuisine pour d'autres !

L'hypothèse du rôle de la mémoire dans ces déficiences est à écarter puisque « les faibles compreneurs éprouvent des difficultés à établir des inférences même en présence du texte »³⁹.

Ces déficiences « peuvent également se rencontrer même lorsque les lecteurs ont un niveau de connaissances suffisant ».

Dans ce cas là, c'est le fonctionnement propre du processus inférentiel qui pose problème.

Selon OAKHILL J.V.⁴⁰, « les difficultés à établir des inférences découleraient de la manière dont certains « mauvais compreneurs » traitent le texte : celui-ci serait traité à un niveau superficiel, les lecteurs focalisant leur attention sur les mots ». En d'autres termes, l'enfant n'arrive pas à manipuler activement les mots et à faire des liens avec le contexte, avec ses connaissances du monde intériorisées...

³⁷ EHRlich M.-F., REMOND M. et TARDIEU H., *Composantes cognitives et metacognitives de la lecture, Les actes de la vilette, p. 281.*

³⁸ GOLDER C. et GAONAC'H D., *op. cit.*, pp. 97-98.

³⁹ *ibid.*, p. 98.

⁴⁰ cité dans GOLDER C. et GAONAC'H D., *op. cit.*, p. 98.

Pour affirmer que la production d'inférences est le seul processus à l'origine des difficultés d'un enfant appelé « faible compreneur », il est indispensable d'analyser tous les autres éléments qui pourraient expliquer les difficultés de compréhension écrite. Ces éléments sont tous les processus regroupés dans la figure 1 ainsi que les connaissances de l'enfant dans le domaine concerné.

Bien évidemment, il est important de préciser qu'il n'est pas rare que chez les « faibles compreneurs » plusieurs processus déficients soient responsables des difficultés de compréhension.

METHODOLOGIE

2^{ème} partie : Méthodologie

INTRODUCTION

La partie méthodologique s'organise en quatre chapitres :

Dans un premier temps, nous exposerons la problématique, les hypothèses de travail et les objectifs de notre mémoire en nous appuyant sur nos connaissances théoriques.

Ensuite, nous présenterons notre échantillon de population, en expliquant les raisons pour lesquelles nous avons choisi de constituer deux groupes, ce qui nous a guidée dans le choix de l'âge de l'échantillon, ainsi que les critères que nous avons retenus pour chaque groupe. Nous détaillerons, également, comment s'est déroulée la recherche de l'échantillon et le recueil des informations les concernant. Pour finir, nous présenterons les caractéristiques de l'échantillon que nous avons réussi à constituer.

Puis, nous décrirons le déroulement de l'expérimentation dans son aspect pratique, en présentant le pré-test et les modalités de passation.

Enfin, nous ferons une étude détaillée du protocole que nous allons suivre lors de notre expérimentation. Nous présenterons le texte utilisé, les différentes épreuves qui l'accompagnent, les aptitudes que chacune d'entre elles requiert, ainsi que les grilles de notation et de cotation. Nous ferons également connaître les résultats que nous attendons.

Notre mémoire s'inscrit dans un projet d'élaboration de test de compréhension de récit dont l'instigatrice est Maeder C., Orthophoniste. Il a pour but de répondre à la demande de nombreux orthophonistes : l'existence d'un test étalonné de compréhension de textes écrits.

Nous ne voulons pas nous limiter au repérage de difficultés chez l'enfant, nous souhaiterions, en plus de cela, déterminer précisément les processus intervenant dans la compréhension écrite qui font, chez certains enfants, défaut. C'est pourquoi, Bianchi M.⁴¹, Deshors V.⁴² et nous-mêmes allons, chacune, dans le cadre de nos mémoires, étudier le rôle d'une des compétences intervenant dans la compréhension écrite de récit. Bianchi M. va étudier les effets de la représentation mentale. Deshors V. va s'intéresser au rôle des capacités de généralisation. En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons au rôle de la production d'inférences.

⁴¹ BIANCHI M., *op. cit.*

⁴² DESHORS V., *op. cit.*

I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

1. Problématique

La compréhension écrite de récit est un processus complexe qui nécessite l'intervention de différents processus cognitivo-langagiers.

De nombreuses études ont mis en évidence l'existence de multiples facteurs intervenant dans la compréhension écrite de récit. Une partie de ces éléments est inhérente au récit, l'autre partie constitutive de l'enfant. Concernant la partie inhérente à l'enfant, on trouve, entre autres, les capacités de décodage de la lecture, les capacités linguistiques, les capacités cognitives, les capacités d'attention, la capacité à produire des inférences...

Plusieurs auteurs (MYERS et al., 1987 ; DENHIÈRE et BAUDET, 1992 ; ERICSON et KINTSCH, 1995 ; LORCH, 1995 ; KINTSCH, 1998) soulignent que « l'activité inférentielle joue un rôle central aussi bien dans la compréhension que dans le rappel d'informations verbales »⁴³. Elle permettrait d'ajouter des informations pour comprendre les éléments implicites du texte. Sans cette activité, de nombreux éléments resteraient obscurs pour le lecteur et la compréhension du texte serait très déficitaire.

L'évaluation de la capacité à produire des inférences présenterait donc un intérêt certain dans le test de compréhension de récit. C'est ce que nous allons étudier dans le cadre de ce mémoire.

⁴³ DEMANET L., SCHELSTRAETE M.A. et HUPET M., *L'étude des inférences causales en lecture : adaptation du matériel verbal de Myers, Shingo et Duffy (1987)* », p. 258.

2. Hypothèses

Nous émettons les hypothèses suivantes :

La capacité à produire des inférences jouerait un rôle dans la compréhension écrite de récit.

En d'autres termes, un enfant qui ne produit pas d'inférences, lors de la lecture d'un récit, aurait des difficultés à comprendre certains éléments qui le constituent.

C'est l'opinion de l'équipe D.E.A.C.T. (Didactique Expérimentale et Appropriation des Compétences Techniques), sous la direction de BAILLE J., qui s'est appuyée sur des études de CAIN et OAKHILL, 1988 ; CORNOLDI et OAKHILL 1996, OAKHILL et YUILL, 1996, pour affirmer que « la capacité à effectuer des inférences garantit une compréhension approfondie des textes et différencie de manière constante les meilleurs compreneurs des plus faibles compreneurs »⁴⁴.

La capacité à produire des inférences serait une compétence nécessaire mais non suffisante à la compréhension écrite de récit.

D'autres processus, tels que la représentation mentale, la généralisation..., interviendraient dans la compréhension écrite de récit.

Un enfant qui serait incapable d'activer le processus inférentiel aurait des difficultés de compréhension écrite. Il en serait de même pour un enfant qui aurait une bonne maîtrise du processus inférentiel mais qui aurait, en revanche, de grosses difficultés avec les autres processus.

⁴⁴ www.upmf-grenoble.fr

3. Objectifs

Le but de ce travail est double. D'une part, nous étudions les stratégies utilisées lors de la compréhension écrite de récit chez des enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème}. D'autre part, nous nous intéressons à la validité même de ce test.

Le premier objectif est de montrer que la capacité à produire des inférences joue un rôle dans la compréhension écrite de récit. En d'autres termes, en situation de lecture de récit, les enfants présentant des difficultés de compréhension, présenteraient également des difficultés à produire des inférences.

C'est ce que nous voudrions mettre en évidence en comparant les résultats obtenus par un groupe de « bons compreneurs » et par un groupe de « mauvais compreneurs ».

Nous nommons « bon compreneur » tout enfant scolarisé du CM1 à la 4^{ème} qui ne présente pas de difficultés de langage écrit, c'est-à-dire ni trouble du décodage, ni trouble de la compréhension. Nous considérons comme étant « mauvais compreneur » tout enfant scolarisé du CM1 à la 4^{ème} qui a été diagnostiqué, par un orthophoniste, comme présentant des difficultés de compréhension écrite. Pour cela, les orthophonistes se seront appuyés sur les résultats du bilan de langage écrit de l'enfant concerné, avec utilisation de tests étalonnés ou non.

Si, à l'issue de l'analyse de nos résultats, nous remarquons que le groupe des enfants que nous considérons étant des « mauvais compreneurs » de récit écrit a obtenu de moins bons résultats que ceux que nous considérons étant des « bons compreneurs » de récit écrit, tant en compréhension qu'en production d'inférences, nous pourrions en conclure que ce qui semble différencier un « bon compreneur » d'un « mauvais compreneur » serait sa capacité à produire des inférences. L'absence de production d'inférences serait une des raisons du faible niveau de compréhension écrite des enfants appelés « mauvais compreneurs ». Mais ceci reste à vérifier.

Le deuxième objectif concerne le test lui-même.

D'une part, nous souhaiterions voir si les épreuves (cf. Annexe n°2) permettent de différencier significativement les enfants « bons compreneurs » des enfants « mauvais compreneurs ».

Chaque épreuve est notée (cf. Annexe n°4), ce qui nous permet de comparer les résultats obtenus par les deux groupes. Les épreuves seraient valides si nous remarquions, pour chaque épreuve, que le groupe des « mauvais compreneurs » obtenait de moins bons résultats que le groupe des « bons compreneurs ».

D'autre part, nous désirerions déterminer si les épreuves, présentes dans ce test, permettent d'évaluer les capacités des enfants en production inférentielle.

Si nous arrivons à démontrer que la production inférentielle intervient dans la compréhension écrite de récit, nous comparerons les résultats obtenus par les « bons compreneurs » et les « mauvais compreneurs » en production d'inférences, pour chaque épreuve. Ces dernières doivent nous permettre d'évaluer de manière quantitative et qualitative la capacité à produire des inférences.

II. *PRESENTATION DE L'ECHANTILLON DE POPULATION*

1. *Constitution des deux groupes*

L'objectif de ce présent mémoire est de mettre en évidence le rôle de la production d'inférences dans la compréhension de récit. Nous essayons de démontrer ceci en comparant les capacités de production d'inférences chez des enfants « bons compreneurs » et chez des enfants « mauvais compreneurs ». Nous nous appuyons sur notre hypothèse de départ : un enfant qui présente des troubles de compréhension écrite aurait toujours, en association, des troubles de production d'inférences. A l'inverse, chez les enfants tout-venant (n'ayant pas de trouble de la compréhension écrite), la production d'inférences serait aisée.

C'est en vue de la comparaison décrite ci-dessus que nous avons décidé de constituer deux groupes :

- ✓ Le premier groupe est constitué d'enfants que nous nommons « bons compreneurs ». Ils ne présentent pas de troubles du langage écrit et ne sont pas suivis en rééducation orthophonique du langage écrit. Ils sont sélectionnés dans des écoles, des collèges et dans notre entourage.
- ✓ Le deuxième est composé d'enfants dits « mauvais compreneurs » sélectionnés chez des orthophonistes. Ils ont été diagnostiqués, au préalable, comme ayant des troubles du langage écrit et, en particulier, des troubles de la compréhension écrite. Ils sont suivis en rééducation orthophonique au moment de l'expérimentation.

2 Justification du choix de la classe d'âge

Nous avons décidé de constituer un échantillon d'enfants scolarisés du CM1 jusqu'à la 4^{ème} et donc âgés de 9 à 14 ans. Ce choix ne s'est pas fait sans raisons.

Nous avons décidé de choisir des enfants âgés de plus de 9 ans car :

Savoir lire, ce n'est pas simplement décoder des mots écrits, c'est aussi et surtout comprendre le texte écrit. C'est ce qu'expliquent GOLDER C. et GAONAC'H D.⁴⁵, lorsqu'ils déclarent que « comprendre un texte, c'est décoder des mots, et c'est aussi en parallèle, mettre en œuvre un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites, et ainsi construire une représentation cohérente, en convoquant les connaissances préalables du lecteur [...] ».

Un enfant sait lire, lorsqu'il maîtrise le décodage **et** les compétences intervenant dans la compréhension écrite. Décodage et compréhension vont de paire. Une difficulté de décodage viendra perturber l'accès au sens. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi des enfants âgés au minimum de 9 ans. En effet, avant cet âge, l'enfant est dans l'apprentissage de la lecture. La mauvaise compréhension du texte peut alors, éventuellement, s'expliquer par une maîtrise imparfaite des processus de décodage de la lecture. Par conséquent, nous ne pouvons pas déterminer si ses difficultés de compréhension se situent sur le plan cognitif (incapacité à produire des inférences, par exemple) ou sur le plan des capacités de décodage.

Or, nous voulons que notre test réponde aux différentes qualités métrologiques. Pour qu'un test soit valide, il est indispensable qu'il évalue bien l'aptitude qu'il est censé évaluer.

La deuxième raison vient d'études faites, d'une part, en psychologie cognitive et, d'autre part, en psycholinguistique. Selon elles, le récit ne serait correctement appréhendé que vers l'âge de neuf ans.

Selon PIAGET J., vers neuf ans, l'enfant sort du stade pré-opératoire pour entrer dans le stade opératoire. Le stade pré-opératoire se caractérise, entre autres, par une tendance normale appelée « l'égoïsme ». PIAGET J. a fait des études sur le rappel de contes par des enfants de 7 à 9 ans et a constaté que les plus jeunes ne pouvaient se détacher de l'égoïsme. Ils

⁴⁵ GOLDER C. et GAONAC'H D., op. cit., p. 83.

interprétaient l'histoire selon leur propre vécu sans respecter l'histoire originale. Mais, à partir de neuf ans, l'enfant s'écarte de cette tendance et peut appréhender le récit de façon plus objective.

En effet, « ce n'est qu'à partir de neuf ans qu'existe dans le système cognitif des sujets un schéma de récit, qui permet aux enfants d'analyser, de traiter et de stocker utilement l'information qui leur est présentée[...] »⁴⁶.

Enfin, si nous avons choisi des enfants de moins de 9 ans nous n'aurions pas pu utiliser ce test et ces épreuves car ils n'auraient peut-être pas été adaptés aux capacités linguistique et cognitives des enfants.

Nous avons décidé de choisir des enfants âgés de moins de 14 ans car :

En général, l'orientation des enfants chez un orthophoniste pour des troubles du langage écrit se fait avant la fin du collège.

En outre, on peut difficilement proposer le même texte et les mêmes épreuves à des adolescents de plus de 14 ans. Pour évaluer la compréhension de récits au-delà de 14 ans, il faudrait élaborer d'autres épreuves qui répondraient mieux à leurs centres d'intérêts et à leurs niveaux linguistique et cognitif.

Il est donc plus judicieux d'avoir un test étalonné pour une tranche d'âge réduite afin de mieux cibler le thème du récit et le niveau de difficulté du texte et des épreuves.

Ces différentes études nous ont donc orientées dans le choix de la classe d'âge.

⁴⁶ DENHIÈRE G. et LANGEVIN J., *La compréhension et la mémorisation de récits : aspects génétiques et comparatifs*, IN RONDAL J.A., LAMBERT J.L. et CHIPMAN H.H., *Psycholinguistique et handicap mental*, pp. 186-229.

3. Les critères de sélection

3.1. Communs aux deux groupes

L'âge : Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons souhaité travailler avec des enfants scolarisés dans des classes de CM1 à la 4^{ème}, c'est-à-dire âgés de 9 à 14 ans.

La langue : Ils doivent maîtriser correctement la langue française. Un niveau de langue insuffisant influencerait la compréhension du texte et empêcherait de déterminer, précisément, d'où provient la difficulté. Nous admettons les enfants bilingues à condition qu'ils ne présentent pas de troubles du langage liés à un bilinguisme, et que leur maîtrise du français soit satisfaisante.

L'absence de troubles associés : Les enfants des deux groupes ne doivent pas présenter de troubles sensoriels spécifiques tels qu'une surdité ou un trouble important de la vue. Ces troubles produiraient des interférences sur la compréhension de l'enfant et biaiserait l'interprétation de nos résultats.

Nous acceptons les enfants présentant un léger trouble de la vue à condition de s'assurer qu'ils portent bien leurs lunettes lors de la passation du test.

Le sexe n'a pas été un critère de sélection. Nous ne faisons pas de distinction entre les filles et les garçons, nous appuyant sur les mémoires de l'année précédente de JARNAUD C.⁴⁷, MANGIAVACCA E.⁴⁸ sur la compréhension écrite d'énoncés chez les enfants âgés de 10 à 15 ans qui concluent que « cette variable ne semble pas influencer sur les performances ».

Tous ces renseignements nous ont été fournis par les orthophonistes et les enfants.

⁴⁷ JARNAUD C., *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Comparaison des performances en compréhension orale et écrite chez des sujets âgés de 10 à 15 ans présentant des troubles du langage écrit*, p. 98.

⁴⁸ MANGIAVACCA E., *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Comparaison des résultats obtenus par des enfants de 10 à 15 ans présentant des troubles du langage écrit ou des troubles du raisonnement logico-mathématique*, pp. 163-164.

3.2. *Spécifiques au groupe des « bons compreneurs »*

Absence de difficultés spécifiques à l'écrit : Les enfants dits « bons compreneurs » ne doivent pas présenter de difficultés de langage écrit. Nous nous sommes fiée à l'évaluation personnelle de leurs enseignants. A travers les observations faites sur les enfants lors des activités en classe, les enseignants ont pu détecter les enfants qui présentaient régulièrement le même type de difficultés de décodage (lecture hachée, substitution de mots...) et/ou de compréhension de textes écrits (difficultés lors de questions sur un texte, mauvaise compréhension des consignes...). L'existence d'une ou de plusieurs de ces difficultés entraîne obligatoirement l'exclusion de l'enfant du groupe de « bons compreneurs ».

Absence de rééducation orthophonique : Ils ne doivent pas non plus suivre ou être sur le point de suivre une rééducation orthophonique en rapport avec le langage oral ou écrit.

3.3. *Spécifiques au groupe des « mauvais compreneurs »*

Existence de troubles du langage écrit : Les enfants dits « mauvais compreneurs » doivent présenter des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, retard d'acquisition du langage écrit) et, plus précisément, avoir été diagnostiqués, au préalable, par leur orthophoniste, comme présentant des troubles de la compréhension écrite.

la *dyslexie* est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate et d'opportunités socioculturelles suffisantes. Il doit exister un écart significatif (un an et demi) entre les performances attendues et les performances réelles. En outre, elle dépendrait d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales.

La *dysorthographe* se caractérise par des troubles dans l'acquisition et la maîtrise des règles d'orthographe survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate et d'opportunités socioculturelles suffisantes.

Nous entendons par *trouble d'acquisition du langage écrit*, un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture qui survient, là aussi, en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate et d'opportunités socioculturelles suffisantes, mais sans qu'il y ait, **pour le moment**, un écart significatif d'un an et demi entre les performances attendues et les performances réelles.

Le degré de gravité de ces troubles est noté mais n'est pas pris en compte dans la sélection des enfants.

De manière générale, les troubles de la compréhension écrite sont très souvent associés à des troubles du langage écrit. Par conséquent, lorsque l'enfant vient en bilan de langage écrit, l'orthophoniste s'intéresse à sa compréhension alors qu'elle ne le ferait pas pour un enfant venant pour d'autres troubles (pour un trouble de la déglutition, par exemple). Ceci ne signifie pas qu'il n'en existe pas mais simplement qu'ils ne sont pas recherchés puisque ce n'est pas la raison de la venue en bilan.

Les orthophonistes qui ont évalué la compréhension des enfants venus en bilan n'ont pu tester que la compréhension écrite d'énoncés (grâce à l'E.C.O.S.S.E.)⁴⁹, étant donné qu'il n'existe pas de tests étalonnés permettant d'évaluer la compréhension écrite de récit.

Pour les orthophonistes qui n'ont pas testé la compréhension, lors du bilan, l'existence de troubles émerge au fil des séances de rééducation et le diagnostic est posé consécutivement à cela. La rééducation des troubles du langage écrit s'appuie beaucoup sur du matériel écrit, ce qui permet plus facilement de mettre en évidence des troubles de la compréhension que lors d'une rééducation d'un autre trouble.

Ce critère est tout de même à nuancer car nous excluons les enfants présentant de très grosses difficultés de décodage. En effet, les difficultés de compréhension auraient, alors, pour origine des difficultés de décodage et non une absence ou une mauvaise activation des processus inférentiels. De mauvais résultats à notre test ne pourraient alors pas être imputés à de faibles capacités de production d'inférences mais plutôt à une mauvaise maîtrise du processus de lecture.

Exclusion d'une dysgraphie isolée : Bien que ce trouble fasse partie des troubles du langage écrit, la dysgraphie isolée est un dysfonctionnement du geste grapho-moteur et non un dysfonctionnement au niveau du langage. C'est pourquoi, nous excluons les enfants manifestant ce trouble isolément. En revanche, si un enfant présente une dysgraphie associée à un trouble du langage écrit nous l'incluons dans le groupe de « mauvais compreneurs ».

En résumé, souhaitant étudier le rôle de la production d'inférences dans la compréhension écrite de récit, nous cherchons à définir les caractéristiques que doivent présenter les enfants mais aussi à éliminer au maximum l'impact des variables pouvant biaiser notre évaluation.

⁴⁹ LECOCQ P., *Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique*, manuel.

4. La recherche de l'échantillon

Etant donné que BIANCHI M. et moi voulions sélectionner le même profil d'enfants, nous avons effectué ce travail de recherche ensemble.

Dans un premier temps, nous avons contacté des orthophonistes, par téléphone, en présentant le sujet de nos mémoires, en leur indiquant les raisons pour lesquelles nous souhaitions rencontrer des enfants « mauvais compreneurs » et les critères d'inclusion et d'exclusion de notre échantillon.

Nous désirions avoir une première idée du nombre d'enfants « mauvais compreneurs » dont nous pourrions disposer. Nous devons savoir si nous pourrions rencontrer suffisamment d'enfants pour chaque classe. Nous souhaitions avoir trois enfants par niveau scolaire. Pour que la comparaison entre les deux groupes de notre échantillon puisse être homogène, nous avons souhaité constituer deux groupes appareillables : il était important que nous ayons le même nombre d'enfants « bons compreneurs » que d'enfants « mauvais compreneurs » pour les 5 classes concernées (CM1, CM2, 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}). Comparer un enfant « bon compreneur » scolarisé en CM1 à un enfant « mauvais compreneur » scolarisé en 4^{ème} n'est pas analysable et est méthodologiquement peu fiable pour notre étude.

Ensuite, lorsque nous avons su que nous avions suffisamment d'enfants dits « mauvais compreneurs » pour chaque niveau scolaire, nous avons pris contact par téléphone avec des directeurs d'écoles et de collèges de l'agglomération de Nancy et sa banlieue pour pouvoir constituer notre groupe d'enfants « bons compreneurs ». Nous leur avons présenté l'objet de notre étude, et précisé le profil des élèves que nous souhaitions rencontrer.

Nous avons rédigé, pour les parents de tous les enfants des classes concernées, une demande d'autorisation accompagnée d'un coupon réponse (cf. Annexe n°5). Nous leur avons détaillé l'objectif de notre mémoire, le déroulement de la passation des épreuves et les garanties concernant l'anonymat de leur enfant en leur expliquant que les résultats obtenus ne seraient utilisés que dans le cadre universitaire et professionnel. De plus, nous leur avons précisé les critères que devaient présenter les enfants que nous désirions rencontrer (absence de rééducation actuelle du langage écrit et absence de troubles du langage liés à un éventuel bilinguisme).

Lorsque les réponses positives sont revenues, BIANCHI M. et moi-même avons rencontré les enseignants des enfants. Nous souhaitons, d'une part, déterminer s'ils correspondaient bien aux critères du groupe « bons compreneurs » et, d'autre part, obtenir des informations complémentaires sur eux (quel est leur niveau de compréhension, leur comportement habituel...). Nous nous sommes appuyée sur l'évaluation personnelle de l'instituteur, n'ayant ni le temps ni les moyens d'évaluer le niveau de compréhension écrite des enfants « bons compreneurs ». Nous avons effectué cette démarche pour les cinq classes concernées.

Puis, parmi les enfants qui présentaient les caractéristiques des « bons compreneurs », nous en avons tiré au sort cinq, chacune, pour leur faire passer le test. Nous avons décidé de sélectionner, pour chaque classe, deux enfants en plus des trois dont nous avons besoin. Nous voulions éviter qu'à l'issue de la passation nous réalisions que les enfants ne remplissaient pas tous les critères requis. BIANCHI M. et moi-même n'avons pas rencontré les mêmes enfants.

Pour le groupe des « mauvais compreneurs », nous avons rempli avec l'orthophoniste la fiche de renseignements (cf. annexe n°3).

Malgré toutes ces démarches, le nombre de réponses positives d'enfants « bons compreneurs » des classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} a été très insuffisant. Nous avons donc décidé de rechercher des enfants de ce niveau scolaire dans notre entourage pour compléter le quota des enfants dont nous avons besoin. Bien sûr, ces enfants devaient remplir les critères de sélection du groupe de « bons compreneurs ». Pour connaître le niveau de l'enfant par rapport à sa classe, nous avons consulté, d'une part, ses parents et, d'autre part, son bulletin scolaire.

5. Recueil des informations concernant les enfants

5.1. « Bons comprennenteurs »

Pour les enfants « bons comprennenteurs », nous recueillons les informations les concernant en remplissant, directement avec eux, une feuille de renseignements (cf. annexe n°3).

Nous y indiquons :

- le numéro de passation
- la date de passation
- l'heure de début de la passation

Ce renseignement nous informe sur l'état de fatigue ou de réceptivité de l'enfant. En effet, selon des chronobiologistes un enfant est plus ou moins performant selon les moments de la journée. Pour TESTU F.⁵⁰, les moments de la journée où l'enfant est le plus réceptif se situent entre 11h et 16h30. Par ailleurs, le lundi et le vendredi après-midi subissent le phénomène « d'aspiration du week-end » qui se caractérisent par une baisse de l'attention de l'enfant. Cette information peut être utilisée lors de l'interprétation des résultats.

- l'heure de fin de passation

Ainsi, nous pouvons connaître la durée de la passation.

- le lieu de la passation
- le prénom

Nous ne tenons pas compte du nom de famille, pour préserver l'anonymat des enfants.

- la date de naissance

⁵⁰ TESTU F. in MONTAGNER H., *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*, p. 175.

Elle nous permet de déterminer l'âge de l'enfant et s'il y a eu redoublement ou non.

- le niveau scolaire

Les connaissances de l'enfant évoluant avec le niveau scolaire, les inférences s'appuyant sur les connaissances sont donc dépendantes de cet élément.

- le niveau par rapport à la classe

Cette information est prise en compte dans l'interprétation des résultats. En effet, il est intéressant de savoir, d'après son enseignant, ses capacités et ses difficultés.

- la profession des parents

Ceci nous renseigne sur le milieu socio-culturel en nous appuyant sur le « manuel des Epreuves pour l'Examen du Langage » de Mmes CHEVRIE-MULLER, SIMON et DECANTE. Les trois milieux socio-culturels seront dans la section 6.5. de ce chapitre.

Dans la partie analyse des résultats, nous avons voulu savoir si ce critère avait des répercussions sur les résultats des enfants au test.

- la ou les langue(s) parlée(s) à la maison

En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous excluons de notre échantillon tout bilinguisme qui donnerait lieu à une mauvaise maîtrise du français.

- l'existence ou non d'un suivi orthophonique actuel ou passé

Nous voulons savoir si l'enfant suit une rééducation orthophonique ou s'il est sur le point d'en suivre une. Si tel est le cas, nous l'excluons de notre échantillon.

- le port de lunettes de vue

Si la réponse est oui, nous nous assurons qu'il les porte bien lors de la passation du test.

- le ressenti de l'enfant avant de débiter les épreuves

Sa réponse est, bien évidemment, tout à fait subjective mais l'intérêt de cette question est de nous avertir de tout élément pouvant rendre plus difficile la passation du test ou expliquer certains comportements. Si la question ne lui était pas ouvertement posée, il y aurait peu de chance que nous soyons au courant de son état de fatigue, ou de son appréhension par rapport à l'épreuve, entre autres.

- son appétence à la lecture

Le récit est un type de texte que les enfants ont l'habitude de rencontrer à l'école. En revanche, essayer de savoir quel genre de récit il aime et s'il a l'habitude d'en lire chez lui peut nous permettre de déterminer si le récit que nous lui proposons (récit fantastique) correspond aux types de récits qu'il a l'habitude de rencontrer.

Ces informations sont intéressantes car des études comme celle de BIRKMINE D.P.⁵¹ ont mis en évidence que « plus on en sait, mieux on comprend ». En d'autres termes, si un enfant est habitué à rencontrer ce type de lectures, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il pourrait avoir, par rapport à un autre enfant ayant les mêmes capacités de décodage et d'activation des stratégies de compréhension, de meilleurs résultats : « les rappels effectués à l'issue de la lecture [seront] de meilleure qualité, à la fois du point de vue quantitatif (plus d'éléments rappelés) et qualitatif (ce sont les informations importantes qui sont rappelées) »⁵².

- à l'issue du test, nous lui avons posé plusieurs questions concernant son ressenti à propos du test. Nous lui avons demandé de nous dire comment il l'a trouvé, s'il était trop long, trop difficile, si, à un moment, il aurait souhaité arrêter, s'il a aimé le thème de l'histoire...

D'une part, cela nous permet d'orienter certaines modifications futures dans la passation ou dans le test lui-même. D'autre part, cela nous aide éventuellement à interpréter certains résultats. En effet, la motivation et l'intérêt jouent un rôle dans la compréhension et la mémorisation d'un texte.

⁵¹ BIRKMINE D.P. in GOLDRER C. et GAONAC'H D., op. cit., p. 93.

⁵² *ibid.*, p. 93.

5.2. « Mauvais compreneurs »

La fiche de renseignements des « mauvais compreneurs » (cf. annexe n°3) est sensiblement identique à celle des « bons compreneurs ». Les éléments déjà décrits précédemment seront simplement cités.

Nous avons indiqué sur la feuille de renseignements :

- le numéro de passation
- la date de passation
- l'heure de début de passation
- l'heure de fin de passation
- le lieu de la passation.
- le prénom
- la date de naissance
- le niveau scolaire
- le niveau par rapport à la classe
- la profession des parents
- la ou les langues parlée(s) à la maison

- la pathologie qui justifie la rééducation orthophonique en cours

Ici, l'enfant doit présenter au moins un des troubles suivants : une dyslexie et/ou une dysorthographe et/ou un trouble d'acquisition du langage écrit

- l'existence d'une évaluation de la compréhension écrite faite lors du bilan de l'enfant

L'enfant doit avoir été diagnostiqué, par son orthophoniste, comme présentant des troubles de la compréhension écrite. Nous demandons quel test a été utilisé, quand cela a-t-il eu lieu et quels en ont été les résultats. Nous souhaitons constituer un groupe d'enfants « mauvais compreneurs ». Or, n'ayant pas la possibilité de leur faire passer des épreuves pour cerner leur niveau de compréhension, nous partons des bilans et des interprétations faits par l'orthophoniste. Cependant, il est possible que le versant compréhension n'ait pas été testé. Dans ce cas, nous prenons en compte les autres troubles du langage écrit.

- le degré de gravité des troubles

Nous en tenons compte, d'une part, pour exclure les enfants présentant de trop grosses difficultés de décodage et, d'autre part, pour différencier, entre eux, les enfants « mauvais compreneurs ». Un enfant qui a de légers troubles du langage écrit de type dyslexique et un autre enfant qui a plus de trois ans de retard d'acquisition de la lecture ne présentent pas les mêmes difficultés uniquement parce qu'on les a qualifiés, tous les deux, d'enfants dyslexiques. Les degrés de gravité de la dyslexie seront différents bien que les enfants aient la même pathologie. Nous pouvons ainsi rapprocher les degrés de gravité des troubles des scores obtenus au test proposé.

- la durée de la prise en charge orthophonique et le nombre de séances déjà effectuées

Un enfant en fin de rééducation n'aura pas les mêmes difficultés qu'un enfant en début de rééducation, même s'ils ont été tous les deux diagnostiqués comme présentant des troubles de la compréhension écrite lors du bilan initial.

- quel type de matériel l'orthophoniste a l'habitude d'utiliser, lors des séances de rééducation, avec l'enfant concerné

Si l'enfant a l'habitude de travailler sur des textes accompagnés de questions de compréhension, notre test sera moins déroutant que pour un enfant n'ayant rencontré cette situation que très rarement. Cette information n'a été prise qu'à titre indicatif mais peut être intéressante lors de l'interprétation des résultats.

- le port des lunettes
- le ressenti de l'enfant avant de débiter les épreuves
- l'habitude de lire ce genre de récit
- à l'issue du test, ce qu'il en a pensé.

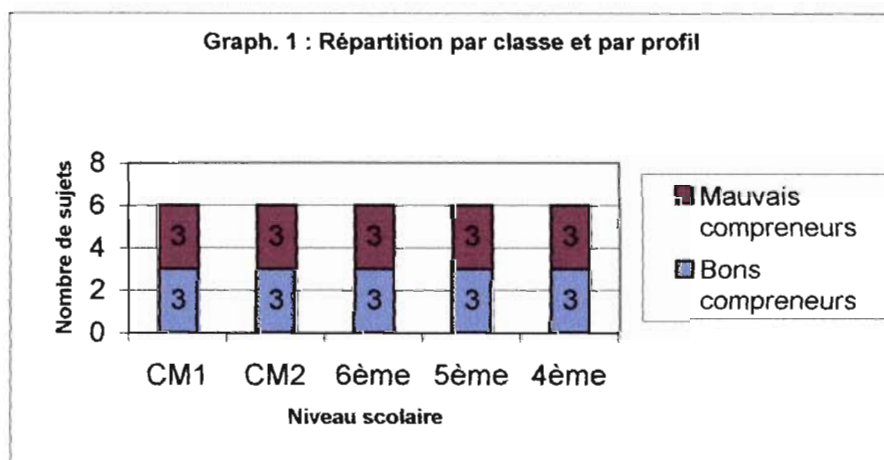
6. Caractéristiques de la population

Nous présentons notre échantillon par classe, par âge, par type de trouble et par milieu socio-culturel des parents.

Il est important de préciser qu'en raison du nombre réduit d'enfants, ces informations ne peuvent pas être généralisables. Elles peuvent, cependant, nous donner quelques pistes de réflexion, lors de l'interprétation des résultats.

6.1. Répartition selon la classe et le profil

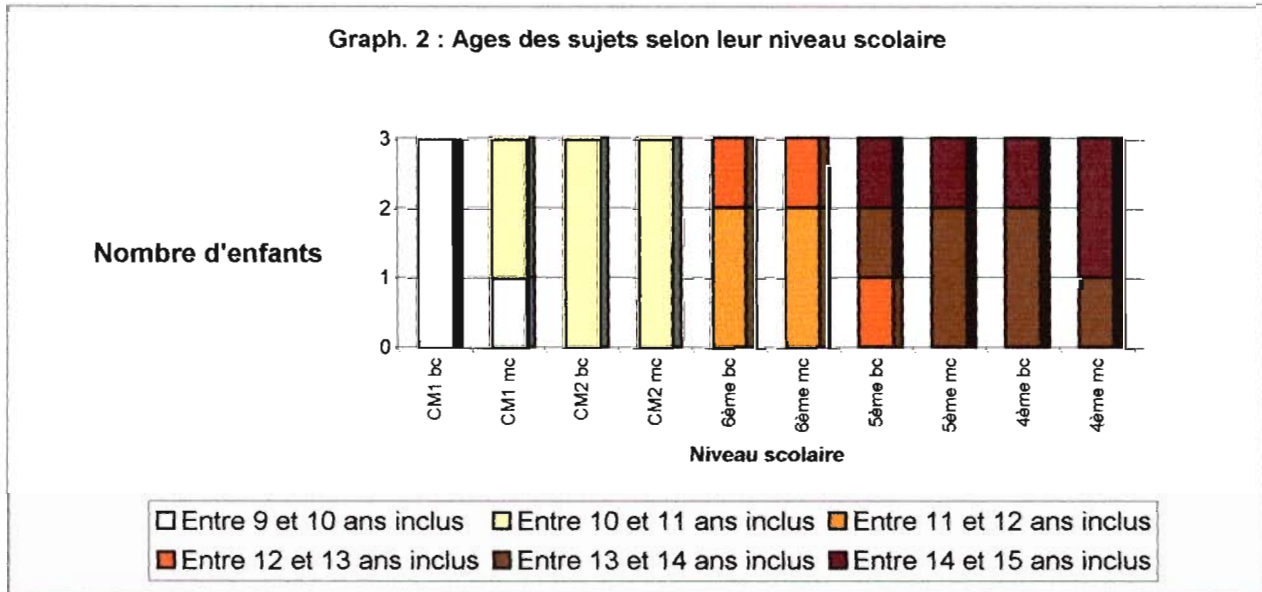
Voici la répartition, pour chaque classe, du nombre d'enfants « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs ».



Nous avons un total de 30 enfants (15 « bons compreneurs » et 15 « mauvais compreneurs »). Pour chaque niveau scolaire, il y a autant de « bons compreneurs » que de « mauvais compreneurs ».

6.2. Répartition selon l'âge, le nombre d'enfants et leur niveau scolaire

Voici la répartition des enfants « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » selon l'âge et le niveau scolaire :



Chez les CM1, deux enfants « mauvais compreneurs » ont redoublé. Ils ont donc un an de plus que le reste des CM1.

Parmi les CM2, aucun enfant n'a redoublé. « Bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » ont le même âge.

Chez les 6^{ème}, un « bon compreneur » et un « mauvais compreneur » ont redoublé.

Parmi les 5^{ème} « bons compreneurs », un enfant a redoublé une fois et un autre enfant a redoublé deux fois. Ce qui fait pour ce dernier deux ans de plus que l'enfant qui n'a pas redoublé. Chez les 5^{ème} « mauvais compreneurs », tous les enfants ont redoublé au moins une fois. Parmi eux, un enfant a redoublé deux fois.

Chez les 4^{ème} « bons compreneurs », il y a un redoublant et chez les 4^{ème} « mauvais compreneurs », il y en a deux.

Si nous calculons le nombre de redoublants pour les deux groupes d'enfants, nous obtenons 4 redoublants chez les « bons compreneurs » et 8 redoublants chez les « mauvais compreneurs ». En d'autres termes, il y a deux fois plus de redoublants chez les « mauvais compreneurs » que chez les « bons compreneurs ». De plus, la proportion de redoublants chez les « mauvais compreneurs » dépasse les 50%.

6.3. Répartition selon la nature des troubles

Tab. 2 : Répartition des enfants « mauvais compreneurs » selon la nature de leur(s) trouble(s) et du degré de gravité

| | Trouble d'acquisition du langage écrit | Dyslexie | Dysorthographe | Trouble de la compréhension | Dysgraphie (si trouble associé) | Dyscalculie (si trouble associé) | Degré de gravité du ou des trouble(s) | | |
|-------------------------------|--|----------|----------------|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|----------|----------|
| Enfant (CM1) 3 | - | - | - | + | - | - | FORT | | |
| Enfant (CM1) 4 | - | + | + | + | - | + | MOYEN | | |
| Enfant (CM1) 6 | + | - | - | + | - | + | FORT | | |
| Enfant (CM2) 5 | - | + | - | + | - | - | MOYEN | | |
| Enfant (CM2) 20 | - | - | + | + | - | - | LEGER | | |
| Enfant (CM2) 21 | - | + | - | + | - | + | FORT | | |
| Enfant (6 ^{ème}) 8 | + | - | - | + | - | + | MOYEN | | |
| Enfant (6 ^{ème}) 10 | - | - | + | + | - | - | MOYEN | | |
| Enfant (6 ^{ème}) 31 | - | - | - | + | - | - | MOYEN | | |
| Enfant (5 ^{ème}) 13 | - | - | - | + | - | + | FORT | | |
| Enfant (5 ^{ème}) 25 | - | - | + | + | - | - | MOYEN | | |
| Enfant (5 ^{ème}) 26 | - | + | + | + | - | + | FORT | | |
| Enfant (4 ^{ème}) 19 | - | + | + | + | - | - | FORT | | |
| Enfant (4 ^{ème}) 32 | - | + | - | + | - | - | MOYEN | | |
| Enfant (4 ^{ème}) 33 | - | - | + | + | - | - | MOYEN | | |
| TOTAUX | 2 | 6 | 7 | 15 | 0 | 6 | L | M | F |
| | | | | | | | 1 | 8 | 6 |

+ signifie existence

- signifie absence

Ce tableau met en évidence l'existence, chez six enfants, de plusieurs troubles associés au trouble de compréhension.

Bien évidemment, nous remarquons que la colonne « trouble de la compréhension » est totalement remplie. C'est normal, étant donné qu'il s'agit d'enfants appartenant au groupe de « mauvais compreneurs » et que l'existence d'un trouble de la compréhension est une condition sine qua non pour faire partie de ce groupe.

Nous nous sommes également intéressée au degré de gravité du trouble de la compréhension. Cependant, nombreuses étaient les orthophonistes qui nous ont fait part de leur difficulté à répondre à cette question. En effet, comme il n'existe pas de test permettant d'évaluer la compréhension écrite de récit, il leur était difficile de quantifier le degré de gravité des troubles de la compréhension des enfants. Leurs réponses sont donc très subjectives et donnent des informations très limitées dans l'interprétation des résultats que les enfants ont obtenus au test.

6.4. Répartition des « bons compreneurs » selon leur niveau par rapport à leur classe

Tab. 3 : Répartition des enfants « bons compreneurs » selon leur niveau par rapport à la classe

| | Niveau élevé | Niveau moyen | Niveau faible |
|-------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Enfant 16 (CM1) | + | | |
| Enfant 17 (CM1) | + | | |
| Enfant 22 (CM1) | + | | |
| Enfant 1 (CM2) | | + | |
| Enfant 9 (CM2) | | + | |
| Enfant 11 (CM2) | + | | |
| Enfant 2 (6 ^{ème}) | + | | |
| Enfant 12 (6 ^{ème}) | + | | |
| Enfant 15 (6 ^{ème}) | | + | |
| Enfant 7 (5 ^{ème}) | | | + |
| Enfant 23 (5 ^{ème}) | | | + |
| Enfant 24 (5 ^{ème}) | | + | |
| Enfant 14 (4 ^{ème}) | | + | |
| Enfant 18 (4 ^{ème}) | | | + |
| Enfant 28 (4 ^{ème}) | | + | |

Ce tableau permet de mettre en évidence la disparité des niveaux pour les enfants appartenant au groupe des « bons compreneurs ». Nous constatons que les enfants qui ont un niveau « élevé », par rapport à leur classe, sont en CM1, CM2 et 6^{ème} et ceux qui ont un niveau « faible », par rapport à leur classe, sont en 5^{ème} et en 4^{ème}. Ces disparités sont telles qu'il est possible qu'un enfant scolarisé en primaire et ayant un niveau particulièrement élevé puisse avoir d'aussi bons voire de meilleurs résultats au test que nous lui avons proposé qu'un collégien mais de niveau particulièrement faible. Ceci explique certains résultats « surprenants » que nous avons obtenus à l'issue de notre expérimentation.

6.5. Répartition selon le milieu socio-culturel

Nous utilisons la classification issue du « manuel des Epreuves pour l'Examen du Langage » de Mmes CHEVRIE-MULLER, SIMON et DECANTE⁵³. On distingue trois milieux socio-culturels :

Niveau I : Familles pour lesquelles les professions indiquées sont des professions ouvrières (qualifiées ou spécialisées), la scolarité des parents ayant été poursuivie jusqu'au CAP ou CEP.

Niveau II : Familles salariées non ouvrières (employés, techniciens ou commerçants détaillants).

Niveau III : Les parents de professions libérales, cadres, enseignants (du secondaire ou du supérieur), les parents ayant suivi des études supérieures.

Si les parents appartiennent à des niveaux différents, nous donnons à chaque enfant le niveau le plus favorable des deux parents.

Tab. 4 : Répartition des enfants selon le milieu socio-culturel

| Milieu socio-culturel | Pourcentage d'enfants | |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| | « bons compreneurs » | « mauvais compreneurs » |
| Niveau I | 40% | 60% |
| Niveau II | 0% | 20% |
| Niveau III | 60% | 20% |

Nous constatons que les trois niveaux des milieux socio-culturels ne sont pas également représentés. Le niveau II ne concerne que 20% des enfants « mauvais compreneurs » et aucun « bon compreneur ».

Pour les deux milieux socio-culturels extrêmes, la répartition des enfants « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » est relativement équilibrée.

Dans la partie analyse des résultats, ces informations sont utilisées pour savoir s'il y a une incidence du milieu socio-culturel sur la compréhension écrite de récit.

⁵³ CHEVRIE-MULLER C., SIMON A.-M. et DECANTE P., *Epreuves pour l'Examen du Langage de l'Enfant (4 à 8 ans)*.

III. DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

1. Le pré-test

Avant l'expérimentation officielle, nous avons effectué un pré-test auprès d'un adulte, d'un enfant tout-venant scolarisé en classe de 6^{ème}, et d'un autre enfant présentant de gros troubles de la compréhension écrite et scolarisé en CM2.

Ce pré-test nous a permis :

- d'améliorer nos consignes,
- de nous familiariser avec le matériel,
- de nous rendre compte du temps nécessaire à la passation de l'épreuve,
- et surtout de nous permettre d'éviter certains écueils comme le fait d'induire la réponse de l'enfant lorsque nous souhaitons qu'il justifie son choix. Nous nous sommes donc limitée à des formules stéréotypées comme : « Comment as-tu fait pour trouver ? » ou « Quels mots t'ont dit que c'était ça ? » ou bien encore « Qu'est ce qui te fait dire ça ? ».

2. Les modalités pratiques de l'expérimentation

2.1. Lieu

Les enfants faisant partie du groupe des « mauvais compreneurs » ont été vus dans le cabinet de leur orthophoniste, celui-ci a assisté ou non à la passation, selon son bon vouloir, mais sans intervention de sa part.

Les enfants « bons compreneurs » ont été rencontrés au sein de l'Ecole Saint Dominique à Nancy, du Collège Monplaisir à Vandoeuvre Lès Nancy, dans un local calme et silencieux et au sein de leur domicile pour les enfants de notre entourage. De cette manière, nous avons évité au maximum les perturbations extérieures qui auraient pu entraver la concentration et les performances de l'enfant.

2.2. *Durée de l'expérimentation*

L'expérimentation s'est déroulée durant les mois de janvier et de février 2004. Chaque enfant a été vu une seule fois, individuellement, la passation pouvant durer de 21 min 04 s à 52 min 41 s.

Notons que les enfants ont été vus à des jours et des heures différents induisant des dispositions d'attention inégales.

2.3. *Déroulement de l'expérimentation*

Nous avons réservé un temps particulier à la prise de contact avec l'enfant.

Nous nous sommes présentée en lui disant que nous étions à l'école d'orthophonie pour devenir orthophoniste et que sa participation à notre projet nous permettrait de construire un test pour, plus tard, évaluer la compréhension des enfants qui iront voir les orthophonistes.

Nous avons précisé, à chaque enfant faisant partie du groupe des « bons compreneurs », qu'il avait été tiré au sort parmi les autres enfants de son école pour lire un texte et répondre à quelques questions. Nous avons insisté sur le fait que son travail n'est pas pour l'école, mais pour nous.

Nous avons demandé à tous les enfants d'essayer de faire de leur mieux pour nous aider.

Ensuite, nous avons rempli avec lui les éléments manquants de la feuille de renseignements le concernant.

Nous avons, également, souhaité savoir pour chaque enfant, avant le début de la passation, comment il se sentait. Nous voulions être avertie de tout élément extérieur pouvant, éventuellement, influencer sur les performances de l'enfant. Ces informations peuvent nuancer les résultats de l'enfant lors de leur analyse et leur interprétation.

Ensuite, nous lui avons présenté globalement l'épreuve.

Lors de la passation, nous ne lui avons pas dit si ses réponses étaient justes ou non, car cela aurait pu le perturber ou influencer les réponses ultérieures.

Nous avons chronométré, d'une part, le temps de lecture du texte et, d'autre part, le temps mis pour faire toutes les épreuves. Ce chronométrage a été réalisé en vue d'utiliser cette information lors de l'analyse des résultats, pour pouvoir comparer les performances des enfants et le temps mis pour réaliser les épreuves. Nous avons précisé à l'enfant que le temps qu'il met pour faire le test n'a aucune importance et qu'il peut prendre tout le temps qu'il veut. Nous lui avons expliqué que si nous chronométrons, c'est simplement pour savoir combien de temps dure le test.

De plus, toute la passation a été enregistrée grâce à un magnétophone. Ceci nous a permis, lors de la passation, de ne pas noter tout ce que disait l'enfant, d'être plus disponible, d'observer tous les indices non-verbaux, et enfin, de ne pas déstabiliser l'enfant qui pouvait avoir l'impression d'être noté.

Tous ces renseignements permettent d'apporter des pistes de réflexion lors de la modification de certains éléments de ce test, puisque celui-ci n'est qu'à l'état de projet.

IV. PRESENTATION DU PROTOCOLE

1. Présentation du texte

L'objet de ce mémoire est d'évaluer le rôle de la production d'inférences lors de la compréhension écrite de récit.

Nous avons utilisé un protocole expérimental élaboré par C. Maeder. C'est un test global évaluant plusieurs aptitudes, dont la capacité à produire des inférences. Il est constitué d'un récit et d'épreuves de compréhension (cf. Annexes n°1 et n°2).

1.1. Définition du récit

Quand on emploie le terme « récit », cela renvoie à plusieurs sens. Il est nécessaire de les distinguer et de dire celui qu'on retient dans ce présent mémoire.

GENETTE G.⁵⁴ distingue trois sens du mot récit :

Le récit comme objet (le texte narratif, le discours qui relate les événements).

Le récit comme série d'événements auxquels le texte donne une existence.

Le récit comme l'acte de narrer pris en lui-même.

RIVARA R.⁵⁵, quant à lui, reprend cette distinction et utilise les mots suivants :

« histoire » (ou parfois « diègèse ») pour désigner le contenu narratif ;

« récit » pour désigner le texte narratif ;

« narration » pour désigner l'acte producteur du récit.

En ce qui nous concerne, notre conception du terme « récit » correspond au 2, c'est-à-dire le texte narratif.

⁵⁴ GENETTE G., *Discours du récit*, p. 72.

⁵⁵ RIVARA R., *La langue du récit, introduction à la narratologie énonciative*, p. 18.

1.2. Pourquoi avoir préféré le récit à tout autre type de textes ?

D'une part, il a la particularité de posséder une superstructure narrative stable et très familière aux enfants (cf. annexe n°1).

Selon FAYOL M., il existerait « une organisation relativement générale et stéréotypée sous-jacente à tous les récits »⁵⁶. La constance de la structure des récits permet à l'enfant de s'y sentir plus à l'aise, d'être en terrain connu. Nous essayons, ainsi, d'éliminer les difficultés liées à une organisation insolite du texte. De cette manière, nous souhaitons affiner notre évaluation des mécanismes sollicités lors de la compréhension du texte.

Les récits classiques sont constitués d'une superstructure narrative qui s'organise en quatre phases : l'exposition, le thème l'intrigue et la chute que l'on retrouve dans le texte utilisé :

- L'exposition : On expose le lieu, le moment et les personnages principaux.

« Un après-midi d'hiver, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt ».

- Le début ou thème : Le premier événement y est décrit.

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

- Le développement ou intrigue : Ce sont les péripéties.

« [La petite fille] sentit des petites pointes s'enfoncer dans son mollet ».

« [La forme noire] se saisit d'eux, les transporta en haut des escaliers, et ils se retrouvèrent enfermés dans une pièce vide ».

« [Les enfants] cherchaient désespérément un moyen pour s'échapper. [...] [Le garçon] lança [le pot] dans la vitre et réussit à la casser ».

- La fin, conclusion ou chute : C'est la résolution du problème.

« Ils en profitèrent pour s'échapper ».

« Ils coururent dans la forêt droit devant eux, sans se retourner. Leur chien qui les cherchait, les guida jusqu'à chez eux.[...]. Ils eurent du mal à raconter leur mésaventure ».

⁵⁶ FAYOL M., *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, p. 54.

Le texte que nous utilisons dans notre expérimentation respecte ces quatre phases. Si l'enfant a l'habitude de lire ce genre de récit dans le cadre scolaire et familial, nous pouvons supposer qu'il sera peu dérouté par l'organisation de ce récit et qu'il existera un effet de familiarité. C'est pour cette raison que nous demandons à chaque enfant s'il a l'habitude de lire, à l'école et/ou chez lui, ce genre de texte.

D'autre part, une étude de MILIS, MORGAN et GRAESSER (1990) « souligne que les récits suscitent une activité inférentielle plus fréquente que les textes expositifs »⁵⁷.

La production d'inférences étant un « apport de connaissances venant compléter l'information manquante, avec l'effet d'accroître (ou de rétablir) la cohérence du texte initial »⁵⁸, nous partons de l'hypothèse suivante : pour que l'enfant puisse déceler l'organisation du récit et le comprendre, il doit produire les inférences nécessaires. C'est ce que nous allons étudier grâce aux épreuves de ce test.

En effet, ce récit a été créé dans le but de mobiliser différentes aptitudes. Nous ne nous intéressons qu'à l'une d'entre elles : la production d'inférences.

Exemples :

* « Les parents avaient confié la petite fille au jeune garçon », on peut inférer de cette phrase que la fille est plus jeune que le garçon.

* « quelque chose frôla les jambes de la petite fille : c'était doux et chaud et cela ronronnait. Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe. Elle entendit un ronronnement... », on peut inférer de ces phrases qu'il s'agit, peut-être, d'un chat.

⁵⁷ MARTINS D. et LE BOUEDEC B., *La production d'inférences lors de la compréhension de texte chez des adultes : une analyse de la littérature*, p. 523.

⁵⁸ BARLETT in COIRIER. GAONAC'H, PASSERAULT, *Psycholinguistique textuelle*, p. 103.

2. Les épreuves du test

2.1. Présentation

Le test que nous utilisons est constitué de six épreuves : un rappel de récit, quinze questions sur le récit, cinq questions sur des extraits du texte, un appariement d'extraits de phrases, une invention de titre, une sélection de la fin de l'histoire. Pour chaque épreuve, nous remplissons une feuille de notation (cf. Annexe n°2). Puis, à partir de cette dernière, nous remplissons les feuilles de notation en compréhension et en production d'inférences (cf. Annexe n°4).

2.2. Objectifs

Les épreuves qui suivent la lecture du texte ont pour but de permettre l'analyse fine des productions verbales qu'elles ont engendrées. Cela nous permettrait, ensuite, d'évaluer les performances des enfants en compréhension et de déterminer quel(s) processus ont été activés lors de la compréhension du texte.

Nous désirons que les notes, que vont obtenir les enfants testés, soient le reflet de leurs capacités de compréhension écrite, et de leurs capacités à produire des inférences lors de la lecture d'un récit. Nous avons donc décidé de créer deux grilles de notation pour chaque épreuve.

2.3. Précautions à prendre pour la notation.

Un test, par définition, est « une épreuve standardisée dans son administration et sa notation »⁵⁹. Par conséquent, nous devons établir une notation des épreuves de ce test.

Cependant, il ne faut pas croire que nous nous limitons à la réponse de l'enfant pour lui donner une « note de compréhension ». Cette façon de faire aurait le défaut de ne rien évaluer du tout. En effet, l'enfant peut proposer une réponse que nous n'attendons pas, tout en ayant eu un raisonnement élaboré. Or, notre objectif est justement de mettre en évidence les processus cognitivo-langagiers activés, lors de la compréhension écrite de récit. C'est la raison pour laquelle, nous attribuons une importance toute particulière aux justifications de l'enfant.

⁵⁹ BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E. et MASY V., *Dictionnaire d'Orthophonie*, p. 195.

Pour chaque réponse, nous l'incitons à argumenter son choix et essayons de détecter l'activation d'un processus. Dans le cadre de ce mémoire, nous essayons de mettre en évidence si, pour répondre, l'enfant a produit ou non une inférence.

Si nous lui demandons : Pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ? (Question 13 de l'épreuve de « Questions sur le texte ») et que l'enfant nous répond simplement « parce qu'elle s'est blessée », il sera difficile d'affirmer qu'il a activé un processus cognitivo-langagier.

En revanche, si nous lui demandons de justifier son choix et qu'il nous répond : « Le garçon a cassé une vitre, il y a donc eu des débris de verre sur le sol. Or, comme la forme noire était pieds nus elle s'est blessée en marchant sur les morceaux de vitre cassée car les débris de verre sont très coupants ». Là, nous serions en mesure de dire qu'il a élaboré un raisonnement et qu'il a activé un processus cognitivo-langagier.

Par ailleurs, si un enfant nous donne une réponse très éloignée des réponses que nous attendons et que nous aurions donc considérée comme fausse, nous attendons qu'il justifie sa réponse avant d'émettre des hypothèses sur sa compréhension et éventuellement sur les stratégies qu'il a utilisées. Par exemple, si dans l'épreuve de « Choix de la fin de l'histoire », l'enfant choisit la fin n°3 : « Les enfants racontèrent ce qu'ils avaient vu et les parents rirent beaucoup. », et que nous ne lui demandons pas de se justifier, nous prendrions le risque de considérer que la réponse est fausse. Or, si l'enfant nous dit, qu'en fait, les deux enfants ont rêvé toute cette histoire et qu'à leur réveil, ils ont raconté à leurs parents leur cauchemar, il est impossible de considérer la réponse comme étant fausse. L'enfant aura élaboré un raisonnement correct et activé un ou des processus cognitivo-langagier(s).

C'est pour ces raisons que nous devons garder à l'esprit que notre cotation découle de la justification de l'enfant.

2.4. *Les limites de la cotation.*

Il est évident que cette précaution a ses limites. A certains moments, l'enfant n'a pas envie de se justifier et même s'il se justifie, il ne laisse peut-être pas entrevoir son raisonnement, alors qu'il en a eu un. Dans cette situation, nous ne pouvons pas avancer d'interprétation sur l'activation ou non de processus lors de la compréhension écrite du récit.

3. L'épreuve de rappel

3.1. Importance de la consigne

Pour certains auteurs, il existe en compréhension écrite un « guidage par des stratégies intervenant en fonction des buts du lecteur [...] »⁶⁰. L'indication, à l'enfant, d'un objectif de lecture inciterait celui-ci à activer les processus permettant la compréhension du récit.

ALGRAIN M. et GRAPINET L., dans le cadre de leur mémoire réalisé sur la compréhension de récit⁶¹, sont parties de cette affirmation et ont proposé la consigne suivante : « Tu vas tirer une enveloppe parmi ces 5 enveloppes. Chaque enveloppe contient un texte. Ces textes se ressemblent beaucoup. Tu lis le texte que tu as tiré pour toi sans rien me dire, puis tu me le raconteras. Moi, j'essaierai de deviner quel texte tu as choisi ».

Nous utilisons cette consigne en ajoutant à l'enfant qu'il doit être bien précis. Ainsi, il lit le texte en gardant à l'esprit qu'il doit, à l'issue de sa lecture, raconter l'histoire de façon suffisamment claire et ordonnée pour que nous puissions deviner le texte qu'il a choisi. De cette manière, la lecture de l'enfant est guidée par un but.

Les cinq enveloppes qui sont proposées à l'enfant contiennent, en fait, le même texte. L'enfant pensant qu'il s'agit de cinq textes différents, est incité à nous dire tout ce qu'il a pu comprendre et mémoriser de sa lecture. Ainsi, nous essayons de limiter au maximum l'impact d'un implicite partagé entre l'enfant et nous-même. Cet implicite partagé pourrait pousser l'enfant à mettre sous silence des éléments qu'il aurait tout à fait compris, mais dont il n'aurait pas perçu la nécessité de rappeler.

Il est également important de laisser l'enfant achever totalement son rappel avant d'intervenir et de lui dire que nous avons deviné de quel texte il s'agit. De plus, même à ce moment-là, nous lui disons simplement que nous savons quel texte il a lu et que nous allons lui poser des questions sur le texte. Nous nous interdisons de faire tout autre commentaire pour éviter de fournir des éléments que nous aurions cru, à tort, être compris par l'enfant.

Enfin, nous lui expliquons que nous souhaitons l'enregistrer pour réécouter l'intégralité des réponses, dans l'éventualité où nous n'aurions pas pu tout noter lors de la passation.

⁶⁰ FAYOL in FAYOL M., GOMBERT, LECOCQ, SPRENGER-CHAROLLES, ZAGAR, *Psychologie cognitive de la lecture*, p. 103.

⁶¹ ALGRAIN M. et GRAPINET L., *Des stratégies pour comprendre ? A travers une approche psychocognitiviste de la compréhension de récit*, p. 114.

3.2. *Objectifs*

Concernant notre mémoire, l'épreuve de rappel du récit présente deux intérêts :

D'une part, elle nous permet de nous renseigner, de façon très globale, sur ce que l'enfant a compris et mémorisé du texte qu'il vient de lire.

Cependant, il va être important de ne pas confondre la compréhension et la mémorisation. Ce n'est pas parce que peu d'éléments sont rappelés que l'enfant n'a pas compris le récit : peut-être l'a-t-il mal mémorisé ?

Cette épreuve ne nous permet pas de tirer des conclusions précises sur le niveau de compréhension de l'enfant. C'est le rôle des épreuves suivantes, qui plus ciblées, peuvent affiner notre perception de ce qu'il a compris et des stratégies qu'il a utilisées.

D'autre part, cette épreuve met en évidence le fait que l'enfant produise ou, au contraire, ne produise pas spontanément des inférences lorsqu'il rappelle le récit. Par exemple, s'il nous dit qu'à un certain moment de l'histoire la petite fille saigne parce qu'un chat l'a mordue, nous pouvons alors supposer que pour pouvoir induire tous ces éléments il a, de façon spontanée, activé un processus inférentiel. En effet, dans le texte, ces renseignements sont proposés de façon implicite : « quelque chose frôla les jambes de la petite fille : C'était doux et chaud et cela ronronnait. Elle ne put retenir un cri, [...] et aussitôt, sentit de petites pointes s'enfoncer dans son mollet. Ensuite, quelque chose de chaud coula le long de son mollet ».

3.3. *La notation*

Lors du rappel de récit de l'enfant, nous notons, in extenso, ses propos sur une page vierge réservée à cet effet (cf. Annexe n°2).

3.4. *Les grilles de cotation*

- *Cotation de la compréhension du récit*

Nous utilisons, pour cette épreuve, deux grilles de cotation qui vont nous permettre d'évaluer la compréhension globale de l'enfant (cf. Annexe n°4).

Sur la première grille de cotation, nous nous intéressons au rappel des éléments « importants ». Ils sont au nombre de cinq et nous les considérons comme importants, car ils constituent la superstructure narrative du récit

Nous attendons que l'enfant nous expose, même brièvement, les cinq éléments suivants:

1. Deux enfants se promènent dans la forêt, (Exposition).
2. Ils sont perdus (Thème).
3. Une forme noire les kidnappe (Intrigue).
4. Ils réussissent à s'échapper (Intrigue).
5. Ils rentrent chez eux (Chute).

Sur la grille, nous cochons « Présent » lorsque l'élément attendu est rappelé et « Omis » lorsqu'il est absent.

Lorsque l'élément souhaité a été rappelé mais avec une modification, nous notons, in extenso, ce qu'a dit l'enfant, dans la case correspondante. Par exemple, l'enfant peut nous dire que les enfants ont découvert un château au lieu d'une maison.

Nous notons également, dans la colonne prévue à cet effet, l'ordre dans lequel les éléments ont été rappelés.

Nous attribuons 1 point pour chaque élément important rappelé.

Tab. 5 : Grille de cotation commune de l'épreuve de rappel de récit : les éléments importants

| | Présent | Omis | Modifié | Ordre du rappel |
|---|-------------------------------|------|---------|-----------------|
| Exposition : Des enfants se promènent dans la forêt. | | | | |
| Thème : Ils se perdent. | | | | |
| Intrigue: | Ils se font kidnapper. | | | |
| | Ils réussissent à s'échapper. | | | |
| Chute : Ils rentrent chez eux. | | | | |
| Score : /5 | | | | |

Dans la deuxième grille de cotation, nous nous intéressons aux autres éléments que l'enfant rappelle. A partir du texte, nous avons relevé tous les éléments autres que les 5 éléments importants et nous les avons classés en deux catégories : les éléments liés à la macrostructure et les éléments secondaires.

La première catégorie concerne les éléments très fortement liés aux cinq éléments importants du récit. Ils sont au nombre de quinze :

1. (présence du) chien.
2. Ils se laissèrent surprendre par la nuit
3. Ils crurent apercevoir une maison
4. Ils s'en approchèrent
5. Une (grande) forme noire
6. Une pièce
7. (heureusement) elle n'avait pas vu leur chien
8. Elle leur jeta un pot
9. Ils cherchaient (désespérément) un moyen pour s'échapper
10. Il lança le pot dans la vitre
11. Il réussit à la casser
12. Elle entra dans la pièce
13. Ils la virent se prendre un pied dans ses mains
14. (Ils coururent) dans la forêt
15. Leur chien

Chaque fois que l'enfant rappelle 5 de ces éléments, nous lui attribuons 0,25 point. Sachant qu'il y a 15 éléments liés à la macrostructure, il peut obtenir au maximum 0,75 point.

La deuxième catégorie concerne les éléments secondaires. Ce sont des détails par rapport à la structure narrative de ce récit. Il y en a soixante-neuf :

1. Un après-midi
2. En hiver
3. les parents avaient confié la petite fille au jeune garçon
4. Ils avaient joué
5. Ils avaient ramassé toutes sortes de choses
6. Ils marchaient au hasard
7. Non loin de la maison
8. Quelque chose frôla (les jambes) de la petite fille
9. C'était doux
10. Chaud
11. Cela ronronnait
12. Quelque chose de râpeux lui effleura la jambe
13. Elle ne put retenir un cri
14. Elle lâcha son panier
15. Elle sentit des petites pointes s'enfoncer (dans son mollet)
16. Quelque chose de chaud coula (le long de son mollet)
17. Elle l'essuya avec son mouchoir
18. Ils entendirent une porte grincer
19. Un rire
20. (Qui) leur fit froid dans le dos
21. Des jumelles apparurent

22. Qui les observait grâce à celles-ci
23. Tout se passa si rapidement
24. Qu'ils n'eurent pas le temps de bien la voir
25. Le garçon aperçut
26. Ses pieds nus
27. Maigres
28. Elle les transporta en haut des escaliers
29. Vide
30. Minuscule
31. (très) sombre
32. Ils entendaient des bruits bizarres
33. Sans rien voir
34. Des animaux grattaient
35. Poussaient des petits cris (aigus)
36. Se déplaçaient autour d'eux
37. Fuyaient à leur approche
38. Ils n'avaient pas (encore) identifié ce que c'était
39. (Lorsque) la forme noire ouvrit la porte
40. Elle disparut (à nouveau)
41. La chose roula par terre
42. Jusqu'aux pieds (du garçon)
43. En plastique
44. (Que) le garçon ouvrit
45. Il y mit un doigt
46. (Qui) s'enfonça dans quelque chose de mou
47. (De) froid
48. (De) collant
49. Il lécha son doigt
50. C'était sucré
51. Cela lui donna si soif
52. (Qu')il abandonna le pot
53. Il avait toujours très faim
54. Les deux enfants étaient terrorisés
55. (et) frigorifiés
56. Il y avait (bien) une petite fenêtre
57. (Mais) elle était trop haute pour qu'ils l'atteignent
58. Le pot donna au garçon une idée
59. Après s'être mis à l'abri (tous les deux)
60. Ils entendirent des bruits de pas
61. (Et) la porte s'ouvrit sur la forme noire
62. (Puis) ils entendirent un hurlement
63. Ils n'attendirent pas plus longtemps
64. Droit devant eux
65. Sans se retourner
66. (Qui) les cherchait
67. La petite fille montra les taches rouges
68. Sur son mouchoir
69. Ils eurent du mal à raconter leur mésaventure

Pour 10 éléments secondaires rappelés, nous attribuons 0,25 point avec un total maximum de 1,75 points. Si l'enfant rappelle les 69 éléments secondaires, ce qui est fort peu probable, nous lui attribuons la note maximum de 1,75.

C'est de manière réfléchie que nous avons décidé de donner le double de points aux éléments liés à la macrostructure par rapport aux éléments secondaires. En effet, nous considérons qu'ils sont plus importants puisqu'ils sont liés à la trame générale de l'histoire.

Par ailleurs, nous indiquons le nombre d'éléments incorrects qui ont été rappelés. De plus nous notons la ou les hypothèses qui permettraient d'expliquer la cause de leur existence. Ces informations sont prises en compte lors de l'interprétation des résultats.

Tab. 6 : Grille de cotation commune de l'épreuve de rappel : autres éléments rappelés

| Nombres d'éléments liés à la macrostructure | | Nombre d'éléments secondaires | | Nombre d'éléments incorrects et cause | |
|---|-------|-------------------------------|-------|---------------------------------------|--|
| | | | | - | |
| | | | | - | |
| | | | | - | |
| | | | | - | |
| Score | /0,75 | Score | /1,75 | | |

- *Cotation de la production d'inférences*

Cette épreuve nous sert pour déterminer l'importance ou non du rôle de la production d'inférences dans la compréhension écrite de récit. Pour cela, nous nous intéressons aux inférences produites par l'enfant. Dans cette épreuve, elles sont toutes produites de manière spontanée, sans sollicitation extérieure. Cependant, nous ne pouvons pas nous appuyer sur les justifications de l'enfant puisqu'il n'en existe pas. C'est pourquoi, il serait plus juste de parler de suspicion de production d'inférences spontanées.

Ici, aussi, nous distinguons la production d'inférences concernant les éléments liés à la macrostructure de la production d'inférences des éléments secondaires.

Nous attribuons 1 point pour chaque suspicion d'inférence correcte faite concernant les éléments liés à la macrostructure :

1. La forme noire (son caractère)
2. La forme noire (son physique)
3. Le pot dans la vitre
4. Les bouts de verre par terre

Ce qui fait un total de 4 points en ce qui concerne les inférences d'éléments liés à la macrostructure.

Nous attribuons 0,5 point pour chaque suspicion d'inférence produite sur un élément secondaire :

1. Les éléments ramassés dans la forêt
2. Le chat
3. Le sang
4. Les jumelles
5. Les animaux dans la pièce
6. Le contenu du pot
7. La position de la pièce dans la maison
8. Le fait que la fille soit plus jeune que le garçon

Ce qui fait un total maximum de 4 points.

Tab. 7 : Grille de cotation de la production spontanée d'inférences lors de l'épreuve de rappel de récit

| | |
|---|--|
| Nombre d'éléments liés à la macrostructure produits par inférence | Nombre d'éléments secondaires produits par inférence |
| | |
| Score /4 | Score /4 |

3.5. *Les limites de cette épreuve.*

Selon FAYOL M.⁶², « les épreuves de rappel, même lorsqu'elles sont réussies, n'impliquent pas nécessairement que les enfants ont compris les récits ».

Bien conscientes de cela, nous avons utilisé cette épreuve en restant très prudentes avec les résultats qu'elle nous a fournis. Nous l'avons exploitée pour avoir une première idée, très générale, de la compréhension de l'enfant, mais surtout pour étudier plus précisément la production spontanée d'inférences.

Cette épreuve, très intéressante, doit être accompagnée d'autres épreuves telles que l'épreuve de « questions sur le texte ».

De plus, il est assez difficile de déterminer quelle(s) stratégie(s) l'enfant a utilisée(s) pour comprendre le texte. En effet, pour arriver à les déterminer, il faut, en général, que l'examineur lui demande de justifier ses propos. Or, dans cette épreuve, ce n'est pas possible.

⁶² FAYOL M., *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, p. 85.

4. L'épreuve des 15 questions sur le texte

4.1. Présentation

L'épreuve intitulée « 15 questions sur le texte » est constituée de quinze questions concernant des éléments du récit.

Selon BERT-ERBOUL et ROSSI⁶³, pour comprendre un texte écrit, il faut le lire deux fois. Une première lecture permettrait « l'identification des informations importantes et essentiellement guidées par des indicateurs de surface ». Une deuxième lecture permettrait, quant à elle, « d'organiser les informations en une structure cohérente ».

En raison d'un temps de passation qui aurait été trop long et qui aurait introduit une fatigabilité des enfants, nous avons décidé de ne faire lire, qu'une fois, le texte, mais en permettant à l'enfant de le conserver sous les yeux, pendant toutes les épreuves, exceptée, bien évidemment, lors du rappel.

Nous notons en marge de chaque item si l'enfant s'est reporté au texte ou non. Ceci nous permet d'avoir des éléments sur son comportement face au texte.

Nous lui précisons que les réponses ne sont pas forcément écrites dans le texte. En effet, ce récit a été volontairement truffé d'éléments non explicites qui, pour être compris, nécessitent, de la part du lecteur, une activité inférentielle. L'enfant doit puiser dans ses connaissances syntaxiques, sémantiques et/ou pragmatiques pour pouvoir cerner le sens de ce texte.

A chaque question nous demandons à l'enfant « Comment as-tu fait pour trouver ? » ou « Quels mots t'ont dit que c'était ça ? » ou bien encore « Qu'est ce qui te fait dire ça ? ».

Si l'enfant se contente de redonner les mots du texte, nous lui demandons de préciser, de développer... Il en est de même pour toute réponse qui semble correcte ou aberrante. En effet, une réponse qui nous semble aberrante peut tout à fait être cohérente et logique pour l'enfant. Il peut, par exemple, faire référence à des éléments de son expérience propre. Il est essentiel qu'il développe le sens de sa pensée, car c'est sur quoi nous allons nous appuyer lors de l'analyse et l'interprétation des résultats.

⁶³ BERT-ERBOUL A. et ROSSI J.P., *Sélection des informations importantes et compréhension de textes*, pp. 135-142.

4.2. Objectifs

Des éléments de la littérature confirment que l'épreuve des « 15 questions sur le texte » est parfaitement appropriée à ce que nous cherchons : déterminer si l'enfant est capable de produire des inférences. En effet, selon FAYOL M., « la manière la plus simple d'étudier la compréhension de récit après lecture, consiste à poser des questions relatives aux événements et à leurs relations. Cette méthode, fréquemment utilisée a permis d'étudier le développement de la compréhension et, en particulier, celui des inférences »⁶⁴.

4.3. La notation

Lors de la passation, nous inscrivons, in extenso, la réponse de l'enfant, sur la feuille de notation (cf. Annexe n°2).

Comme nous le verrons un peu plus loin, certaines précautions sont à prendre. Pour considérer que l'enfant a bien produit une inférence, il faut s'assurer qu'il a induit et non qu'il a évoqué. S'il induit, il active les processus inférentiels. S'il évoque, il s'appuie sur la représentation mentale. Or, dans ce mémoire nous voulons évaluer la production d'inférences dans la compréhension de récit. C'est pour cette raison qu'il est important que nous fassions cette distinction.

BIANCHI M.⁶⁵ s'intéresse, plus particulièrement, dans le cadre de son mémoire, à cet autre processus.

En considérant que pour répondre aux questions suivantes, l'enfant procède par induction, nous pouvons affirmer qu'elles permettent d'évaluer sa capacité de production des trois types d'inférences décrites ci-dessous :

- L'inférence sémantico-pragmatique est construite à partir des connaissances du lecteur. Elle n'est pas nécessairement incluse dans la phrase, elle y est probablement sous-

⁶⁴ FAYOL M., op. cit., p. 85.

⁶⁵ BIANCHI M., op. cit.

entendue. C'est le cas des questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13 et 14 représentées par leurs initiales : **inf SP** (voir pages suivantes).

- Les inférences logiques sont fondées sur le texte. Elles sont nécessairement incluses dans la phrase et annoncent un résultat certain. Nous en retrouvons dans la question 11. Nous les avons représentées par : **inf Log** (voir pages suivantes).

- Les inférences de liaisons articulent entre elles les différentes propositions construites à partir de l'information directement apportée par le texte. C'est le cas des questions 3, 6, 7, 8, 10, 12 et 15. Nous les avons représentées par leurs initiales : **inf. Liais** (voir pages suivantes).

Comme nous pouvons le voir, pour répondre correctement à certaines questions (3, 6, 13), l'enfant peut recourir à plusieurs types d'inférences : l'inférence sémantico-pragmatique et/ou l'inférence de liaison.

Notre mémoire s'inscrit dans un projet d'élaboration de test. Tout test possède un barème, des grilles de notation permettant d'être des points de repère pour attribuer une note.

Dans cette épreuve, il est donc nécessaire d'indiquer les réponses que nous attendons de la part de l'enfant. Parallèlement, et c'est la qualité de toute évaluation, il est indispensable de s'appuyer sur les justifications de l'enfant. Un raisonnement logique, qui aboutirait à une réponse que nous n'attendons pas, ne va pas être considéré comme faux. L'attribution de chaque point dépend de la justification de l'enfant. En effet, pour déterminer si l'enfant a activé un processus inférentiel, il est nécessaire de s'intéresser au raisonnement qu'il a élaboré.

C'est pour cette raison qu'il est impossible de faire la liste exhaustive de toutes les réponses que nous acceptons. Les réponses que nous proposons ci-dessous ne sont que quelques-unes des possibilités qui existent :

Question n°1 (inf SP) : Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ?

Toute réponse qui concerne un élément que l'on trouve en général, en hiver, dans la forêt et qui se ramasse, comme des champignons, sera acceptée. Pour que nous puissions affirmer que l'enfant a effectué une inférence, il faut que, dans sa justification, nous percevions qu'il a

induit. En d'autres termes, il faudrait qu'il nous dise par exemple : « Les enfants ont ramassé, dans la forêt, des champignons parce que habituellement c'est à cet endroit qu'on en trouve ». Ici, l'enfant s'est appuyé sur ses connaissances sémantico-pragmatiques.

Question n°2 (inf SP) : Qu'est-ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ?

Nous attendons de l'enfant qu'il propose, par exemple, une réponse du type : « C'est un chat parce qu'il est écrit qu'il ronronnait, et les chats ronronnent ». Bien sûr, nous acceptons tout animal fantastique ou non à condition qu'il soit doux, chaud, qu'il ronronne, et qu'il possède des « pointes » qui peuvent blesser.

Pour inférer cela, nous pensons que l'enfant doit se servir de ses connaissances sémantico-pragmatiques.

Question n°3 (inf SP) et (inf. Liais.) : Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ?

Une des réponses attendues est, par exemple, « du sang parce que lorsqu'on se blesse, en général, on saigne ».

Selon nous, l'enfant induit cela en s'appuyant sur ses connaissances sémantico-pragmatiques et en articulant des éléments directement apportés par le texte.

Question n°4 (inf SP) : Qu'entendent-ils dans la petite pièce ?

Une des réponses attendues est « Ils entendent des rats car il est écrit que ces derniers poussent des petits cris aigus et qu'ils fuient à leur approche. Or, dans une maison, ce sont les seuls animaux, présentant ces caractéristiques, qu'il est possible de rencontrer ». Nous acceptons également tous les animaux réels ou imaginaires ayant ces caractéristiques.

Cette réponse suppose que l'enfant ait réalisé une inférence en mobilisant ses connaissances sémantico-pragmatiques.

Question n°5 (inf SP) : Que contenait le pot ?

Toute réponse qui concerne un élément ayant pour caractéristique d'être mou, froid, collant et sucré sera acceptée. Ce peut être de la confiture, du miel, du Nutella, du flan... Pour considérer que l'enfant a inféré lorsqu'il propose un de ces éléments, il faut que nous détectons qu'il a induit. C'est le cas si l'enfant nous dit, par exemple : « Le pot contenait de la confiture puisque normalement lorsque dans un pot il y a quelque chose de froid, collant et sucré, c'est de la confiture ».

Question n°6 (inf SP) et (inf. Liais.): Comment te représentes-tu la forme noire ?

Nous attendons une réponse qui mette en évidence que l'enfant se représente la forme noire comme une personne habillée en noir ou éventuellement, selon certains enfants, ayant la peau de couleur noire. Nous supposons que l'enfant doit mettre en relation les différentes actions de la forme noire pour induire ses caractéristiques morales (méchante, effrayante...).

L'enfant se sera appuyé sur ses connaissances consécutives à ses expériences personnelles et sur les éléments directement fournis par le texte qu'il aura reliés entre eux.

Question n°7 (inf. Liais.): Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ?

Nous acceptons les réponses suivantes : « après que le garçon l'a lancé, le pot a atterri dans la vitre, au pied de la maison, ou dans la pièce d'à côté... ».

Pour produire cette réponse, l'enfant devrait, selon nous, articuler entre elles les propositions apportées par le texte.

Question n°8 (inf. Liais.) : Où est le chien ?

« Dans la forêt ou devant la maison » font partie des réponses que nous acceptons.

Ici aussi, pour déduire la bonne réponse, l'enfant devrait relier, entre eux, les éléments apportés par le récit.

Question n°9 (inf SP) : Où est située la pièce où les enfants sont enfermés ?

Nous attendons de l'enfant qu'il propose une réponse du type : « la pièce où les enfants sont enfermés se situe à l'étage d'une maison, car il est écrit que la forme noire les transporta en haut des escaliers. Or, logiquement, quand on gravit des escaliers, on se retrouve à un étage supérieur ».

Lors de ce raisonnement inférentiel, nous pensons que l'enfant s'inspire de ses connaissances du monde.

Question n°10 (inf. Liais.): A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ?

Nous admettons une durée qui s'étale entre une heure et une demi-journée.

L'enfant doit relier, entre elles, les propositions suivantes : « un après-midi d'hiver » et « ils se laissèrent surprendre par la nuit ».

Question n°11 (inf L) et (inf SP): Qui est le plus jeune des deux enfants ?

Nous souhaiterions que l'enfant réponde « le plus jeune des deux enfants est la petite fille. Il est écrit que les parents avaient confié la petite fille au jeune garçon. Or, en général, quand on confie un enfant à un autre enfant c'est toujours le plus grand qui en a la responsabilité ».

Question n°12 (inf. Liais.) : Comment le petit garçon s'y est-il pris pour casser la vitre ?

La réponse attendue est : « En lançant le pot dans la vitre ».

L'enfant induirait cette réponse en reliant entre eux les éléments suivants : « Ils cherchaient désespérément un moyen pour s'échapper », « il y avait bien une petite fenêtre mais elle était trop haute pour qu'ils l'atteignent », « Le pot donna au garçon une idée » et enfin « il lança l'objet dans la vitre et réussit à la casser ».

Question n°13 (inf SP, inf. Liais) : Pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ?

Nous souhaiterions que l'enfant nous explique que la forme noire hurle et se prend le pied dans ses mains car dans un premier temps, le petit garçon a cassé la vitre et des débris de verre se sont éparpillés sur le sol. Ceci a alerté la forme noire qui, dans un deuxième temps, est venue voir ce qui se passait. Or, comme elle était pieds nus elle s'est blessée en marchant sur les morceaux de vitre cassée.

Nous supposons que l'enfant infèrerait cela en s'appuyant sur ses connaissances personnelles et en particulier sur sa connaissance que les débris de verre blessent si on marche dessus pieds nus et en reliant les différents éléments.

Question n°14 (inf SP) : Pourquoi les enfants se mettent-ils à l'abri avant de casser la vitre ?

Il faut que l'enfant nous explique que lorsqu'on casse une vitre, il peut y avoir des projections de bouts de verre qui peuvent blesser les personnes qui sont à proximité, c'est la raison pour laquelle, dans le texte, les enfants se mettent à l'abri avant de casser la vitre.

Comme dans la question précédente, nous pensons que l'enfant utilise ses propres connaissances pour effectuer cette inférence.

Question n°15 (inf. Liais.) : Qu'est-ce que la petite fille essuie avec son mouchoir ?

L'enfant doit répondre que la petite fille essuie du sang avec son mouchoir.

Selon nous, c'est en reliant les propositions suivantes : « quelque chose frôla les jambes de la petite fille : C'était doux et chaud et cela ronronnait », « Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe », « [elle] sentit de petites pointes s'enfoncer dans son mollet », « Ensuite quelque chose de chaud coula le long de son mollet », « elle l'essuya avec son mouchoir » et enfin « La petite fille montra les tâches rouges sur son mouchoir », que l'enfant pourra induire la réponse attendue.

Nous relevons, également, sur la feuille de notation, quand l'enfant se réfère au texte pour répondre ou pour vérifier sa réponse.

Si l'enfant, au cours de sa réflexion, modifie sa réponse, nous notons in extenso sa démarche que nous prendrons en compte lors de l'analyse des résultats.

Par ailleurs, s'il semble incapable de répondre à une question car il ne se souvient pas

4.4. Les grilles de cotation

- *Cotation de la compréhension des questions.*

Nous avons élaboré une grille de cotation commune au trois mémoires et qui détermine le nombre de questions pour lesquelles l'enfant a donné une des réponses correctes (cf. Annexe n°4). Il est très important de préciser que, pour cette grille commune, nous ne nous demandons pas si l'enfant a activé des processus inférentiels pour trouver la réponse correcte. Pour que nous donnions 1 point à l'enfant, il doit donner une réponse correcte à la question qui lui est posée.

Nous cherchons à savoir si l'enfant a compris les différentes parties du récit.

Tab. 8 : Grille de cotation commune de l'épreuve de questions sur le texte

| | Réponse appropriée | Points attribués |
|-------------|--------------------|------------------|
| Question 1 | | |
| Question 2 | | |
| Question 3 | | |
| Question 4 | | |
| Question 5 | | |
| Question 6 | | |
| Question 7 | | |
| Question 8 | | |
| Question 9 | | |
| Question 10 | | |
| Question 11 | | |
| Question 12 | | |
| Question 13 | | |
| Question 14 | | |
| Question 15 | | |
| | | Score : /15 |

- *Cotation de la production d'inférences.*

Dans cette partie, nous devons nous assurer que les réponses sont bien le résultat de la production d'inférences.

La production d'inférences n'est pas la seule procédure qui permet d'arriver à la compréhension écrite. Un enfant peut tout à fait donner la réponse attendue sans avoir produit une inférence. Il a pu, par exemple, s'appuyer sur la représentation mentale.

Pour déterminer de quel processus il s'agit, il va falloir analyser plus finement la réponse de l'enfant. C'est ce que vont nous permettre les questions du type : « Comment as-tu fait pour trouver ? » ou « Quels mots t'ont dit que c'était ça ? » ou bien encore « Qu'est ce qui te fait dire ça ? ».

Pour affirmer que l'enfant a produit une inférence, nous devons être sûre qu'**il a induit**. Par exemple, dans la première question de cette épreuve, quand nous demandons à l'enfant : « Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ? », nous attendons qu'il nous dise : « Ils ont ramassé des champignons parce que dans une forêt, il y a souvent des champignons ». Nous pourrions avancer l'hypothèse qu'il a élaboré un raisonnement logique qui s'appuie à la fois sur les éléments linguistiques de la phrase et sur ses connaissances intériorisées pour déduire les informations qui ne sont pas explicitement données dans le texte. Dans le cas de l'activité inférentielle, nous pourrions parler de raisonnement linguistico-logique.

En revanche, s'il avait répondu « des champignons parce que si je m'imagine une forêt, je vois des champignons », dans ce cas là, **il a évoqué**, il se sera alors appuyé sur la représentation mentale. Or, ce n'est pas ce que nous étudions ici. Dans le cas de la représentation mentale, nous pourrions parler de raisonnement linguistico-sensoriel. L'enfant s'appuie sur ses sens pour imaginer ce qu'il vient de lire

Pour chaque question, nous devons donc analyser les réponses des enfants et déterminer s'ils ont produit des inférences ou s'ils ont utilisé un autre processus. Une fois cette analyse faite, nous remplissons scrupuleusement le tableau ci-dessous.

Lorsqu'un enfant nous donne une réponse appropriée, nous cochons la case « réponse appropriée » et notons la réponse. Puis, nous indiquons quel processus a été activé.

Si, par le biais de la justification de l'enfant, nous estimons qu'il a activé le processus inférentiel, nous cochons la case « production d'une inférence correcte » et indiquons de quel type d'inférence il s'agit. Il obtient alors 1 point.

Si l'enfant a utilisé un autre processus, nous cochons la case « Utilisation d'un autre processus » et indiquons lequel. Il n'obtient pas de point.

Par contre, si nous sommes incapable de déterminer le processus qui a été activé, nous cochons la case « on ne sait pas ». Dans ce cas également, l'enfant n'obtient pas de point.

Si un enfant nous donne une réponse incorrecte, nous cochons la case « Réponse non-appropriée », et nous y faisons apparaître la réponse de l'enfant. Puis, nous nous intéressons à deux éléments. D'une part, au processus cognitivo-langagier qui a tout de même été utilisé. Nous cochons (en rouge, par exemple) la case « production d'une inférence correcte », la case « production d'une inférence incorrecte » ou la case « Utilisation d'un autre processus ». D'autre part, nous nous intéressons à ce qui a empêché l'enfant de trouver la réponse appropriée. Nous notons dans la case où la croix rouge a été inscrite, la cause. Ce peut être, par exemple, une difficulté à relever la totalité des éléments importants.

Par ailleurs, nous indiquons si l'enfant est retourné au texte pour répondre à la question. S'il a trouvé le passage approprié, seul, nous cochons la case « Oui ». Si nous avons dû lui indiquer, nous cochons la case « Avec aide ». S'il n'est pas retourné au texte, nous cochons la case « Non ».

Si l'enfant ne donne aucune réponse, nous cochons la case « Absence de réponse ».

Tab. 9 : Grille de cotation de l'épreuve des 15 questions sur le texte

| | Réponse appropriée | Réponse non-appropriée | Production d'une inférence | | Utilisation d'un autre processus | On ne sait pas | Retour au texte | | | Absence de réponse |
|------|--------------------|------------------------|----------------------------|------------|----------------------------------|----------------|-----------------|-----------|------|--------------------|
| | | | correcte | Incorrecte | | | Oui | Avec aide | No n | |
| Q1 | | | | | | | | | | |
| Q 2 | | | | | | | | | | |
| Q 3 | | | | | | | | | | |
| Q 4 | | | | | | | | | | |
| Q 5 | | | | | | | | | | |
| Q 6 | | | | | | | | | | |
| Q 7 | | | | | | | | | | |
| Q 8 | | | | | | | | | | |
| Q 9 | | | | | | | | | | |
| Q 10 | | | | | | | | | | |
| Q 11 | | | | | | | | | | |
| Q 12 | | | | | | | | | | |
| Q 13 | | | | | | | | | | |
| Q 14 | | | | | | | | | | |
| Q 15 | | | | | | | | | | |
| | | | Score: | | | | | | | |
| | | | /15 | | | | | | | |

5. L'épreuve des questions sur les extraits de phrases

5.1. Présentation

Cette épreuve est constituée de cinq questions. Elle consiste à reprendre le texte et à montrer à l'enfant les passages concernés par les questions que nous allons lui poser.

5.2. Objectifs

Cette épreuve nous permet d'évaluer la capacité de l'enfant à produire deux types d'inférences : l'inférence anaphorique et l'inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales.

Selon MARTINS et LE BOUEDEC, le lecteur produit une inférence anaphorique lorsqu'il « doit relier l'anaphore au référent au moyen de connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui ne sont pas toujours présentes dans le texte »⁶⁶. On en produit une pour déterminer ce que représente « en » dans la phrase suivante: « Mathilde adore les fraises, elle partit *en* cueillir dans les bois ».

L'inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales, quant à elle, nous permet, en nous appuyant sur nos connaissances, de lever les ambiguïtés lexicales de termes : « L'étalon change de nature selon qu'il est question du maître ou du mètre »⁶⁷.

5.3. La notation

Question n°1 : Nous montrons à l'enfant le passage suivant : « des jumelles apparurent », et nous lui demandons : « De quelles jumelles s'agit-il ? »

Nous attendons la réponse suivante : de l'objet permettant d'observer de loin. Dans cet énoncé, pour comprendre qu'il s'agit de l'objet et non des personnes, il faut faire une inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales. L'enfant, en s'appuyant sur ses connaissances et sur le contexte, va inférer qu'il s'agit de l'objet qui permet d'observer de loin.

⁶⁶MARTINS D. et LE BOUEDEC B., op. cit., p. 518.

⁶⁷ COIRIER P., GAONAC'H D et PASSERAULT J.M., *Psycholinguistique textuelle*, p. 104.

Question n°2 : Nous montrons à l'enfant : « derrière une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci », et nous l'interrogeons : « *Celles-ci* remplace quel mot ? »

La réponse attendue est « *celles-ci* » remplacent « jumelles ». Pour répondre correctement à cette question, l'enfant doit relier l'anaphore « celles-ci » à son référent « jumelles », grâce à ses connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Il effectue alors une inférence anaphorique.

Question n°3 : Nous montrons à l'enfant : « ses pieds nus et maigres », et nous lui disons : « A qui appartiennent-ils ? »

La réponse correcte est : « Ils appartiennent à la forme noire ». Pour déterminer à qui appartiennent « ses pieds », l'enfant doit relier l'anaphore « ses » au référent « une grande forme noire ». Ainsi, en faisant une inférence anaphorique, il comprend que les pieds dont il est question appartiennent à la forme noire.

Question n°4 : Nous montrons à l'enfant : « Elle se saisit d'eux », et nous le questionnons : « de qui ou de quoi s'est-elle saisie ? »

Nous attendons la réponse : « Elle s'est saisie des deux enfants ». Pour arriver à ce résultat, l'enfant doit relier l'anaphore « eux » au référent « les enfants ». La production de cette inférence anaphorique lui permettra de comprendre cette partie du texte et de répondre correctement à cette question.

Question n°5 : Nous désignons à l'enfant : « Leur chien, les cherchait... », puis nous lui demandons : « que ou qui cherche-t-il ? »

La réponse attendue est : « Le chien cherchait les deux enfants ». C'est en reliant l'anaphore « les » au référent « les enfants », grâce à ses connaissances linguistiques et pragmatiques, que l'enfant induit la réponse correcte.

Sur la feuille de notation (cf. Annexe n°2), nous inscrivons les réponses de l'enfant.

5.4. Les grilles de cotation

- *Cotation de la compréhension des extraits de phrases.*

Cette grille (cf. Annexe n°4) permet de mettre en évidence si l'enfant a compris les éléments anaphoriques du texte.

Nous attribuons **1** point à l'enfant pour chaque réponse correcte.

Lorsque l'enfant se trompe, nous indiquons dans la colonne « Réponse fausse » l'erreur qu'il a faite. Ceci facilite l'exploitation des résultats lors de leur analyse.

Tab. 10 : Grille de cotation de la compréhension des extraits de phrases

| | Réponse correcte | Réponse fausse |
|--------------------------|------------------|----------------|
| 1 ^{er} passage | | |
| 2 ^{ème} passage | | |
| 3 ^{ème} passage | | |
| 4 ^{ème} passage | | |
| 5 ^{ème} passage | | |
| | <i>Score :</i> | <i>/5</i> |

- *Cotation de la production d'inférences.*

Cette épreuve teste, spécifiquement, la capacité à produire des inférences lors de la compréhension écrite. Les cinq passages proposés nécessitent l'activation d'inférences anaphoriques et d'une inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales. Cette épreuve est la seule dans ce test pour laquelle il est impossible de répondre correctement aux questions en utilisant une compétence autre que l'activité inférentielle

Pour chaque réponse nous demandons à l'enfant une justification. En effet, nous distinguons :

- ✓ les réponses correctes avec inférence correcte
- ✓ des réponses correctes avec inférence incorrecte
- ✓ des réponses fausses avec inférence incorrecte ou absence d'inférence.

Lorsque l'enfant donne la bonne réponse en produisant une inférence correcte, nous lui attribuons un point. Ceci est valable pour les cinq passages.

Si, lors de sa justification, nous nous rendons compte qu'il a trouvé la bonne réponse mais sans activer la moindre stratégie de compréhension (en donnant la réponse au hasard, par exemple), nous n'attribuons aucun point à l'enfant.

Nous incitons l'enfant à justifier toutes ses réponses et en particulier lorsqu'elles sont fausses car ceci nous permet de déterminer la cause de l'échec à cette question. Nous cochons, alors, la case « Réponse fausse » et notons ce qui, selon nous, en est la cause.

Enfin, dans la dernière colonne, nous indiquons si l'enfant ne donne aucune réponse.

Tab. 11 : Grille de cotation de la production d'inférences à l'épreuve d'extraits du texte

| | Réponse correcte avec inférence correcte | Réponse correcte avec inférence incorrecte | Réponse fausse (inférence incorrecte ou absence d'inférence) | Absence de réponse |
|--------------------------|--|--|--|--------------------|
| 1 ^{er} passage | | | | |
| 2 ^{ème} passage | | | | |
| 3 ^{ème} passage | | | | |
| 4 ^{ème} passage | | | | |
| 5 ^{ème} passage | | | | |
| | Score : | /5 | | |

6. *L'épreuve d'appariements de phrases*

6.1. *Présentation*

Nous disposons, devant l'enfant, dix cartons sur lesquels sont inscrits des extraits de phrases. Ces extraits correspondent à des événements tirés de l'histoire. Nous lui demandons de mettre, deux par deux, les cartons qui ont un rapport entre eux.

Tout au long de l'expérimentation, nous essayons de tester les différents enfants dans les mêmes conditions. Pour cela, nous faisons bien attention de disposer les dix cartons dans le même ordre pour chaque passation.

Voici cet ordre :

Il aperçut ses pieds nus.

Il réussit à casser la vitre.

Le chien les attendait.

Il lança le pot.

La fille crie.

Elle saisit son pied dans ses mains.

De petites pointes s'enfoncent dans son mollet.

Ils ne retrouvèrent plus leur chemin.

Il les guida jusqu'à chez eux.

La nuit tombait.

6.2. *Objectifs*

Le but premier de cette épreuve est d'évaluer si l'enfant arrive à généraliser les informations qu'il possède. Ce domaine ne fait pas partie de l'objet de notre mémoire, cela concerne plus directement celui de V. DESHORS⁶⁸.

⁶⁸ DESHORS V., op. cit.

Cependant, il est possible que l'enfant essaie de produire des inférences et qu'elles apparaissent dans ses commentaires ou dans les justifications qu'il donne. Ces informations sont relevées pour être utilisées lors de l'analyse des résultats. En nous appuyant sur l'hypothèse qu'un enfant qui produit des inférences comprend mieux un texte lu qu'un enfant qui n'en produit pas, ces renseignements peuvent être utilisés lorsque nous souhaitons corréler le niveau de compréhension des enfants à leur capacité de production d'inférences.

De plus, cette épreuve peut nous donner de précieux renseignements sur l'existence ou non de difficultés dans le décodage des mots écrits.

Nous attendons que l'épreuve d'appariement d'énoncés soit achevée pour demander à l'enfant de lire à voix haute ses appariements. En prenant cette précaution, nous lui épargnons la gestion de deux tâches simultanées (l'appariement et la lecture à voix haute) pouvant générer une surcharge cognitive, et/ou un risque de focalisation de l'enfant sur sa qualité de décodage des mots. Il va considérer que nous lui demandons de lire à voix haute ses appariements simplement pour déterminer s'ils sont corrects et non pour juger la fluidité de sa lecture.

Nous lui demandons de lire ses réponses à voix haute pour nous rendre compte de son aisance à décoder les mots du texte. Ce renseignement va être un élément important lors de l'interprétation de nos résultats.

De graves difficultés de décodage peuvent entraver fortement l'activation des processus cognitivo-langagiers essentiels à la compréhension d'un texte : « si une des activités de traitement [du texte écrit] est grande consommatrice de ressources, les autres activités en étant dépossédées, peuvent être fortement perturbées[...] »⁶⁹.

Si nous n'étudions pas la qualité du décodage de l'enfant, nous ne pouvons pas déterminer l'origine de ses échecs aux épreuves du test. Nous ne savons pas si elles ont pour origine des difficultés de décodage des mots ou une mauvaise activation des processus nécessaires à la compréhension.

Ainsi, chez les enfants ayant obtenu de mauvais résultats aux épreuves du test mais qui ne présentent pas de difficultés de décodage, nous pouvons suspecter des difficultés concernant les compétences entrant en jeu lors de la compréhension écrite (comme des difficultés concernant l'activité inférentielle, par exemple).

⁶⁹ DEBRAY Q. et PACHOUD B., *Le récit, aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, p. 63.

6.3. *La notation*

Nous inscrivons sur la feuille de notation si l'enfant effectue correctement les appariements suivants, en cochant la case prévue à cet effet (cf. Annexe n°2) :

- La nuit tombait + Ils ne retrouvèrent plus leur chemin.

- La fille crie + De petites pointes s'enfoncent dans son mollet.

- Il lança le pot + Il réussit à casser la vitre.

- Il aperçut ses pieds nus + Elle saisit son pied dans ses mains.

- Le chien les attendait + Il les guida jusqu'à chez eux.

Nous indiquons, également, les appariements incorrects et la justification de l'enfant, s'il en donne une, en précisant s'il a effectué des inférences.

De plus, nous précisons s'il existe des difficultés de décodage des mots ou non.

6.4. Les grilles de cotation

- *Cotation de la réussite de l'épreuve d'appariement d'extraits de phrases.*

Nous attribuons 1 point pour chaque appariement correctement effectué.

Tab. 12 : Grille de cotation de réussite de l'épreuve d'appariement d'extraits de phrases

| | Appariement correctement effectué |
|---|-----------------------------------|
| La nuit tombait + Ils ne retrouvèrent plus leur chemin. | |
| La fille crie + De petites pointes s'enfoncent dans son mollet. | |
| Il lança pot + Il réussit à casser la vitre. | |
| Il aperçut ses pieds nus + Elle saisit son pied dans ses mains. | |
| Le chien les attendait + Il les guida jusqu'à chez eux. | |
| | Score : /5 |

- *Cotation de la production d'inférences lors de l'épreuve d'appariement d'extraits de phrases.*

Cette épreuve teste spécifiquement les capacités des enfants à généraliser lors de la lecture de texte. Cette compétence ne concerne pas notre mémoire.

En revanche, il est possible que l'enfant, en argumentant son choix, produise une inférence. Dans ce cas, nous lui attribuons 1 point pour « production spontanée d'inférence(s) ».

Comme nous l'avons précisé dans l'épreuve de rappel, il est possible qu'un enfant réussisse à appairer correctement toutes les phrases mais obtienne 0 point dans notre cotation. Cela signifie simplement que lors de sa justification orale, il n'a pas indiqué qu'il a produit spontanément une inférence.

**Tab. 13 : Grille de cotation de production spontanée d'inférence(s) lors de l'épreuve
d'appariement d'extraits de phrases**

| | Appariement correct avec production d'inférence | Appariement correct sans production d'inférence ou sans justification | Appariement correct par pur hasard | Appariement incorrect avec inférence incorrecte | Appariement incorrect sans justification |
|---|---|---|------------------------------------|---|--|
| La nuit tombait + Ils ne retrouvèrent plus leur chemin. | | | | | |
| La fille crie + De petites pointes s'enfoncent dans son mollet. | | | | | |
| Il lança pot + Il réussit à casser la vitre. | | | | | |
| Il aperçut ses pieds nus + Elle saisit son pied dans ses mains. | | | | | |
| Le chien les attendait + Il les guida jusqu'à chez eux. | | | | | |
| | <i>Score : /5</i> | | | | |

7. *L'épreuve d'invention de titre*

7.1. *Présentation*

Dans cette épreuve, nous demandons à l'enfant de donner un titre à cette histoire.

7.2. *Objectifs*

Ici aussi, le but de cette épreuve est d'évaluer les capacités de généralisation de l'enfant. Il doit synthétiser toutes les informations qu'il a recueillies, lors de la lecture du texte, pour les résumer en quelques mots, et produire le titre.

En fonction du titre qu'il nous a proposé, nous essayons de faire des hypothèses sur le ou les processus cognitifs qu'il a activés, lors de cette épreuve.

Nous nous attachons, dans un premier temps, à déterminer si l'enfant produit une inférence lors de l'invention du titre et si c'est le cas, dans un deuxième temps, à savoir si l'inférence est produite à partir d'un détail du texte ou au contraire si elle est produite à partir d'une vision globale de l'histoire.

Cela peut apporter des informations intéressantes lors de l'interprétation des résultats.

En effet, si l'enfant propose un titre reprenant bien le thème général, ce qui nous laisse supposer qu'il a activé le processus inférentiel, nous pouvons éventuellement prévoir que son niveau de compréhension est relativement bon. En effet, nous partons de notre hypothèse de base : la production d'inférences joue un rôle dans la compréhension de récit.

En revanche, si l'enfant fait une inférence lorsqu'il nous propose un titre mais qui ne reprend qu'un détail du texte, (ex : « Le chat »), en dépit du fait qu'il ait produit une inférence, nous ne pouvons pas avancer l'hypothèse que son niveau de compréhension est bon. En effet, sa capacité à généraliser semble être défailante. Or, nous gardons bien évidemment à l'esprit que **la production inférentielle est un processus cognitivo-langagier nécessaire à la compréhension mais non suffisant.**

7.3. La notation

Sur la feuille de notation (cf. Annexe n°2), nous écrivons précisément le titre que l'enfant a énoncé.

7.4. Les grilles de notation

- *Cotation de l'invention d'un titre cohérent avec l'histoire.*

L'enfant doit donner un titre en rapport avec le thème général de l'histoire : une mésaventure, la sorcière, un après-midi angoissant...

Si l'enfant propose un titre ne concernant qu'un détail de l'histoire, comme : les enfants, nous considérons la réponse comme erronée. Nous attendons de l'enfant qu'il généralise et non qu'il cite un détail non représentatif du thème du texte.

Tab. 14 : Grille de notation de titre cohérent avec l'histoire

| | Titre correct | Titre incorrect |
|-----------|---------------|-----------------|
| Enfant n° | | |
| Score : | /1 | |

- *Cotation de la production d'inférence lors de l'invention de titre.*

Dans le cadre de notre mémoire, nous attribuons 1 point si l'enfant produit une inférence qui permet d'aboutir à un titre « correct ». Pour cela nous demandons à l'enfant de justifier son choix.

S'il propose un titre adapté, mais que dans sa justification, nous nous rendons compte qu'il n'a pas activé de processus inférentiel, nous ne lui attribuons aucun point. Il en est de même si après quelques sollicitations de notre part, il ne justifie pas sa réponse.

S'il semble avoir activé le processus inférentiel, lors de l'invention de son titre, mais que ce dernier ne s'appuie que sur un détail du texte, nous ne lui donnons aucun point. En effet, la production de cette inférence ne nous assure pas de la bonne compréhension du texte. Bien au contraire, le titre que l'enfant nous aurait proposé, nous laisserait supposer que la capacité à généraliser, qui serait, selon nos hypothèses, un autre processus cognitivo-langagier intervenant dans la compréhension, serait faible.

Même si le titre qu'il nous propose est incorrect, nous lui demandons de se justifier. Ces informations peuvent être utiles lors de l'analyse des résultats car elles pourraient permettre de déterminer quelle est la compétence qui fait défaut.

Tab. 15 : Grille de cotation de la production d'inférence(s) lors de l'invention du titre

| | Titre correct avec production d'inférence | Titre correct avec autre compétence | Titre correct non-justifié | Titre incorrect avec inférence erronée | Titre incorrect avec production d'inférence | Titre incorrect avec mauvaise utilisation d'une autre compétence | Titre incorrect non-justifié |
|-----------|---|-------------------------------------|----------------------------|--|---|--|------------------------------|
| Enfant n° | | | | | | | |
| | Score : /1 | | | | | | |

8. L'épreuve de la sélection de la fin de l'histoire

8.1. Présentation

Nous présentons à l'enfant cinq cartons où cinq fins possibles sont inscrites :

1. La forme noire les suivit jusqu'à leur maison et les parents furent contents de faire sa connaissance.
2. Leurs parents étaient à table et les attendaient calmement.
3. Les enfants racontèrent ce qu'ils avaient vu et les parents rirent beaucoup.
4. Leurs parents furent soulagés de les retrouver sains et saufs.
5. Puis, le chien retourna en direction de la maison de la forme noire.

Nous lui demandons d'indiquer celle qui lui semble le mieux lui convenir. Puis, nous lui demandons de la lire à voix haute.

Il nous semble intéressant de demander à l'enfant d'argumenter son choix quand celui-ci est erroné. De cette manière, nous pouvons, éventuellement, mieux appréhender ce qu'il n'a pas bien compris.

8.2. Objectifs

Cette épreuve va nous permettre :

- de déterminer si l'enfant a compris l'histoire dans son ensemble. Nous voyons si l'enfant a mis en rapport les différentes informations fournies par le texte.
- d'évaluer son niveau de lecture. Nous nous attachons à ce qu'il lise son choix une fois qu'il l'a fait. Nous prenons ces précautions pour éviter que les stratégies mises en œuvre pour réussir cette épreuve ne soient gênées par une activation d'autres compétences (lecture-décodage, par exemple), surtout si ces dernières sont mal maîtrisées.

8.3. *La notation*

Nous demandons à l'enfant de lire à haute voix le choix qu'il a fait et de le justifier.

Dans un premier temps, nous cochons sur la feuille de notation la fin choisie par l'enfant et nous notons sa justification (cf. Annexe n°2).

Nous exigeons que l'enfant justifie, du mieux qu'il peut, sa réponse ou son absence de réponse. En effet, nous devons prendre garde à ne pas considérer que l'enfant a échoué cette épreuve s'il ne nous donne pas la fin n°4 alors que son raisonnement est logique et permet de justifier son choix « erroné ». De cette manière, nous aurons plus d'éléments pour avancer des hypothèses sur les compétences qu'il a sollicitées pour arriver à ce résultat :

1. La forme noire les suivit jusqu'à leur maison et les parents furent contents de faire sa connaissance.

Justification :

2. Leurs parents étaient à table et les attendaient calmement.

Justification :

3. Les enfants racontèrent ce qu'ils avaient vu et les parents rirent beaucoup.

Justification :

4. Leurs parents furent soulagés de les retrouver sains et saufs.

Justification :

5. Puis, le chien retourna en direction de la maison de la forme noire.

Justification :

- Absence de réponse.

Justification :

L'interprétation des réponses erronées de l'enfant que nous allons proposer ci-dessous n'est nullement la liste exhaustive de toutes les possibilités qu'il a pu envisager pour choisir telle ou telle fin.

La réponse attendue est la fin n°4 : « Leurs parents furent soulagés de les retrouver sains et saufs ». Cette fin est en accord avec le texte qui laisse entendre que la mésaventure des enfants a duré assez de temps pour que les parents s'inquiètent de ne pas voir leurs enfants rentrer.

Si l'enfant propose la fin n°1 : « La forme noire les suivit jusqu'à leur maison et les parents furent contents de faire sa connaissance », cela nous pousse à considérer que l'enfant n'a peut-être pas compris le caractère négatif, méchant et effrayant de la forme noire. Or, c'est un des éléments essentiels du récit. Cependant, il est tout à fait possible que nous considérions cette réponse comme juste. En effet, si l'enfant, lors de la justification de son choix, nous laisse entendre qu'il a bien compris l'histoire et qu'à travers ses expériences (lectures, par exemple) cette fin soit la seule qu'il puisse concevoir, alors nous lui attribuons 1 point. La justification de l'enfant est très importante dans la notation de cette épreuve.

S'il affirme que la fin qui convient le mieux est la n°2 : « Leurs parents étaient à table et les attendaient calmement », ceci laisse supposer que l'enfant n'a peut-être pas tenu compte du temps qui s'est déroulé entre le début et la fin du récit. Comme dans la fin précédente, notre interprétation du choix de l'enfant dépendra de sa justification. Si cette dernière est cohérente nous lui donnerons 1 point.

S'il considère que la fin n°3 « Les enfants racontèrent ce qu'ils avaient vu et les parents rirent beaucoup » est adéquate, là aussi, nous sommes en droit de nous demander si l'enfant a bien perçu qu'il est question d'une mésaventure et non d'une joyeuse petite anecdote. Cependant, c'est en nous appuyant sur la justification de l'enfant que nous pourrions considérer que son choix est juste et donc lui attribuer 1 point.

Enfin, s'il choisit la fin n°5 « Puis le chien retourna en direction de la maison de la forme noire », cela nous laisse penser que, peut-être, l'enfant n'a pas pris en compte le caractère dangereux de la forme noire ou encore qu'il n'a pas compris que le chien appartenait

aux enfants et non à la forme noire. Là aussi, la justification de l'enfant nous permettra de dire si ce choix est acceptable ou non.

Dans un deuxième temps, nous indiquerons, sur la feuille, la fluidité de lecture de l'enfant. Ce renseignement va être très important lors de l'analyse des résultats. En effet, un enfant qui présente des difficultés de décodage aura des capacités cognitives surchargées par cette tâche, et par conséquent il y aura une diminution de l'activation des autres compétences entrant en jeu lors de la compréhension d'un texte écrit. En d'autres termes, si cet enfant présente des difficultés de compréhension, ce qui est fort probable, cela ne pourra pas être imputé uniquement à une absence de production d'inférence, de représentation mentale, et/ou de capacité à généraliser, mais plutôt à des difficultés de lecture-décodage. D'où l'intérêt d'examiner la lecture à voix haute de l'enfant.

8.4. *Les grilles de cotation*

- *Cotation du choix de la fin de l'histoire*

Nous cochons la case correspondant à la fin proposée par l'enfant, et nous lui attribuons un point lorsqu'il donne la fin attendue, c'est-à-dire, la fin numéro 4.

Cependant, il est tout à fait probable que des enfants nous proposent une autre fin et que leur justification mette en évidence un raisonnement tout à fait cohérent avec le texte et leur vécu. Par exemple, si un enfant choisit la fin n°2 « Leurs parents étaient à table et les attendaient calmement », et qu'il nous explique qu'il a l'habitude de rentrer tard chez lui sans que cela inquiète ses parents, alors nous considérerons cette réponse comme juste et nous lui donnerons 1 point.

L'attribution des points se fait au cas par cas sur la base de la justification de l'enfant.

Nous indiquons également s'il ne donne aucune réponse. Si tel est le cas nous ne lui attribuons aucun point.

Tab. 16 : Grille de cotation du choix de la fin de l'histoire

| | Absence de justification ou justification incorrecte | Justification correcte |
|---------|--|------------------------|
| Fin n°1 | | |
| Fin n°2 | | |
| Fin n°3 | | |
| Fin n°4 | | |
| Fin n°5 | | |
| | | Score : /1 |

Absence de réponse.

- *Cotation de la production d'inférence lors du choix de la fin de l'histoire.*

Pour obtenir 1 point, l'enfant doit justifier son choix en nous montrant qu'il a compris le texte **et** qu'il a produit une inférence.

Par exemple, si l'enfant dit que la réponse appropriée est la n°4 « Leurs parents furent soulagés de les retrouver sains et saufs » car « en général, lorsque nos parents ne savent pas où nous sommes pendant un certain temps, il est logique qu'ils s'inquiètent et qu'ils craignent qu'il nous soit arrivé quelque chose », nous considérons que l'enfant a rempli les lacunes du texte en produisant une inférence sémantico-pragmatique. Il s'appuie sur ses connaissances du monde intériorisées pour interpréter les éléments non explicites du texte et ainsi rétablir sa cohérence indispensable à sa bonne compréhension.

En revanche, s'il nous dit que la réponse appropriée est la n°4 car « après ne plus les avoir vu de la journée, les parents retrouvent leurs enfants », nous considérons qu'il n'a pas activé de processus inférentiel mais qu'il s'est plus appuyé sur une autre compétence comme la capacité de généralisation, par exemple. Dans ce cas là, nous cochons la case « Réponse appropriée avec activation d'une autre compétence », en indiquant le processus cognitivo-langagier activé, mais nous n'attribuons aucun point.

Tab. 17 : Grille de cotation de la production d'inférence lors du choix de la fin de l'histoire

| | Réponse appropriée avec production d'une inférence | Réponse appropriée avec activation d'une autre compétence | Réponse sans justification ou avec justification non-interprétable | Absence de réponse |
|-----------|--|---|--|--------------------|
| Enfant n° | | | | |
| | Score : | /1 | | |

9. Résultats attendus

En nous appuyant sur notre hypothèse de travail : la production d'inférences joue un rôle dans la compréhension de récit, nous pourrions nous attendre aux résultats suivants :

- Les enfants faisant partie du groupe des « bons compreneurs » obtiendraient de meilleurs résultats que les « mauvais compreneurs » aux épreuves du test, tant en compréhension qu'en production d'inférences.

- Parmi les enfants présentant de mauvais résultats lors de l'épreuve de rappel de récit, nous distinguons deux sous-groupes.

Certains de ces enfants auraient également obtenu des mauvais résultats pour les épreuves nécessitant la production d'inférences. Dans le cas présent, nous pouvons avancer l'hypothèse que la difficulté à produire des inférences est à l'origine des difficultés de compréhension.

D'autres, à l'inverse, auraient de bons résultats aux autres épreuves mais avec la nécessité de se reporter fréquemment au texte. Ici les mauvais résultats en rappel de récit pourraient être imputés à des problèmes de mémoire. Pour pouvoir distinguer ces deux sous-groupes, il est indispensable d'avoir bien différencié, grâce à l'ensemble des épreuves, les oublis (difficultés liées à la mémoire) des erreurs (difficultés liées à une mauvaise compréhension).

- Les enfants ayant produit des inférences spontanées lors de l'épreuve de rappel et/ou lors de l'épreuve d'invention de titre, auraient de bonnes performances en compréhension du récit. En effet, leur capacité à anticiper des informations non explicites dénoterait une certaine aisance en production d'inférences et donc en compréhension, toujours selon notre hypothèse.

- Parmi les enfants qui obtiendraient les meilleurs résultats, nous ne trouverions aucun enfant présentant de grosses difficultés de décodage. En effet, cette difficulté sollicite une trop grosse charge cognitive pour que l'enfant puisse être suffisamment disponible pour activer correctement les processus mis en jeu dans la compréhension de récit.

10. Scores totaux

Tab. 18 : Grille récapitulative des scores maximums par épreuve et de l'intérêt de leur comparaison

| | Scores maximums en compréhension globale | Scores maximums en production d'inférences | Intérêt de la comparaison de ces deux scores |
|-------------------------------------|---|--|--|
| RAPPEL | <p>Eléments importants : 5</p> <p>Eléments liés à la macrostructure : 0,75</p> <p>Eléments secondaires : 1,75</p> <p>Ordre respecté : 0,5</p> | <p>Eléments liés à la macrostructure produits par inférence : 4</p> <p>Eléments secondaires produits par inférence : 4</p> | <p>Permet de déterminer si la production spontanée d'inférences joue un rôle dans le rappel de récit</p> |
| 15 QUESTIONS SUR LE TEXTE | 15 | 15 | <p>Voir si la production d'inférences est le processus cognitivo-langagier utilisé préférentiellement pour répondre aux questions. Ici nous nous intéressons aux inférences sémantico-pragmatiques, logiques et de liaison.</p> <p>Permet de déterminer si la production d'inférences joue un rôle dans la compréhension du récit.</p> |
| QUESTIONS SUR DES EXTRAITS DU TEXTE | 5 | 5 | <p>Permet de détecter si l'enfant est capable de produire des inférences anaphoriques et une inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales.</p> <p>Permet de déterminer si la production d'inférences joue un rôle dans la compréhension des anaphores du récit et des mots polysémiques.</p> |
| APPARIEMENT D'EXTRAITS DE PHRASES | 5 | 5 | Permet de voir si la production d'inférences intervient lorsque l'enfant doit associer des extraits de phrases. |
| INVENTION DE TITRE | 1 | 1 | Permet de voir si la production d'inférences joue un rôle dans la généralisation de l'histoire. |
| SELECTION DE LA FIN DE L'HISTOIRE | 1 | 1 | Permet de voir si la production d'inférences joue un rôle dans la prédiction de la suite de l'histoire. |
| TOTAUX | 35 | 35 | |

ANALYSE DES RESULTATS

3^{ème} partie : Analyse des résultats

INTRODUCTION

L'analyse des résultats comporte trois axes :

- Elle tente de répondre à notre hypothèse de recherche concernant le rôle joué par la production d'inférences dans la compréhension écrite de récit.
- Elle permet de mettre en évidence l'existence de plusieurs profils d'enfants. Il existerait une variabilité dans l'utilisation des processus cognitivo-langagiers lors de réponses correctes, lors de réponses inadaptées et également dans les causes des mauvaises maîtrises du processus inférentiel.
- Elle a pour but de déterminer la validité du test que nous élaborons. Nous voulons savoir si le test permet de tester la compréhension écrite de récit et l'activation d'au moins un des processus cognitivo-langagiers : la production inférentielle. Nous proposons, également, des modifications à ce test.

Avant de commencer, nous tenons à préciser que toutes les constatations que nous faisons dans cette partie ne peuvent pas, d'un point de vue scientifique, être généralisées, en raison du nombre limité d'enfants qui constituent notre groupe expérimental.

De plus, pour conserver l'anonymat de chaque enfant, nous avons changé leur prénom.

I. Rôle de la production d'inférences dans la compréhension écrite de récit

Pour aller dans le sens de notre hypothèse, il faudrait que, lors de ce test, les « bons compreneurs » aient de meilleurs résultats en production d'inférences que les « mauvais compreneurs ».

1. Lien entre compréhension et production d'inférences

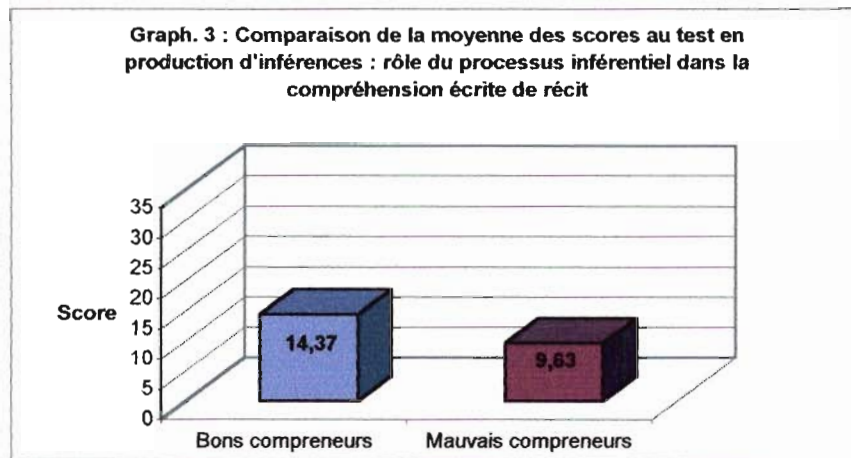
1.1. Résultats à l'ensemble du test, en production d'inférences

Nous partons de l'hypothèse suivante : la production inférentielle jouerait un rôle dans la compréhension écrite de récit.

La plupart des textes que nous lisons regorgent d'éléments implicites dont nous devons rétablir le sens, de manière explicite, pour les comprendre. Nous pensons que ceci est permis par l'activation du processus inférentiel. Prenons un exemple, dans le récit que nous utilisons pour notre mémoire, il est écrit « [...] quelque chose frôla les jambes de la petite fille : c'était doux et chaud et cela ronronnait ». L'enfant qui lit ce passage doit relier les éléments textuels à ses connaissances intériorisées pour comprendre qu'il s'agit d'un félin (un chat, par ex.).

Le récit du test contient beaucoup d'éléments implicites qui, selon nous, solliciteraient la production inférentielle. En comparant les résultats obtenus à l'ensemble des épreuves en production d'inférences entre « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs », nous souhaitons déterminer si, dans notre échantillon, les « bons compreneurs » produisent plus d'inférences que les « mauvais compreneurs ».

Nous avons additionné, d'une part, les résultats totaux en production d'inférences pour les 15 enfants du groupe des « bons compreneurs », puis nous avons divisé cette somme par 15. Nous avons obtenu une moyenne, pour les « bons compreneurs », de 14,37/35. Nous avons fait de même pour les 15 enfants qui composent le groupe des « mauvais compreneurs ». Nous avons alors obtenu une moyenne de 9,63/35.



Les « bons compreneurs » sembleraient produire plus d'inférences que les « mauvais compreneurs ». Ces résultats semblent aller dans le sens de notre hypothèse : **la production inférentielle jouerait un rôle dans la compréhension écrite de récit.**

1.2. *Comparaison entre les résultats à l'ensemble du test en compréhension et en production d'inférences*

Il nous a semblé intéressant de comparer les résultats totaux obtenus au test en production d'inférence à ceux obtenus en compréhension.

Nous souhaitons voir s'il existe une corrélation entre la capacité à produire des inférences et les résultats obtenus en compréhension. Si nous constatons que les enfants qui ont obtenu de bons résultats en compréhension ont également obtenu de bons résultats en production d'inférences, et à l'inverse si nous remarquons que ceux qui ont obtenu de mauvais résultats en compréhension ont également obtenu de mauvais résultats en production d'inférences, alors cela laisserait penser que la production d'inférences interviendrait dans la compréhension écrite de récit.

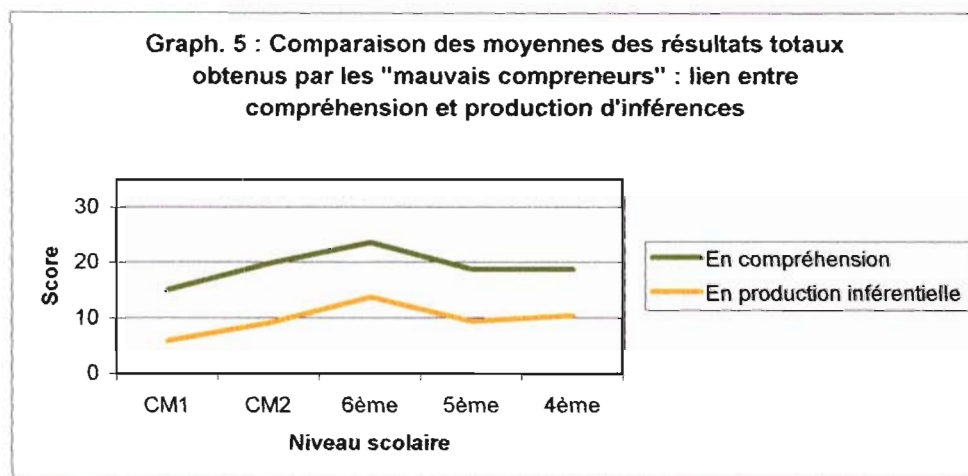
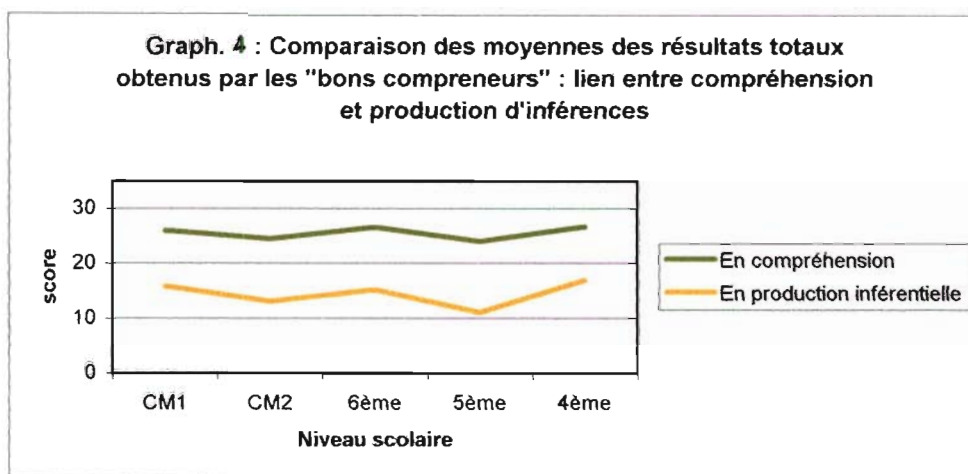
Les résultats en compréhension écrite de récit concernent le nombre de réponses correctes données par l'enfant pour l'ensemble des épreuves. Les résultats en production d'inférences concernent le nombre de réponses correctes données lorsque l'enfant a indiqué explicitement, par ses propos, qu'il a activé le processus inférentiel. Par exemple, prenons les réponses de trois enfants à la question 2 de l'épreuve des 15 questions sur le texte (« Qu'est-ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ? »).

L'enfant que nous appelons « Elodie » scolarisée en CM1, qui est dans le groupe des « mauvais compreneurs », a répondu à cette question : « un chat ». Nous lui avons alors attribué 1 point en compréhension puisque sa réponse faisait partie de celles que nous attendions. Mais nous ne lui avons attribué aucun point en production inférentielle étant donné que, malgré les relances et les sollicitations de notre part, elle ne nous a fourni aucun élément permettant de déterminer le processus cognitivo-langagier qui a été activé. Bien sûr, nous gardons à l'esprit qu'elle a, peut-être, activé le processus inférentiel mais puisqu'elle ne nous en a pas fait part dans sa justification, nous ne pouvons pas lui donner de point.

L'enfant que nous nommons « Anthony », scolarisé en CM1, qui est dans le groupe des « bons compreneurs », a répondu ceci : « Un chat, ..., ronronnait c'est plus les chats qui ronronnent, c'est logique, ça peut pas être un chien qui ronronnait ! ». Il obtient 1 point en compréhension et 1 point en production inférentielle car, dans ce cas précis, nous considérons que le processus inférentiel a été activé. Il a eu un raisonnement linguistique et logique, (cf. Théorie, Chap. 3, Section 3.4).

L'enfant que nous appelons « Erwan », scolarisé en CM2, « mauvais compreneur », a donné la réponse suivante : « Un chat, parce que c'est doux les poils de mon chat, c'est doux et c'est chaud ». Nous lui avons attribué 1 point en compréhension puisqu'il nous a dit que c'est un chat, mais, en revanche, nous ne lui attribuons aucun point en production inférentielle puisque selon nous, il ne semble pas avoir activé ce processus cognitivo-langagier mais un autre : la représentation mentale. Il a réalisé un raisonnement linguistique et sensoriel, il a évoqué la bonne réponse (cf. Théorie, Chap. 3, Section 3.4).

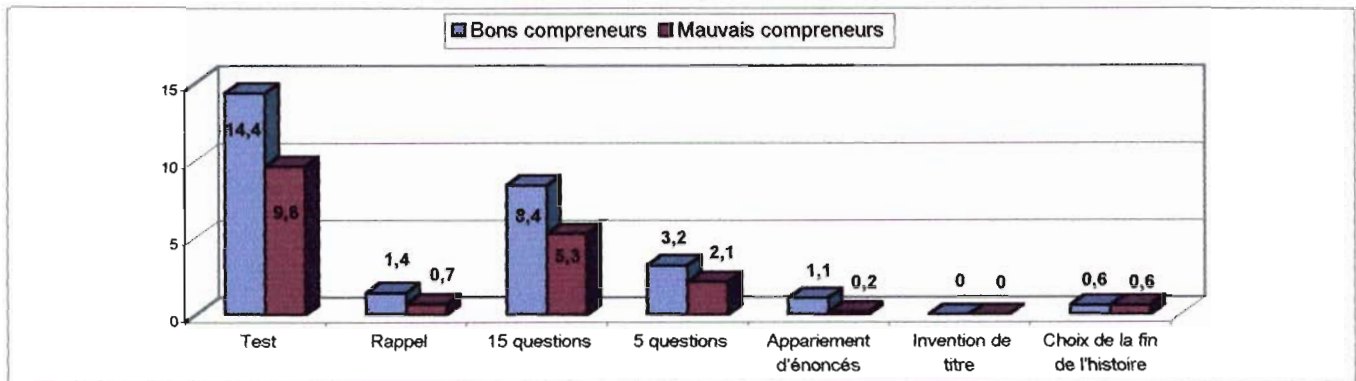
Nous avons décidé de faire un graphique pour les « bons compreneurs » (graphique 4), et un autre pour les « mauvais compreneurs » (graphique 5). Pour chacun de ces deux graphiques, nous comparons les moyennes des résultats totaux en compréhension et en production d'inférences.



Nous remarquons que la forme des deux courbes pour les deux graphiques semble similaires. Sans rien encore prouver, **cette constatation vient étayer l'hypothèse que la production d'inférences et la compréhension seraient liées.**

1.3. Résultats épreuve par épreuve

Graph. 6 : Comparaison des moyennes des résultats obtenus en production d'inférences : lien entre compréhension et production d'inférences selon les épreuves



A en juger le graphique ci-dessus, les « bons compreneurs » produiraient plus d'inférences que les « mauvais compreneurs », à l'exception de deux épreuves pour lesquelles ils obtiennent des résultats identiques. Nous verrons un peu plus loin (Cf. Analyse, Chap. III, Section 2.2) que les résultats peuvent être imputés à l'épreuve elle-même.

Ce graphique semblerait aller dans le sens d'une de nos hypothèses : puisque les « bons compreneurs » produiraient plus d'inférences que les « mauvais compreneurs », alors, peut-être, pourrions-nous supposer que les inférences ont un rôle dans la compréhension écrite de récit. Bien entendu, nous gardons à l'esprit que ces résultats se limitent aux enfants que nous avons rencontrés.

Nous avons élaboré un graphique de la même sorte que le graphique 6, qui compare les moyennes des résultats obtenus en compréhension pour chaque épreuve (cf. Analyse, Chap. III, Section 1.2). Il permet de déterminer si le test permet bien de différencier les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ».

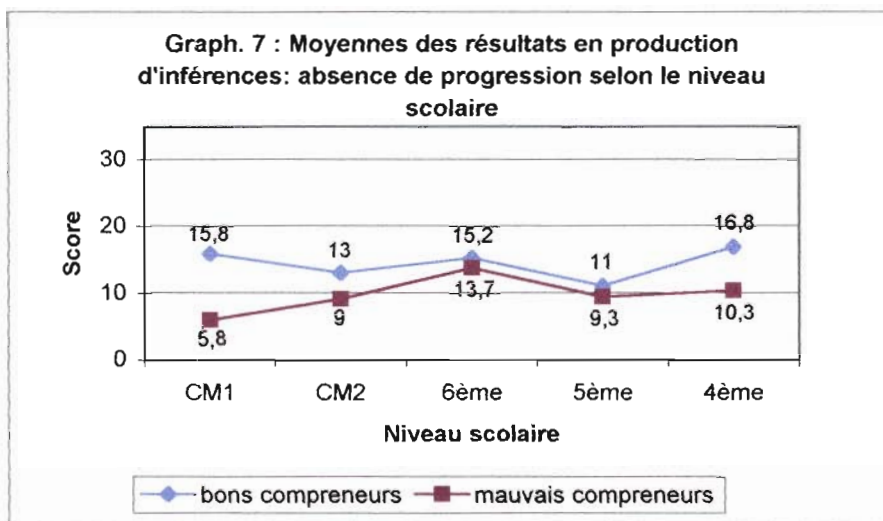
2. Influence du niveau scolaire sur la production d'inférences

Nous avons recruté les enfants selon leur niveau scolaire et non selon leur âge. Nous souhaitons avoir 3 enfants « bons compreneurs » et 3 enfants « mauvais compreneurs » pour chaque niveau scolaire.

Si nous nous référons au graphique 2 de la partie Méthodologie, nous constatons qu'à deux exceptions près, tous les enfants de CM1 sont moins âgés que les CM2, tous les enfants de CM2 sont moins âgés que les 6^{ème} et ainsi de suite. Par conséquent, représenter ce tableau en fonction de l'âge au lieu du niveau scolaire aurait été redondant. Nous avons donc conservé la distribution par niveau scolaire, lors de l'analyse.

Nous avons voulu comparer les résultats totaux obtenus par les « bons compreneurs » et les « mauvais compreneurs » en production d'inférences, en distinguant le niveau scolaire. En effet, nous souhaitons savoir si cette variable influait sur la production inférentielle.

Nous avons calculé les moyennes des résultats, obtenus au test, en production d'inférences (graphique 7). Pour le groupe des « bons compreneurs », nous avons additionné les résultats obtenus pour chaque niveau scolaire. Puis, nous avons divisé cette somme par 3 (pour chaque niveau scolaire, il y a 3 enfants « bons compreneurs »). Nous avons effectué les mêmes calculs pour le groupe des « mauvais compreneurs ».



Il semblerait qu'il n'y ait pas de progression des résultats selon le niveau scolaire.

Dans le groupe des « bons compreneurs », les CM1 ont de meilleurs résultats que les CM2, les 6^{ème} et les 5^{ème}. Par ailleurs, les moyennes des résultats totaux au test, en production d'inférences, entre les CM1 et les 4^{ème} (les deux niveaux scolaires extrêmes de notre échantillon) sont très proches. Les CM1 ont obtenu 15,8/35 et les 4^{ème} ont obtenu, quant à eux, 16,8/35. Si nous ramenons à une note sur 20, les CM1 obtiennent une note de 9/20 et les 4^{ème} obtiennent une note de 9,6/20. L'amplitude entre ces deux résultats est minime. Par conséquent, ceci semble confirmer le fait que le niveau scolaire n'aurait pas d'influence sur la capacité à produire des inférences.

Cette courbe nous étonne. Nous pensions en obtenir une qui aurait été ascendante. Selon nous, plus les enfants avançaient dans le cursus scolaire, meilleurs devaient être leur niveau de compréhension écrite de récit et leur capacité à produire des inférences. Le processus inférentiel est intimement lié aux connaissances des enfants et à leur développement cognitif. En effet, « les experts dans un domaine [...], traitent plus facilement les inférences par comparaison avec des novices »⁷⁰. Or, plus les enfants grandissent, plus ils ont l'occasion de rencontrer des situations différentes et d'approfondir leurs connaissances dans différents domaines. Par conséquent, nous étions en droit d'attendre une progression dans les résultats en production inférentielle selon le niveau scolaire. Cependant, ce ne semble pas être le cas chez les enfants faisant partie de notre groupe expérimental.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces résultats. D'une part, le nombre d'enfants constituant notre groupe expérimental est insuffisant pour pouvoir tirer des conclusions généralisables à tout enfant scolarisé dans un de ces niveaux scolaires.

D'autre part, nous pourrions nous demander si le niveau des enfants par rapport à leur propre classe varie d'un individu à l'autre. Dans la feuille de renseignements (cf. annexe n°3), nous avons demandé à l'enseignant le niveau de chaque enfant par rapport à sa classe. Il en ressort que les enfants « bons compreneurs » de CM1, CM2 et 6^{ème} sont des enfants considérés par leur instituteur comme ayant de très bons résultats en classe. A l'inverse, la majorité des enfants qui constituent notre groupe de « bons compreneurs » scolarisés en 5^{ème} et 4^{ème} sont des enfants ayant un niveau moyen/faible par rapport à leur classe. Ces renseignements sembleraient signifier que les enfants jeunes de notre groupe expérimental

⁷⁰ MARTINS D. et LE BOUEDEC B., *La production d'inférences lors de la compréhension de texte chez des adultes, une analyse de la littérature*, p. 522.

seraient très bons en classe, alors que les plus âgés auraient un niveau plus faible par rapport à leur propre niveau scolaire. Cependant, cette interprétation n'est pas valide étant donné que les informations reçues par les instituteurs et les professeurs sont totalement subjectives et ne s'appuient sur aucun critère défini. De plus, le niveau demandé à chaque classe dépend du professeur, de l'établissement...

Pour le groupe des « mauvais compreneurs », il était impossible d'attendre une forme de courbe particulière. En effet, nous ne pouvions pas présumer de leurs résultats en fonction de leur niveau scolaire étant donné que ces enfants ont des degrés de troubles de la compréhension variables, le nombre de séances effectuées en rééducation orthophonique n'est pas identique pour tous les enfants. Certains sont en début de rééducation orthophonique, par exemple l'enfant que nous nommons « Sophie » scolarisée en CM2 était à sa 9^{ème} séance, alors que d'autres enfants sont à plus de 100 séances, sachant que des troubles autres que ceux de la compréhension écrite de récit ont été à l'origine de ces séances. C'est le cas de l'enfant que nous appelons « Hugo » scolarisé en 6^{ème} et faisant partie du groupe des « mauvais compreneurs ».

3. Lien entre temps de lecture et production inférentielle

3.1. Temps de lecture du récit

Le temps moyen de lecture du récit, tous sujets confondus, est de **3 min 50 s**. Nous avons calculé le temps moyen de lecture du récit pour les « bons compreneurs », celui pour les « mauvais compreneurs » et les avons comparés.

Tab. 19 : Moyennes des temps de lecture du récit chez les enfants « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs »

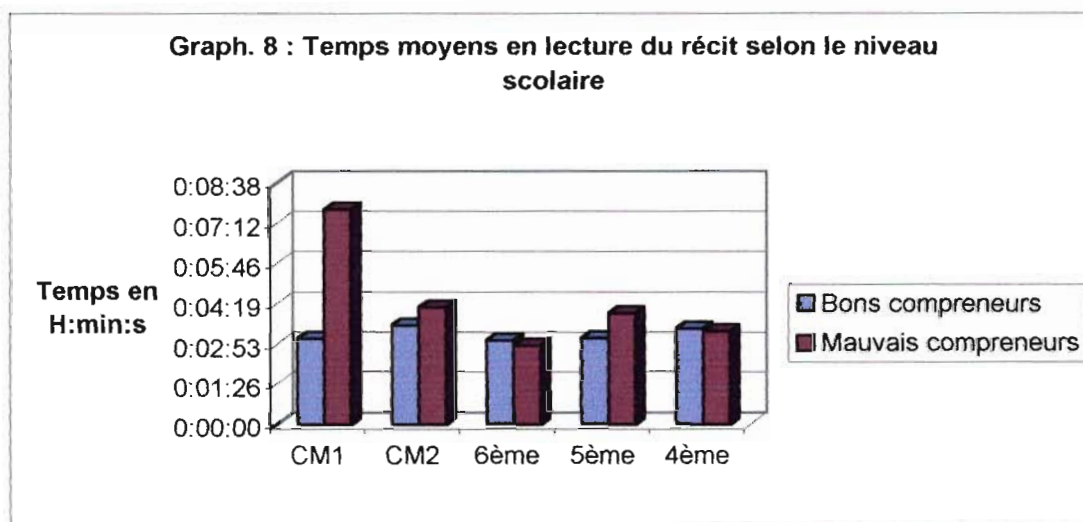
| | « bons compreneurs » | « mauvais compreneurs » |
|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Moyennes du temps de lecture | 0:03:15 | 00:04:25 |

Nous observons que le temps de lecture pour les « mauvais compreneurs » est plus long que pour les « bons compreneurs ». Lors de la sélection des enfants qui constituent le groupe des « mauvais compreneurs », nous avons fait attention à ne pas prendre d'enfants qui avaient de gros troubles du décodage. Cependant, à en juger par les résultats ci-dessus, nous émettons l'hypothèse que les « mauvais compreneurs » avaient tout de même une vitesse de lecture plus lente en raison d'une moins bonne maîtrise du décodage de la lecture ou de difficultés de compréhension qui les amèneraient à relire certains passages.

Nous avons, ensuite, de nouveau comparé les temps de lecture entre « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs », en distinguant le niveau scolaire.

Tab. 20 : Comparaison des temps obtenus en lecture du récit entre « bons » et « mauvais compreneurs »

| | Temps de lecture des « bons compreneurs » | Temps de lecture des « mauvais compreneurs » |
|------|---|--|
| CM1 | 0:03:05 | 00:07:41 |
| CM2 | 00:03:33 | 00:04:12 |
| 6ème | 00:03:02 | 00:02:50 |
| 5ème | 00:03:07 | 00:04:00 |
| 4ème | 00:03:27 | 00:03:21 |



Nous constatons une grande différence entre les temps de lecture des CM1 « bons compreneurs » et des CM1 « mauvais compreneurs ». En revanche, pour les classes supérieures cet écart s'amointrit, voire s'inverse, chez les 6^{ème} et les 4^{ème}.

Pour expliquer cela, il est important de préciser que, parmi les CM1 « mauvais compreneurs », un enfant a mis **10 min 04 s**, pour lire le texte, non pas à cause de troubles du décodage de la lecture mais à cause de difficultés d'attention. Nous avons dû, à plusieurs reprises, lui demander de se recentrer sur l'activité qui lui était demandée. Voilà pourquoi il existe une très grande différence dans les temps de lecture entre les « bons » et les « mauvais compreneurs » scolarisés en CM1.

Si nous regardons les niveaux scolaires suivants, nous remarquons qu'il n'y a pas de diminution du temps de lecture plus on avance dans les niveaux scolaires. Par conséquent, nous pouvons supposer que, dès le CM1, les enfants auraient des capacités en vitesse de lecture relativement identiques à celles des niveaux scolaires supérieurs. En d'autres termes, comme nous pouvions nous y attendre, **la vitesse de lecture ne semble pas du tout prédictive du niveau de compréhension des enfants.**

Ensuite, nous avons souhaité comparer ce graphique au graphique 7 concernant les moyennes des résultats totaux, au test, en production d'inférences. En effet, nous souhaitions savoir si nous pouvions percevoir un lien entre temps de lecture et production d'inférences.

En partant du principe que la production inférentielle entraînerait une surcharge cognitive due à l'activation de processus cognitivo-langagiers qu'elle implique, nous devrions être en droit d'attendre des temps de lecture plus longs pour les enfants qui produisent le plus d'inférences. Dans le graphique 7, tous les « bons compreneurs » ont de meilleurs résultats en production d'inférences que les « mauvais compreneurs ». Par conséquent, les « bons compreneurs » devraient avoir des temps de lecture beaucoup plus longs.

Or, ce n'est pas le cas. Pour trois niveaux scolaires, les « bons compreneurs » ont des temps de lecture plus faibles que les « mauvais compreneurs » et pour les deux autres niveaux scolaires, ils sont quasiment identiques.

En conséquence, il semblerait que la production inférentielle ne soit pas le seul facteur influençant les temps de lecture. Les difficultés de compréhension et les difficultés de décodage contribuent aussi à l'allongement du temps de lecture.

Cependant, nous souhaitons nuancer un peu ce propos, par le fait que les conditions dans lesquelles ont eu lieu notre expérimentation ne permettaient pas une étude très précise de l'influence de la production inférentielle sur les temps de lecture. En effet, les résultats en production d'inférences correspondent aux inférences correctes dont les enfants nous ont fait part, lors des épreuves. Comme pour chaque épreuve, ils pouvaient retourner au texte pour chercher la réponse, nombreux sont ceux qui n'avaient pas produit d'inférence lors de la première lecture du texte et qui en ont produit lors des épreuves. Par conséquent, certains enfants ont pu lire très vite le texte en produisant très peu d'inférences, et ensuite en produire un grand nombre, lors des épreuves. Ceci donnerait un temps de lecture faible avec de bons résultats en productions d'inférences. Pour pouvoir réellement comparer les temps de lecture aux capacités à produire des inférences, il faudrait comptabiliser uniquement les inférences « on-line », c'est-à-dire qui sont produites au moment même de la lecture. Or, ceci n'est pas réalisable techniquement dans le cadre de cette expérimentation.

En résumé, il nous semble tout de même difficile de tirer des conclusions sur l'influence du processus inférentiel sur les temps de lecture qu'ont obtenus les enfants de notre échantillon expérimental.

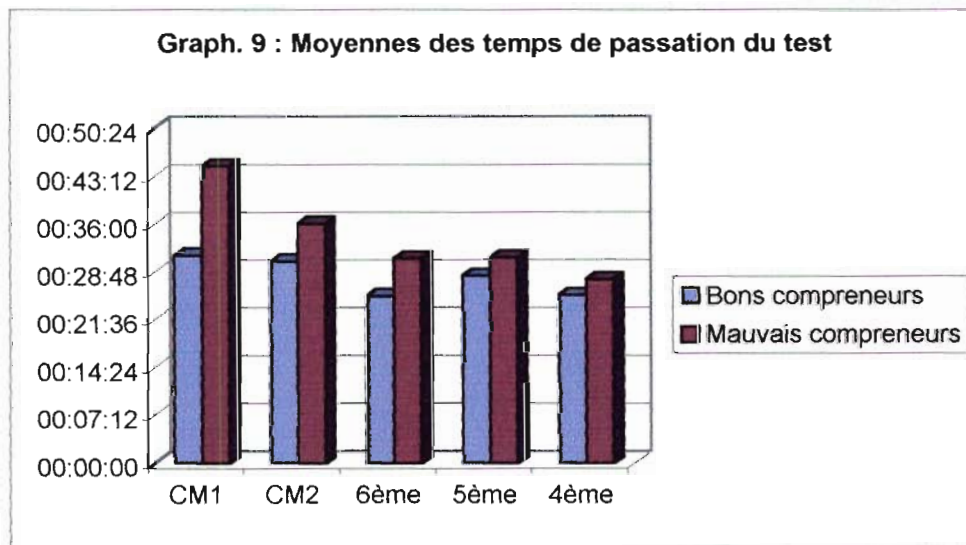
3.2. Temps de passation

Le temps moyen de passation du test, tous sujets confondus, est de **31 min 07s**. Nous avons comparé les moyennes des temps de passation du test entre les « bons compreneurs » et les « mauvais compreneurs » :

Tab. 21 : Moyennes des temps de passation du test

| | « bons compreneurs » | « mauvais compreneurs » |
|--|----------------------|-------------------------|
| Moyennes du temps de passation du test | 00:28:08 | 00:34:07 |

Le temps de passation du test est plus long chez les « mauvais compreneurs » que chez les « bons compreneurs ». Nous pensons que ces résultats peuvent éventuellement s'expliquer par le fait qu'il nous a semblé que lorsque les enfants « mauvais compreneurs » relisaient le texte à la recherche de réponses, ils mettaient plus de temps à les trouver, à émettre des hypothèses. Parallèlement s'ajoute, pour certains d'entre eux, la composante émotionnelle. La peur de ne pas bien répondre les « paralyserait » et augmenterait le temps de passation.



En observant le graphique ci-dessus, nous constatons une diminution de la différence du temps de passation du test plus on avance dans les niveaux scolaires.

Nous serions tentées de dire qu'il semblerait que plus les enfants avancent en niveaux scolaires plus ils sont rapides dans la réalisation des épreuves.

Cependant, une autre variable, de première importance, intervient dans ces résultats : l'examineur. En effet, la vitesse de passation des épreuves varie énormément en fonction de l'examineur lui-même. Nous nous en sommes rendu compte lors des expérimentations que nous avons effectuées. En effet, notre connaissance et notre vitesse de manipulation du test n'étaient pas les mêmes lorsque nous avons rencontré les premiers enfants de notre expérimentation et lorsque nous avons rencontré les derniers. Ceci a d'autant plus d'importance que de manière générale nous avons rencontré les CM1 et CM2 « bons compreneurs » avant les autres enfants. Par conséquent, nous avons été plus lente à faire passer les épreuves pour les enfants scolarisés en CM1 et en CM2 que pour les autres. Ceci pourrait expliquer les résultats représentés dans le graphique 9.

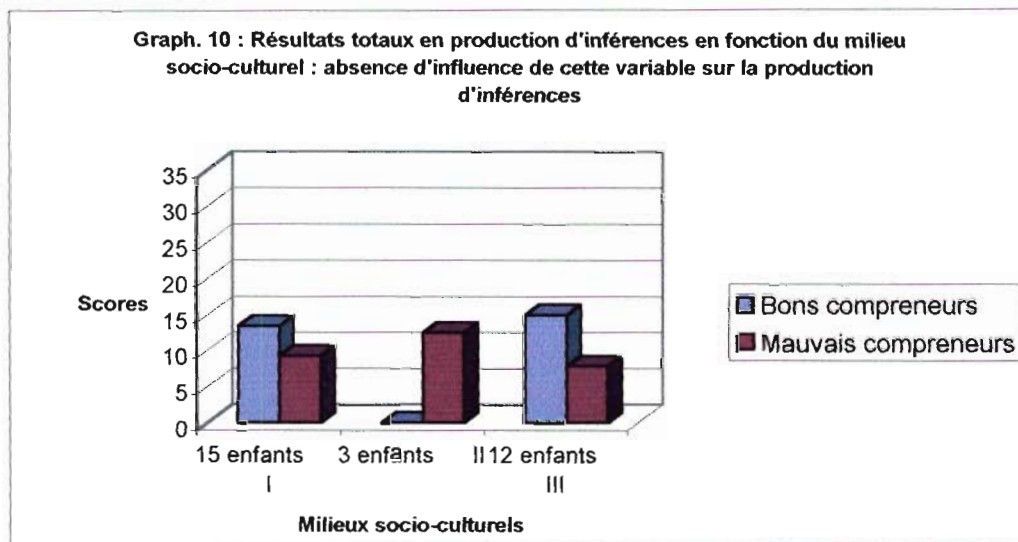
De plus, l'interaction entre l'enfant et l'examineur peut aussi influencer sur la vitesse de passation du test. Même si nous nous en tenons aux consignes de passation, le fait de connaître le groupe auquel appartient l'enfant, son niveau scolaire, change, même de manière minime, notre comportement face à lui. Notre débit, par exemple, peut être modifié.

Par ailleurs, interviennent aussi d'autres composantes comme la fatigue qui est variable selon les jours et qui influe également sur la vitesse de passation.

Nous sommes d'avis que le fait de connaître les temps de passation de ce test ont pour seul intérêt, et non des moindres, de savoir combien de temps en moyenne, il faudra aux orthophonistes pour le faire passer. En effet, c'est un élément qui entre en jeu dans l'élaboration du bilan. **Si un orthophoniste décide d'utiliser ce test de compréhension écrite de récit pour approfondir le bilan qu'il a effectué à l'enfant, il le fera soit sur le temps d'une séance d'orthophonie, qui dure 30 minutes, soit sur un temps de bilan qui dure au moins 1 heure mais qui propose différentes épreuves. Il est donc très important que le test ne dépasse pas ce temps.** En effet, ce test ne peut pas être effectué en plusieurs fois.

4. Influence du milieu socio-culturel sur la production inférentielle

Nous avons voulu savoir si le milieu socio-culturel pouvait avoir une influence sur la production d'inférences. Les trois milieux socio-culturels sont décrits dans la partie méthodologie (cf. Méthodologie, Chap. II, Section 6.5) Nous avons donc comparé les résultats en production d'inférences des enfants selon cette variable.



Chez les « bons compreneurs », le milieu socio-culturel « II » n'est pas représenté par les enfants qui composent notre échantillon, ce qui rend l'interprétation de ce graphique assez difficile.

Il semblerait que le milieu socio-culturel des enfants n'ait pas d'influence sur les résultats en production d'inférences étant donné que les enfants faisant partie du groupe des « mauvais compreneurs » du groupe « III » (professions intellectuelles supérieures) ont obtenu de moins bons résultats que ceux du groupe « I ».

Le milieu socio-culturel ne semble pas avoir de répercussions sur les performances en production d'inférences mais nous devons nuancer ce constat pour deux raisons. D'une part, la catégorie « II » n'est pas représentée chez les « bons compreneurs ». D'autre part, le nombre d'enfants dans chaque milieu socio-culturel n'est pas égal : le milieu socio-culturel « II » est représenté par 3 enfants alors que le milieu socio-culturel « I » est représenté par 15 enfants.

5. Lien entre appétence à la lecture et production inférentielle

Nous avons demandé aux enfants s'ils aimaient lire et s'ils étaient habitués à cette activité. Puis, nous avons rempli le tableau suivant, selon le groupe auquel ils appartenaient.

Tab. 22 : Nombre d'enfants sur 15 qui disent aimer la lecture et avoir l'habitude de lire

| | « bons compreneurs » | « mauvais compreneurs » |
|---|----------------------|-------------------------|
| Aime la lecture et a l'habitude de lire | 8 | 3 |
| Moyenne | 53,3 | 20 |

Selon les réponses données par les enfants que nous avons rencontrés lors de notre expérimentation, **il y aurait plus de « bons compreneurs » qui aiment lire que de « mauvais compreneurs ».**

Citons simplement le fait qu'il ne soit pas rare que certains enfants qui ont des difficultés en lecture développent une appréhension concernant cette activité et se détournent d'elle. Ceci pourrait apporter une réponse parmi celles qui existent pour expliquer les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

En résumé, il semblerait que notre première hypothèse puisse être validée : **la production d'inférences jouerait un rôle dans la compréhension écrite de récit**. En effet, les « bons compreneurs » de notre échantillon expérimental produirait plus d'inférences que les « mauvais compreneurs ».

De plus, nous avons constaté une différence de scores entre « bons » et « mauvais compreneurs ». Selon nous, **le test permettrait de les différencier**.

Les performances, quant à elles, ne sembleraient pas augmenter en fonction du niveau scolaire. Nous nuancions, tout de même, ces propos par le fait que le nombre d'enfants de notre groupe expérimental est trop limité pour être généralisable à une population. De plus, les enfants « bons compreneurs » de CM1 avait un niveau par rapport à leur classe supérieur au niveau que possédaient les 4^{ème} « bons compreneurs » par rapport à leur propre classe. Par conséquent, notre échantillon d'enfants ne nous permet pas de tirer de conclusion sur l'effet du niveau scolaire par rapport aux performances en production d'inférences.

Par ailleurs, la vitesse de lecture ne semblerait pas être un élément prédictif des performances en production d'inférences.

Du point de vue du **milieu socio-culturel**, celui-ci, aux vues des résultats que nous avons obtenus, **ne semblerait pas avoir d'influence sur les performances en production d'inférences**. Cependant, nous appliquons à ce constat des réserves en raison du nombre limité d'enfants que nous avons rencontrés.

II. Existence de plusieurs profils d'enfants selon divers critères

1. Les processus cognitivo-langagiers activés en cas de réussite dans l'épreuve des 15 questions

Nous avons souhaité savoir, dans un premier temps, si une stratégie cognitivo-langagière était utilisée préférentiellement pour comprendre un récit écrit.

Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les résultats obtenus à l'épreuve des 15 questions sur le texte. Nous avons relevé le processus qui avait été activé pour chaque bonne réponse. Notre choix s'est arrêté sur cette épreuve car c'est celle qui, nous semble-t-il, permet, le plus, de demander des justifications à l'enfant pour pouvoir, au mieux, déterminer le processus activé.

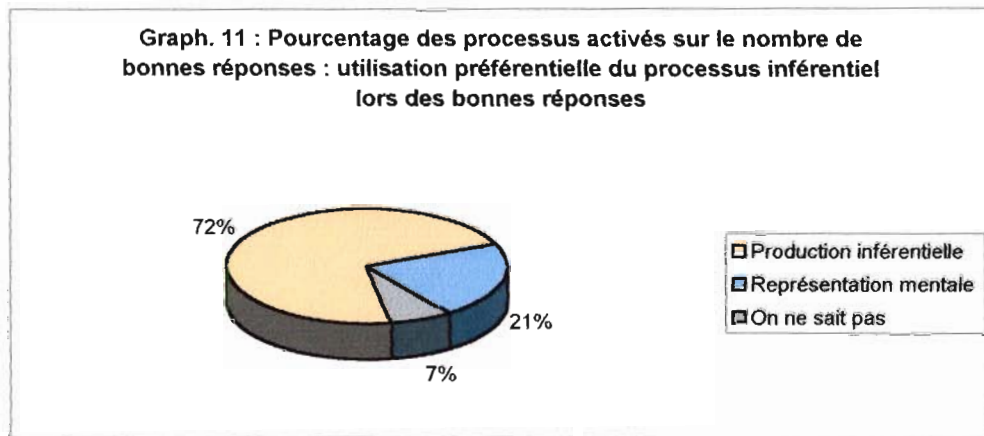
Dans certains cas, la réponse correcte résulte de l'activation du processus inférentiel. L'enfant élabore un raisonnement inductif pour rétablir le sens d'éléments implicites.

Dans d'autres cas, l'enfant utilise la représentation mentale, il évoque la scène dans sa tête et s'appuie sur ses sens pour comprendre les éléments implicites.

Il est difficile, ici, de distinguer le processus de généralisation. En effet, selon nous, il serait sous-jacent à la production d'inférences. Pour pouvoir relier les éléments textuels à ses connaissances intériorisées, l'enfant doit, dans la majorité des cas, prendre en compte tous les éléments concernés et les relier entre eux. De manière générale, la généralisation est un processus intervenant dans la production inférentielle. Cependant, il est difficilement visible lorsque l'inférence est correctement réalisée. Par conséquent, nous ne la prendrons pas en compte ici. Nous tenons tout de même à préciser que lorsque la capacité à généraliser pose problème, elle est détectable dans les réponses des enfants. Ceci est développé dans ce chapitre, section 4.

Enfin, nous employons l'expression « On ne sait pas » lorsqu'il nous est impossible de dire le processus qui a été utilisé par l'enfant. Par exemple, l'enfant que nous avons nommé « Anthony », scolarisé en CM1 et faisant partie du groupe des « bons compreneurs » répond correctement à la question 3 de cette épreuve : « Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ? ». En effet, malgré nos relances, il se limite à « une chose rouge, peut-être du sang parce qu'à un moment elle a eu quelque chose qui pique, on peut saigner ». Dans ce cas précis, il est difficile de déterminer le processus cognitivo-langagier qui a été activé.

Nous avons fait le pourcentage des processus utilisés tous sujets confondus. En effet, certains enfants ont donné 13 bonnes réponses alors que d'autres n'en ont donné que 4. Or, étant donné que nous faisons un pourcentage à partir des réponses correctes, il était nécessaire de prendre la totalité des enfants.



Ce graphique montre que la production inférentielle serait utilisée préférentiellement dans cette épreuve. Si nous nous arrêtons à ce graphique, nous serions tentées de dire que les enfants faisant partie de notre groupe expérimental activent préférentiellement le processus inférentiel.

Nous avons trouvé intéressant de regrouper dans un tableau les processus cognitivo-langagiers activés par chacun des enfants de notre échantillon. Nous avons décidé de faire, pour chaque enfant, les pourcentages des processus activés sur la totalité de leurs réponses correctes.

Lors de l'analyse des résultats, nous avons attribué un numéro à chaque enfant, nous permettant ainsi de rester le plus objective possible, lors de l'attribution des points. Le numéro correspond à l'ordre de passation de chaque enfant. Ces numéros figurent dans le tableau ci-après.

Tab. 23 : Pourcentages des processus utilisés sur le nombre de bonnes réponses à l'épreuve des 15 questions sur le texte.

| | Production inférentielle | Représentation mentale | On ne sait pas |
|-----------------------------|--------------------------|------------------------|----------------|
| CM1 bc (n° 16) | 90,9 | 0,0 | 9,1 |
| CM1 bc (n° 17) | 58,3 | 33,3 | 8,3 |
| CM1 bc (n° 22) | 76,9 | 15,4 | 7,7 |
| CM1 mc (n° 3) | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| CM1 mc (n° 4) | 11,1 | 88,9 | 0,0 |
| CM1 mc (n° 6) | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| CM2 bc (n° 1) | 60,0 | 20,0 | 20,0 |
| CM2 bc (n° 9) | 50,0 | 41,7 | 8,3 |
| CM2 bc (n° 11) | 90,9 | 9,1 | 0,0 |
| CM2 mc (n° 5) | 63,6 | 18,2 | 18,2 |
| CM2 mc (n° 20) | 33,3 | 44,4 | 22,2 |
| CM2 mc (n° 21) | 85,7 | 14,3 | 0,0 |
| 6 ^{ème} bc (n° 2) | 58,3 | 41,7 | 0,0 |
| 6 ^{ème} bc (n° 12) | 77,8 | 22,2 | 0,0 |
| 6 ^{ème} bc (n° 15) | 54,5 | 36,4 | 9,1 |
| 6 ^{ème} mc (n° 8) | 62,5 | 25,0 | 12,5 |
| 6 ^{ème} mc (n° 10) | 70,0 | 10,0 | 20,0 |
| 6 ^{ème} mc (n° 31) | 62,5 | 12,5 | 25,0 |
| 5 ^{ème} bc (n° 7) | 66,7 | 33,3 | 0,0 |
| 5 ^{ème} bc (n° 23) | 81,8 | 18,2 | 0,0 |
| 5 ^{ème} bc (n° 24) | 75,0 | 25,0 | 0,0 |
| 5 ^{ème} mc (n° 13) | 50,0 | 25,0 | 25,0 |
| 5 ^{ème} mc (n° 25) | 91,7 | 8,3 | 0,0 |
| 5 ^{ème} mc (n° 26) | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| 4 ^{ème} bc (n° 14) | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| 4 ^{ème} bc (n° 18) | 83,3 | 8,3 | 8,3 |
| 4 ^{ème} bc (n° 28) | 83,3 | 16,7 | 0,0 |
| 4 ^{ème} mc (n° 19) | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| 4 ^{ème} mc (n° 32) | 62,5 | 25,0 | 12,5 |
| 4 ^{ème} mc (n° 33) | 85,7 | 0,0 | 14,3 |

- Production majoritaire d'inférences
- Production majoritaire de représentation mentale

« bc » signifie « bon compreneur »

« mc » signifie « mauvais compreneur »

Nous constatons que les « bons compreneurs » ont produit au minimum 50% d'inférences alors que pour les « mauvais compreneurs », le pourcentage minimum est de 11%. Par conséquent, nous pouvons avancer l'hypothèse suivante : certains des « mauvais compreneurs » auraient de moins bonnes capacités de production d'inférences que les « bons compreneurs ».

Cependant, un « mauvais compreneur » peut avoir un pourcentage de 100 en production d'inférences, et pourtant ne pas avoir de bons résultats en compréhension. Peut-être, ceci s'explique par le fait que d'autres processus cognitivo-langagiers soient nécessaires à la compréhension écrite de récit mais ne sont pas correctement activés. **La production inférentielle ne serait pas le seul processus cognitivo-langagier intervenant dans la compréhension écrite de récit. Elle y serait nécessaire mais non suffisante.**

Par ailleurs, au cours de notre expérimentation, il nous a semblé qu'il existait différents profils d'enfants, certains utilisant préférentiellement la production inférentielle, d'autres la représentation mentale. C'est ce que nous pouvons constater dans le tableau ci-dessus.

La majorité des enfants que nous avons rencontrés ont activé le processus inférentiel lorsqu'ils ont donné des réponses correctes à l'épreuve des 15 questions sur le texte.

Pour d'autres enfants, ce n'est pas le cas. Nous constatons que deux enfants activent préférentiellement la représentation mentale. Il est important de garder à l'esprit que même si la majorité des enfants de notre échantillon active plus la production inférentielle, d'autres enfants « fonctionnent » différemment. Nous constatons que ce sont des enfants « mauvais compreneurs ». Nous ne pouvons pas déterminer si c'est par hasard ou non, mais M. BIANCHI⁷¹ explique dans son mémoire que lorsque les enfants se trouvent en grande difficulté face à un texte qu'ils ne comprennent pas, malgré des essais d'activation d'autres processus cognitivo-langagiers, ils activent la représentation mentale. Ceci est, peut-être, une explication.

Par ailleurs, un grand nombre d'enfants que nous avons rencontrés activent non seulement la production inférentielle mais également la représentation mentale dans des proportions variables (cf. Analyse, Tableau 23). Pour comprendre un récit écrit, il semblerait nécessaire de maîtriser les divers et nombreux processus cognitivo-langagiers qui entrent en jeu dans la compréhension écrite de récit.

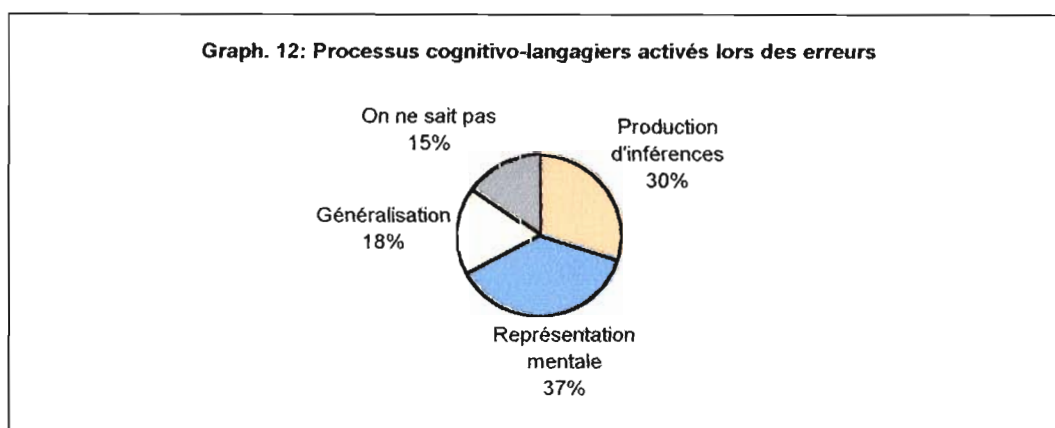
⁷¹ BIANCHI M., op. cit.

2 Les processus cognitivo-langagiers activés en cas d'erreur dans l'épreuve des 15 questions

Nous tenons, tout d'abord, à expliciter le terme « erreur ». Lors de l'élaboration de la cotation de ce test (cf. Méthodologie, Chap. IV), nous avons déterminé les réponses que nous acceptons et pour lesquelles nous attribuons des points et les questions que nous refusons. Toute réponse qui ne répond pas aux critères que nous avons définis pour chaque question est considérée, dans le cadre de ce test, comme fautive. Nous parlons alors d' « erreur ».

Lors du dépouillement des résultats, nous nous sommes rendu compte que même en cas d'erreur, les processus cognitivo-langagiers étaient activés. C'est ce que nous mettons en évidence dans le graphique 12. Nous avons additionné le nombre total de mauvaises réponses données à l'épreuve des 15 questions. Puis, nous avons déterminé, lorsqu'il y avait erreurs, le processus qui avait tout de même été activé. Nous avons donc fait des pourcentages des processus cognitivo-langagiers activés en fonction du nombre d'erreurs.

Lorsqu'il nous est impossible de déterminer le processus qui a tout de même été activé, nous avons noté « On ne sait pas ».



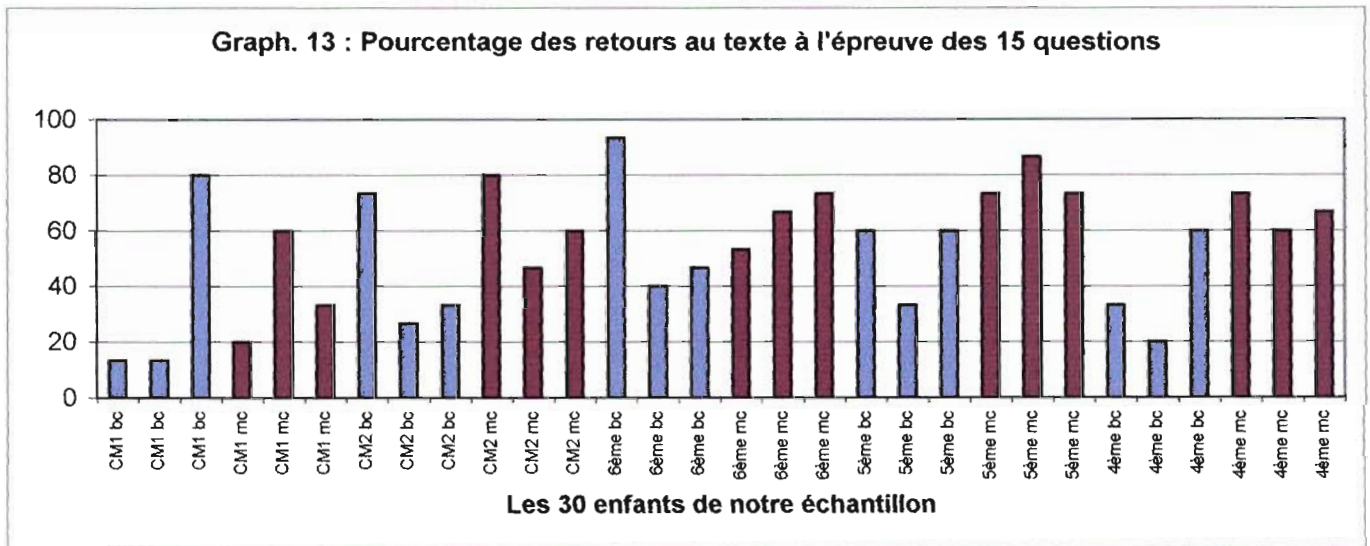
Par ailleurs, nous constatons que le pourcentage d'inférences produites lors d'erreurs est plus faible que celui lors des réponses correctes (voir graphique 11). Lorsqu'il y a bonne réponse, la production d'inférences représente 72% des processus activés, alors que lorsqu'il y a mauvaise réponse, le pourcentage de la production d'inférences, parmi les processus cognitivo-langagiers, n'est que de 30%.

Ceci semblerait aller dans le sens que la production inférentielle joue un rôle dans la compréhension écrite de récit.

3. Les retours au texte pour l'épreuve des 15 questions

Dans l'épreuve des 15 questions sur le texte, lorsque l'enfant relit, avec ou sans notre aide, le passage concerné par la question que nous venons de lui poser, nous parlons de « retour au texte ».

Nous avons fait le pourcentage de retours au texte par rapport au nombre de questions qui est de 15. Ainsi nous avons obtenu le graphique suivant :



- « bons compreneurs »
- « mauvais compreneurs »

Les résultats sont très variables. En effet, dans le groupe des « bons compreneurs » scolarisés en CM1, 2 enfants retournent très peu au texte pour répondre aux questions, alors que l'autre enfant y retourne particulièrement souvent. Selon nous, les enfants se comportent différemment face au texte en compréhension écrite de récit.

Nous avons, ensuite, souhaité déterminer s'il existait un lien entre retour au texte et compréhension, pour l'épreuve des 15 questions sur le texte. Pour cela, nous avons comparé le pourcentage de réussite en compréhension au pourcentage de retours au texte dans cette épreuve.

Nous avons obtenu le graphique suivant :



Nous ne pouvons établir aucune corrélation entre le fait de retourner au texte et la réussite à cette épreuve.

En effet, si nous prenons les enfants qui ont obtenu au moins 80% de réussite à cette épreuve (ils sont au nombre de huit), nous constatons que 3 enfants retournent au texte pour 80% des questions alors que 5 enfants n’y retournent pas.

A l’inverse, prenons les deux enfants qui ont les plus faibles taux de réussite, l’un retourne au texte pour environ 25% des questions alors que l’autre retourne au texte pour environ 75% des questions.

Il existe une multitude de raisons pour qu’un enfant retourne au texte lorsque nous lui posons une question. Certains sont très consciencieux et même s’ils connaissent déjà la bonne réponse, ils veulent s’assurer que c’est bien cela. D’autres ont appris à l’école qu’il fallait toujours citer le texte. Ils retournent donc au texte, parfois de manière hasardeuse, sans élaborer de stratégie de recherche des mots importants. D’autres encore, affolés, s’accrochent au texte en espérant découvrir la réponse attendue.

En d’autres termes, **le retour au texte n’est pas une indication pour d’éventuels bons ou mauvais résultats en compréhension.**

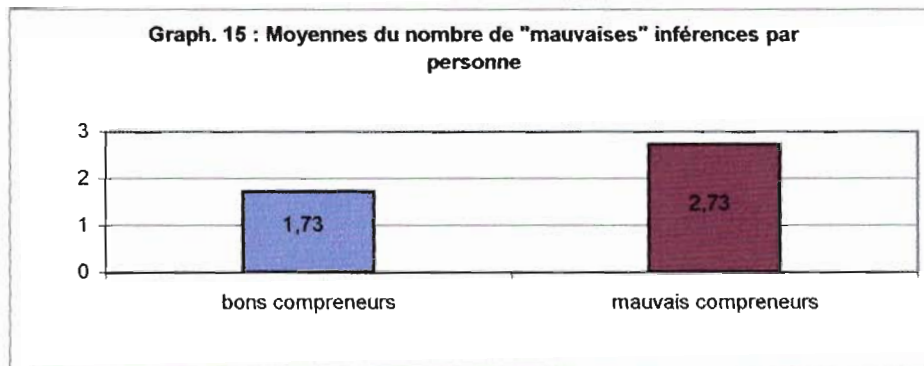
4. Les types d'erreurs empêchant la production inférentielle

D'après ce que nous avons vu dans le tableau 23, Il nous semble que les « mauvais compreneurs » sont des enfants qui activent le processus inférentiel.

Nous émettons l'hypothèse que leurs difficultés ne viennent pas de l'incapacité totale à produire des inférences mais plutôt de la non-maîtrise des processus sous-jacents nécessaires à son activation. Il s'agit de la capacité à relever tous les éléments liés à l'inférence, de la capacité à les relier entre eux, de la capacité à les relier aux connaissances intériorisées de l'enfant, de la maîtrise des éléments morphosyntaxiques contenus dans les éléments textuels, et de la maîtrise du vocabulaire concerné. Cette liste est loin d'être exhaustive.

Pour pouvoir déterminer cela, nous avons comparé, dans un premier temps, la moyenne de « mauvaises » inférences faites par les « bons compreneurs » et par les « mauvais compreneurs », à l'épreuve des 15 questions (en fonction de leurs bonnes réponses).

Nous avons obtenu les résultats suivants :

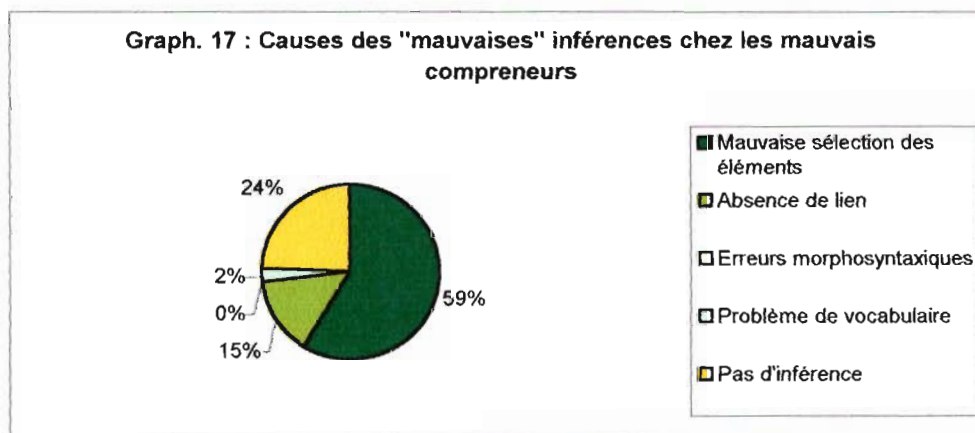
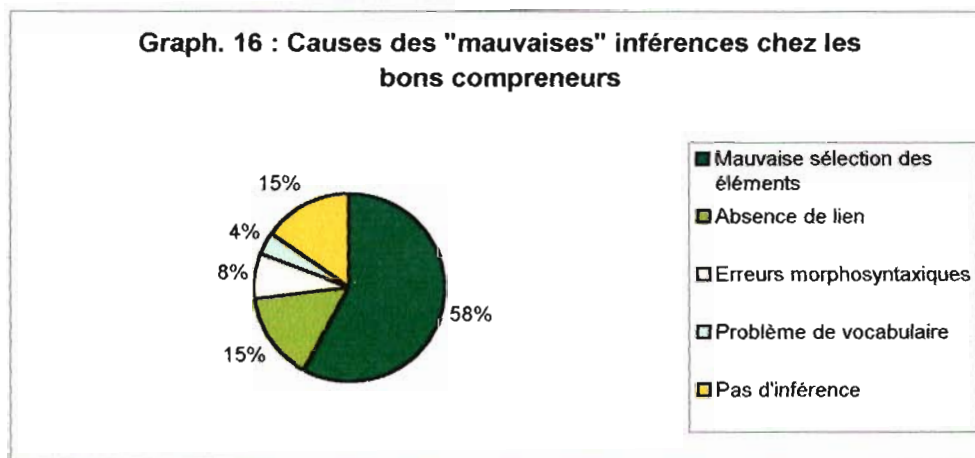


Nous avons donc constaté que les « mauvais compreneurs » de notre échantillon feraient plus de « mauvaises » inférences, ou d'inférences inadaptées que les « bons compreneurs ». Ce qui irait dans le sens d'une mauvaise maîtrise du processus inférentiel.

Nous avons, ensuite, tenté de déterminer et de quantifier ce qui a empêché de produire correctement les inférences attendues. Pour chaque inférence inadaptée, nous avons relevé ce qui a dû être à l'origine de l'erreur. Nous avons constaté qu'il s'agissait des processus sous-jacents à la production d'inférences cités précédemment.

Bien sûr, il est également nécessaire de maîtriser le processus inférentiel lui-même (être capable d'aller au-delà de ce qui est écrit).

Pour chaque mauvaise inférence, nous avons relevé le processus qui faisait défaut. Nous avons effectué cela, d'une part, chez les « bons compreneurs » et, d'autre part, chez les « mauvais compreneurs ». Nous avons obtenu les graphiques suivants :



Nous constatons que les causes des « mauvaises » inférences tant chez les « bons compreneurs » que chez les « mauvais compreneurs » sont quasiment identiques et apparaissent dans des proportions relativement proches.

Ce qui semble poser le plus de problème à notre échantillon expérimental est de relever tous les éléments nécessaires à la production d'inférences adaptées, ensuite vient la difficulté à inférer puis la difficulté à relier entre eux les éléments importants, et enfin certains enfants n'ont pas réussi à faire des inférences correctes car ils avaient fait des erreurs de morphosyntaxe et de vocabulaire.

Cependant, si nous nous penchons sur les résultats de chaque enfant nous remarquons qu'il existe différents profils. Prenons trois enfants qui constituent notre groupe expérimental.

Tableau 24 : Trois profils d'enfants différents selon le type de difficultés entraînant des inférences inadaptées

| | Mauvaise sélection des éléments | Absence de lien | Erreurs morphosyntaxiques | Problème de vocabulaire | Absence d'inférence | Total "d'inférences inadaptées" |
|---|---------------------------------|-----------------|---------------------------|-------------------------|---------------------|---------------------------------|
| Enfant 20 (CM2 « mauvais compreneur ») | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Enfant 32 (4ème « mauvais compreneur ») | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Enfant 13 (5ème « mauvais compreneur ») | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |

Processus posant le plus de problème à l'enfant lors de l'épreuve des 15 questions.

L'enfant que nous avons nommé « Erwan », scolarisé en CM2 et qui fait partie du groupe des « mauvais compreneurs », a produit 4 inférences inadaptées. Pour chacune d'elles la cause semblerait être qu'il n'a pas relevé la totalité des éléments nécessaires à la production d'une inférence adaptée. Il semblerait avoir des **difficultés dans la sélection de la totalité** des éléments-clés. C'est le cas de la majorité des enfants de notre échantillon expérimental. Par exemple, lorsque nous lui demandons « Qu'entendent-ils dans la petite pièce ? », il répond : « Un renard, un loup, s'ils sont dans la forêt, ça peut être un chacal, des rats, des oiseaux ». Nous constatons que bien qu'il soit capable de faire une inférence, il n'a pas pris en compte tous les éléments textuels et en particulier le fait que les enfants soient enfermés dans une pièce « minuscule ». Par conséquent, s'il avait pris en compte cette information, il aurait proposé des animaux de petite taille.

L'enfant que nous appelons « Bertrand » est scolarisé en 4^{ème} et fait également partie du groupe des « mauvais compreneurs ». Sur 3 inférences inadaptées produites, deux ont pour origine le fait qu'il n'ait pas relié entre eux les éléments nécessaires à la production d'une inférence adaptée. Si nous résumons, Bertrand présenterait des **difficultés dans la mise en liens** des éléments-clés. Lorsque nous lui avons demandé « Qu'entendent-ils dans la petite

pièce ? », il nous a répondu « qui grattent, des souris, mais qui poussent des cris aigus, là je ne vois pas ». Nous constatons qu'il est capable de produire une inférence à partir de l'élément « animaux qui grattent », mais il ne fait pas le lien avec le fait que ces animaux poussent aussi des petits cris aigus.

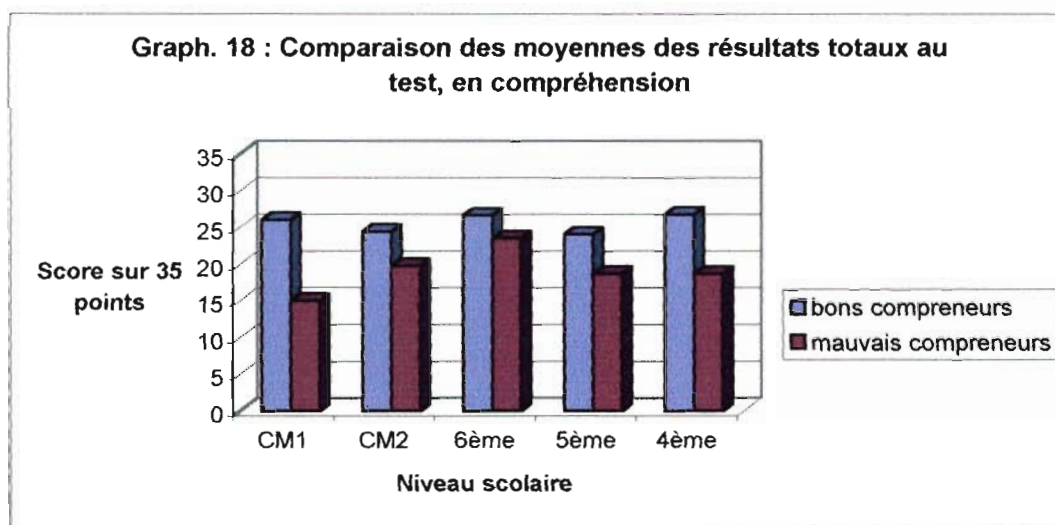
L'enfant que nous nommons « Lilian », est scolarisé en 5^{ème} et fait partie du groupe des « mauvais compreneurs ». Il a produit 6 inférences inadaptées causées à trois reprises par le fait qu'il n'arrivait pas à aller au-delà du texte (à 2 reprises par le fait qu'il ne relève pas tous les éléments et à une reprise à cause d'une mauvaise maîtrise du vocabulaire concerné). Dans ce cas précis, ce qui semblerait poser le plus de problème à Lilian est **l'activation du processus inférentiel**. Lorsque nous lui avons demandé « Qui est le plus jeune des deux enfants ? », il nous a répondu « la fille, parce qu'il y a marqué petite fille, le mot petite ». Nous pensons qu'il s'est attaché strictement aux éléments lexicaux indépendamment des contextes généraux de l'histoire dans lesquels ils apparaissent et de ce fait, il n'élabore pas le raisonnement logique attendu.

Ceci semblerait montrer qu'il existe différents profils d'enfants. Chaque profil produirait préférentiellement un type d'erreurs empêchant la production inférentielle. En effet, pour les trois enfants de notre échantillon qui présenteraient des difficultés en production inférentielle, les causes en seraient différentes. **Pouvoir déterminer ce qui a empêché l'activation des inférences permettrait, s'il devait y avoir prise en charge orthophonique, d'adapter cette dernière aux difficultés de chaque enfant.**

5. Le comportement des enfants face au test

Nous souhaitons faire part, dans cette partie, des constatations que nous avons faites sur les différents comportements des enfants face au test. Nous ne voulons en aucun cas faire de généralités sur leurs comportements, et nous tenons à préciser que nous gardons à l'esprit que chaque enfant est un individu propre avec son vécu, son humeur... Cependant, nous avons tout de même remarqué des approches différentes vis-à-vis du test chez les enfants en primaire et au collège.

Si nous regardons à nouveau les résultats totaux au test, selon le niveau scolaire, nous sommes surpris par le fait qu'il n'y ait pas une progression de la réussite avec le niveau scolaire. Nous étions en droit d'attendre que les CM2 aient de meilleurs résultats que les CM1 et que les 6^{ème} aient de meilleurs résultats que les CM2 et ainsi de suite. Mais, ce ne fut pas le cas :



Une des raisons aurait pu être le fait que le test soit beaucoup trop facile. Mais, si nous regardons les résultats, aucun groupe n'obtient une note proche de la note maximale. La meilleure moyenne appartient aux enfants de 4^{ème} « bons compreneurs » qui ont obtenu 26,67/35, ce qui correspondrait à une note de 15,24/20. L'hypothèse que le test est trop facile ne semble pas acceptable.

L'autre raison peut venir du fait du nombre réduit d'enfants constituant notre groupe expérimental et de leur hétérogénéité. Par conséquent, les variations de niveaux entre les enfants faisant partie d'un même groupe, influencent les moyennes.

Par ailleurs, chez les « bons compreneurs », les résultats vont de 24/35 à 26,67/35. Ce qui fait une différence très faible entre les meilleurs résultats et les moins bons résultats. Ceci est assez curieux étant donné que le groupe d'enfants concernés s'étend du CM1 à la 4^{ème}.

Une des composantes qui pourrait, peut-être, expliquer ces constatations est l'enfant lui-même. Selon les dires de plusieurs orthophonistes que nous avons rencontrées, les enfants de primaire, de manière générale, auraient un comportement beaucoup plus actif face au texte que les plus grands, ce qui est bien sûr un élément qui participe à la compréhension. A l'inverse, un certain nombre de collégiens, même s'ils ont peut-être des capacités de compréhension plus élaborées, auraient un comportement différent face au test. En effet, nous avons pu observer que leur lecture et leur recherche de réponses sembleraient plus superficielles (pas pour tous, mais nombreux étaient ceux qui correspondaient à cette description). Il existerait une composante psychoaffective, due à leur entrée dans l'adolescence, qui entrerait en jeu et qui influencerait dans la capacité à s'investir dans une activité du type « test ».

Par ailleurs, certains nous ont fait part du fait que ce texte ne correspondait pas à leurs centres d'intérêt. Or, l'intérêt que nous portons sur ce que nous lisons agit sur notre comportement en lecture et sur notre motivation à réaliser les épreuves demandées. A l'inverse, de nombreux enfants, scolarisés en primaire, nous ont dit qu'ils avaient beaucoup aimé l'histoire et qu'ils avaient l'habitude d'en lire chez eux.

Un comportement plus actif face au texte et un intérêt plus grand pour le thème du récit, de la part des enfants scolarisés en primaire, compenseraient peut-être la plus grande expérience que possèdent les enfants plus âgés en compréhension écrite de récit.

Mais, ceci n'est qu'une hypothèse.

Tout en gardant à l'esprit le nombre limité d'enfants constituant notre groupe expérimental, il semblerait nous puissions valider notre deuxième hypothèse : **La capacité à produire des inférences serait une compétence nécessaire mais non suffisante à la compréhension écrite de récit.** En effet, d'autres processus cognitivo-langagiers semblent intervenir.

Nous avons voulu ensuite déterminer si les retours au texte des enfants pouvaient être un indicateur des performances en production d'inférences et en compréhension écrite de récit. Nos observations nous laissent penser que ce n'est pas le cas.

Puis, nous avons mis en évidence **différents profils d'enfants du point de vue des difficultés amenant à la production d'inférences incorrectes.** L'émergence de ces différents profils semblerait, selon nous, permettre d'affiner encore plus la prise en charge orthophonique. En effet, ce mémoire a pour objectif l'élaboration d'un test de compréhension écrite de récit qui permettrait de déterminer le ou les processus cognitivo-langagiers qui font défaut le cas échéant. Etant donné que nous nous intéressons à la production inférentielle, nous avons essayé d'approfondir ce processus en essayant de déterminer les processus qui lui sont sous-jacents.

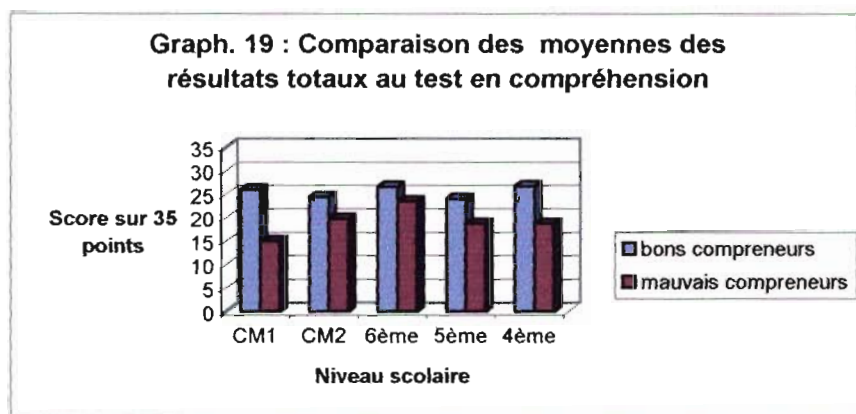
Enfin, étant dans l'optique d'essayer de prendre en compte l'enfant dans sa globalité, nous nous sommes interrogée sur les comportements que les enfants avaient face au texte. La motivation semblerait être, comme nous pouvions nous y attendre, un facteur intervenant dans la compréhension écrite de récit. Il est donc important d'essayer de déterminer ce qui diminue la motivation, quand c'est le cas, et de le prendre en compte dans la rééducation.

III. Validation du test

1. La compréhension

1.1. Les résultats totaux

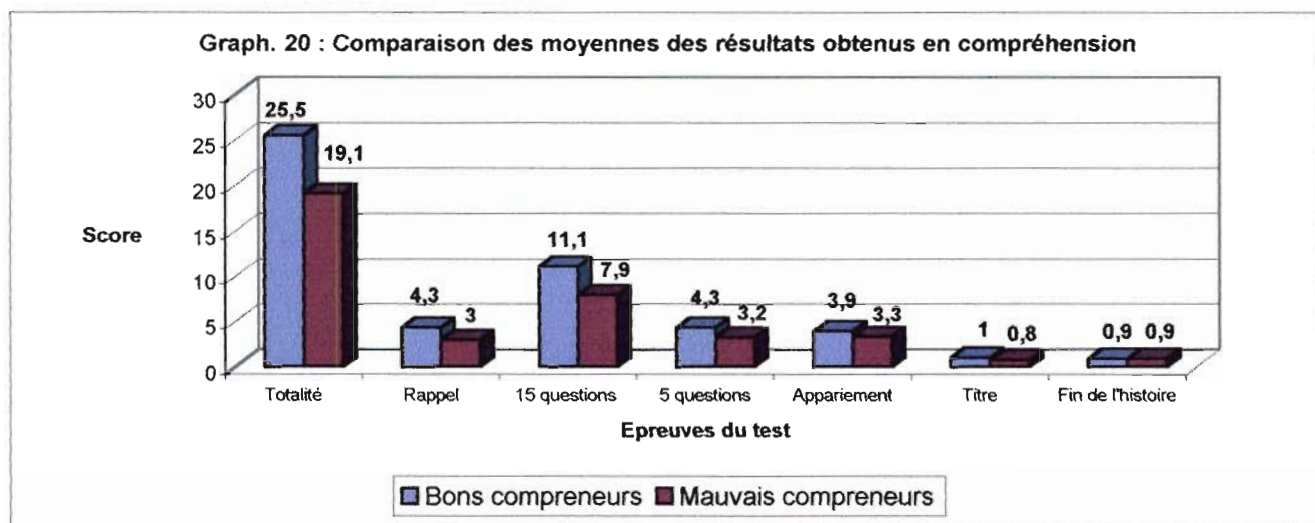
Ainsi que nous l'avons présenté dans le chapitre I, Section 1.2, la comparaison des résultats totaux au test en compréhension entre « bons » et « mauvais compreneurs », permet de différencier les enfants qui ont un bon niveau de compréhension de ceux qui en ont un faible.



Nous sommes d'avis qu'il faudrait une expérimentation quantitativement plus importante. Cependant, ces résultats nous laissent à penser que **ce test permettrait de vérifier le niveau de compréhension des enfants.**

Nous allons, maintenant, voir ci c'est le cas pour chacune des épreuves qui composent le test.

1.2. L'ensemble des épreuves



Rappelons que le test est noté sur 35 points, dont 8 points pour le rappel, 15 points pour l'épreuve des 15 questions sur le texte, 5 points pour l'épreuve des 5 questions sur le texte, 5 points également pour l'épreuve d'appariement d'énoncés, 1 point pour le titre et enfin 1 point pour le choix de la fin de l'histoire.

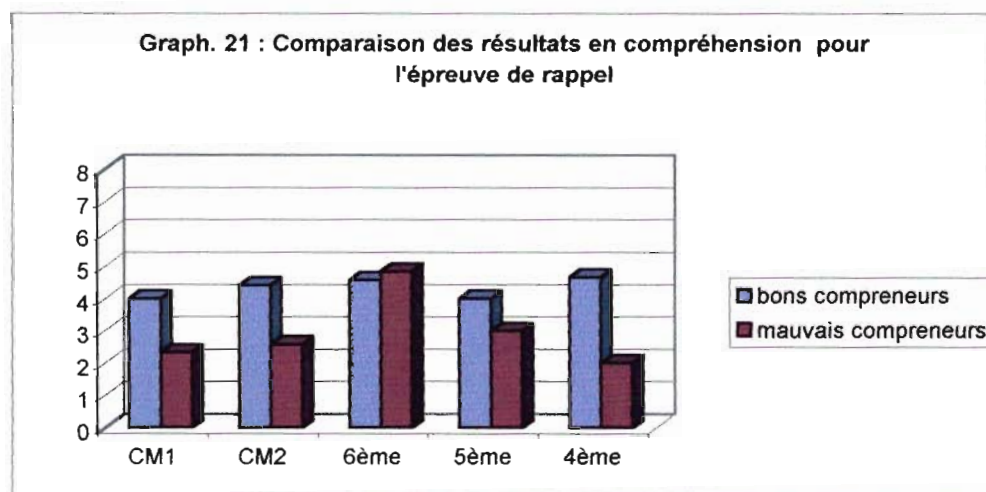
Ce graphique permet d'avoir une première idée de la capacité des épreuves de ce test à évaluer la compréhension écrite de récit des enfants. Certaines étant plus pertinentes que d'autres. Par exemple, l'épreuve des « 15 questions sur le texte » semble mieux différencier les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs » que l'épreuve « choix de la fin de l'histoire ».

Dans les pages qui suivent, nous reprenons chaque épreuve pour détailler et expliquer les résultats de notre échantillon expérimental.

1.3. L'épreuve de rappel

Nous comparons les résultats obtenus en compréhension à cette épreuve entre « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs ».

La note maximum est 8.



Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie (chapitre IV, section 3.2.), cette épreuve ne permettrait pas de déterminer si l'enfant a compris le texte. En effet, les capacités de **mémorisation** entrent en jeu dans cette épreuve. Ici, pour le niveau 6^{ème}, les « mauvais compreneurs » ont de meilleurs résultats que les « bons compreneurs ». Cependant, ce n'est pas la seule raison qui explique la supériorité des résultats des « mauvais compreneurs » sur les « bons compreneurs » pour le niveau scolaire 6^{ème}. Le groupe des « bons compreneurs » est constitué de 3 enfants. Deux d'entre eux possèdent un bon niveau scolaire, le troisième est en difficulté cette année. Le groupe des « mauvais compreneurs » est constitué de 3 enfants qui sont en rééducation orthophonique depuis un grand nombre de séances et qui ont l'habitude de travailler sur des textes écrits et en particulier sur le rappel de textes. Par conséquent, ce peut être la raison de leurs bons résultats.

Voici un exemple qui montre bien que nous ne pouvons pas considérer les épreuves de rappel comme un moyen de tester la compréhension écrite de récit.

Prenons l'enfant que nous nommons « Jean ». Il est scolarisé en CM1 et il fait partie du groupe des « bons compreneurs ». Son rappel n'est pas très bon, il se situe en dessous de la moyenne avec 3,75/8, alors que la moyenne, pour cette épreuve et pour son groupe, est de

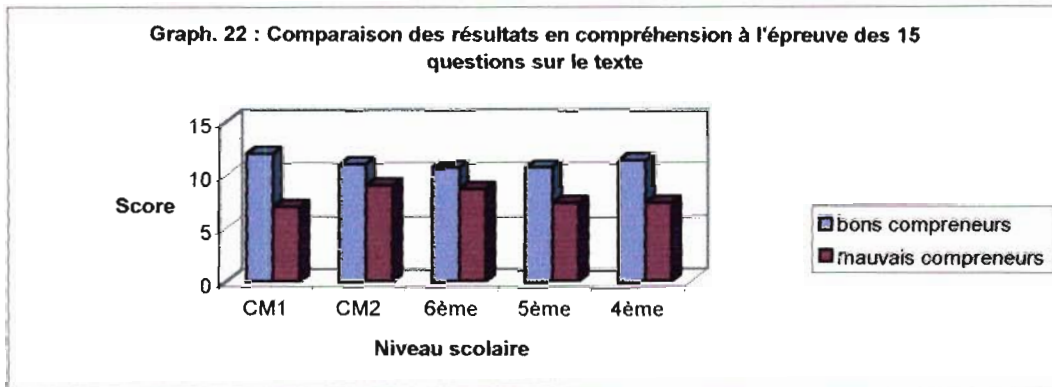
4,33/8. En revanche, si nous regardons ses résultats totaux en compréhension, nous constatons qu'il se situe au-dessus de la moyenne, qui est de 25,53/35, avec 26,75/35 (il a le 5^{ème} meilleur score). Par ailleurs, si nous comparons son rappel aux réponses qu'il donne à l'épreuve des 15 questions, nous nous rendons compte, qu'au cours de son rappel, il s'est gardé de nous dire tout ce qu'il avait compris. Il a sûrement dit tout ce dont il se souvenait. Voici des exemples : Dans son rappel, il ne nous parle nullement de l'existence d'un chat dans le récit, mais lorsque nous lui demandons « Qu'est-ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ? », il nous répond spontanément que c'est un chat, il en est de même pour le sang, les rats, le miel...

A l'inverse certains enfants dits « mauvais compreneurs » qui ont eu en dessous de la moyenne au test, ont obtenu de bons résultats en rappel. Nous pourrions parler de « placage ». L'enfant rappelle des éléments dont il se souvient mais sans en comprendre le sens ou les liens qui les unissent. Par conséquent, si nous prenions l'épreuve de rappel comme moyen de tester la compréhension, ces enfants seraient considérés comme « bons compreneurs », ce qui n'est pas le cas. Nous laisserions passer des troubles de la compréhension écrite de récit qui risqueraient de les gêner tout au long de leur cursus scolaire.

Nous verrons dans le Chapitre IV que cette épreuve peut, tout de même, trouver sa place dans le test.

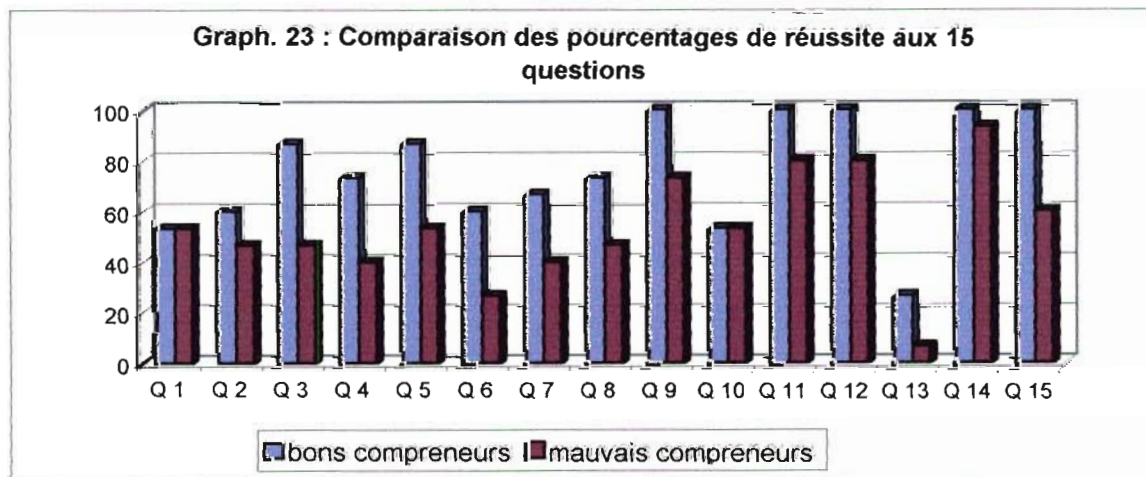
1.4. L'épreuve des 15 questions sur le texte

Nous avons comparé les résultats en compréhension à l'épreuve des 15 questions entre les « bons compreneurs » et les « mauvais compreneurs ». Nous essayons de voir si elle permet de distinguer les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ».



Nous constatons, que dans cette épreuve, les « bons compreneurs » obtiennent de meilleurs scores en compréhension que les « mauvais compreneurs ». Aux vues des résultats, il semblerait que cette épreuve permette d'évaluer la compréhension.

Ensuite, nous avons souhaité déterminer si certaines questions permettaient plus d'évaluer la compréhension que d'autres. Nous avons comparé les résultats des « bons compreneurs » et des « mauvais compreneurs » pour chaque question.



Si nous observons ce graphique, nous nous rendons compte que certaines questions différencient plus les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ». C'est le cas des questions : 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 15, et dans une moindre mesure des questions 2, 11, 12 et 13.

Les questions 1, 10 et 14 ne semblent pas permettre de tester la compréhension écrite de récit. Nous allons proposer des hypothèses à ce propos.

Voici l'intitulé de la question 1 : « Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ? ». Pour cette question, « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » obtiennent 53,3% de réussite. Selon nous, a posé problème aux enfants, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, est de prendre en compte la **totalité** des éléments nécessaires à la compréhension de l'énoncé. En effet, beaucoup cherchaient des choses que l'on trouve dans la forêt. Or, il ne faut pas oublier que l'histoire se passe « un après-midi d'hiver » et donc qu'il est impossible de trouver, comme nous l'a proposé l'enfant que nous appelons « Anthony » (CM1 « bon compreneur ») « des fleurs », ou comme nous a répondu l'enfant que nous nommons « Elodie » (CM1 « mauvais compreneur ») « des insectes, des fruits ». Il semblerait ici, que cette question ait un degré de difficulté particulier mais qui ne permette pas de déterminer le niveau de compréhension écrite de récit des enfants testés. Voilà pourquoi, les enfants appartenant au groupe des « bons compreneurs » et ceux appartenant au groupe des « mauvais compreneurs » font le même type d'erreurs, et ceci sans distinction.

Pour la question 10, « A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ? », nous avons décidé de considérer comme correctes toutes les réponses comprises entre 1 heure et une demi-journée. Or, cela nous semble trop strict, car la réponse de l'enfant dépend de son vécu, sachant que la conscience du temps dépend de chacun. Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple de l'enfant que nous nommons « Julien » (4^{ème}, « bon compreneur ») qui répond « 30 minutes ». Nous lui demandons alors « c'est long 30 minutes ? » et il répond « Ca dépend, quand on est en cours c'est long, et quand on joue c'est plutôt rapide ». Nous lui demandons alors ce qu'il en pense pour l'histoire, et il nous répond « c'est plutôt long, 10 minutes aller, 10 minutes maison, 10 minutes retour ». Nous constatons que son raisonnement est tout à fait recevable, mais les restrictions mises sur les réponses acceptées auraient pu nous faire considérer sa réponse comme erronée. Le problème vient du fait que dans ce cas précis Julien a été capable de nous faire part de manière claire et explicite du déroulement de son raisonnement, mais il est fort probable que certains enfants qui n'en ont pas été capables ont été pénalisés. Cette

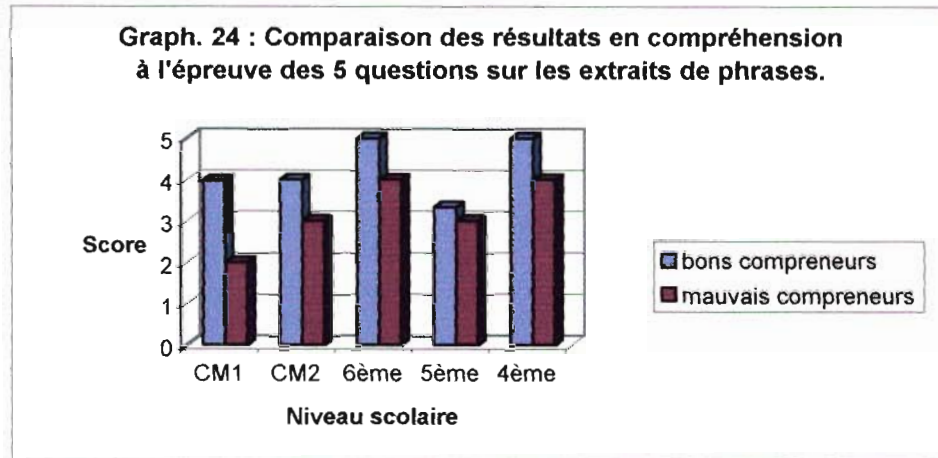
faible biais, selon nous, la capacité de la question à tester le niveau de compréhension écrite de récit. Nous considérons qu'elle semble plus adaptée à l'évaluation d'une autre capacité : la maîtrise des notions temporelles. Par exemple, l'enfant que nous nommons « Elodie » (CM1, « mauvais compreneur ») a répondu « Ca a duré longtemps pour sortir de la pièce ! [...] 1 minute [...] 2 minutes quand ils sortent de la pièce et retrouvent leurs parents [...] et 2 secondes pour se promener dans la forêt, euh non plutôt 3 secondes ». Nous constatons ici qu'elle ne maîtrise pas ces notions mais cela ne nous informe nullement de son niveau de compréhension.

La question n°14 « Pourquoi les enfants se mettent-ils à l'abri avant de casser la vitre ? » obtient 100% de réussite dans le groupe des « bons compreneurs » et 93,3% dans le groupe des « mauvais compreneurs ». Ces excellents résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'il ne soit pas nécessaire d'avoir compris le texte pour répondre correctement à cette question. Nous pouvons aller même plus loin et dire, que selon nous, il n'est pas nécessaire d'avoir lu le texte pour répondre correctement à cette question. En effet, tous les éléments nécessaires à l'activation d'une inférence sont présents dans la question. Par ailleurs, l'inférence en question (le verre coupe, c'est pourquoi il faut se protéger) fait partie des expériences vécues par la majorité des enfants de cet âge. Voilà pourquoi, la grande majorité des enfants ont répondu correctement à cette question.

A l'inverse, les autres questions de cette épreuve semblent nécessiter la mise en œuvre de plusieurs processus coordonnés (sélection de la totalité des éléments textuels, mise en lien, production inférentielle, représentation mentale, généralisation...). Par conséquent, elles semblent plus capables de tester la compréhension écrite de récit.

1.5. L'épreuve des 5 questions sur les extraits de phrases

Comme nous l'avons fait pour l'épreuve précédente, nous comparons les résultats en compréhension entre « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs ».

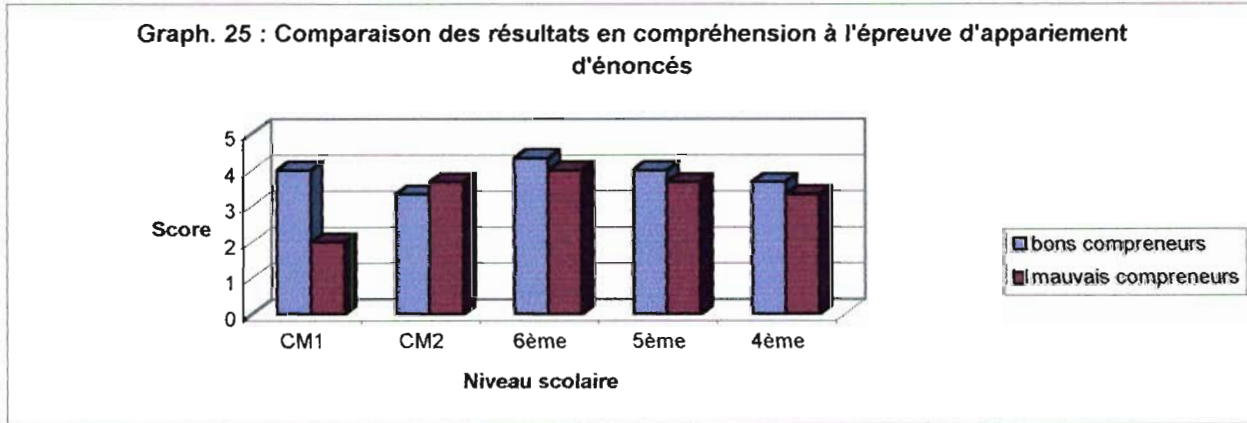


Pour chaque niveau scolaire, les « bons compreneurs » obtiennent de meilleurs résultats en compréhension que les « mauvais compreneurs ». Selon nous, cette épreuve permettrait d'évaluer la compréhension écrite de récit.

Cependant, si nous étudions plus précisément les résultats obtenus par les enfants scolarisés en 5^{ème}, nous constatons que la différence de résultats entre « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » est moins grande que pour les autres niveaux scolaires. Nous pourrions expliquer cela en nous appuyant sur les renseignements que nous avons obtenus auprès des enseignants des enfants. Selon leurs propos, les enfants qui composent le groupe des « bons compreneurs » pour ce niveau scolaire sont des enfants qui ont un niveau moyen-faible par rapport à leur classe. Par conséquent, il est fort probable que leur niveau soit proche de celui des 5^{ème} « mauvais compreneurs ».

1.6. L'épreuve d'appariement

Nous avons relevé les résultats obtenus par les enfants à l'épreuve d'appariement en compréhension, puis nous les avons comparés. Voici le graphique que nous avons obtenu :



Les résultats obtenus par notre groupe expérimental sont, d'une part, très variables (les CM1 « mauvais compreneurs » ont de moins bons résultats que les CM1 « bons compreneurs » alors que c'est l'inverse pour les CM2). D'autre part, la différence entre les résultats des « bons compreneurs » et des « mauvais compreneurs » pour les niveaux scolaires 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} sont trop faibles pour que nous puissions considérer cette épreuve comme discriminante.

Par ailleurs, il nous semble qu'il ne soit pas nécessaire d'avoir compris le texte pour appairer correctement toutes les phrases.

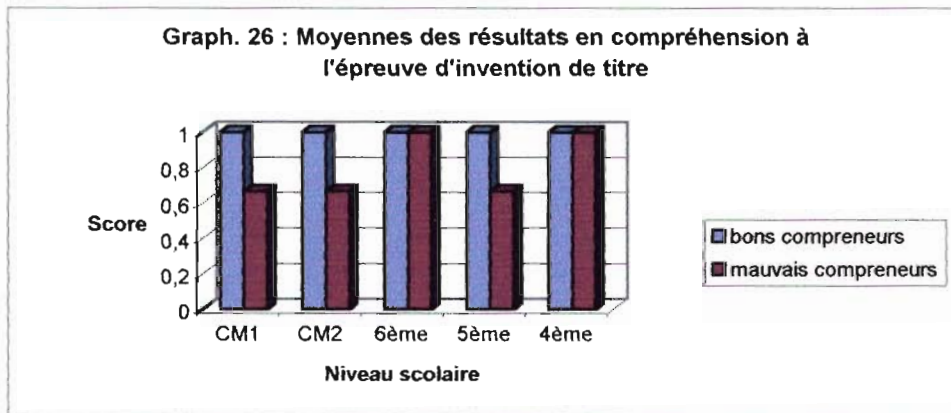
Prenons l'exemple de « la fille crie » et « des petites pointes s'enfoncent dans son mollet ». Certains enfants réussissent à appairer ces deux phrases alors que leurs réponses aux questions qui concernent cet épisode sont erronées. En fait, ils s'appuient sur leurs connaissances personnelles et disent « c'est logique quand on s'enfonce des pointes dans le mollet ça fait mal ! ».

Il en est de même pour relier « Il lança le pot » et « réussit à casser la vitre ». Certains enfants qui avaient dit que le garçon avait lancé une pierre, ont réussi. Ceci montre bien que cette épreuve ne permette pas de tester la compréhension écrite de récit. Voilà peut-être pourquoi les résultats que nous avons obtenus dans le graphique sont si variables.

Nous ne pensons pas que cette épreuve, telle qu'elle est actuellement, permette d'évaluer la compréhension écrite de récit.

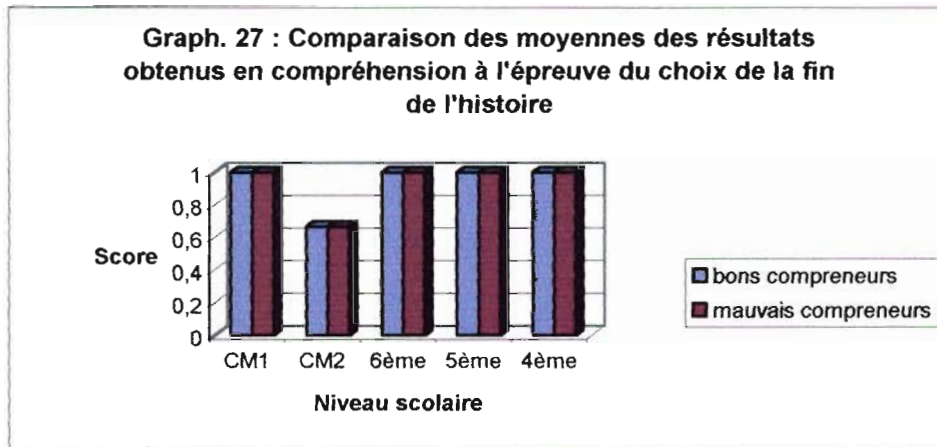
1.7. L'épreuve d'invention de titre

Nous avons comparé les résultats en cotation commune entre « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs ». Précisons que la note maximale est de 1 point.



Il est important de préciser que sur les 30 enfants de notre groupe expérimental, seuls 3 n'ont pas donné un titre correct. Il s'agit d'un enfant appartenant au groupe des « mauvais compreneurs » de CM1, d'un autre de CM2 et enfin d'un autre de 5^{ème}. Cela représente, pour les « mauvais compreneurs », une proportion d'échec très faible à cette épreuve. Par conséquent, il semblerait qu'inventer un titre à partir du texte que nous utilisons ne permette pas de distinguer suffisamment les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ». Précisons que les épreuves d'invention de titre peuvent avoir un intérêt au sein de tests de compréhension écrite de récit, à condition que le texte ne contienne pas d'éléments qui, repris tels quels, peuvent faire office de titre. Or, dans le texte que nous utilisons, c'est le cas. Par exemple, l'enfant que nous nommons « Gauthier » (4^{ème}, « mauvais compreneur »), donne le titre suivant : « la mystérieuse forme noire ». Ce titre est tout à fait correct, il laisse penser que Gauthier a, d'une part, bien compris le caractère mystérieux, effrayant de l'histoire, et, d'autre part, qu'il a tenu compte qu'un des personnages centraux est la forme noire. Mais si nous nous référons à l'épreuve des 15 questions, lorsque nous lui avons demandé : « Comment te représentes-tu la forme noire », il nous a répondu « C'est quelque chose, c'est large ». Lorsque nous lui avons demandé s'il pouvait s'agir d'une personne, il nous a répondu de manière catégorique : « non ». Nous constatons qu'il ne l'a pas identifié comme étant une personne malgré les indices du texte indiquant, entre autres, la présence de pieds pour la forme noire. Par conséquent, l'épreuve d'invention de titre, à partir de notre texte, ne semblerait pas permettre de tester la compréhension écrite de récit.

1.8. L'épreuve du choix de la fin de l'histoire



Au regard de ce graphique, cette épreuve ne semble nullement permettre d'évaluer la compréhension écrite de récit. En effet, « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » obtiennent exactement les mêmes résultats pour cette épreuve.

Ceci peut s'interpréter par le fait qu'avant cette épreuve il y ait eu 5 autres épreuves, qui ont, en quelque sorte, fait travailler l'enfant sur le texte. L'enfant a manipulé les différents épisodes et a construit sa compréhension du texte. Par conséquent, cette épreuve semble davantage tester la capacité de l'enfant à faire des liens entre ce qu'il a lu et « travaillé » avec l'examineur, ainsi que sa connaissance des réactions normales des gens face à une situation, que la compréhension propre du récit.

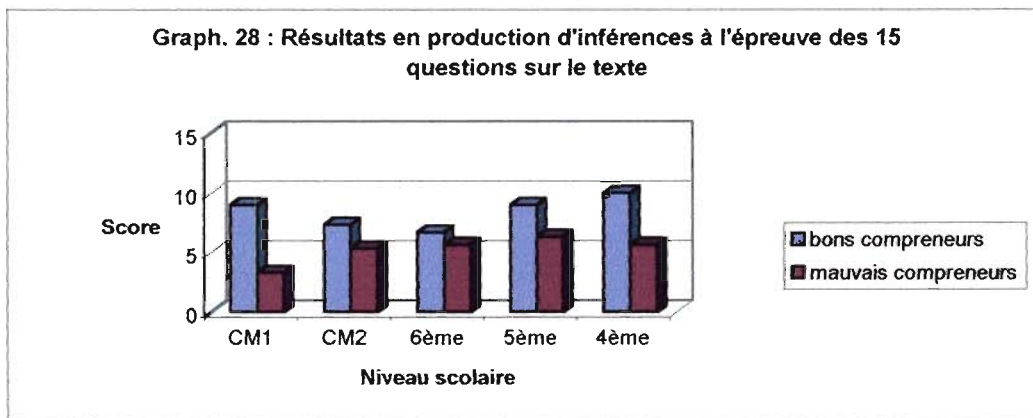
2. La production d'inférences

Nous souhaitons savoir si certaines épreuves permettent de déterminer de manière quantitative la capacité des enfants à produire des inférences. Nous avons classé les épreuves en deux groupes : celles qui semblent permettre d'évaluer la capacité à produire des inférences et dans un autre groupe celles qui ne semblent pas le permettre.

2.1. Epreuves pertinentes

L'épreuve des 15 questions sur le texte

Cette épreuve présente plusieurs avantages. D'une part, elle semble permettre de distinguer la production d'inférences chez les « bons compreneurs » et chez les « mauvais compreneurs ». Voici le graphique qui illustre cela :



D'autre part, c'est une épreuve facile de passation et qui permet une certaine interactivité entre l'examineur et l'enfant testé. En effet, l'examineur peut rebondir, à tout moment, sur la justification de l'enfant. Ainsi, cela lui permet d'approfondir ses propos et d'essayer de percevoir le processus qui a été activé ou non.

Par ailleurs, cette épreuve permet autant d'analyser les réponses justes que les réponses fausses.

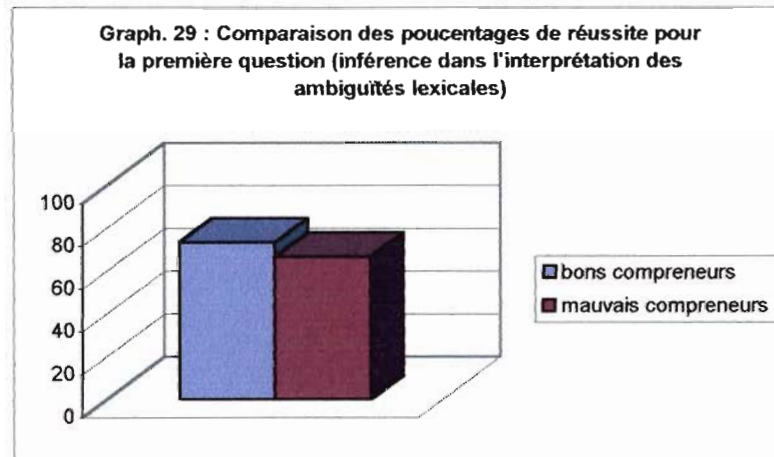
Dans le cas d'une réponse juste, il est souvent possible de mettre en évidence le processus qui a été correctement activé, que ce soit la production inférentielle, la représentation mentale ou éventuellement la généralisation.

Dans le cas d'une réponse fautive, nous pouvons éventuellement déterminer l'origine de la difficulté, et nous pouvons, en parallèle, déterminer le processus qui a tout de même été activé.

Tous ces éléments sont très précieux car ils orientent plus finement la rééducation, si besoin est.

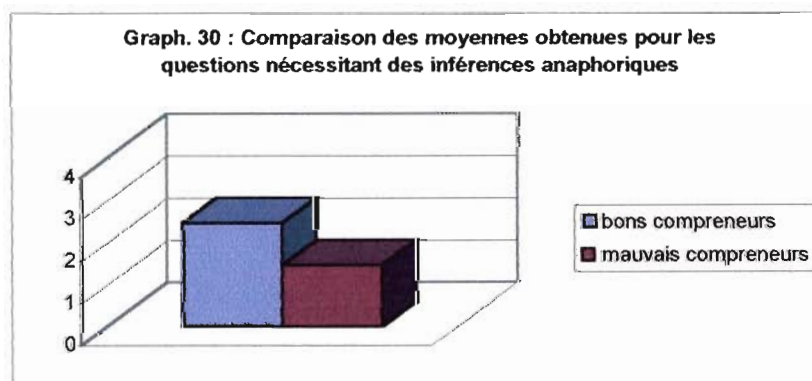
L'épreuve des 5 questions sur les extraits de phrases

Nous avons comparé les résultats en production d'inférences pour la première question de cette épreuve. En effet, elle nécessite la production d'une inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales (le terme « jumelles »). Nous avons obtenu le graphique suivant :



Nous constatons que cette question semble montrer que les « bons compreneurs » produisent plus ce genre d'inférence que les « mauvais compreneurs », mais la différence entre les résultats des « bons compreneurs » et des « mauvais compreneurs » n'est pas très grande. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer que cette épreuve soit discriminante.

Voyons ce qu'il en est pour les quatre autres questions qui composent cette épreuve et qui nécessitent la production d'inférences anaphoriques.



Ce graphique semble montrer que l'épreuve permettrait de distinguer la production d'inférences chez les enfants. En effet, la différence entre les résultats des « bons compreneurs » et des « mauvais compreneurs » est suffisamment grande pour aller dans ce sens.

2.2. *Epreuves non pertinentes*

L'épreuve de rappel

Selon nous, cette épreuve ne permettrait pas de déterminer, de manière quantitative, la capacité à produire des inférences en compréhension écrite de récit.

En effet, lors de la cotation, nous nous appuyons uniquement sur les propos que l'enfant a tenus lorsqu'il rappelait ce dont il se souvenait. Cependant, il a pu tout à fait, en lisant le texte, produire des inférences et ne pas nous en faire part lors de son rappel. Bien évidemment, quand l'enfant dit que « ça parle d'une sorcière, d'une petite fille qui s'est fait griffer par son chat... » cela montre qu'il a compris ces éléments. Mais, à contrario, nous ne pouvons nullement affirmer qu'un enfant n'a pas compris ces éléments s'il nous dit uniquement « il y a une forme noire, une petite fille qui sent des pointes s'enfoncer dans son mollet puis quelque chose de chaud couler de son mollet ». Nous ne savons pas s'il a compris et encore moins s'il a fait des inférences.

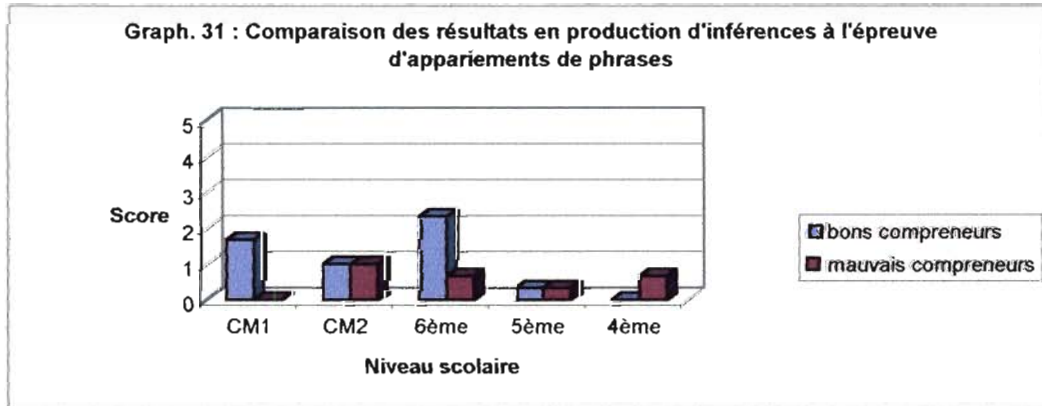
Par ailleurs, certains enfants habitués, dans les tâches scolaires, à ne citer que les éléments du texte, s'interdisent d'émettre des hypothèses sur des éléments implicites. Ce fut le cas de l'enfant que nous appelons « Aurélien », « bon compreneur » et scolarisé en 6^{ème} qui, lors de son rappel, a dit « la sorci.... euh la forme noire ». Il a été capable d'activer un processus cognitivo-langagier, pour aller au-delà du texte, mais lors de son rappel oral, il s'est empêché d'en faire part, pensant que, peut-être, ce n'était pas ce qui était attendu par l'examineur.

De plus, comme nous l'avons développé dans la section 1.3. du chapitre III de la partie analyse, la composante « mémoire » intervient dans cette épreuve.

Voilà pourquoi, nous pensons que cette épreuve ne permet pas d'évaluer, de manière quantitative, la production inférentielle.

Cependant, la mémoire joue, elle aussi, un rôle important dans la compréhension écrite de récit. Pour pouvoir regrouper correctement les éléments nécessaires à l'activation du processus inférentiel, il est nécessaire de s'en souvenir. Par conséquent, il est important que la mémoire puisse être évaluée dans ce test et c'est ce que va permettre cette épreuve.

L'épreuve d'appariements

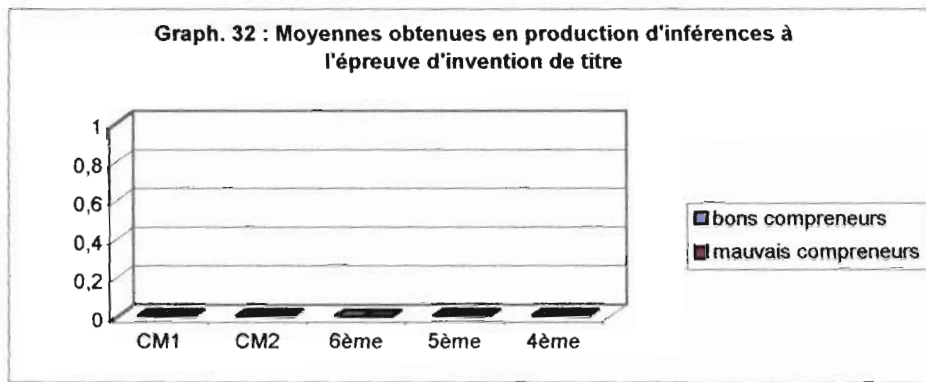


En analysant ce graphique, nous nous rendons compte que les résultats sont très variables.

Selon nous, cela s'explique par le fait qu'il soit tout à fait possible que certains enfants aient produit une inférence à partir de la lecture de la paire de phrases, mais ceci sans avoir fait de lien avec le texte. Il est fort probable que si nous leur avions proposé « il lança la pierre » et « il réussit à casser la vitre », un grand nombre d'enfants les auraient mises ensemble en disant « c'est logique, si on lance une pierre dans la vitre, elle se casse ! ». En d'autres termes, l'enfant aurait fait une inférence (donc il serait capable d'en produire), mais cela ne nous permet pas de savoir s'il a produit l'inférence attendue lors de la lecture du texte (donc nous ne savons pas s'il maîtrise le processus inférentiel). En résumé, ce qui pose problème avec cette épreuve, c'est qu'il nous semble que même sans avoir lu le texte, il est possible de réussir cette épreuve.

Par conséquent nous estimons que cette épreuve n'est pas adaptée dans l'évaluation du processus inférentiel, lors de la lecture d'un récit.

Epreuve d'invention de titre

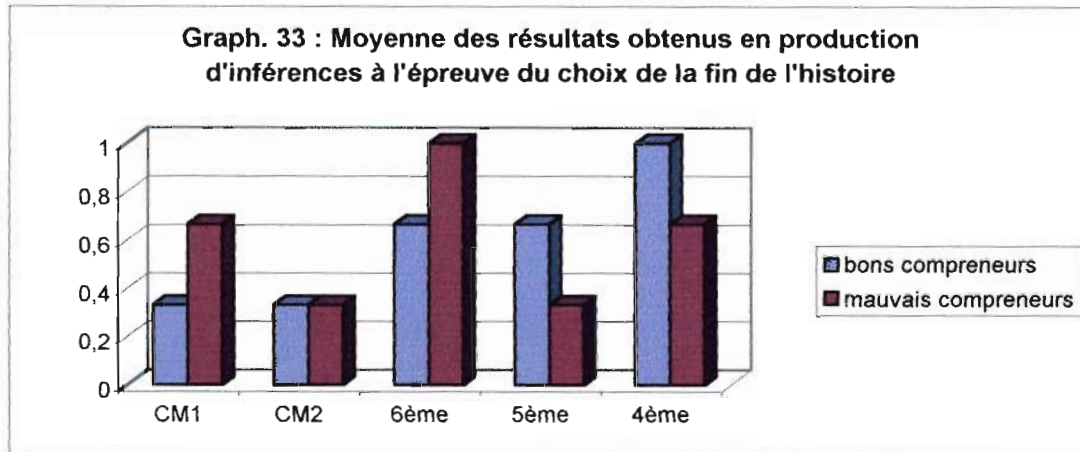


Ce graphique met en évidence qu'aucun enfant ne semble avoir produit d'inférences lors de cette épreuve. Alors que si nous observons les résultats obtenus à cette épreuve, en compréhension (Graph. 26), nous constatons qu'elle est relativement bien réussie.

Nous sommes tentée de penser que pour réussir cette épreuve, il n'est nullement nécessaire d'activer le processus inférentiel. Ceci peut s'expliquer aisément par le fait que cette épreuve fasse appel non pas à des capacités de compréhension (qui ont été sollicitées lors de la lecture du texte et lors des questions, éventuellement), mais à des capacités de généralisation associées à des capacités de mémorisation. Il est tout à fait envisageable que l'enfant produise une inférence lors de cette épreuve mais étant donnée qu'elle est précédée de 4 autres épreuves, les inférences que les enfants sont capables de produire ont dû déjà être produites.

En d'autres termes, cette épreuve ne présente aucun intérêt si nous souhaitons tester la production inférentielle. En revanche, elle trouve sa place dans ce test puisqu'elle semble, peut-être, permettre la mise en évidence l'activation d'un autre processus (la généralisation).

Epreuve du choix de la fin de l'histoire

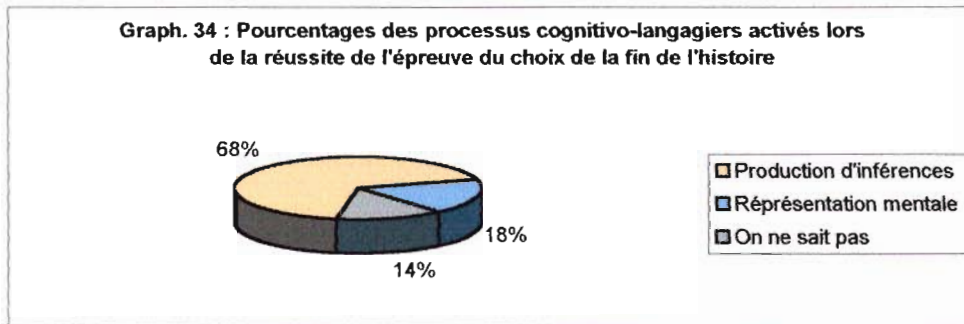


En observant le graphique ci-dessus, nous constatons que les résultats sont très variables. Les enfants appartenant au groupe des « mauvais compreneurs » de CM1 et de 6^{ème} produiraient plus d'inférences que les « bons compreneurs » des groupes correspondants. C'est l'inverse pour les 5^{ème} et les 4^{ème} dont les enfants appartenant au groupe des « bons compreneurs » produisent plus d'inférences que les « mauvais compreneurs ». Enfin, pour les CM2, « bons compreneurs » et « mauvais compreneurs » sont à égalité.

Pour expliquer cela, nous avançons l'hypothèse que cette épreuve ne solliciterait pas préférentiellement la production d'inférences. En effet, certains enfants ont réussi cette épreuve en activant d'autres processus cognitivo-langagiers. Dans certains cas, les justifications des enfants ne nous ont pas permis de déterminer le processus cognitivo-langagier qui avait été activé, nous avons donc noté « On ne sait pas ».

Nous avons décidé de ne pas faire apparaître, dans le graphique suivant, les résultats en généralisation, car il nous est très difficile de la distinguer de la production inférentielle. En effet, pour produire une inférence, il est nécessaire, entre autres, de relier correctement entre eux les éléments textuels. C'est le rôle de la capacité à généraliser. Par conséquent, très souvent, elle intervient dans la production inférentielle. Il nous a donc été impossible de distinguer ces deux processus lors de cette épreuve.

Graph. 34 : Pourcentages des processus cognitivo-langagiers activés lors de la réussite de l'épreuve du choix de la fin de l'histoire



68% des enfants qui ont réussi cette épreuve ont activé le processus inférentiel. C'est le cas de l'enfant que nous appelons « Yann », scolarisé en 4^{ème} et faisant partie du groupe des « bons compreneurs » qui a choisi la fin suivante : « Leurs parents furent soulagés de les retrouver sains et saufs », en justifiant ainsi : « Quand les parents, ils savent pas où sont leurs enfants, ils s'inquiètent et ils sont contents de les retrouver ». Yann a relié les éléments textuels à ses connaissances intériorisées pour faire cette inférence.

18% des enfants qui ont réussi cette épreuve ont utilisé la représentation mentale. L'enfant que nous nommons « Noëlle » scolarisée en 5^{ème} et faisant partie du groupe des « bons compreneurs » a choisi la même fin que Yann, mais en utilisant un autre processus cognitivo-langagier. Elle a justifié de la manière suivante : « Parce que moi, si je perdais mes enfants, je serais inquiète et je serais contente de les retrouver ». Noëlle s'est imaginé la situation. Elle a fonctionné par évocation.

Pour 14% des réponses correctes, nous n'avons pas pu déterminer le processus cognitivo-langagier qui a été activé. En effet, nous nous appuyons sur les propos des enfants et certains ne font pas apparaître, malgré nos sollicitations, lors de leur justification, le raisonnement qu'ils ont élaboré.

En d'autres termes, l'épreuve du choix de la fin de l'histoire a été réussie par production d'inférence mais également par représentation mentale.

Ceci explique peut-être la variabilité des résultats lorsque nous voulions évaluer de manière quantitative, la capacité à produire des inférences par le biais de cette épreuve.

De plus, un autre élément nous empêche de considérer que cette épreuve puisse permettre d'évaluer la production inférentielle en compréhension écrite de récit. Il s'agit du fait que les enfants qui ont produit des inférences à la lecture des différentes fins aient produit l'inférence non pas en lisant le récit mais à partir de l'énoncé qu'ils ont lu. Par conséquent, nous ne pouvons pas considérer que cette épreuve permette d'évaluer la production inférentielle lors de la compréhension écrite de récit.

Le test que nous utilisons est encore à l'état de projet, et fera l'objet de modifications futures. Nous avons souhaité distinguer les épreuves qui nous semblaient pertinentes pour l'évaluation de la compréhension écrite de récit et pour l'évaluation des capacités de production d'inférences et celles qui, selon nous, ne l'étaient pas.

Les deux épreuves qui nous semblent les plus pertinentes tant pour l'évaluation de la compréhension écrite de récit que l'évaluation de la production inférentielle sont :

- L'épreuve des 15 questions sur le texte
- L'épreuve des 5 questions sur les extraits de phrases

Pour ce qui est des autres épreuves, certaines pourraient tout de même trouver leur place dans le test car elles permettraient de tester d'autres processus intervenant dans la compréhension écrite de récit. Les capacités de mémorisation à partir de la lecture d'un texte pourraient être évaluées par le biais de l'épreuve de rappel. Les capacités de généralisation pourraient être testées par une épreuve d'invention de titre, entre autres.

Mais tout ceci nécessite des modifications. C'est le point que nous aborderons dans la dernière partie.

IV. Pistes de réflexion sur les améliorations à apporter au test

Notre mémoire participe à l'élaboration d'un test de compréhension écrite de récit, et qui dit élaboration dit améliorations. Avant de commencer notre expérimentation, nous avons effectué un pré-test qui nous a permis de faire quelques modifications. Cependant, à l'issue des 30 passations que nous avons effectuées, de leur cotation, et de l'analyse des résultats, nous nous sommes rendu compte que persistaient des failles. Nous ne prétendons pas y remédier de manière exhaustive. En revanche, il nous semble intéressant de proposer des modifications. Si certaines d'entre elles sont prises en compte dans le remaniement du test, elles feront, elles-aussi l'objet d'évaluations pour juger de leur validité au sein du test.

Cette partie va s'organiser de la manière suivante : nous allons reprendre l'ordre de passation des épreuves, et pour chacune, nous proposerons des améliorations (ou des essais d'améliorations) concernant, d'une part, la capacité de l'épreuve à tester la compréhension écrite de récit, et, d'autre part, celle de pouvoir mettre en évidence la production d'inférences.

1. Précautions générales

Selon Zazzo⁷², « Le test est l'épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation qui permet de situer un enfant par rapport à une population elle-même définie biologiquement et socialement ». Le test implique la standardisation et la normalisation.

La « normalisation », qui renvoie au terme d'étalonnage, peut être définie comme étant « une échelle établie sur un échantillon aussi représentatif que possible d'une population définie et homogène, à laquelle on rapporte les notes obtenues par un individu »⁷³. Bien qu'elle soit essentielle dans un test, nous ne sommes pas encore concernée, dans le cadre de ce mémoire, par cet aspect. En effet, nous nous situons au tout début de l'élaboration d'un test de compréhension écrite de récit.

En revanche, nous tenons à mettre en évidence l'importance de ce que l'on nomme « standardisation ». Cela signifie que l'on présente la même tâche à tous les enfants,

⁷² In BELOT C. et TRICOT M., *Les tests en orthophonie*, p. 9.

⁷³ BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E. et MASY V., *Dictionnaire d'orthophonie*, p. 74.

exactement dans les mêmes conditions, et en appliquant les mêmes critères de correction. D'où **la nécessité de déterminer au mot près ce que l'examineur a le droit de dire ou non**. En effet, si l'examineur, d'une manière ou d'une autre, induit une réponse de l'enfant, celle-ci ne pourra pas être prise en compte dans la notation, ce qui aura des répercussions sur les résultats totaux du test. Voilà pourquoi, il nous semble qu'il est indispensable que le « feuillet de passation » soit le plus précis possible en ce qui concerne les consignes et des relances de l'examineur.

2. Le récit

Nous exposons dans cette partie, certains éléments qui concernent le récit et dont nous ont fait part des enfants lors de notre expérimentation.

Un enfant faisant partie du groupe des « bons compreneurs » et scolarisé en 4^{ème} a été perturbé par le fait qu'au début de l'histoire le chien soit avec ses maîtres mais qu'il ne soit pas capable de retrouver le chemin de leur maison et qu'après l'épisode où les enfants sont enfermés, il en soit capable. Cet enfant fut gêné à plusieurs reprises au cours du test.

En effet, à la question « Où est le chien ? », l'enfant a été très ennuyé et a dit « C'est bizarre parce que le chien il aurait pu directement les raccompagner jusqu'à chez eux et c'est seulement quand ils cassent la fenêtre et qu'ils partent que le chien les ramène jusqu'à chez eux. Donc à mon avis, au début, ils n'avaient pas vu le chien sinon ils lui auraient demandé de les raccompagner jusqu'à chez eux ».

Par conséquent, si nous nous en tenons à la cotation, nous ne pouvons pas attribuer le point puisque la réponse est erronée. Or, la justification de l'enfant montre qu'il a élaboré un raisonnement. Par conséquent, il serait plus juste de lui attribuer le point.

Pour éviter cela, nous pensons qu'il serait intéressant de modifier un peu le texte. Peut-être faudrait-il faire disparaître le chien au tout début du texte, lorsque « les enfants jouent et ramassent toutes sortes de choses » et de le faire réapparaître une fois que le garçon a cassé la fenêtre, par « ils entendirent un aboiement qu'ils reconnaissaient bien dans la forêt ». Ceci n'est qu'un exemple de modification possible.

Nous avons également été gênée par le passage suivant : « Elle se saisit d'eux, les transporta en haut des escaliers [...] ». En effet, dans une des questions de l'épreuve « des 15

questions sur le texte », nous demandons à l'enfant « Où est située la pièce où les enfants sont enfermés ? ». La plupart des enfants qui relisent le passage, répondent « en haut des escaliers ! ». Bien sûr, cette réponse n'est pas fausse, mais elle n'est pas suffisante. Comment savoir si l'enfant a simplement relevé les mots de la phrase, sans avoir activé un quelconque processus, ou si, au contraire, il a activé un processus cognitivo-langagier. De plus, une fois que l'enfant nous répond « en haut des escaliers ! », il est très difficile de le faire justifier sans induire ou sans le déstabiliser. En effet, certains ne comprenaient pas où nous voulions en venir.

Or, nous nous sommes rendu compte qu'avec une simple modification du texte, il semblait être possible de pallier ce problème. Nous pensons qu'il serait préférable qu'il soit écrit non pas : « Elle se saisit d'eux, les transporta en haut des escaliers [...] », mais plutôt « Elle se saisit d'eux, et elle monta des escaliers ».

Un troisième passage du texte a attiré notre attention. Ceci s'est fait en lien avec les réponses données par les enfants à la question « Qui est le plus jeune des deux enfants ? ». Cette question a pour but de tester la capacité à produire une inférence sémantico-pragmatique. Or, dans le texte, il est écrit « Les parents avaient confié la petite fille au jeune garçon », les termes « petite » et « jeune », interfèrent dans les justifications des enfants. Nous pensons que nous testerions tout autant la production de cette inférence si dans le texte il était plutôt écrit : « Les parents avaient confié la fille au garçon » et ceci en évitant certains problèmes lors de la justification.

3. L'épreuve de rappel

Il faut être très prudent avec cette épreuve. Selon nous, elle ne permet ni de tester la compréhension écrite de récit ni de tester la capacité de production inférentielle. En effet, l'enfant ne nous rappelle que les éléments dont il se souvient et par conséquent, la composante mémorisation est prépondérante dans cette épreuve. **Ceci est à bien préciser dans l'éventuel livret d'explication du test.**

Cependant, elle peut trouver sa place dans le test. En effet, la mémorisation intervient dans la production inférentielle. Pour faire une inférence, il faut, entre autres, relever et relier, entre eux, les éléments textuels. Pour ce faire, il faut pouvoir mémoriser ces éléments. En d'autres termes, les capacités mémorielles jouent un rôle dans la production inférentielle, il est donc nécessaire de pouvoir les évaluer. Cette épreuve pourrait permettre cela.

Nous tenons à faire part d'un écueil dans la passation de cette épreuve. En effet, pour coter cette épreuve (différencier les éléments importants, les éléments liés à la macrostructure et les éléments secondaires), il est indispensable de noter in extenso tous les propos de l'enfant. L'utilisation du magnétophone est indispensable pour, à l'issue du test, les retranscrire. Cependant, cela prend du temps, ce qui est à prendre en compte pour l'amélioration de cette épreuve.

Peut-être serait-il envisageable d'élaborer des grilles (comme dans celles qui se trouvent au Chapitre IV, Section 3.4 de la partie méthodologie). L'examineur cocherait, lorsqu'il écouterait la cassette, les éléments rappelés par l'enfant. Ces derniers sont classés suivant qu'ils font partie des éléments importants, des éléments liés à la macrostructure ou des éléments secondaires. Il suffirait ensuite à l'examineur de faire le total des points. Cela prendra moins de temps que de retranscrire les propos de l'enfant. Eventuellement, pendant la passation, l'examineur ne noterait que les éléments « au-delà du texte » qui ont été produits par biais d'un ou de plusieurs processus cognitivo-langagiers intervenant dans la compréhension écrite de récit. De cette manière, il serait peut-être même possible et plus aisé de rebondir sur certains propos de l'enfant pour déterminer, de manière plus précise, le processus cognitivo-langagier qui a été activé.

Enfin, nous tenons préciser, qu'à plusieurs reprises, nous avons été réticentes à faire croire aux enfants que chaque enveloppe contenait un texte différent alors que nous savions que c'était faux. Nous nous demandons si, réellement, cette consigne influe sur la quantité d'éléments rappelés.

4. *L'épreuve des 15 questions sur le texte*

4.1. *Les consignes*

Nous nous sommes rendu compte que lorsque nous demandions aux enfants de justifier leur réponse en leur disant « Quels mots te disent ça ? », ils avaient tendance à citer le texte mot pour mot. Or, ce n'est surtout pas ce que nous souhaitions. En effet, nous attendons qu'il nous dise avec ses propres mots le cheminement qu'il a effectué. Par conséquent, nous avons préféré les pousser à justifier avec les relances suivantes « Pourquoi ? », « Qu'est-ce qui te fait dire ça », « Et alors ? », « Qu'est-ce que ça pourrait être ? », en faisant bien attention de ne rien induire. C'est une des modifications que nous proposons pour ce test.

4.2. *Propositions de modifications de questions*

Cela ne concerne pas toutes les questions.

Question 1 : « Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ? »

D'après les résultats que nous avons obtenus avec notre groupe expérimental, il semblerait que cette épreuve ne permette pas de distinguer les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ». Par conséquent, nous mettons en doute l'intérêt de garder cette question au sein du test.

Question 6 : « Comment te représentes-tu la forme noire ? Donne des caractéristiques physiques et morales ».

Nous proposons de modifier un peu la question. Au lieu de dire « Donne des caractéristiques physiques et morales » nous proposons de dire plutôt « Comment est-elle physiquement ? Quel est son caractère ? ». En effet, le terme « morales » n'était pas compris par tous les enfants.

Par ailleurs, il n'est pas rare que les explications de l'enfant soient floues, nous pensons qu'il est possible de lui poser la question suivante « Est-ce que tu penses que c'est plus une chose ou une personne ? », sans que l'enfant soit induit.

Question 8 : « Où est le chien ? ».

Cette question ne semble pas assez précise. Il serait peut-être intéressant d'ajouter « tout au long de l'histoire ». En effet, de nombreux enfants nous ont demandé « Quand ? ».

Question 10 : « A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ? ».

Comme pour les questions 1 et 2, cette question ne s'est pas révélée comme bonne discriminatrice des capacités de compréhension des enfants de notre expérimentation. Par conséquent, elle est peut-être inutile.

Cependant, si nous considérons qu'il faille la garder, nous serions d'avis de la modifier, par souci de simplification, en disant tout simplement : « A ton avis, combien de temps a duré cette histoire ? ». En effet, il n'était pas rare que les enfants nous demandent de répéter la question.

Question 14 : « Pourquoi les enfants se mettent-ils à l'abri avant de casser la vitre ? ».

Aux vues des résultats obtenus par les enfants de notre échantillon, cette épreuve ne semblerait pas discriminante du point de vue de la compréhension. C'est pourquoi, nous proposons une modification qui lui permettrait peut-être de pallier ce manque. Nous pensons qu'il serait préférable de faire lire à l'enfant le paragraphe qui contient cet épisode et d'ensuite lui poser la question suivante « Pourquoi se mettent-ils à l'abri ? ». En effet, dans la question, telle que nous la posons, il nous semble que nous induisons beaucoup la bonne réponse. En effet, de nombreux enfants appartenant au groupe des « mauvais compreneurs » répondaient spontanément « pour pas se blesser mais aussi pour s'abriter de la pluie ». Nous sommes alors en droit de nous demander quelle aurait été la réponse si nous avions enlevé dans la question « avant de casser la vitre ». La question initiale active les connaissances intériorisées de l'enfant alors que, peut-être, il n'y a aucune activation lors de la lecture du récit.

4.3. Ajouts de questions

« *Que sont les petites pointes ?* »

En effet, à plusieurs reprises, nous aurions souhaité poser cette question à l'enfant. En effet, si l'enfant ne nous dit pas spontanément ce que sont les pointes, il n'y a aucun moyen de savoir s'il a compris le lien qui existait entre la chose qui frôle les jambes de la petite fille, les petites pointes et enfin ce qui coule le long de son mollet.

« *Pourquoi la forme noire leur lance-t-elle le pot ?* »

Nous nous sommes demandé ce que les enfants répondraient si nous leur posions cette question et si elle pouvait apporter des informations sur le niveau de compréhension et sur la capacité à produire des inférences.

« *Pourquoi le garçon a-t-il cassé la vitre ?* »

Nous avançons l'hypothèse que cette question permettrait de pousser les enfants à dépasser strictement l'histoire.

« *Par où les enfants sont-ils sortis de la maison ?* »

Certains enfants ont cru que les personnages de l'histoire s'étaient échappés par la fenêtre. Or, s'ils avaient bien pris en compte tous les éléments du texte, ils auraient compris « qu'elle était trop haute ». Par conséquent, ils ne peuvent pas s'échapper par-là. Mais, rien dans le test actuel ne permet de savoir ce que l'enfant a compris à ce propos. Voilà pourquoi nous pensons que cette question est intéressante.

5. *L'épreuve des 5 questions sur les extraits de phrases*

5.1. *La passation*

Nous avons remarqué que les enfants répondaient assez rapidement à ces questions sans réellement relire les passages et les phrases qui entouraient l'extrait de phrase concerné. Par conséquent, sans avoir aucune certitude, nous nous demandons si certaines des réponses non attendues n'ont pas été dues à de la précipitation.

Nous pensons, qu'au début de cette épreuve, il serait judicieux de faire lire à l'enfant le paragraphe suivant :

« Puis, des jumelles apparurent, et derrière, une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci. Tout se passa si rapidement qu'ils n'eurent pas le temps de bien la voir. Le garçon aperçut seulement ses pieds nus et maigres. Elle se saisit d'eux, les transporta en haut des escaliers, et ils se retrouvèrent enfermés dans une pièce vide, minuscule et sombre ».

Ceci concerne les 4 premières questions. De cette manière, nous nous assurerions que les enfants qui sont capables de produire des inférences anaphoriques, relient bien l'anaphore à son référent.

5.2. *Propositions de modifications éventuelles*

Question 1 : « des jumelles apparurent » : De quelles jumelles s'agit-il ?

Nous proposerions de modifier la formulation de cette question et d'écrire plutôt « dans l'histoire, que signifient jumelles ? » pour faciliter la compréhension de la question. En effet, certains enfants ne comprenaient pas bien la formulation « s'agit-il ».

Question 5 : « Leur chien qui les cherchait... » : Que ou qui cherchait-il ?

Nous émettons une critique à l'égard de cette question. En effet, elle est censée tester la production d'inférences anaphoriques. Cependant, il nous semble que l'enfant peut tout à fait répondre correctement sans passer par la production d'inférence anaphorique. En effet, dans l'histoire, il n'y a aucune ambiguïté, le chien cherche ses maîtres (les enfants). Cette question testerait peut-être plus la capacité à faire des liens (généralisation), ou les capacités mémorielles, mais nullement la production inférentielle.

6. *L'épreuve d'appariements d'extraits de phrases*

Comme nous l'avons indiqué un peu plus haut (Chapitre III, partie 1.5.), il nous semble que cette épreuve ne teste pas directement la compréhension écrite de récit. Un enfant peut tout à fait appairer correctement les phrases sans avoir lu le texte. C'est ce que nous avons constaté chez certains enfants, par le fait qu'ils ne semblaient pas avoir compris le texte mais ont été capables de réussir cette épreuve.

Pour confirmer ce point de vue, il serait intéressant de faire passer l'épreuve d'appariement de phrases à des enfants qui n'ont jamais lu le texte pour vérifier que leurs résultats correspondent à ceux que nous avons obtenus lors de l'expérimentation.

Si ce que nous venons de développer se révélait vrai, nous considérerions que cette épreuve ferait plus appel à des capacités de généralisation⁷⁴.

Peut-être alors, serait-il intéressant de la transformer en épreuve facultative que l'examineur déciderait d'utiliser s'il désire approfondir les capacités de généralisation de l'enfant qu'il teste.

Si nous devons modifier cette épreuve, nous choisirions de mettre un nombre impair de phrases. De cette manière, cela limiterait éventuellement les bonnes réponses qui résultent du hasard.

Par ailleurs, nous souhaiterions mettre des propositions que l'enfant devra écarter de son propre chef car elles ne correspondraient pas à l'histoire tout en étant pragmatiquement possibles. Par exemple, proposer « Il lança une pierre », « il lança le pot », « il réussit à casser la vitre ».

⁷⁴ DESHORS V., op. cit.

7. L'épreuve d'invention de titre

L'épreuve d'invention de titre est une épreuve qui permet de tester la compréhension écrite de récit **si et seulement si** le texte ne contient pas de groupes de mots qui relevés, in extenso, peuvent constituer un titre correct. Or, le texte que nous utilisons ne remplit pas cette condition. C'est la raison pour laquelle, il nous semble que cette épreuve ne permet ni de tester la compréhension écrite de récit ni la capacité inférentielle.

En revanche, pour la réussir, il semble nécessaire de faire preuve de capacités de généralisation.

C'est pourquoi, nous pensons que cette épreuve trouve peut-être sa place dans ce test. Mais, cela reste à vérifier.

8. L'épreuve du choix de la fin de l'histoire

Comme nous l'avons vu dans le chapitre III, Section 1.7. de l'Analyse, cette épreuve ne semble pas permettre de différencier les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ». En effet, cette épreuve est la dernière du test, et l'enfant a largement eu le loisir de « travailler » le texte et d'en développer sa compréhension. Par conséquent, cette épreuve ne permet pas de nous dire si l'enfant, **lorsqu'il a lu le texte**, l'a bien compris.

Nous émettons un doute en ce qui concerne l'intérêt de conserver cette épreuve, telle qu'elle est actuellement. Peut-être, pourrait-on la modifier et demander à l'enfant d'inventer lui-même la fin de l'histoire. Mais, cela ne nous donnerait pas plus d'indications sur sa compréhension lors de la lecture du texte. Cependant, le fait de lui faire inventer, lui-même, la fin augmente le degré de difficulté de l'épreuve et la rendra, peut-être, plus discriminante, du point de vue de la compréhension.

9. L'examineur

Dans tout test, l'adulte qui fait passer les épreuves à l'enfant a un rôle primordial. Il doit respecter, à la lettre, les consignes de passation, afin que l'évaluation qu'il fait puisse être valable. La difficulté dans le projet de test que nous élaborons est le fait que les justifications des enfants résultent de sollicitations de l'adulte. L'adulte doit réussir à rebondir sur les propos de l'enfant, de manière précise, mais sans induire de réponse. C'est un point que l'on doit garder à l'esprit lorsque l'on fait passer le test. Pour éviter de trop induire nous avons proposé des relances type (cf. Analyse, chapitre IV, section 4.1.). Cependant, même en respectant ces consignes, l'examineur influe quand même sur l'enfant. Nous nous en sommes rendu compte lors des expérimentations. Notre comportement changeait en fonction des enfants. Par exemple, il est probable que nous ayons encouragé de manière plus importante les enfants qui étaient déstabilisés par leurs difficultés. Par conséquent, connaître le groupe auquel appartenait l'enfant, son niveau scolaire, son niveau par rapport à sa propre classe donné par l'enseignant s'il s'agit d'un enfant « bon compreneur », le degré de difficulté donné par l'orthophoniste dans le cas d'un enfant « mauvais compreneur », l'âge... sont autant d'informations qui nous font modifier notre timbre, notre débit de parole, nos encouragements, notre comportement. C'est un travers qu'il est difficile d'éviter mais dont nous pouvons réduire les répercussions sur les résultats des enfants, tout simplement en nous forçant à avoir un retour sur nous-même et d'être au maximum consciente de notre comportement. Tous ces éléments sont absolument à prendre en considération lors de l'analyse des résultats pour les nuancer, sans quoi le test serait de ce point de vue critiquable.

10. Autres modifications

Nous pensons qu'il serait intéressant d'ajouter au test une grille d'observation qui permette de noter des informations sur le comportement de l'enfant pour orienter encore mieux la rééducation orthophonique. Nous pourrions y faire figurer si l'enfant retourne au texte, si lorsqu'il y retourne c'est pour relever des éléments adaptés à ce qu'il cherche ou si c'est une recherche totalement hasardeuse.

Par ailleurs, du point de vue de l'évaluation de la capacité à produire des inférences, nous aurions souhaité pouvoir distinguer si certains types d'inférences sont plus produits que d'autres. Cependant, avec le test actuel, il est très difficile d'en faire des moyennes et de les comparer. En effet, pour une même question, un enfant peut en produire de plusieurs sortes, ce qui fait que nous ne pouvons pas avoir réellement de score total. Pour éviter cela, nous trouverions intéressant d'élaborer 20 questions. Cinq questions solliciteraient la production d'inférences sémantico-pragmatiques, cinq autres questions la production d'inférences logiques, cinq autres la production d'inférences anaphoriques et les cinq dernières questions solliciteraient la production d'inférences sur les ambiguïtés lexicales. Ceci sous-entend que le texte devra peut-être être modifié à quelques endroits. Dans les types d'inférences à tester, nous avons exclu les inférences de liaison car tout au long de la cotation, nous avons eu du mal à les distinguer de la capacité de généralisation. Nous nous demandons si les inférences de liaison ne seraient pas tout simplement de la généralisation.

De plus, nous pensons qu'il serait plus pratique de réserver une épreuve pour l'évaluation d'un processus cognitivo-langagier, une autre épreuve pour un autre, etc.

Enfin, il faudra faire attention que le test ne dépasse pas 30 minutes pour les raisons que nous avons expliquées dans le Chapitre I, Section 3.2 de l'Analyse.

CONCLUSION

CONCLUSION

Ce mémoire est un des points de départ à l'élaboration d'un test de compréhension écrite de récit destiné à des enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème}.

C. MAEDER, Orthophoniste, a créé un texte suivi de diverses épreuves que nous avons fait passer à 30 enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème}. Quinze de ces enfants ont été rassemblés selon des critères précis dans le groupe des « bons compreneurs » et quinze autres dans le groupe des « mauvais compreneurs ».

Ces expérimentations avaient pour objectifs, d'une part, de déterminer si la production d'inférences joue un rôle dans la compréhension écrite de récit et, d'autre part, de voir si le test pouvait, à l'heure actuelle, être validé.

Les résultats que nous avons obtenus nous permettent, toutes proportions gardées en raison de la taille de l'échantillon, de valider certaines de nos hypothèses de départ et d'en réfuter d'autres.

Nous pouvons considérer que **la capacité à produire des inférences jouerait un rôle dans la compréhension écrite de récit.**

A l'issue de l'analyse de nos résultats, le groupe des « mauvais compreneurs » avait obtenu de moins bons résultats que le groupe « bons compreneurs », tant en compréhension qu'en production d'inférences. L'absence ou la mauvaise maîtrise de production d'inférences serait une des raisons des difficultés que peuvent avoir certains enfants en compréhension écrite de récit.

Ensuite, selon nous, **la capacité à produire des inférences serait une compétence nécessaire mais non suffisante à la compréhension écrite de récit.**

Certains « bons compreneurs » sembleraient avoir utilisé préférentiellement un processus cognitivo-langagier autre que la production inférentielle (la représentation mentale par exemple). Par conséquent, selon nous, de bonnes capacités de compréhension nécessitent l'activation conjointe de plusieurs processus cognitivo-langagiers.

En parallèle, nous nous sommes intéressée au test lui-même pour pouvoir déterminer si les épreuves permettent de différencier significativement les enfants « bons compreneurs » des enfants « mauvais compreneurs ». En d'autres termes, s'il permet bien de tester la compréhension écrite de récit.

Certaines épreuves peuvent être considérées comme valides car pour celles-ci, le groupe des « mauvais compreneurs » a obtenu de moins bons résultats que le groupe des « bons compreneurs ». C'est le cas de l'épreuve des 15 questions sur le texte et de l'épreuve sur les 5 questions sur les extraits de phrases.

En revanche, les autres ne semblent pas le permettre. Sans tester directement les capacités de compréhension écrite de récit, elles peuvent, cependant, permettre de nous donner des informations sur les processus cognitivo-langagiers sous-jacents à la compréhension écrite de récit. Par exemple, l'épreuve de rappel peut être un moyen de tester les capacités mémorielles, capacités nécessaires mais non suffisantes pour comprendre un texte écrit.

Par ailleurs, nous désirerions déterminer **si les épreuves permettent d'évaluer les capacités de production inférentielle.**

C'est le cas de l'épreuve des 15 questions sur le texte et de l'épreuve de 5 questions sur les extraits de phrases qui permettent de déterminer si oui ou non l'enfant a produit une inférence. Pour ce qui est des autres épreuves, certaines d'entre elles peuvent trouver leur place dans le test par le fait qu'elles pourraient, peut-être, évaluer d'autres processus cognitivo-langagiers (la capacité de généralisation, la représentation mentale).

Le test étant encore à l'état de projet, il serait intéressant d'appliquer certains des modifications que nous avons proposées pour déterminer si elles permettent de pallier certaines lacunes du test.

Par ailleurs, il serait intéressant de voir si les difficultés à produire des inférences sont liées à la modalité dans laquelle elles sont présentées. On pourrait envisager une comparaison entre la modalité verbale et la modalité non-verbale (images, par exemple).

Travailler sur ce projet nous a ouvert de nouvelles perspectives de réflexion dans notre future pratique professionnelle.

Nous avons pris conscience, d'une part, de l'importance d'utiliser correctement des tests étalonnés. Ils permettent de justifier nos actes à la Sécurité Sociale, de voir l'évolution du patient et de déterminer si le plan de rééducation est adapté à l'enfant ou non. D'autre part, il a permis de mettre en évidence la nécessité de considérer l'enfant dans sa globalité.

Nous poursuivrons les questionnements que nous avons eu, tout au long de cette année, au cours de notre future pratique professionnelle.

*REPERES
BIBLIOGRAPHIQUES*

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- ♣ ADAM J.M., *Le Récit*, 5^{ème} édition, Que sais-je ?, Paris : Presses Universitaires de France, 1996.
- ♣ BACCINO T. et COLE P., *La lecture experte*, Que sais-je ?, Paris : Presses Universitaires de France, 1995.
- ♣ BAUDET S. et DENHIERE G., *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
- ♣ BELOT C. et TRICOT M., *Les tests en orthophonie*, Tome 1, Isbergues : Ortho Edition, 2001.
- ♣ BLACK J.B. et BOWER G.H., *La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes*, in DENHIERE G., *Il était une fois... (Compréhension et souvenir des récits)*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Lille, 1984.
- ♣ BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : L'Ortho-Edition, 1997.
- ♣ BRUNER J., *...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel, 1991.
- ♣ CARON J., *Précis de psycholinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.
- ♣ CHARPENTIER J., *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
- ♣ CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris : Retz Pédagogie, 2001.
- ♣ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M., *Psycholinguistique textuelle (Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes)*, Paris : Editions Armand Colin, 1996.
- ♣ DEBRAY Q. et PACHOUD B., *Le récit : Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, Paris : Editions MASSON, 1993.
- ♣ DENHIERE G., *Il était une fois... (Compréhension et souvenir des récits)*, textes traduits et présentés par Guy Denhière, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Lille, 1984.

- ↻ DENHIÈRE G. et LANGEVIN J., *La compréhension et la mémorisation de récits: aspects génétiques et comparatifs* In RONDAL J.A., LAMBERT J.L. et CHIPMAN H.H., *Psycholinguistique et handicap mental*, Liège : Mardaga, 1981, p186-229.
- ↻ DENHIÈRE G., TAPIERO I., VERSTIGGEL J.C., *Lecture et compréhension de texte* In DEBRAY Q. et PACHOUD B., *Le récit : Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, Paris : Editions Masson, 1992. pp61-72
- ↻ DOLLE J.-M., *Pour comprendre Piaget*, 3^{ème} édition, Paris : Dunod, 1999.
- ↻ DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI J.B., MEVEL J.P. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, 1994.
- ↻ EHRlich M.F., TARDIEU H., CAVAZZA M., *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations*, Paris : Editions Masson, 1993.
- ↻ EHRlich M.F., *Mémoire et Compréhension du Langage*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Lille, 1994.
- ↻ EHRlich M.F., REMOND M. et TARDIEU H., *Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs, Les actes de la vilette*, Paris : Nathan pédagogie, 1993.
- ↻ FAYOL M., *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Lausanne : Editions Delachaux et Niestlé, 1995
- ↻ FAYOL, GOMBERT, LECOCQ, SPRENGER-CHAROLLES, ZAGAR, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
- ↻ GAONAC'H D. et GOLDER C., *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris : Hachette Education, 1998.
- ↻ GENETTE G., *Discours du récit*, Paris, Seuil, 1972.
- ↻ GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1990.
- ↻ GOMBERT, COLE and al., *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan pédagogie, 2000.
- ↻ GREGOIRE J. et PIERART B., *Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1994.
- ↻ KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'implicite*, Paris : Editions Armand Colin, 1998.

- ♣ LE NY J.F. et GINESTE M.D., *Psychologie cognitive du langage (de la reconnaissance à la compréhension)*, Paris : Editions Dunod. 2002
- ♣ MANDLER J.M. et JOHNSON N.S., *A la recherche du conte perdu : structure de récit et de rappel*, in DENHIÈRE G., *Il était une fois... (Compréhension et souvenir des récits)*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Lille, 1984.
- ♣ MOESCHLER J., *Le temps des événements (pragmatique de la référence temporelle)*, Paris : Editions Kimé, 1998.
- ♣ MONTAGNER H., *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris : Stock, 1991.
- ♣ MARTINS D., *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation de textes*, Paris : Presses Universitaires de France, 1993.
- ♣ PYNTE J., *Les modèles de compréhension du langage* In CAVERNI, BASTIEN, MENDELSON, TIBERGHEN, *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1988, pp87-110.
- ♣ RIVARA R., *La langue du récit, introduction à la narratologie énonciative*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- ♣ SIOUFFI G. et VAN RAEMDONCK D., *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris : Editions Bréal, 1999.
- ♣ TESTU F. In MONTAGNER H., *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris : Editions Stock, 1991, p 175.
- ♣ TYVAERT J.E., *Les phrases conditionnelles comme « installateurs d'implications » et le rôle de leurs constituants dans la présentation en langue des « pas implicatifs » du calcul inférentiel*, dans –Lexique et inférence(s)- 7^{ème} Colloque International de Linguistique, Metz : Université de Metz, centre d'analyse syntaxique, 1992, p1-15.
- ♣ VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, Paris : Editions La Dispute, 1997.

REVUES

- ♣ BAUDET S. et DENHIÈRE G., *Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, 1990, n°19, pp. 4-12.
- ♣ BERT-ERBOUL A., *Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation*, L'Année Psychologique, 1979, 79, pp. 657-680.
- ♣ BERT-ERBOUL A. et ROSSI J.P., *Sélection des informations importantes et compréhension de textes*, Psychologie française, 1991, 36-2, pp. 135-142.

- ♣ CAMPION N., ROSSI J.P., *Inférences et compréhension de texte*, L'Année Psychologique, 1999, 99, pp. 493-527.
- ♣ DEMANET L., SCHELSTRAETE M.-A., HUPET M., L'étude des inférences causales en lecture : adaptation du matériel verbal de Myers, Shinjo, Duffy (1987), L'Année Psychologique, 2003, 103, pp. 257-275.
- ♣ DENHIÈRE G., *Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans*, Bulletin de Psychologie, 1978-1979, XXXII, n°341, pp. 803-820.
- ♣ DENHIÈRE G. et BAUDET S., *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, 1990, n°20, pp. 10-17.
- ♣ EHRLICH M.-F., *Approche expérimentale des rapports entre compréhension et mémorisation d'un texte*, Bulletin de psychologie, 1981-1982, XXXV, n°356, pp. 673-682.
- ♣ FOURNIER S. et SIMON A-M., *Elaboration de l'évaluation d'un récit écrit : approche lexicale et morphosyntaxique*, Glossa, 1998, n°64, pp. 4-18.
- ♣ KEKENBOSCH C., *Aspects inférentiels de l'élaboration du traitement et mémorisation*, Psychologie française, 1991, Tome 36-2, pp. 129-134.
- ♣ MAGLIANO J.P., GRAESSER A.C. et TRABASSO T., *Strategic Processing During Comprehension*, Journal of Educational Psychology, 1999, Vol. 91, n° 4, pp. 615-629.
- ♣ MARTINS D. et LE BOUEDEC B., *La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature*, L'année psychologique, 1998, 98, pp. 511-543.
- ♣ TAPERO I., *Acquisition et transfert de connaissances à l'aide de textes : influence des connaissances initiales*, Psychologie française, 1991, Tome 36-2, pp. 177-186.
- ♣ WOLF S., *Compréhension de texte et lecture de mots : Quelles relations ? Ou pourquoi certains enfants n'apprennent-ils pas à lire ?*, Entretiens d'Orthophonie 2001, Paris, Expansion Scientifique Française, 2001, pp. 134-139.

ADRESSES INTERNET

- ♣ CAMPION N. et ROSSI J.P., *Inférences optionnelles et compréhension de textes*, www.limsi.fr
- ♣ Equipe DEACT (Responsable Jacques Baillé), du LES (Laboratoire de Sciences de l'Education, Grenoble), www.upmf-grenoble.fr/sciedu/DEACT.html,

↻ DUCHENE A., *Langage et cognition : La gestion des inférences chez les cérébrolésés droits*, (sous la responsabilité scientifique de J.L. Nespoulous), *Revue Parole*, 1999, 11-12, p. 257, www.umh.ac.be/RPA/annick11-12.html

TESTS CITES

↻ LECOCQ P., *E.C.O.S.S.E. : Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique*, manuel, Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion, 1996.

↻ LEFAVRAIS P., *Test de lecture orale : L'alouette*, Paris : ECPA, 1967.

↻ CHEVRIE-MULLER C., SIMON A.-M. et DECANTE P., *Epreuves pour l'Examen du Langage de l'Enfant (4 à 8 ans)*, Paris : ECPA, 1981.

MEMOIRES CITES

↻ ALGRAIN M. et GRAPINET L., *Des stratégies pour comprendre ? A travers une approche psycho-cognitiviste de la compréhension de récit*, Strasbourg : Mémoire d'orthophonie, 2004

↻ BIANCHI M., *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit : les effets de la représentation mentale*, Nancy : Mémoire d'orthophonie, 2004.

↻ DESHORS V., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : le rôle des capacités de généralisation*, Nancy : Mémoire d'orthophonie, 2004.

↻ JARNAUD C., *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Comparaison des performances en compréhension orale et écrite chez des sujets âgés de 10 à 15 ans présentant des troubles du langage écrit*, Nancy : Mémoire d'orthophonie, 2003.

↻ MANGIAVACCA E., *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Comparaison des résultats obtenus par des enfants de 10 à 15 ans présentant des troubles du langage écrit ou des troubles du raisonnement logico-mathématique*, Nancy : Mémoire d'orthophonie, 2003.

ANNEXES

ANNEXES

Annexes n°1 : Texte

Un après-midi d'hiver, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt. Les parents avaient confié la petite fille au jeune garçon. Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses. Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit.

Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux. Ils marchaient donc au hasard quand ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent.

Non loin de la maison, quelque chose frôla les jambes de la petite fille : c'était doux et chaud et cela ronronnait. Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe. Elle entendit un ronronnement. Elle ne put retenir un cri, lâcha son panier et aussitôt, sentit de petites pointes s'enfoncer dans son mollet. Ensuite, quelque chose de chaud coula le long de son mollet. Elle l'essuya avec son mouchoir.

Aussitôt après, ils entendirent une porte grincer, un rire qui leur fit froid dans le dos...

Puis, des jumelles apparurent, et derrière, une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci. Tout se passa si rapidement qu'ils n'eurent pas le temps de bien la voir. Le garçon aperçut seulement ses pieds nus et maigres. Elle se saisit d'eux, les transporta en haut des escaliers, et ils se retrouvèrent enfermés dans une pièce vide, minuscule et très sombre. Heureusement, elle n'avait pas vu leur chien.

Ils entendaient des bruits bizarres sans rien voir : des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus, se déplaçaient autour d'eux et fuyaient à leur approche.

Ils n'avaient pas encore identifié ce que c'était lorsque la forme noire ouvrit la porte, leur jeta quelque chose et disparut à nouveau. La chose roula par terre jusqu'aux pieds du garçon. C'était un pot en plastique que le garçon ouvrit. Il y mit un doigt qui s'enfonça dans quelque chose de mou, de froid et de collant. Il lécha son doigt : c'était sucré. Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot. Cependant, il avait toujours très faim.

Les deux enfants étaient terrorisés et frigorifiés. Ils cherchaient désespérément un moyen pour s'échapper. Il y avait bien une petite fenêtre mais elle était trop haute pour qu'ils les atteignent.

Le pot donna au garçon une idée : après s'être mis à l'abri tous les deux, il lança l'objet dans la vitre et réussit à la casser. Aussitôt, ils entendirent un bruit de pas et la porte s'ouvrit sur la forme noire. Elle entra dans la pièce, puis ils entendirent un hurlement et la virent se prendre un pied dans ses mains. Ils n'attendirent pas plus longtemps et en profitèrent pour s'échapper.

Ils coururent dans la forêt droit devant eux, sans se retourner. Leur chien qui les cherchait, les guida jusque chez eux. La petite fille montra les taches rouges sur son mouchoir. Ils eurent du mal à raconter leur mésaventure.

Annexe n°2 : Epreuves (Feuille de notation)

Feuille de notation

Rappel de récit

« Tu vas tirer une enveloppe parmi ces 5 enveloppes. Chaque enveloppe contient un texte. Ces textes se ressemblent beaucoup. Tu lis le texte que tu as tiré pour toi sans rien me dire, puis tu me le raconteras. Moi, j'essaierai de deviner quel texte tu as choisi »

Temps de lecture du récit : min s

Rappel de l'enfant :

Commentaires :

Questions sur le récit.

Eventuellement, préciser que les réponses ne sont pas forcément écrites dans le texte.
Noter **R** quand il se reporte au texte.

1. « Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ? Comment as-tu fait pour trouver ? »

Réponse de l'enfant :

2. « Qu'est-ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ? Quels mots t'ont dit que c'était ça ? »

Réponse de l'enfant :

3. « Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »

Réponse de l'enfant :

4. « Qu'entendent-ils dans la petite pièce ? Comment as-tu fait pour trouver ? »

Réponse de l'enfant :

5. « Que contenait le pot ? Quels mots t'ont dit que c'était ça ? »

Réponse de l'enfant :

6. « Comment te représentes-tu la forme noire ? Donne des caractéristiques physiques et morales. »

Réponse de l'enfant :

7. « Où a atterri le pot après que le garçon l'ait lancé ? Qu'est ce qui te fait dire ça ? »

Réponse de l'enfant :

8. « Où est le chien ? Comment as-tu fait pour trouver ? »

Réponse de l'enfant :

9. « Où est située la pièce où les enfants sont enfermés ? Quels mots t'ont dit que c'était ça ? »

Réponse de l'enfant :

10. « A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »

Réponse de l'enfant :

11. « Qui est le plus jeune des deux enfants ? Comment as-tu fait pour trouver ? »

Réponse de l'enfant :

12. « Comment le petit garçon s'y est-il pris pour casser la vitre ? Quels mots t'ont dit que c'était ça ? »

Réponse de l'enfant :

13. « Pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ? Qu'est ce qui te fait dire ça ? »

Réponse de l'enfant :

14. « Pourquoi les enfants se mettent-ils à l'abri avant de casser la vitre ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »

Réponse de l'enfant :

15. « Qu'est-ce que la petite fille essuie avec son mouchoir ? Comment as-tu fais pour trouver ? »

Réponse de l'enfant :

Questions sur des extraits du texte :

Reprendre le texte et montrer les passages suivants en posant les questions :

- « des jumelles apparurent » : De quelles jumelles s'agit-il ?

Réponse de l'enfant :

- « derrière, une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci » :
Celles-ci remplace quel mot ?

Réponse de l'enfant :

- « ses pieds nus et maigres » : A qui appartiennent-ils ?

Réponse de l'enfant :

- « Elle se saisit d'eux » : de qui ou de quoi s'est-elle saisie ?

Réponse de l'enfant :

- « Leur chien qui les cherchait... » : que ou qui cherche-il ?

Réponse de l'enfant :

↻ Appariement d'extraits de phrases :

Disposer les cartons avec les extraits de phrases devant l'enfant.

Lui poser la question suivante :

« Parmi ces événements tirés de l'histoire, lesquels ont un rapport l'un avec l'autre et pourquoi ? Mets deux par deux ceux qui ont un rapport entre eux. »

Noter **R** quand il se reporte au texte

Demander de lire ses réponses à voix haute.

Appariements attendus :

La nuit tombait + Ils ne retrouvèrent plus leur chemin

Explication de l'enfant :

La fille crie + De petites pointes s'enfoncent dans son mollet

Explication de l'enfant :

Il lança le pot + Il réussit à casser la vitre

Explication de l'enfant :

Il aperçut ses pieds nus + Elle saisit son pied dans ses mains

Explication de l'enfant :

Le chien les attendait + Il les guida jusqu'à chez eux

Explication de l'enfant :

Appariements incorrects :

•

Explication de l'enfant :

•

Explication de l'enfant :

•

Explication de l'enfant :

•

Explication de l'enfant :

•

Explication de l'enfant :

Invention de titre:

« Si tu devais donner un titre à cette histoire, que choisirais-tu ? »

Réponse de l'enfant :

Pourquoi ? (justification de l'enfant) :

Sélection de la fin de l'histoire :

Donner les 5 cartons avec les 5 fins possibles.

Dire : « Voici plusieurs fins possibles à l'histoire. Laquelle te semble le mieux convenir ? »

Puis, lui faire lire son choix à voix haute.

1. La forme noire les suivit jusqu'à leur maison et les parents furent contents de faire sa connaissance.

Explication de l'enfant :

2. Leurs parents étaient à table et les attendaient calmement.

Explication de l'enfant :

3. Les enfants racontèrent ce qu'ils avaient vu et les parents rirent beaucoup.

Explication de l'enfant :

4. Leurs parents furent soulagés de les retrouver sains et saufs.

Explication de l'enfant :

5. Puis, le chien retourna en direction de la maison de la forme noire.

Explication de l'enfant :

Temps total de passation : min s

Annexe n°3 : *Feuille de renseignements*

Enfant dit « mauvais compreneur »

Numéro de passation :

Date de passation :

Heure du début et de fin de passation, durée :

Lieu de passation :

Prénom :

Date de naissance, âge :

Niveau scolaire, redoublement ? :

Niveau par rapport à la classe :

Profession des parents :

Langue(s) parlée(s) à la maison :

Pathologie :

Y a-t-il eu un test de compréhension effectué ? Si oui, lequel ? Quand ? Quels domaines ont été explorés ? Quels ont été les résultats ? :

Degré de gravité des troubles :

Durée de prise en charge orthophonique, combien de séances déjà effectuées ? :

Quel matériel est habituellement utilisé en rééducation ? :

Est-ce qu'il porte des lunettes ? Si oui, les a-t-il avec lui ?

Commentaires sur l'anamnèse :

Comment se sent l'enfant (donnée subjective) :

Est-ce qu'il aime lire, a-t-il l'habitude de lire ce genre de récit ? :

A l'issue du test :

Qu'a-t-il pensé du test ? Est-ce qu'il est trop long ? Trop facile ou trop difficile ? Est-ce qu'à un moment il en a eu assez ? Est-ce qu'il a aimé le thème de l'histoire ?

Commentaires :

Enfant dit « bon compreneur »

Numéro de passation :

Date de passation :

Heure du début et de fin de passation, durée :

Lieu de passation :

Prénom :

Date de naissance, âge, redoublement ? :

Niveau scolaire :

Niveau par rapport à la classe :

Profession des parents :

Langue(s) parlée(s) à la maison :

Y a-t-il ou y a-t-il eu un suivi orthophonique ? Si oui, pour quelle pathologie ? Quand ?
Quelle a été la durée ? :

Est-ce qu'il porte des lunettes ? Si oui, les a-t-il avec lui ?

Comment se sent l'enfant (donnée subjective) :

Est-ce qu'il aime lire ? :

Autres renseignements :

A l'issue du test :

Qu'a-t-il pensé du test ? Est-ce qu'il est trop long ? Trop facile ou trop difficile ? Est-ce qu'à un moment il en a eu assez ? Est-ce qu'il a aimé le thème de l'histoire ?

Commentaires :

Annexe n°4 : Feuilles de cotation

En compréhension

Rappel de récit.

| | Présent | Omisi | Modifié | Ordre du rappel |
|---|-------------------------------|-------|---------|-----------------|
| Exposition : Des enfants se promènent dans la forêt. | | | | |
| Thème : Ils se perdent. | | | | |
| Intrigue: | Ils se font kidnapper. | | | |
| | Ils réussissent à s'échapper. | | | |
| Chute : Ils rentrent chez eux. | | | | |
| Score : | | | | |
| /5 | | | | |

| Nombres d'éléments liés à la macrostructure | Nombre secondaires d'éléments | Nombre d'éléments incorrects et cause |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|
| | | - - - |
| Score /0,75 | Score /1,75 | |

Questions sur le récit.

| | Réponse appropriée | Points attribués |
|-------------|--------------------|-------------------------------------|
| Question 1 | | |
| Question 2 | | |
| Question 3 | | |
| Question 4 | | |
| Question 5 | | |
| Question 6 | | |
| Question 7 | | |
| Question 8 | | |
| Question 9 | | |
| Question 10 | | |
| Question 11 | | |
| Question 12 | | |
| Question 13 | | |
| Question 14 | | |
| Question 15 | | |
| | | <i>Nombre total de points : /15</i> |

Questions sur les extraits de texte :

| | Réponse correcte | Réponse fausse |
|--------------------------|------------------|----------------|
| 1 ^{er} passage | | |
| 2 ^{ème} passage | | |
| 3 ^{ème} passage | | |
| 4 ^{ème} passage | | |
| 5 ^{ème} passage | | |
| Total des points : | | /5 |

Appariement de phrases :

| | |
|---|---|
| | Appariement correctement effectué |
| La nuit tombait + Ils ne retrouvèrent plus leur chemin. | |
| La fille crie + De petites pointes s'enfoncent dans son mollet. | |
| Il lança le pot + Il réussit à casser la vitre. | |
| Il aperçut ses pieds nus + Elle saisit son pied dans ses mains. | |
| Le chien les attendait + Il les guida jusqu'à chez eux. | |
| | Score : /5 |

Existence ou non de difficultés de décodage ?

Invention de titre :

| | Titre correct | Titre incorrect |
|-----------|-------------------------|-----------------|
| Enfant n° | | |
| | Nombre de point : /1 | |

Fins possibles de l'histoire :

| | Absence de justification ou justification incorrecte | Justification correcte |
|---------|--|------------------------|
| Fin n°1 | | |
| Fin n°2 | | |
| Fin n°3 | | |
| Fin n°4 | | |
| Fin n°5 | | |
| | Nombre de point : /1 | |

En production d'inférences

Rappel de récit.

| | |
|---|--|
| Nombre d'éléments liés à la macrostructure produits par inférence | Nombre d'éléments secondaires produits par inférence |
| | |
| Score /4 | Score /4 |

Questions sur le récit.

| | Réponse appropriée | Réponse non-appropriée | Production d'une inférence | | Utilisation d'un autre processus | On ne sait pas | Retour au texte | | | Absence de réponse |
|------|--------------------|------------------------|----------------------------|------------|----------------------------------|----------------|-----------------|-----------|------|--------------------|
| | | | correcte | incorrecte | | | O u i | Avec aide | N on | |
| Q1 | | | | | | | | | | |
| Q 2 | | | | | | | | | | |
| Q 3 | | | | | | | | | | |
| Q 4 | | | | | | | | | | |
| Q 5 | | | | | | | | | | |
| Q 6 | | | | | | | | | | |
| Q 7 | | | | | | | | | | |
| Q 8 | | | | | | | | | | |
| Q 9 | | | | | | | | | | |
| Q 10 | | | | | | | | | | |
| Q 11 | | | | | | | | | | |
| Q 12 | | | | | | | | | | |
| Q 13 | | | | | | | | | | |
| Q 14 | | | | | | | | | | |
| Q 15 | | | | | | | | | | |

Score:
/15

Questions sur les extraits de texte :

| | Réponse correcte avec inférence correcte | Réponse correcte avec inférence incorrecte | Réponse fausse (inférence incorrecte ou absence d'inférence) | Absence de réponse |
|--------------------------|--|--|--|--------------------|
| 1 ^{er} passage | | | | |
| 2 ^{ème} passage | | | | |
| 3 ^{ème} passage | | | | |
| 4 ^{ème} passage | | | | |
| 5 ^{ème} passage | | | | |
| | Score : /5 | | | |

Appariement de phrases :

| | Appariement correct avec production d'inférence | Appariement correct sans production d'inférence ou sans justification | Appariement correct par pur hasard | Appariement incorrect avec inférence incorrecte | Appariement incorrect sans justification |
|---|---|---|------------------------------------|---|--|
| La nuit tombait + Ils ne retrouvèrent plus leur chemin. | | | | | |
| La fille crie + De petites pointes s'enfoncent dans son mollet. | | | | | |
| Il lança pot + Il réussit à casser la vitre. | | | | | |
| Il aperçut ses pieds nus + Elle saisit son pied dans ses mains. | | | | | |
| Le chien les attendait + Il les guida jusqu'à chez eux. | | | | | |
| | Score : /5 | | | | |

Invention de titre :

| | Titre correct avec production d'inférence | Titre correct avec autre compétence | Titre correct non-justifié | Titre incorrect avec inférence erronée | Titre incorrect avec production d'inférence | Titre incorrect avec mauvaise utilisation d'une autre compétence | Titre incorrect non-justifié |
|-----------|---|-------------------------------------|----------------------------|--|---|--|------------------------------|
| Enfant n° | | | | | | | |
| | Score : /1 | | | | | | |

Fins possibles de l'histoire :

| | Réponse appropriée avec production d'une inférence | Réponse appropriée avec activation d'une autre compétence | Réponse sans justification ou avec justification non-interprétable | Absence de réponse |
|-----------|--|---|--|--------------------|
| Enfant n° | | | | |
| | Score : /1 | | | |

Annexe n°5 : Lettres

Lettre pour les orthophonistes

Melle Valérie MANZANO
Adresse

Nancy, le

Madame,

Actuellement étudiante en quatrième année à l'École d'Orthophonie de Nancy, je me permets de vous contacter au sujet de la réalisation de mon **Mémoire de Recherche**.

Je participe à **l'élaboration d'un test de compréhension écrite de récit chez les enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème}**.

Je travaille en collaboration avec M.BIANCHI et V. DESHORS, également étudiantes en dernière année.

Nous souhaitons, grâce à ce futur test, en plus de pouvoir poser le diagnostic de « trouble de la compréhension écrite », pouvoir détecter les processus cognitivo-langagiers qui font défaut. C'est la raison pour laquelle, je m'intéresse tout particulièrement au **rôle de la production d'inférences** dans la compréhension écrite de récit.

Pour cela, je souhaite comparer la capacité à produire des inférences en situation de lecture de récit chez des enfants « tout-venant » et chez des enfants ayant des troubles de la compréhension écrite.

Le test consiste en la lecture d'un récit puis à la réalisation de différentes épreuves (rappel de récit, questions sur le texte, appariement de phrases, invention de titre et choix d'une fin de l'histoire).

Dans cette optique, je me permets de vous solliciter pour m'aider à trouver ma population d'expérimentation. Les critères de sélection sont les suivants :

- ✓ Enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème},
- ✓ Enfants non bilingues,
- ✓ Enfants présentant des troubles du langage écrit exclusivement.

L'expérimentation de ce test devrait se dérouler de la manière suivante :

- ✓ Durant les mois de janvier et de février 2004 ;
- ✓ De façon individuelle ;
- ✓ Sur le lieu de prise en charge orthophonique des enfants ;
- ✓ A raison d'une seule entrevue par enfant, durant environ 45 minutes ;
- ✓ Sur les plages les plus arrangeantes pour vous et l'enfant ;
- ✓ Avec l'autorisation préalable des familles des enfants.

Veillez trouver ci-joint la lettre que nous adressons aux parents.

En nous remerciant par avance pour l'attention que vous aurez bien voulu porter à ma requête, je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations respectueuses.

Valérie MANZANO

Lettre pour les parents des enfants « mauvais compreneurs »

Melle Valérie MANZANO
Adresse

Nancy, le

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en dernière année d'études à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy, et en vue d'obtenir mon Certificat de capacité d'Orthophonie, je réalise un Mémoire de Recherche sur le thème « La compréhension écrite de récit chez les enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème} ».

Pour cela, je souhaiterais soumettre à votre enfant un projet de test de compréhension de récit. L'expérimentation commencerait à la rentrée de janvier 2004 et s'effectuerait sur une séance d'environ 45 minutes.

Mon projet a été accepté par Madame _____ qui a accepté de m'accueillir sur son lieu de travail.

Je m'engage à ce que les conditions d'expérimentation soient les plus agréables possibles à votre enfant et à ne pas perturber sa rééducation. Par ailleurs, tout résultat sera couvert par l'anonymat et ne fera l'objet d'une étude que dans le cadre du mémoire.

Si vous désirez de plus amples renseignements concernant ce projet de recherche, je me tiens à votre entière disposition.

Melle Valérie MANZANO
Tel :

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

En espérant votre approbation concernant mon projet, je vous remercie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous.

✂-----

NOM :

PRENOM :

Classe :

J'AUTORISE

JE N'AUTORISE PAS

Mon enfant à participer au Mémoire de Recherche en Orthophonie de Melle Valérie MANZANO, étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie, sur la «compréhension écrite de récit»

Signature :

Lettre pour la Directrice de l'école primaire

MANZANO Valérie
Tel :

BIANCHI Maud
Tel :

Ecole d'Orthophonie de Nancy
Faculté de Médecine de Nancy
9, avenue de la Forêt de Haye
54500 Vandoeuvre Lès Nancy

Nancy, le

Madame la Directrice,

Suite à notre conversation téléphonique, nous vous présentons des renseignements complémentaires.

Etudiantes en quatrième année d'orthophonie, et en vue d'obtenir notre Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Maud Bianchi et moi-même réalisons deux mémoires de recherche distincts dont le thème commun est : « L'élaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème} ».

Melle Bianchi s'intéresse au rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récits. Pour ma part, j'étudie le rôle de la production d'inférences dans le processus de compréhension de récit.

Pour mettre en évidence le rôle de ces deux compétences, nous nous appuyons sur un projet de test créé par notre Maître de Mémoire : Mme Christine Maeder, orthophoniste, psychologue et intervenant à l'Ecole d'Orthophonie. Ce test est constitué d'un récit et de différentes épreuves de compréhension.

Nous souhaitons faire passer ce test :

- ✓ D'une part à des enfants du CM1 à la 4^{ème} suivis en rééducation orthophonique pour des troubles du langage écrit. Ces enfants constitueront notre groupe « mauvais compreneurs ».
- ✓ D'autre part à des enfants de mêmes niveaux scolaires que le groupe précédent mais n'ayant pas de trouble du langage écrit. Pour nous assurer de cela, nous excluons de notre groupe les enfants qui suivent où qui sont sur le point de suivre une rééducation orthophonique pour des troubles dans ce domaine. Ces enfants constitueront notre groupe « bons compreneurs »

C'est pourquoi, nous sollicitons votre autorisation pour réaliser nos expérimentations auprès de 10 enfants de chacune des classes suivantes : CM1 et CM2. Ainsi, Melle Bianchi et moi-même pourrons, pour chaque niveau scolaire, faire passer le test à 5 enfants chacune.

Voici les critères que doivent présenter les enfants qui constitueront notre groupe de « bons compreneurs » :

- ✓ Ils ne doivent pas être sur le point ou être en train de suivre une rééducation orthophonique du langage écrit
- ✓ Ils ne doivent pas être bilingues. En effet, une mauvaise maîtrise de la langue française pourrait expliquer des difficultés de compréhension.

Nos expérimentations devraient se dérouler :

- ✓ De début janvier à fin février
- ✓ Sur le lieu de scolarité des enfants, dans une pièce autre que la classe de l'enfant
- ✓ à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 45 minutes
- ✓ en dehors des temps scolaires, et sur les plages de temps les plus arrangeantes pour vous et l'enfant
- ✓ sous couvert de l'anonymat
- ✓ et avec l'autorisation préalable des familles des enfants

Nous nous engageons, par le biais de la lettre ci-jointe, à demander aux parents leur autorisation et à leur présenter notre projet.

Nous souhaiterions commencer par demander l'autorisation de tous les parents des classes concernées.

Puis, en fonction des réponses obtenues, nous ferions le tri entre les enfants qui présentent les critères que nous recherchons et ceux qui ne les présentent pas. Pour cela nous nous appuierons sur l'avis de leur enseignant.

Enfin, par tirage au sort, M. Bianchi et moi-même sélectionnerions chacune 5 enfants pour chaque classe. Parmi ces 5 enfants, nous en rencontrerions 3, si à l'issue de la passation du test, nous nous rendons compte qu'ils ne présentent pas de critères d'exclusion, nous nous arrêtons aux 3 enfants. En revanche, si nous réalisons qu'ils ne correspondent pas parfaitement aux critères de notre groupe ou si pour une raison quelconque nous n'avons pas pu mener la passation à son terme, nous rencontrerions alors les 2 derniers enfants que nous avons sélectionnés.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Lettre pour le Principal du collège

MANZANO Valérie

Tel :

BIANCHI Maud

Tel :

Ecole d'Orthophonie de Nancy
Faculté de Médecine de Nancy
9, avenue de la Forêt de Haye
54500 Vandoeuvre Lès Nancy

Nancy, le

Monsieur le Principal,

Suite à notre conversation téléphonique, nous vous présentons des renseignements complémentaires.

Etudiantes en quatrième année d'orthophonie, et en vue d'obtenir notre Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Maud Bianchi et moi-même réalisons deux mémoires de recherche distincts dont le thème commun est : « l'élaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les enfants scolarisés du CM1 à la 4^{ème} ».

Melle Bianchi s'intéresse au rôle de la représentation mentale dans le processus de compréhension de récit. Pour ma part, j'étudie le rôle de la capacité à produire des inférences dans la compréhension écrite de récits.

Pour mettre en évidence le rôle de ces deux compétences, nous nous appuyons sur un projet de test créé par notre Maître de Mémoire : Mme Christine Maeder, orthophoniste, psychologue et intervenant à l'Ecole d'Orthophonie. Ce test est constitué d'un récit et de différentes épreuves de compréhension.

Nous souhaitons faire passer ce test :

- ✓ D'une part à des enfants du CM1 à la 4^{ème} suivis en rééducation orthophonique pour des troubles du langage écrit. Ces enfants constitueront notre groupe « mauvais compreneurs ».
- ✓ D'autre part à des enfants de mêmes niveaux scolaires que le groupe précédent mais n'ayant pas de trouble du langage écrit. Pour nous assurer de cela, nous excluons de notre groupe les enfants qui suivent ou qui sont sur le point de suivre une rééducation orthophonique pour des troubles dans ce domaine. Ces enfants constitueront notre groupe « bons compreneurs »

C'est pourquoi, nous sollicitons votre autorisation pour réaliser nos expérimentations auprès de 10 enfants de chacune des classes suivantes : 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}. Ainsi, Melle Bianchi et moi-même pourrons, pour chaque niveau scolaire, faire passer le test à 5 enfants chacune.

Voici les critères que doivent présenter les enfants qui constitueront notre groupe de « bons compreneurs » :

- ✓ Ils ne doivent pas être sur le point ou être en train de suivre une rééducation orthophonique du langage écrit
- ✓ Ils ne doivent pas être bilingues. En effet, une mauvaise maîtrise de la langue française pourrait expliquer des difficultés de compréhension.

Nos expérimentations devraient se dérouler :

- ✓ De début janvier à fin février
- ✓ Sur le lieu de scolarité des enfants, dans une pièce autre que la classe de l'enfant
- ✓ à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 45 minutes
- ✓ en dehors des temps scolaires, et sur les plages de temps les plus arrangeantes pour vous et l'enfant
- ✓ sous couvert de l'anonymat
- ✓ et avec l'autorisation préalable des familles des enfants

Nous nous engageons, par le biais de la lettre ci-jointe, à demander aux parents leur autorisation et à leur présenter notre projet.

Nous souhaiterions commencer par demander l'autorisation de tous les parents des classes concernées.

Puis, en fonction des réponses obtenues, nous ferions le tri entre les enfants qui présentent les critères que nous recherchons et ceux qui ne les présentent pas. Pour cela nous nous appuierons sur l'avis de leur enseignant.

Enfin, par tirage au sort, M Bianchi et moi-même sélectionnerions chacune 5 enfants pour chaque classe. Parmi ces 5 enfants, nous en rencontrerions 3, si à l'issue de la passation du test, nous nous rendons compte qu'ils ne présentent pas de critères d'exclusion, nous nous arrêtons aux 3 enfants. En revanche, si nous réalisons qu'ils ne correspondent pas parfaitement aux critères de notre groupe ou si pour une raison quelconque nous n'avons pas pu mener la passation à son terme, nous rencontrerions alors les 2 derniers enfants que nous avons sélectionnés.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Lettre pour les parents des enfants « bons compreneurs » en école primaire

MANZANO Valérie
Tel :

BLANCHI Maud
Tel :

Ecole d'Orthophonie de Nancy
Faculté de Médecine de Nancy
9, avenue de la Forêt de Haye
54500 Vandoeuvre Lès Nancy

Nancy, le

Madame, Monsieur,

Etudiantes en dernière année d'Orthophonie, et en vue d'obtenir notre Certificat de Capacité d'Orthophoniste, nous réalisons nos mémoires de recherche sur le thème : « La compréhension écrite de récit chez les enfants âgés de 9 à 14 ans ».

Pour cela, nous souhaiterions soumettre à votre enfant un projet de test sur la compréhension écrite de récit.

Nous tenons à vous préciser que les enfants que nous désirerions rencontrer :

- ✓ Ne doivent pas être sur le point ou être en train de suivre une rééducation orthophonique du langage écrit.
- ✓ Ne doivent pas être bilingues.

L'expérimentation commencerait la semaine de rentrée de janvier 2004, et s'effectuerait sur une séance de 45 minutes environ par enfant.

Notre projet a été accepté par Madame la Directrice de l'Ecole Saint Dominique et par l'Enseignant de la classe de votre enfant.

Nous nous engageons à rendre les conditions de l'expérimentation les plus agréables possible pour votre enfant et à ne pas perturber son emploi du temps. Par ailleurs, nous nous tenons à respecter son anonymat et les résultats obtenus feront l'objet d'une étude uniquement dans le cadre des mémoires.

Nous nous tenons à votre disposition pour de plus amples informations concernant nos mémoires et pour répondre à vos questions.

Nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

En espérant votre approbation concernant notre projet, nous vous remercions de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous, et de le remettre dès que possible à l'Enseignant.



NOM :

**Réponse souhaitée
avant le**

- AUTORISE
- N'AUTORISE PAS

Mon enfant (Prénom) :

à participer aux mémoires de recherche en Orthophonie sur la « compréhension écrite de récit »
Signature :

Lettre pour les enfants des parents « bons compreneurs » au collège

MANZANO Valérie
Tel :

BIANCHI Maud
Tel :

Ecole d'Orthophonie de Nancy
Faculté de Médecine de Nancy
9, avenue de la Forêt de Haye
54500 Vandoeuvre Lès Nancy



Nancy, le

Madame, Monsieur,

Etudiantes en dernière année d'Orthophonie, et en vue d'obtenir notre Certificat de Capacité d'Orthophoniste, nous réalisons nos mémoires de recherche sur le thème : « La compréhension écrite de récit chez les enfants âgés de 9 à 14 ans ».

Pour cela, nous souhaiterions soumettre à votre enfant un projet de test sur la compréhension écrite de récit.

Nous tenons à vous préciser que les enfants que nous désirerions rencontrer :

- ✓ Ne doivent pas être sur le point ou être en train de suivre une rééducation orthophonique du langage écrit.
- ✓ Ne doivent pas être bilingues.

L'expérimentation commencerait la semaine de rentrée de janvier 2004, et s'effectuerait sur une séance de 45 minutes environ par enfant.

Notre projet a été accepté par Monsieur Berger, Principal du Collège Monplaisir et par l'Enseignant de la classe de votre enfant.

Nous nous engageons à rendre les conditions de l'expérimentation les plus agréables possible pour votre enfant et à ne pas perturber son emploi du temps. Par ailleurs, nous nous tenons à respecter son anonymat et les résultats obtenus feront l'objet d'une étude uniquement dans le cadre des mémoires.

Nous nous tenons à votre disposition pour de plus amples informations concernant nos mémoires et pour répondre à vos questions.

Nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

En espérant votre approbation concernant notre projet, nous vous remercions de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous, et de le remettre dès que possible à l'Enseignant.



NOM :

**Réponse souhaitée
avant le**

- AUTORISE
 N'AUTORISE PAS

Mon enfant (Prénom) :

à participer aux mémoires de recherche en Orthophonie sur la «compréhension écrite de récit»

Signature :

MANZANO Valérie

ELABORATION D'UN TEST DE COMPREHENSION ECRITE DE RECIT CHEZ LES SUJETS SCOLARISES DU CM1 A LA 4^{ème} : Le rôle de la production inférentielle.

Mémoire d'Orthophonie – Nancy 2004

RESUME

La capacité à comprendre les textes écrits fait défaut chez de nombreux enfants et est peut être à l'origine de difficultés scolaires. Or, à l'heure actuelle, il n'existe aucun test étalonné permettant d'évaluer la compréhension écrite de récit. Cette constatation constitue la base de notre mémoire.

Nous avons donc participé à l'élaboration d'un projet de test dont la particularité est de ne pas se limiter à l'évaluation du niveau de compréhension écrite de récit des enfants, mais d'essayer de déterminer également les processus cognitivo-langagiers sous-jacents à la compréhension écrite de récit. Nous nous sommes attachée à étudier un de ces processus, il s'agit de la production inférentielle. Le protocole que nous avons fait passer à 30 enfants (15 bons compreneurs et 15 mauvais compreneurs) scolarisés du CM1 à la 4^{ème}, est constitué d'un récit accompagné d'une série d'épreuves : un rappel de récit, quinze questions sur le texte, cinq questions sur des extraits de phrases, un appariement d'énoncés, l'invention d'un titre, et le choix de la fin de l'histoire.

Au terme de ce travail, nous avons constaté que la production inférentielle semblerait intervenir dans la compréhension écrite de récit. En ce qui concerne le test, nous avons noté que certaines épreuves étaient adaptées à ce que nous souhaitions mettre en évidence et que d'autres devraient faire l'objet de modifications futures.

MOTS CLES

Compréhension, Ecrit, Lecture, Inférences
Test
Enfant, Adolescent

JURY

Président : Professeur VERT
Rapporteur: Madame C. MAEDER
Assesseur : Madame E. CANUT

DATE DE SOUTENANCE

Lundi 21 juin 2004