



**HAL**  
open science

**Validation d'épreuves de compréhension écrite et orale  
de paragraphes destinées a des sujets scolarises en CM1  
et CM2 : interactions entre compréhension de  
texte,décodage, mémoire verbale et morphosyntaxe**

Sarah Fanton

► **To cite this version:**

Sarah Fanton. Validation d'épreuves de compréhension écrite et orale de paragraphes destinées a des sujets scolarises en CM1 et CM2 : interactions entre compréhension de texte,décodage, mémoire verbale et morphosyntaxe. Médecine humaine et pathologie. 2016. hal-03870196

**HAL Id: hal-03870196**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870196>**

Submitted on 24 Nov 2022

**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-memoires-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-memoires-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.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

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

# UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

## MÉMOIRE

présenté par :

**Sarah FANTON**

Soutenu le 23 juin 2016

Pour l'obtention du

**Certificat de Capacité d'Orthophoniste  
de l'Université de Lorraine**

VALIDATION D'ÉPREUVES DE COMPREHENSION  
ÉCRITE ET ORALE DE PARAGRAPHES  
DESTINÉES À DES SUJETS SCOLARISÉS EN CM1 ET CM2

**Interactions entre compréhension de texte,  
décodage, mémoire verbale et morphosyntaxe**

**MÉMOIRE dirigé par :** Madame C. MAEDER, Orthophoniste, Psychologue et Docteur en Sciences du langage

**PRÉSIDENT du jury :** Madame F. NAMER, Professeur en Sciences du langage, Université de Lorraine

**ASSESEUR :** Madame A. HECK, Médecin de l'Éducation Nationale, DSDEN de Meurthe et Moselle

Année universitaire : 2015-2016



# UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

## MÉMOIRE

présenté par :

**Sarah FANTON**

Soutenu le 23 juin 2016

Pour l'obtention du

**Certificat de Capacité d'Orthophoniste  
de l'Université de Lorraine**

VALIDATION D'ÉPREUVES DE COMPREHENSION  
ÉCRITE ET ORALE DE PARAGRAPHES  
DESTINÉES À DES SUJETS SCOLARISÉS EN CM1 ET CM2

**Interactions entre compréhension de texte,  
décodage, mémoire verbale et morphosyntaxe**

**MÉMOIRE dirigé par :** Madame C. MAEDER, Orthophoniste, Psychologue et Docteur en Sciences du langage

**PRÉSIDENT du jury :** Madame F. NAMER, Professeur en Sciences du langage, Université de Lorraine

**ASSESEUR :** Madame A. HECK, Médecin de l'Éducation Nationale, DSDEN de Meurthe et Moselle

Année universitaire : 2015-2016

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en premier lieu à Madame Christine Maeder, mon maître de mémoire, pour m'avoir permis de collaborer à la conception de ce test, pour son accompagnement tout au long de l'élaboration de mon mémoire, pour sa disponibilité.

Merci à Madame le Professeur Namer qui a accepté de présider le jury, et à Madame le Docteur Heck qui a bien voulu en faire partie.

Je remercie le personnel enseignant des établissements suivants :

- Ecole primaire Paul-Emile Victor à Epinal
- Ecole primaire Gohypré à Thaon-les-Vosges
- Ecole primaire Jean de la Fontaine à Golbey
- Ecole primaire Robert Desnos à Chantraine

Merci aux directrices et institutrices de ces écoles qui ont accepté de m'accueillir et de prendre du temps pour écouter mes demandes.

Merci à tous les enfants qui ont bien voulu participer aux épreuves et merci à leurs parents.

Je remercie les quatorze orthophonistes qui m'ont accueillie et qui ont accepté que des évaluations se passent dans leur cabinet. Merci également à leurs patients pour ce petit travail supplémentaire que cela a engendré pour eux.

Mes remerciements vont aussi à Hélène, Elora, Emilie, Célia, Sarah, Audrey, Clémence, Valérie et toutes les autres personnes de ma promotion que j'ai eu le plaisir de côtoyer durant la formation.

Un merci particulier à Marion pour son soutien régulier et ses précieux conseils.

Merci à ma famille qui m'a toujours soutenue dans le but que mon projet de formation aboutisse.

# SOMMAIRE

|   |           |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS.....  | 3         |
| INTRODUCTION.....   | 8         |
| PARTIE THEORIQUE.....   | 10        |
| <b>Chapitre 1 : Qu'est-ce que comprendre un paragraphe ?.....</b>                     | <b>11</b> |
| 1. Définitions.....   | 11        |
| 1.1. Qu'est-ce qu'un récit (présenté ici sous la forme d'un paragraphe) ?.....        | 11        |
| 1.2. Qu'est-ce que comprendre ?.....  | 12        |
| 2. Compréhension orale versus compréhension écrite.....                               | 12        |
| 2.1. Liens entre identification des mots écrits et compréhension écrite de texte..... | 12        |
| 2.2. Liens entre perception auditive et compréhension orale de texte.....             | 13        |
| 3. Le développement de la compréhension de récit chez les enfants tout-venant.....    | 14        |
| 4. La compréhension de texte - Le modèle de Kintsch et Van Dijk.....                  | 15        |
| 4.1. L'analyse propositionnelle.....  | 15        |
| 4.2. La microstructure du texte.....  | 15        |
| 4.3. La macrostructure et les macrorègles.....  | 17        |
| 4.3.1. La macrorègle de suppression.....  | 17        |
| 4.3.2. La macrorègle de généralisation.....   | 17        |
| 4.3.3. La macrorègle d'intégration.....   | 17        |
| 4.3.4. La macrorègle de construction.....   | 17        |
| 4.3.5. La macrorègle zéro.....  | 18        |
| <b>Chapitre 2 : Les compétences nécessaires à la compréhension de récit.....</b>      | <b>18</b> |
| 1. Les structures cognitives nécessaires à la compréhension de texte.....             | 18        |
| 1.1. Les connaissances du lecteur sur le monde.....                                   | 18        |
| 1.2. Les connaissances du lecteur sur la langue.....                                  | 19        |
| 1.2.1. Les compétences en identification de mots écrits.....                          | 19        |
| 1.2.2. Les connaissances lexicales.....   | 19        |
| 1.2.3. Les compétences morpho-syntaxiques.....  | 20        |
| 1.2.4. Le traitement des anaphores.....   | 21        |
| 1.3. Les mémoires, l'attention et le raisonnement.....                                | 21        |
| 1.3.1. La mémoire à long terme.....   | 21        |
| 1.3.2. La mémoire de travail.....   | 22        |
| 1.3.3. Les capacités attentionnelles.....   | 22        |
| 1.3.4. Les capacités de raisonnement logique.....                                     | 22        |
| 2. Les structures affectives nécessaires à la compréhension de texte.....             | 23        |
| 3. Les processus impliqués dans la compréhension de texte - Le modèle de GIASSON..... | 24        |
| 3.1. Les microprocessus.....  | 24        |
| 3.2. Les processus d'intégration.....   | 25        |
| 3.3. Les macroprocessus.....  | 25        |
| 3.4. Les processus d'élaboration.....   | 26        |
| 3.5. Les processus métacognitifs.....   | 27        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Chapitre 3 : Les principales causes de difficultés de compréhension de texte chez les mauvais compreneurs.....</b>    | <b>27</b> |
| 1. Les difficultés présentées par les enfants de l'échantillon et leurs répercussions sur la compréhension de texte..... | 28        |
| 1.1. Les troubles dans l'identification des mots écrits.....   | 28        |
| 1.2. Les troubles linguistiques.....   | 28        |
| 1.2.1. La faiblesse du stock lexical.....  | 28        |
| 1.2.2. Les difficultés de traitement des pronoms anaphoriques.....   | 29        |
| 1.2.3. Les difficultés d'analyse morphosyntaxique.....   | 30        |
| 1.3. Les troubles de la mémoire verbale.....   | 30        |
| 1.3.1. Les troubles de la mémoire de travail.....  | 31        |
| 1.3.2. Les troubles de la mémoire à long terme.....  | 31        |
| 2. Les autres types de causes pouvant être à l'origine des troubles de compréhension de texte.....                       | 32        |
| 2.1. Les troubles du raisonnement logique.....   | 32        |
| 2.2. Les troubles pragmatiques.....  | 32        |
| 2.3. Les troubles métacognitifs.....   | 33        |
| 2.4. Les troubles de l'attention.....  | 33        |
| 2.5. Les difficultés de représentation mentale.....  | 34        |
| 2.6. Les causes environnementales.....   | 34        |
| <br>PARTIE METHODOLOGIQUE.....   | <br>36    |
| 1. Problématique, hypothèses et objectifs.....   | 37        |
| 1.1. Problématique.....  | 37        |
| 1.2. Hypothèses.....   | 37        |
| 1.3. Objectifs.....  | 39        |
| 2. Présentation de l'échantillon.....  | 40        |
| 2.1. Constitution de deux groupes d'enfants.....   | 40        |
| 2.1.1. Caractéristiques du groupe témoin.....  | 41        |
| 2.1.2. Caractéristiques du groupe pathologique.....  | 42        |
| 2.2. Caractéristiques de la population.....  | 44        |
| 2.2.1. Catégories socioprofessionnelles des parents.....   | 44        |
| 2.2.2. Présence d'un redoublement.....   | 44        |
| 2.2.3. Présence d'un bilinguisme.....  | 44        |
| 3. Déroulement des expérimentations.....   | 45        |
| 3.1. Etapes précédant les passations.....  | 45        |
| 3.1.1. Recherche de l'échantillon.....   | 45        |
| 3.1.2. Réalisation des pré-expérimentations.....   | 45        |
| 3.2. Modalités de passation.....   | 46        |
| 3.3. Version écrite / Version orale.....   | 47        |
| 4. Présentation détaillée des épreuves.....  | 48        |
| 4.1. E.L.FE (Evaluation de la Lecture en FluenceE).....  | 48        |
| 4.2. Compréhension écrite de paragraphe.....   | 50        |
| 4.2.1. Lexique hors contexte.....  | 50        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2.2. Questions de compréhension.....   | 51        |
| 4.2.3. Lexique en contexte.....  | 54        |
| 4.2.4. Chronologie.....  | 55        |
| 4.2.5. Titre à choisir.....  | 55        |
| 4.3. Répétition de phrases complexes.....  | 56        |
| 4.4. Compréhension orale de paragraphe.....  | 58        |
| 4.4.1. Lexique hors contexte.....  | 58        |
| 4.4.2. Questions de compréhension.....   | 58        |
| 4.4.3. Lexique en contexte.....  | 59        |
| 4.4.4. Chronologie.....  | 60        |
| 4.4.5. Titre à choisir.....  | 60        |
| 4.5. Jugement de grammaticalité et reformulation.....  | 61        |
| <br>   |           |
| ANALYSE DES RESULTATS.....   | 63        |
| <b>Première partie : analyse globale des résultats.....</b>  | <b>64</b> |
| 1. E.L.FE (Evaluation de la Lecture en Fluence).....   | 64        |
| 2. Compréhension de paragraphe en modalité écrite.....   | 65        |
| 2.1. Compréhension du lexique hors contexte.....   | 65        |
| 2.2. Lecture du paragraphe.....  | 66        |
| 2.2.1. Temps de lecture du paragraphe.....   | 66        |
| 2.2.2. Relecture du paragraphe.....  | 67        |
| 2.3. Questions de compréhension.....   | 68        |
| 2.3.1. Analyse globale des résultats.....  | 68        |
| 2.3.2. Questions inférentielles versus co-référentielles.....  | 69        |
| 2.3.3. Questions co-référentielles : temps 1 versus temps 2.....   | 70        |
| 2.4. Compréhension du lexique en contexte.....   | 70        |
| 2.5. Chronologie.....  | 71        |
| 2.6. Titre à choisir.....  | 72        |
| 3. Compréhension de paragraphe en modalité orale.....  | 73        |
| 3.1. Compréhension du lexique hors contexte.....   | 73        |
| 3.2. Réécoute du texte.....  | 74        |
| 3.3. Questions de compréhension.....   | 75        |
| 3.3.1. Analyse globale des résultats.....  | 75        |
| 3.3.2. Questions inférentielles versus co-référentielles.....  | 76        |
| 3.3.3. Questions co-référentielles : temps 1 vs temps 2.....   | 77        |
| 3.4. Compréhension du lexique en contexte.....   | 77        |
| 3.5. Chronologie.....  | 78        |
| 3.6. Titre à choisir.....  | 79        |
| 4. Analyse qualitative des erreurs à l'épreuve des questions de compréhension (en modalité écrite et orale)..... | 80        |
| 4.1. Questions inférentielles (questions 1 à 7).....   | 80        |
| 4.2. Questions co-référentielles (questions 8 à 11).....   | 83        |
| 5. Répétition de phrases complexes.....  | 85        |
| 5.1. Résultats en morphosyntaxe.....   | 85        |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2. Nombre de mots répétés.....  | 86        |
| 6. Jugement de grammaticalité et reformulation.....                                       | 87        |
| 6.1. Jugement de grammaticalité.....  | 87        |
| 6.2. Reformulation.....   | 88        |
| <b>Deuxième partie : confirmation ou infirmation des hypothèses.....</b>                  | <b>89</b> |
| 1. Enfants tout-venant versus enfants pathologiques.....                                  | 90        |
| 2. Enfants de CM1 versus enfants de CM2.....  | 91        |
| 3. Liens entre identification de mots écrits et temps de lecture du paragraphe écrit..... | 92        |
| 4. Liens entre les différentes épreuves évaluant les capacités morphosyntaxiques.....     | 93        |
| 5. Liens entre décodage et compréhension écrite.....                                      | 93        |
| 6. Liens entre connaissances lexicales et compréhension.....                              | 94        |
| 7. Liens entre mémoire et compréhension.....  | 94        |
| 8. Liens entre morphosyntaxe et compréhension.....  | 95        |
| 9. Enfants pathologiques : modalité écrite versus modalité orale.....                     | 96        |
| <b>Troisième partie : discussion.....</b>   | <b>98</b> |
| 1. Validation des objectifs.....  | 98        |
| 2. Critiques sur notre travail.....   | 100       |
| <br>CONCLUSION.....   | <br>102   |
| BIBLIOGRAPHIE.....  | 104       |
| ANNEXES.....  | 107       |

# INTRODUCTION

Face à un enfant ou un adolescent qui rencontre des difficultés de compréhension, l'objectif premier de l'orthophoniste est d'en déterminer la ou les cause(s). En effet, ce point est primordial puisqu'il va permettre au thérapeute de préciser le diagnostic, de définir les objectifs ainsi que les moyens de la prise en charge et donc de mener une rééducation orthophonique la plus ciblée et la plus efficace possible. Pour déterminer la ou les cause(s) d'un trouble de la compréhension, l'orthophoniste va devoir évaluer l'ensemble des compétences qui sont mises en oeuvre dans une tâche de compréhension, afin d'identifier celle(s) qui est (sont) déficiente(s) et donc à l'origine des difficultés de l'enfant ou de l'adolescent.

Quatre orthophonistes, dont C. MAEDER, directrice de ce mémoire, ont entrepris depuis l'année 2011 la création d'une batterie d'épreuves destinées à évaluer le langage écrit et le langage oral, en compréhension et en expression, chez les enfants et adolescents âgés de six à quinze ans (c'est-à-dire scolarisés du CP à la 3<sup>ème</sup>). Cette batterie d'épreuves devrait notamment permettre aux orthophonistes d'évaluer le niveau de compréhension d'un enfant ou d'un adolescent, mais aussi de détecter, chez cet individu, d'éventuelles difficultés de compréhension et, si tel est le cas, d'en déterminer la ou les cause(s). Actuellement, plusieurs étudiants en orthophonie, dans le cadre de leur mémoire de recherche, vérifient que les différentes épreuves de la batterie répondent effectivement à ces attentes. C'est aussi le travail que nous allons tenter d'accomplir avec quatre épreuves : compréhension écrite de paragraphe, compréhension orale de paragraphe, répétition de phrases complexes et jugement de grammaticalité.

Pour mener à bien notre projet, nous avons fait passer ces différentes épreuves à plus d'une soixantaine d'enfants scolarisés en classes de CM1 et CM2. Nous avons réparti ces enfants en deux groupes : un groupe d'enfants tout-venant, ne présentant a priori pas de troubles de la compréhension et un groupe d'enfants suivis en orthophonie, présentant des troubles du décodage et/ou de la mémoire et/ou de la morphosyntaxe (enfants plus susceptibles de rencontrer des difficultés de compréhension). Ainsi, un des objectifs de notre travail sera de vérifier que les épreuves dont il est question ici permettent bien de différencier

les sujets tout-venant des sujets présentant un ou plusieurs des troubles cités plus haut. Nous vérifierons également la pertinence de chaque épreuve et de chaque item en termes de niveau de difficulté, ainsi que la clarté des consignes pour l'enfant et l'orthophoniste. Ce mémoire aura aussi pour objectif de réaliser une analyse approfondie des interactions entre la compréhension de texte, le décodage, la mémoire verbale et la morphosyntaxe.

Dans la première grande partie de ce mémoire, nous exposerons les données théoriques qui ont servi de base à l'élaboration de ce travail. Nous évoquerons notamment les compétences nécessaires à la compréhension d'un récit écrit ou oral, ainsi que les principales causes de difficultés de compréhension chez les mauvais compreneurs. Dans la partie méthodologique de ce mémoire, nous présenterons nos objectifs, nos hypothèses, la population ayant participé à notre expérimentation ainsi que le déroulement des passations. Nous y décrirons également les différentes épreuves de façon détaillée. Enfin, la troisième grande partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse quantitative et qualitative des résultats qui devrait nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

# PARTIE THEORIQUE

## INTRODUCTION

Notre partie théorique se compose de trois grands chapitres. Tout d'abord, nous expliquons ce que nous pouvons attendre d'un enfant tout-venant en matière de compréhension de récit. Nous établissons ensuite une liste non exhaustive des compétences nécessaires à cette tâche. Enfin, nous présentons les principales causes de difficultés de compréhension de récits.

## CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QUE COMPRENDRE UN PARAGRAPHE ?

### 1. Définitions

#### **1.1. Qu'est-ce qu'un récit (présenté ici sous la forme d'un paragraphe) ?**

Notre étude porte sur la compréhension écrite et orale de paragraphes, le terme « paragraphes » faisant ici référence à des petits récits. Les auteurs de la batterie ont choisi des récits sous forme de paragraphes afin d'en faciliter la mémorisation et donc de pouvoir comparer plus facilement mémorisation à l'écrit et mémorisation à l'oral.

Un récit est un « discours qui se rapporte aux événements du passé, antérieurs au moment de l'énonciation. » (BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLE & MASY, 2011)

Les courts récits utilisés pour nos passations sont de type narratif, puisqu'ils « se caractérisent par le fait que les événements décrits sont causalement reliés entre eux. » (BLANC, 2009)

Selon THIBAUT, LENFANT et HELLOIN (2006), le type narratif est le plus familier des enfants et des adolescents. Par ailleurs, BLANC (2009) affirme que pour comprendre un récit, un individu a besoin des mêmes connaissances que celles qui lui sont utiles pour comprendre les événements qui surviennent dans le monde réel. Pour ces différentes raisons, les chercheurs ont souvent recours aux récits de type narratif pour évaluer les habiletés de compréhension.

## **1.2. Qu'est-ce que comprendre ?**

« Un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer ou de construire un schéma qui rend bien compte des objets et événements décrits dans le texte. » (GIASSON, 1990)

Tout au long de notre vie, nous acquérons un grand nombre de connaissances qui vont être stockées dans notre mémoire à long terme. Ainsi, DUCHENE MAY-CARLE (2006) explique que nous possédons un registre de connaissances générales sur le monde, ainsi qu'un savoir sur la chronologie des actions du quotidien. Elle ajoute que tout cela reste dans notre mémoire à long terme et s'organise en multiples « schémas », sortes de modèles.

D'après BLANC (2009), le lecteur ou l'auditeur devra puiser certaines connaissances dans ce répertoire global d'informations et les mettre en relation avec les données du texte, afin d'identifier le sens à donner à une histoire. Cette interaction entre ces diverses données va permettre aux individus de construire « une représentation mentale cohérente du contenu de ce qu'ils écoutent ou lisent. » (CHAROLLES & MEGHERBI, 2008) Par conséquent, comme l'indique GIASSON (1990), « la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction de sens par ce dernier. »

## **2. Compréhension orale versus compréhension écrite**

Une histoire peut être entendue, ou bien lue par l'individu lui-même. Dans les deux cas, ce sont les mêmes processus de compréhension qui sont mis en œuvre (MAEDER, 2015 ; BLANC, 2009 ; CHAROLLES & MEGHERBI, 2008). Toutefois, MAEDER (2015) souligne que la compréhension d'un message peut dépendre de certaines caractéristiques spécifiques de l'écrit et de l'oral.

### **2.1. Liens entre perception auditive (écoute) et compréhension orale**

Pour comprendre un message oral, l'auditeur va interpréter les mots entendus, mais aussi prendre en compte les intonations, les pauses, le débit, les caractéristiques de la voix ou encore l'intensité du locuteur (THIBAUT, LENFANT & HELLOIN, 2006). D'après

MAEDER (2015), « les pauses réalisées à l'oral peuvent aider à segmenter un énoncé en constituants, lorsqu'il y a des enchâssements. » (Exemple : Le jardin, dont les fleurs sentent bon, est bien entretenu.)

MAEDER (2015) ajoute qu'à l'oral, il est aussi possible de prendre appui sur le contexte (lieu, moment, personnes en présence) ainsi que sur le regard, les attitudes, les mimiques et les gestes du locuteur.

Elle indique enfin qu'un message oral, contrairement à un message écrit, n'offre pas de possibilité de retour en arrière. La mémoire est donc plus sollicitée qu'à l'écrit afin de conserver les informations données.

## **2.2. Liens entre identification des mots écrits (lecture) et compréhension écrite**

Selon MAEDER (2015), la compréhension d'un texte écrit peut être facilitée par la prise en compte d'indices tels que la ponctuation ou la typographie.

L'écriture est généralement enrichie de divers signes de ponctuation (points d'exclamation, d'interrogation, virgules, points de suspension...). La ponctuation sert à indiquer des intonations ou à clarifier un message. Ainsi, le lecteur, s'il prête bien attention à la ponctuation, disposera d'un moyen supplémentaire pour la compréhension de son texte. Par exemple, dans la phrase : « Le gâteau, décoré de sucre glace, est moelleux. », les virgules induisent un temps de pause. Pauses que nous retrouvons à l'oral et qui permettent aussi une juste compréhension du récit.

A l'écrit, le scripteur peut également attirer l'attention du lecteur sur certains mots, en choisissant de les mettre en valeur grâce à l'utilisation d'une typographie particulière (gras, souligné...).

Par opposition à un message oral, un message écrit est décontextualisé : « il a été écrit par un émetteur qui n'est pas présent et il a été écrit antérieurement au moment de la lecture. » (MAEDER, 2015) Le lecteur ne peut donc prendre appui sur les indices contextuels cités dans le paragraphe précédent (2.1.) pour interpréter justement le texte.

Enfin, toujours selon MAEDER (2015), avoir le texte sous les yeux permet au lecteur d'y accéder facilement et aussi souvent qu'il le souhaite. En conséquence, sa mémoire est allégée par rapport à un récit oral.

### 3. Le développement de la compréhension de récit chez les enfants tout-venant

FAYOL a élaboré en 1983 une revue des différentes recherches concernant l'acquisition de la compréhension de récit chez les enfants tout-venant. Voici les principales conclusions qu'il a pu tirer de ce travail.

« Le petit enfant de 3-4 ans ne parvient à suivre un récit, même simple, que dans la mesure où il s'accompagne d'images. » Dans le cas contraire, il ne retient que les noms des principaux personnages.

Entre 5 et 7 ans, l'enfant peut comprendre une histoire simple non illustrée à condition que les mots contenus dans cette histoire fassent partie de son stock lexical. Au CP, il est capable de rappeler les principaux protagonistes, le cadre, le début et la fin de l'histoire ainsi que les éléments les plus saillants. Toutefois, il semble qu'à cet âge, « les propositions soient traitées une à une mais non reliées entre elles. » Des recherches menées en 2004 par BOISCLAIR et MAKDISSI (STANKE, 2006) vont également dans ce sens : ces deux auteurs ont en effet montré que « les questions d'inférences causales reliant les différents épisodes de l'histoire ne sont maîtrisées que par 31% des élèves de six ans. »

A partir de 8 ans, c'est-à-dire à partir du CE2, l'enfant parvient à saisir le sens global du récit qu'on lui soumet, « dans la mesure où le lexique lui est accessible » et « à condition que le degré de complexité reste faible. » Il devient alors capable d'identifier le thème de l'histoire et d'en supprimer les éléments non pertinents lors d'une tâche de rappel. Enfin, les enfants de CE2 « tendent à combler les lacunes que comporte le récit » en faisant des inférences.

A partir de 10 ans, c'est-à-dire à partir du CM2, l'enfant parvient à retrouver les moments essentiels de l'histoire. Pour cela, il s'appuie notamment sur ses connaissances en matière de structuration de récit.

Enfin, entre 12 et 14 ans, les performances en compréhension de texte deviennent semblables à celles d'un adulte « moyen ».

#### 4. La compréhension de texte - Le modèle de KINTSCH et VAN DIJK (1978)

Il existe de nombreux modèles de la compréhension de texte. Nous allons présenter ici celui de KINTSCH et VAN DIJK. Il s'agit en effet du modèle auquel font référence la plupart des auteurs. De plus, ce modèle va éclairer notre analyse puisqu'il a servi de base théorique pour l'élaboration des épreuves du test. Dans ce modèle, KINTSCH et VAN DIJK rendent compte des différentes étapes par lesquelles passe un individu pour comprendre un texte (MARTIGNON, 2005).

D'après KINTSCH et VAN DIJK, un texte est organisé selon deux niveaux : la microstructure et la macrostructure. La microstructure concerne les différentes phrases et leurs relations, tandis que la macrostructure concerne le sens global du texte. Ces deux auteurs établissent que la microstructure est composée de micropropositions et que la macrostructure est composée de macropropositions. Enfin, ils définissent « un ensemble de règles de réduction » appelées macrorègles (EHRLICH, 1994), qui permettent d'alléger un texte dans le but d'en faciliter la compréhension.

##### 4.1. L'analyse propositionnelle

KINTSCH et VAN DIJK affirment qu'un texte est composé d'unités minimales de sens qu'ils nomment « propositions ». (EHRLICH, 1994) La proposition constitue alors, pour ces auteurs, l'unité de base utilisée pour le traitement d'un texte.

Parmi ces propositions, certaines sont appelées « micropropositions » et forment la microstructure du texte ; d'autres sont appelées « macropropositions » et constituent la macrostructure du texte.

##### 4.2. La microstructure du texte

« [KINTSCH] définit la microstructure, qu'il appelle « base de texte », comme une liste de micropropositions cohérentes et hiérarchisées. » (EHRLICH, 1994)

Rappelons qu'un texte est constitué d'un ensemble de propositions. La cohérence est assurée par les relations que les propositions entretiennent entre elles. En effet, chaque proposition est reliée à la précédente grâce à la reprise d'un élément en commun (EHLICH, 1994).

Exemple :

« Plus tard, **notre oncle** nous a rejoints à vélo car il y avait des bouchons sur la route. Comme on avait oublié de mettre des bouteilles d'eau dans la glacière, **il** a préféré manger **des fruits juteux**. **Il les** a appréciés. »

Il arrive parfois que le lien entre deux propositions ne soit pas évident. Dans ce cas, le lecteur ou l'auditeur doit faire un effort de réflexion pour établir ce lien.

Par ailleurs, EHLICH (1994) indique que les propositions sont hiérarchisées de la façon suivante :

- Des propositions sont dites de niveau 1 ;
- Les propositions qui ont un élément en commun avec une proposition de niveau 1 constituent les propositions de niveau 2 ;
- Les propositions qui ont un élément en commun avec une proposition de niveau 2 (mais pas avec une proposition de niveau 1) constituent les propositions de niveau 3 ;
- Et ainsi de suite...

Les propositions de niveau 1 sont les propositions les plus importantes d'un texte. Ce sont les macropropositions qui forment la macrostructure du texte. Quant aux propositions de niveaux inférieurs, elles sont considérées comme correspondant à des détails. Ce sont les micropropositions qui forment la microstructure du texte (EHLICH, 1994).

Les capacités de mémorisation d'un individu ne lui permettent pas de se souvenir littéralement de chaque proposition d'un texte. Aussi, celui-ci va devoir effectuer un tri des informations afin de ne conserver en mémoire que les idées principales du texte, c'est-à-dire les macropropositions qui forment la macrostructure. Pour y parvenir, il lui faudra mettre en œuvre un certain nombre de « macrorègles ».

### **4.3. La macrostructure et les macrorègles**

Pour passer de la microstructure à la macrostructure d'un texte, il est nécessaire de réduire et de réorganiser toutes les informations que contient ce texte. Il existe des mécanismes qui permettent de ne conserver en mémoire que l'essentiel d'un ensemble de propositions. Ces mécanismes sont appelés « macrorègles ». En voici une description selon DENHIÈRE (1984, cité par EHRLICH, 1994).

#### **4.3.1. La macrorègle de suppression**

Il s'agit, pour le lecteur ou l'auditeur, de supprimer les propositions qui correspondent à des détails ou qui ne sont pas indispensables à la compréhension globale d'un texte.

#### **4.3.2. La macrorègle de généralisation**

Elle consiste à regrouper plusieurs propositions en une seule, plus générale. Cette macrorègle se rapproche de l'épreuve du titre à choisir faisant partie de notre protocole.

#### **4.3.3. La macrorègle d'intégration**

Elle consiste à supprimer une information qui est déjà intégrée à une autre proposition. Exemple : « [...] j'ai passé l'après-midi dans le jardin de mon copain [...]. On a joué dans l'herbe au pied d'un bouleau. »

Ces énoncés deviennent, après application de la macrorègle d'intégration : « [...] j'ai passé l'après-midi chez mon copain [...]. On a joué dans l'herbe au pied d'un bouleau. » En effet, jouer dans l'herbe au pied d'un bouleau implique d'être dans le jardin. Il n'est donc pas nécessaire de mentionner cette information.

#### **4.3.4. La macrorègle de construction**

Il s'agit, pour le lecteur ou l'auditeur, de remplacer une suite de propositions par une macroproposition qui en est la cause ou la conséquence.

Exemple : « [...] j'ai passé l'après-midi dans le jardin [...], je suis couvert de boutons. On a joué dans l'herbe au pied d'un bouleau. »

Ces énoncés deviennent, après application de la macrorègle de construction : « Je me suis fait piquer » ou bien « J'ai attrapé une allergie ».

#### 4.3.5. La macrorègle zéro

Cette dernière macrorègle consiste à conserver les propositions pertinentes de la microstructure au niveau de la macrostructure.

## CHAPITRE 2 : LES COMPETENCES NECESSAIRES A LA COMPREHENSION DE RECIT

La compréhension d'un texte est un processus extrêmement complexe. Elle requiert l'utilisation croisée de connaissances linguistiques et non linguistiques appelées « structures », ainsi que la mise en œuvre de divers processus. D'après GIASSON (1990), les structures correspondent aux caractéristiques du lecteur ou de l'auditeur, à savoir ses connaissances (appelées « structures cognitives ») et ses intérêts (appelés « structures affectives »). Quant aux processus de compréhension, GIASSON (1990) explique qu'il s'agit des habiletés mises en œuvre par l'individu, tout au long de la lecture ou de l'écoute d'un texte.

### 1. Les structures cognitives nécessaires à la compréhension de texte

« Les structures cognitives réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde. » (GIASSON, 1990)

#### 1.1. Les connaissances du lecteur sur le monde

Les recherches de ces dernières décennies n'ont cessé de démontrer le rôle primordial des connaissances antérieures en matière de compréhension de texte. GIASSON (1990) affirme que « pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). » La compréhension d'un récit dépend donc, en grande partie, de la somme des connaissances que possède le lecteur sur le monde.

GIASSON (1990) ajoute que plus un individu possède de connaissances sur le thème abordé dans un texte, plus il a de chances de bien le comprendre et de bien le retenir, mais également d'y apprendre de nouvelles informations.

« Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification. » (ADAMS & BRUCE, 1982, cités par GIASSON, 1990)

## **1.2. Les connaissances du lecteur sur la langue**

Les compétences linguistiques du lecteur sont indispensables à la juste interprétation d'un texte.

### *1.2.1. Les compétences en identification de mots écrits*

L'identification des mots écrits (ou décodage) consiste à utiliser les correspondances lettres/sons pour savoir comment prononcer un mot. Les compétences en décodage sont primordiales pour pouvoir comprendre un texte écrit. En effet, THIBAUT, LENFANT et HELLOIN (2006) affirment que « la compréhension d'un texte écrit est étroitement dépendante de la lecture des mots qui le composent. »

MAEDER (2011) insiste par ailleurs sur le fait que le décodage doit être suffisamment automatisé, de façon à ce que le lecteur puisse consacrer le maximum de ces ressources attentionnelles et mnésiques aux processus de compréhension.

Cependant, CHAROLLES et MEGHERBI (2008) soulignent que certains enfants ont de très bonnes aptitudes au niveau de la lecture, sans pour autant posséder de bonnes habiletés en matière de compréhension écrite. C'est donc que d'autres compétences entrent en jeu lorsqu'il s'agit de comprendre un texte.

### *1.2.2. Les connaissances lexicales*

Les connaissances en vocabulaire font partie des compétences indispensables à la compréhension d'un texte. Il apparaît évident que la compréhension d'un texte dépend de la compréhension des mots contenus dans ce texte.

PERFETTI va plus loin en précisant les liens qui unissent compréhension de texte et connaissances lexicales. Elle évoque un effet « boule de neige » : « Les compétences lexicales permettent la compréhension, la compréhension permet la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences lexicales. » (PERFETTI, 2007, cité par CHAROLLES & MEGHERBI, 2008).

### 1.2.3. Les compétences morphosyntaxiques

La syntaxe s'intéresse à l'ordre des mots dans la phrase, ainsi qu'aux relations que les mots entretiennent entre eux dans un énoncé.

La morphologie, quant à elle, étudie la formation des mots. Elle s'intéresse aux flexions (accords en genre et en nombre, et flexions verbales) et aux dérivations (ajout de préfixes et/ou de suffixes qui entraînent un changement de catégorie grammaticale).

La morphosyntaxe peut donc être définie ainsi : « Etude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés. » (BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLE & MASY, 2011)

Elle concerne :

- les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode ;
- les différents types de phrases (phrases exclamatives, interrogatives...) ;
- les différentes structures syntaxiques (phrases relatives, passives...) ;
- les différentes catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs, adverbes...) ;
- les mots fonctionnels (prépositions, pronoms, conjonctions de coordination...).

La prise en compte de toutes ces informations morphosyntaxiques améliore la compréhension (QUEMART, CASALIS & DUNCAN, 2012, cités par CASALIS & QUEMART, 2015). MAILLART (2009) explique d'ailleurs que « ce n'est qu'en maîtrisant correctement les dispositifs morphosyntaxiques de sa langue maternelle que l'enfant aura accès à une compréhension décontextualisée et qu'il pourra se dégager de l'ici et maintenant. »

#### 1.2.4. Le traitement des anaphores

Une anaphore est un mot ou une expression qui permet de reprendre le sens d'un élément (le référent) sans le répéter.

Exemple : « Ce matin, sa mère nous avait préparé un millefeuille et l'avait déposé dehors, sur une table. »

Ici, « un millefeuille » est le référent ; le pronom « l' » est une anaphore.

CHAROLLES et MEGHERBI (2008) expliquent que les anaphores ont pour but d'assurer la continuité référentielle dans un texte. C'est alors au lecteur ou à l'auditeur d'établir les relations entre les anaphores et les termes auxquels elles réfèrent. Ce point est crucial pour que l'individu puisse se construire une représentation mentale cohérente de l'histoire qu'il est en train de lire ou d'écouter.

### **1.3. Les mémoires, l'attention et le raisonnement**

#### 1.3.1. La mémoire à long terme

La mémoire à long terme regroupe plusieurs types de mémoire. Nous parlerons ici de deux types de mémoire en particulier : la mémoire sémantique et la mémoire épisodique.

La mémoire sémantique regroupe l'ensemble de nos connaissances : connaissances sur le monde, connaissances lexicales, connaissances morphosyntaxiques... Or, nous avons montré, dans les paragraphes précédents, l'importance de ces paramètres en matière de compréhension de texte.

La mémoire épisodique, quant à elle, correspond à l'ensemble de nos expériences vécues. Grâce à celles-ci, nous élaborons un certain nombre de « schémas » (Chapitre 1, paragraphe 1.2.) qui, comme l'indique MAEDER (2011), pourront être activés durant la lecture ou l'écoute d'un texte. En effet, mettre en relation ses propres expériences avec les informations données dans un texte peut permettre de mieux le comprendre et de mieux le retenir.

### 1.3.2. La mémoire de travail

Selon BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLE et MASY (2011), la mémoire de travail « permettrait le traitement de l'information (opérations de transformation : enrichissement, liaison avec des informations précédentes) pendant son stockage même. »

Ainsi, la mémoire de travail permet de maintenir temporairement en mémoire les informations lues ou entendues, dans le but de pouvoir, selon MAEDER (2011) :

- traiter les anaphores, c'est-à-dire relier chaque anaphore à son référent ;
- traiter les énoncés discontinus, tels que les phrases avec une relative enchâssée ;
- réaliser des inférences, grâce à la mise en relation des informations du texte avec les connaissances générales de l'individu.

### 1.3.3. Les capacités attentionnelles

DUCHENE (2011) affirme que « l'attention permet le traitement de l'information au sens le plus large qui soit. » Nous parlerons ici des deux principaux types d'attention qui entrent en jeu dans la compréhension : l'attention soutenue et l'attention sélective.

L'attention soutenue est la capacité à maintenir son attention sur une longue durée. Elle est sollicitée lorsqu'il s'agit de maintenir un bon niveau de performance tout au long d'une tâche qui dure longtemps (DUCHENE, 2011).

L'attention sélective nous permet de faire abstraction de tout ce qui nous entoure (stimulations visuelles et auditives) afin de ne pas être distrait au moment du travail à accomplir. Elle nous permet aussi de sélectionner les informations pertinentes dans un texte et d'ignorer celles qui le sont moins ou qui correspondent à des détails (DUCHENE, 2011).

### 1.3.4. Les capacités de raisonnement logique

La compréhension d'un texte met en jeu différents types de raisonnement, dont la déduction et l'induction.

D'après DUCHENE (2011), le raisonnement par déduction prend appui sur des règles de logique. La prise en compte de ces règles de logique est indispensable à l'interprétation de certains énoncés.

Exemple : « Demain jeudi, commencent les vacances d'été. »

Cet énoncé implique nécessairement la conclusion suivante : « Aujourd'hui, nous sommes mercredi. » Une conclusion de ce type est appelée « inférence logique ».

« Le raisonnement par induction est basé sur la prise en compte de schémas que les individus ont en commun. » (DUCHENE, 2011) En général, un auteur considère que le récepteur (lecteur ou auditeur) et lui ont des connaissances en commun. Il ne lui semble donc pas judicieux de tout mentionner, considérant que l'autre pourra facilement rétablir l'information manquante en se référant aux schémas qu'il aura préalablement stockés en mémoire. Ce rétablissement d'informations basé sur les connaissances du récepteur est appelé « inférence pragmatique ».

MAEDER (2011) précise que le raisonnement, tout comme l'attention, intervient aussi dans la sélection des informations pertinentes d'un texte. Elle ajoute enfin que les capacités de raisonnement sont indispensables à l'application de la macrorègle de généralisation (Chapitre 1, paragraphe 4.3.2.) ainsi qu'à l'établissement des liens de cause à effet.

## 2. Les structures affectives nécessaires à la compréhension de texte

Les structures affectives d'un lecteur ou d'un auditeur correspondent d'une part à son intérêt pour la lecture en général et d'autre part, à ses centres d'intérêts. Selon GIASSON (1990), ces paramètres ont une incidence sur la compréhension de texte.

Certains individus aiment lire, d'autres non. GIASSON (1990) explique que « cette attitude générale [envers la lecture] interviendra chaque fois que l'individu sera confronté à une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte. »

Par ailleurs, un individu qui est intéressé par le thème d'un texte s'impliquera davantage dans la tâche de compréhension : il retiendra mieux le texte et ses performances en compréhension seront meilleures.

### 3. Les processus impliqués dans la compréhension de texte - Le modèle de GIASSON (1990)

Comme nous l'avons expliqué précédemment (Introduction du Chapitre 2), les processus réfèrent aux habiletés mises en œuvre par un individu tout au long de la lecture ou de l'écoute d'un texte. GIASSON rejoint IRWIN (1986) en distinguant cinq grandes catégories de processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Elle insiste sur l'importance de leur réalisation simultanée et non séquentielle.

#### **3.1. Les microprocessus**

« Les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase. » (GIASSON, 1990) Ils se déclinent en trois habiletés : la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection.

La reconnaissance de mots est l'habileté à reconnaître automatiquement et instantanément les mots, sans passer par la phase de décodage. Il s'agit d'une compétence primordiale en compréhension écrite, puisqu'elle permet de libérer de l'énergie et de l'attention pour les processus de compréhension (GIASSON, 1990).

D'après GIASSON (1990), la lecture par groupes de mots consiste à regrouper les mots qui sont reliés par le sens, afin d'en faciliter la mémorisation. Comme nous l'avons expliqué plus haut (Chapitre 2, paragraphe 1.3.2.), la mémoire de travail a pour rôle de maintenir l'information en mémoire pendant son traitement. Or, la mémoire de travail a des capacités limitées puisqu'elle ne peut stocker que quatre ou cinq éléments à la fois. GIASSON (1990) explique toutefois que les éléments retenus peuvent être des groupes de mots plutôt que des mots. Ainsi, « un lecteur qui lit par groupes de mots aura dans sa mémoire plus d'éléments » (par exemple : 5 groupes de 4 mots, soit 20 mots), ce qui facilitera considérablement sa recherche de sens.

« De façon générale, la microsélection pourrait correspondre à la détermination de l'idée principale de la phrase. » (GIASSON, 1990) Les capacités de la mémoire de travail

étant limitées, le lecteur ou l'auditeur ne peut tout retenir d'un texte. Il doit donc choisir les informations à retenir, en faisant un tri entre celles qui lui semblent importantes et celles qui lui semblent correspondre à des détails.

Exemple : « Ce matin, sa mère nous avait préparé un millefeuille et l'avait déposé dehors, sur une table. » La partie en gris correspond à l'idée principale de la phrase ; l'autre partie correspond à des détails.

### **3.2. Les processus d'intégration**

Les processus d'intégration permettent de faire des liens entre les propositions ou les phrases, en vue d'une recherche de cohérence.

D'une part, le lecteur ou l'auditeur doit repérer et comprendre les « indices » laissés par l'auteur, tels que les connecteurs, les référents, les pronoms... (GIASSON, 1990)

Exemple : « Plus tard, notre oncle nous a rejoints à vélo car il y avait des bouchons sur la route. »

D'autre part, il doit être capable de faire des inférences. Une inférence peut se définir ainsi : « ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le message, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde » (BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLE & MASY, 2011). Volontairement, un auteur n'écrit pas tout, estimant que le lecteur pourra rétablir l'information manquante, en utilisant la somme de ses propres connaissances ou expériences vécues. Il est donc indispensable, pour effectuer des relations entre les phrases ou les propositions, de faire des inférences.

Exemple : « Avant de manger, mon frère et moi sommes allés nous baigner. Notre père nous avait autorisés à le faire malgré le courant. » Ici, le sujet testé doit inférer que les enfants savent probablement très bien nager.

### **3.3. Les macroprocessus**

Les macroprocessus permettent la compréhension globale d'un texte. D'après GIASSON (1990), ils comprennent trois habiletés principales : l'identification de l'idée principale du texte, l'élaboration d'un résumé et l'utilisation de la structure des textes narratifs.

Identifier l'idée principale d'un texte nécessite d'en extraire les informations importantes. Or, une information peut être importante « parce que l'auteur la présente comme telle » ou bien « parce que le lecteur la considère comme telle » (VAN DIJK, 1979, cité par GIASSON, 1990). Pour juger de l'importance d'une information dans un texte, il est nécessaire de prendre en compte ces deux paramètres.

Un résumé doit contenir l'essentiel des informations du texte. Pour parvenir à produire un résumé, il est donc nécessaire d'éliminer certaines informations du texte original : celles qui sont redondantes et celles qui correspondent à des détails.

Enfin, pour faciliter sa compréhension d'un texte, un individu peut prendre appui sur ses connaissances en matière de structuration de récit. En effet, tous les récits narratifs sont construits sur le même modèle. GIASSON (1990) explique que classiquement, un récit se compose de six grandes parties : l'exposition, l'évènement déclencheur, la complication, la résolution, la fin et la morale. Un individu qui connaît bien cette structure pourra, pendant la lecture ou l'écoute d'un texte, anticiper sur ce qu'il pourrait se passer après.

### **3.4. Les processus d'élaboration**

On parle de processus d'élaboration lorsque le lecteur ou l'auditeur réalise des inférences qui ne sont ni prévues par l'auteur, ni indispensables à la compréhension du texte. Selon IRWIN (1986, cité par GIASSON, 1990), il existe cinq types de processus d'élaboration : les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement et l'intégration de l'information du texte aux connaissances.

« Les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte. » (GIASSON, 1990) Comme nous venons de le voir, elles peuvent être basées sur les connaissances de l'individu en matière de structuration de récit. Elles peuvent aussi prendre appui sur les connaissances que possède l'individu sur le thème du texte.

Exemple : « Aujourd'hui, j'ai passé l'après-midi dans le jardin de mon copain et ce soir, je suis couvert de boutons. » Après avoir entendu cette phrase, le sujet testé peut par exemple émettre l'hypothèse que le narrateur ira chez le médecin le lendemain matin.

L'imagerie mentale réfère à la capacité de se représenter mentalement un « objet » (une personne, une situation, un animal...) qui n'est pas présent sous nos yeux. Selon plusieurs auteurs, cette capacité permettrait entre autres d'augmenter les capacités de la mémoire de travail et l'intérêt pour la lecture (GIASSON, 1990). Or, nous avons mis en avant l'importance de ces deux paramètres dans les paragraphes précédents.

Les réponses affectives correspondent aux émotions ressenties par un individu pendant la lecture ou l'écoute d'un texte. GIASSON (1990) explique alors qu'un individu qui se laisse toucher par un texte a de meilleures chances de bien le comprendre et de bien le retenir.

Comme le mentionne GIASSON (1990), raisonner consiste à « utiliser son intelligence pour traiter le contenu du texte, pour l'analyser ou pour le critiquer. »

Le dernier type de processus d'élaboration consiste, pour le lecteur ou l'auditeur, à mettre en relation les données du texte avec ses propres connaissances. Ce procédé, bien que non nécessaire à la compréhension du texte, en faciliterait sa mémorisation (GIASSON, 1990).

### **3.5. Les processus métacognitifs**

Selon GIASSON (1990), les processus métacognitifs réfèrent à trois habiletés principales. La première concerne la connaissance des habiletés dont nous avons besoin pour comprendre un texte. La seconde porte sur l'identification, quand nous ne comprenons pas, de ce qui nous pose problème. Enfin, la troisième correspond à l'application de stratégies dans le but de remédier aux difficultés (ici, relire ou réécouter le texte).

## **CHAPITRE 3 : LES PRINCIPALES CAUSES DE DIFFICULTES DE COMPREHENSION DE TEXTE CHEZ LES MAUVAIS COMPRENEURS**

Les difficultés de compréhension ont de nombreuses causes. MAEDER (2015) en évoque quelques unes : « troubles dans l'identification des mots écrits, troubles linguistiques, troubles de la mémoire, troubles du raisonnement logique, troubles pragmatiques, troubles

métacognitifs, troubles de l'attention. » Dans ce chapitre, nous aborderons ces différents points, auxquels nous ajouterons les difficultés de représentation mentale ainsi que les causes environnementales.

## 1. Les difficultés présentées par les enfants de l'échantillon et leurs répercussions sur la compréhension de texte

### **1.1. Les troubles dans l'identification des mots écrits**

De nombreux auteurs affirment que les troubles dans l'identification des mots écrits (lecture inexacte, lente, qui manque de fluidité) peuvent entraîner des difficultés de compréhension. En effet, ils sont le signe d'un décodage qui n'est pas automatisé. Or, MAEDER (2011) explique que les processus de compréhension ne peuvent fonctionner pleinement si le décodage n'est pas automatisé puisque, dans ce cas, le lecteur consacre la plus grande partie de ses ressources mnésiques et attentionnelles au décodage.

De plus, les difficultés dans l'identification des mots écrits peuvent avoir un impact sur l'envie de lire et, par conséquent, ralentir l'acquisition de nouvelles connaissances lexicales et générales (LAUNAY, 2015).

### **1.2. Les troubles linguistiques**

Les troubles d'origine linguistique, tels que la pauvreté du stock lexical, les difficultés de traitement des anaphores, ou les difficultés d'analyse morphosyntaxique « ont des répercussions tant en compréhension orale qu'en compréhension écrite. » (MAEDER, 2011)

#### 1.2.1. La faiblesse du stock lexical

Il apparaît évident qu'un individu qui ne connaît pas le sens d'un grand nombre de mots contenus dans un texte aura des difficultés à comprendre ce texte.

Par ailleurs, si le nombre de mots inconnus est trop important, il devient très compliqué voire impossible de deviner le sens d'un mot nouveau en s'aidant du contexte.

Enfin, STANKE (2006) ajoute qu'un faible stock lexical entraîne des difficultés à se construire une représentation mentale cohérente du contenu de l'histoire.

### 1.2.2. Les difficultés de traitement des pronoms anaphoriques

Les résultats de deux expériences menées en 2004 par MEGHERBI et EHRLICH montrent que « les mauvais compreneurs rencontrent des difficultés particulières dans le traitement des anaphores ». En 2006, CAIN et OAKHILL (cités par MAEDER, 2011) ajoutent qu'ils ont tendance à utiliser des stratégies inefficaces, telles que la stratégie de proximité ou la stratégie des fonctions parallèles, pour relier les pronoms anaphoriques à leur référent.

La stratégie de proximité consiste à ne pas tenir compte du genre du pronom et à le rattacher à l'élément le plus proche.

Exemple : « Comme on avait oublié de mettre des bouteilles d'eau dans la glacière, **il** a préféré manger des fruits juteux. »

Un individu qui utilise cette stratégie va rattacher « il » à « glacière » et donc comprendre que c'est la glacière qui a préféré manger des fruits juteux.

La stratégie des fonctions parallèles s'applique dans le cas de phrases relatives. Elle consiste à attribuer au pronom relatif la même fonction que son antécédent.

Exemple : « J'ai aperçu une petite fille **qui** cueillait des fleurs. »

Ici, le groupe nominal « une petite fille » est objet dans la principale alors qu'il est sujet dans la subordonnée. Or, un individu qui utilise la stratégie des fonctions parallèles va attribuer au pronom relatif « qui » la même fonction que son antécédent, à savoir objet, et donc comprendre que ce sont des fleurs qui cueillaient une petite fille.

Les difficultés à traiter les anaphores peuvent ainsi porter atteinte à l'établissement de la continuité référentielle, et donc empêcher l'élaboration d'une représentation mentale cohérente (BOUTARD et MAEDER, 2006).

### 1.2.3. Les difficultés d'analyse morphosyntaxique

Selon BRAGARD, COLLETTE et SCHELSTRAETE (2009), les troubles morphosyntaxiques peuvent être à l'origine de difficultés de compréhension. MAEDER (2011) précise en effet que « si les structures morphosyntaxiques maîtrisées sont peu nombreuses, le traitement des phrases sera difficile » car l'individu aura tendance à se tourner une fois de plus vers des stratégies inefficaces, telles que les stratégies lexicales, lexico-pragmatiques, ou positionnelles.

La stratégie lexicale consiste à traiter les mots sans établir de lien entre eux.

Exemple : « [...] sa mère nous avait préparé un millefeuille. »

Un individu qui utilise cette stratégie sait qu'il y a une ou plusieurs mère(s), un ou plusieurs millefeuille(s), et l'action de préparer. Mais il ne peut pas savoir qui prépare quoi, ni combien il y a de mères et de millefeuilles.

La stratégie lexico-pragmatique consiste à traiter les mots mais aussi à prendre appui sur nos expériences vécues.

Exemple : « [...] sa mère nous avait préparé un millefeuille. »

Un individu qui utilise cette stratégie comprendra facilement, en se référant à ses propres expériences, que c'est la mère qui prépare le millefeuille, et non l'inverse.

La stratégie positionnelle consiste à considérer que le premier groupe nominal rencontré est l'agent et que le second est le patient.

Exemple : « Le gâteau que mange ce garçon a l'air bon. »

Un individu qui utilise cette stratégie va donc comprendre que c'est le gâteau qui mange le garçon, et que c'est le garçon qui a l'air bon.

### **1.3. Les troubles de la mémoire verbale**

Nous avons expliqué dans les paragraphes précédents le rôle primordial de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme en matière de compréhension de texte. Il apparaît alors évident que les troubles de mémoire induisent inévitablement des difficultés de compréhension.

### 1.3.1. Les troubles de la mémoire de travail

« Un déficit de la mémoire de travail va entraîner des difficultés de compréhension puisque certains éléments ne seront pas mémorisés. » (MAEDER, 2015) Or, si certains éléments ne sont pas mémorisés, la production d'inférences est impossible.

CHAROLLES et MEGHERBI (2008) affirment par ailleurs que les individus ayant une faible capacité de mémoire de travail ont des difficultés à traiter les pronoms anaphoriques, et cela d'autant plus que la distance entre le pronom anaphorique et son référent est importante.

Enfin, selon GIMENES, RIGALLEAU et GAONAC'H (2007), des ressources limitées en mémoire de travail occasionnent des difficultés concernant la compréhension des phrases complexes. MAEDER (2015) confirme ce point en précisant qu'un trouble de la mémoire de travail entraîne notamment des difficultés dans le traitement des phrases avec une relative enchâssée, « où les deux informations qui doivent être reliées sont d'une part éloignées et d'autre part, séparées par une autre information. »

### 1.3.2. Les troubles de la mémoire à long terme

La mémoire à long terme est une mémoire très organisée : les mots qui y sont stockés sont classés par catégories (animaux, vêtements, moyens de transport...). De plus, le lexique y est organisé en réseaux, ce qui signifie que la lecture ou l'écoute d'un mot provoque l'activation en mémoire de tous les mots qui lui sont rattachés. Par exemple, la lecture ou l'écoute du mot « été » provoque l'activation en mémoire des mots « soleil », « chaleur », « vacances »... En compréhension de texte, ce processus est important puisqu'il permet au lecteur ou à l'auditeur d'anticiper sur la suite du texte.

Chez certains individus, la mémoire à long terme est déficiente : les mots y sont stockés sans organisation. De ce fait, les anticipations sont impossibles et l'accès aux mots se fait lentement. Or, « si la recherche d'informations dans la mémoire à long terme se fait lentement, la production d'inférences sera plus difficile. » (MAEDER & BOUTARD, 2006)

## 2. Les autres types de causes pouvant être à l'origine des troubles de compréhension de texte

### 2.1. Les troubles du raisonnement logique

Selon MOREL (2006), beaucoup d'enfants et d'adolescents qui présentent des troubles logico-mathématiques présentent aussi des difficultés en compréhension. Les troubles du raisonnement logique ont en effet de nombreuses répercussions sur la compréhension de texte.

Tout d'abord, ils empêchent la production d'inférences logiques qui nécessite des capacités de déduction (Chapitre 2, paragraphe 1.3.4.).

En outre, selon MAEDER (2015), ils entraînent des difficultés à trier les informations contenues dans un texte (sélectionner les informations pertinentes et supprimer celles qui correspondent à des détails) mais aussi à regrouper les informations qui vont ensemble. Or, « pour réaliser correctement une inférence, il faut rassembler les informations pouvant être reliées, sinon, l'inférence risque d'être inadaptée. » (MAEDER & BOUTARD, 2006)

Enfin, MAEDER (2015) affirme que les troubles du raisonnement logique provoquent des difficultés à comprendre les phrases qui contiennent des connecteurs logiques (exemple : « Si... alors... ») ou des quantificateurs (quelques, tous, certains...).

### 2.2. Les troubles pragmatiques

La pragmatique « s'attache à percevoir ce que l'énoncé exprime ou évoque, et ce que fait le locuteur en l'énonçant. » (BRIN-HENRY, COURRIER, LEDERLE & MASY, 2011) Selon ROSSI (2008), elle « s'intéresse aux modalités et règles qui permettent aux individus d'élaborer le sens d'un message dans un contexte particulier. »

Par conséquent, une personne qui présente des troubles pragmatiques aura des difficultés à discerner l'intention de l'auteur d'un texte, à distinguer mensonge et ironie, mais aussi à comprendre le second degré. Par ailleurs, elle aura des difficultés à produire des

inférences sur les émotions ou les pensées des personnages, et donc à comprendre leurs énoncés ou leurs comportements (MAEDER & BOUTARD, 2006).

### **2.3. Les troubles métacognitifs**

Selon EME et ROUET (2001), les mauvais compreneurs ont « des connaissances moins nombreuses et/ou moins élaborées en métacognition » que les bons compreneurs. Leurs expériences montrent notamment que les mauvais compreneurs :

- ne sont pas conscients de leurs difficultés de compréhension ;
- s'estiment bons compreneurs ;
- « adaptent mal leur vitesse de lecture à leurs difficultés et leurs objectifs » ;
- répartissent mal leurs efforts et leur attention en fonction de leurs connaissances antérieures ;
- ne relisent pas toujours les parties de texte qui pourraient les aider à trouver les réponses aux questions posées ;
- possèdent moins de connaissances sur les caractéristiques des textes et sur la façon de les utiliser en compréhension ;
- sont moins conscients de la nécessité d'évaluer et de contrôler leur compréhension ;
- connaissent peu les stratégies à adopter pour remédier aux problèmes rencontrés (relire ou réécouter le texte, utiliser un dictionnaire...).

Finalement, un individu qui présente des troubles métacognitifs aura « une impression de compréhension correcte [...] alors que ce n'est pas le cas. » (MAEDER, 2015)

### **2.4. Les troubles de l'attention**

MAEDER (2015) affirme que « l'inattention va entraîner un non-traitement de certaines informations. » Or, un traitement partiel des informations peut entraver la compréhension, d'autant plus si les informations non traitées correspondent à des données importantes.

De plus, une étude menée en 2009 par STAEBLER montre que les enfants qui présentent un trouble déficitaire de l'attention éprouvent des difficultés à extraire la macrostructure d'un texte ainsi qu'à différencier détails et éléments importants. Cette étude

révèle aussi que ces enfants ont des capacités de synthèse et de généralisation déficientes et qu'ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit de traiter des anaphores.

## **2.5. Les difficultés de représentation mentale**

Nous avons montré précédemment (Chapitre 2, paragraphe 3.4.) que la capacité à se créer des images mentales à partir de la lecture ou de l'écoute d'un texte facilite la compréhension de ce texte.

A ce sujet, MAEDER (2011) affirme que « si les capacités de représentation mentale sont défaillantes, l'accès au récit est difficile. » Elle explique notamment que certains individus se créent des images mentales qui ne correspondent pas aux informations données dans le texte. Dans ce cas, il apparaît évident que l'interprétation du texte est faussée.

Par ailleurs, une étude menée en 2004 par BIANCHI montre que, lors d'une épreuve de questions sur un texte, la proportion d'images mentales conduisant à une réponse fautive est plus importante chez les mauvais compreneurs que chez les bons compreneurs. Elle en conclue alors que les mauvais compreneurs n'exploitent pas de manière efficace les images mentales qu'ils se créent.

## **2.6. Les causes environnementales**

« L'écoute et la lecture de nombreux récits favorisent la compréhension : elles permettent aux enfants de se familiariser avec la structure des récits, avec certains types de personnages ou d'évènements. » (MAEDER, 2011) A l'inverse, un enfant qui est confronté à peu de récits manque de connaissances concernant les caractéristiques des récits. Il ne peut donc pas s'aider de ce paramètre pour comprendre un texte ou anticiper la suite d'une histoire.

En outre, un enfant qui se trouve dans un milieu familial ou scolaire peu stimulant n'aura que peu de connaissances sur le monde (MAEDER, 2011). Or, nous avons montré précédemment (Chapitre 2, paragraphe 1.1.) le rôle primordial de ces connaissances en matière de compréhension. Par ailleurs, en 1987, quatre chercheurs ont étudié l'influence du milieu social sur la mémorisation de récits, à travers une tâche de rappel immédiat. Cette étude montre que les enfants issus d'un milieu défavorisé ont un rappel inférieur à celui des

enfants issus d'un milieu favorisé : ils rappellent moins de propositions et émettent des énoncés plus courts que les enfants issus d'un milieu favorisé.

Enfin, selon MAEDER et BOUTARD (2006), un individu peut rencontrer des difficultés de compréhension parce qu'il se trouve dans de mauvaises conditions pour accomplir la tâche de compréhension : mauvaise luminosité, distractions visuelles ou auditives...

# PARTIE METHODOLOGIQUE

# 1. Problématique, hypothèses et objectifs

## 1.1. Problématique

Ce mémoire se donne pour principal objectif la validation d'épreuves de bilan et plus particulièrement, la validation d'épreuves de compréhension écrite et orale de paragraphes, chez l'enfant de troisième cycle primaire (enfants scolarisés en classes de CM1 et CM2).

Dans cette perspective, nous étudierons les interactions entre la compréhension de texte, le décodage, la mémoire verbale et la morphosyntaxe, à la fois chez des sujets tout-venant et chez des sujets suivis en orthophonie. Nous nous intéresserons par ailleurs à l'influence des troubles de la mémoire, des troubles ou difficultés morphosyntaxiques et des troubles du décodage sur la compréhension écrite et orale de paragraphes. Nous supposons en effet que les sujets présentant un ou plusieurs de ces troubles sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés de compréhension.

Les épreuves proposées permettent-elles d'apprécier le niveau de compréhension chez des sujets scolarisés en CM1/CM2, ainsi que de distinguer sujets tout-venant et sujets présentant des troubles de l'identification des mots écrits et/ou de la mémoire et/ou de la morphosyntaxe ?

## 1.2. Hypothèses

Nous pouvons nous attendre à ce que :

- Les enfants présentant des troubles du décodage et/ou de la mémoire et/ou de la morphosyntaxe obtiennent de moins bons scores que les enfants tout-venant. Cela mettrait en évidence la fiabilité du test pour détecter des troubles de la compréhension.

- Les performances augmentent avec le niveau scolaire à l'intérieur d'un même groupe. En effet, les capacités de compréhension se développent avec l'âge. Les enfants de CM2 du groupe témoin devraient donc obtenir de meilleurs résultats que les enfants de CM1 du groupe témoin. Il en est de même pour les enfants appartenant au groupe pathologique.

Toutefois, cette augmentation des performances devrait être plus significative au niveau du groupe des enfants tout-venant. En effet, dans le groupe des enfants suivis en orthophonie, la différence de performance devrait être plus fluctuante en raison de l'hétérogénéité des pathologies, des degrés de gravité des troubles et des durées de rééducation.

- Les enfants qui échouent à l'Epreuve de Lecture en Fluence (qui teste le décodage et la vitesse de lecture) soient aussi ceux qui obtiennent les temps de lecture du paragraphe écrit les plus longs.

- Ce soient les mêmes enfants qui :

- obtiennent les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation ;

- obtiennent, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés ;

- échouent à la partie co-références des questions.

En effet, ces trois épreuves visent le même but : évaluer les compétences morphosyntaxiques des enfants.

- Les enfants qui échouent à l'Epreuve de Lecture en Fluence soient aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension de paragraphe en modalité écrite. En effet, selon MAEDER (2011), « dans la situation de lecture, l'individu fait appel à ses compétences en décodage [...]. Or, si celles-ci ne sont pas acquises ou non automatisées, cela peut entraver le processus de compréhension ».

- Les enfants qui obtiennent les moins bons résultats à l'épreuve de lexique hors contexte (qui teste les connaissances lexicales) soient aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite et orale.

- Les enfants qui obtiennent, à l'épreuve de répétition de phrases complexes (qui teste la mémoire verbale), les nombres de mots répétés les plus faibles soient aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension. En effet, dans son mémoire d'orthophonie, MARTIGNON (2005) montre que « les capacités de compréhension et de mémorisation sont [...] étroitement liées ». Les résultats devraient par ailleurs être plus

significatifs pour la modalité orale (en modalité écrite, l'enfant peut se reporter au texte pour répondre aux questions, ce qui n'est pas le cas en modalité orale).

- Les enfants qui obtiennent, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés et/ou les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation et/ou qui échouent à la partie co-références des questions soient aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite et orale. En effet, les épreuves de répétition de phrases complexes et de jugement de grammaticalité visent à évaluer les compétences morphosyntaxiques des enfants. Or, selon BRAGARD, COLLETTE et SCHELSTRAETE (2009), des troubles morphosyntaxiques peuvent entraîner des difficultés de compréhension.

- Les enfants qui présentent un trouble de l'identification des mots écrits uniquement réussissent mieux les épreuves de compréhension en modalité orale qu'en modalité écrite. De nombreux auteurs pensent en effet que des troubles du décodage peuvent entraîner des difficultés de compréhension.

- Les autres enfants pathologiques (ceux qui présentent des troubles de l'identification des mots écrits ainsi que des troubles mnésiques et/ou des troubles morphosyntaxiques) échouent dans les deux modalités aux épreuves de compréhension. En effet, leurs difficultés en décodage devraient les faire échouer en modalité écrite, tandis que leurs difficultés mnésiques et/ou morphosyntaxiques devraient les faire échouer en modalité orale.

### **1.3. Objectifs**

L'objectif premier de notre travail est la validation d'épreuves de compréhension écrite et orale de paragraphes pour des enfants en classes de CM1/CM2. Il s'agit alors de :

→ Vérifier que les épreuves proposées permettent bien d'apprécier le niveau de compréhension d'un enfant scolarisé en classe de CM1 ou de CM2.

→ Vérifier que les épreuves proposées permettent bien de distinguer sujets tout-venant et sujets pathologiques. Pour cela, nous comparerons les résultats obtenus par les enfants tout-venant à ceux obtenus par les enfants suivis en orthophonie. Nous vérifierons ainsi que le test

permet bien de détecter les difficultés de compréhension (valeur diagnostique) et de mettre en évidence les processus cognitifs qui en sont à l'origine.

→ Vérifier la pertinence de chaque épreuve et de chaque item en termes de niveau de difficulté. Pour cela, nous tenterons de repérer les items systématiquement réussis ou échoués.

→ Vérifier la clarté des consignes pour l'enfant et l'orthophoniste.

→ S'assurer que le matériel proposé est bien accepté par les sujets. Ce point est important car, si c'est effectivement le cas, les enfants se soumettront plus facilement aux épreuves.

Ce mémoire a aussi pour objectif de poser des généralités théoriques, d'une part concernant les compétences mises en œuvre dans la compréhension écrite et orale de paragraphes, et d'autre part concernant les difficultés de compréhension chez des sujets présentant un trouble de la mémoire et/ou du décodage et/ou de la morphosyntaxe.

Enfin, nous tenterons de réaliser une analyse approfondie des interactions entre la compréhension de texte, l'identification de mots écrits, la mémoire verbale et la morphosyntaxe.

## 2. Présentation de l'échantillon

### 2.1. Constitution de deux groupes d'enfants

Notre échantillon comprend 63 enfants scolarisés en classes de CM1 et de CM2 (enfants âgés de 9/10 ans). Nous avons constitué deux groupes d'enfants testés :

- Un groupe de sujets tout-venant :

Les enfants appartenant à ce groupe ont été recrutés dans quatre écoles. Parmi les élèves ayant obtenu une autorisation parentale, les enseignantes ont désigné ceux qui participeraient à la passation des épreuves.

- Un groupe qualifié de pathologique pour notre étude :

Les enfants appartenant à ce groupe ont été recrutés dans neuf cabinets d'orthophonie (un diagnostic a donc pu être posé). Les orthophonistes ont sélectionné les enfants correspondant à nos critères avec, là aussi, l'accord des parents.

### 2.1.1. Caractéristiques du groupe témoin

Ce groupe est constitué de 32 enfants tout-venant, c'est-à-dire ne présentant aucune pathologie connue concernant le langage oral, le langage écrit ou la mémoire. En effet, nous voulons que ce groupe soit constitué d'enfants a priori bons compreneurs. Or, nous avons vu dans le paragraphe 1.2. que les capacités linguistiques et mnésiques sont intimement liées aux capacités de compréhension. C'est pourquoi nous pouvons supposer que les enfants ayant des difficultés dans un ou plusieurs de ces domaines ne sont pas des bons compreneurs.

#### Critères d'exclusion :

Nous excluons de ce groupe les enfants présentant au moins un des troubles cités plus haut, qu'ils soient actuellement suivis ou non en orthophonie. Nous excluons également les enfants ayant été suivis en orthophonie pour un de ces troubles, car nous ne connaissons pas la raison pour laquelle la rééducation a été arrêtée. Il est alors possible que ces enfants présentent encore quelques troubles.

#### Critères d'inclusion :

Une dysgraphie, une dysorthographe, un trouble de l'articulation simple ainsi qu'un bégaiement ne sont pas des critères d'exclusion en raison de l'absence de conséquences connues de ces troubles sur la compréhension. Les enfants ayant été suivis ou étant actuellement suivis en orthophonie pour une ou plusieurs de ces pathologies peuvent donc être recrutés.

Les enfants ayant redoublé une classe peuvent être recrutés.

Il est possible de recruter des enfants bilingues, à condition qu'ils aient une bonne maîtrise de la langue française. Dans le cas contraire, ils ne pourraient participer à notre expérimentation car une mauvaise maîtrise de la langue française peut entraîner des difficultés de compréhension.

Tous ces critères d'exclusion sont indispensables pour émettre l'hypothèse que les enfants tout-venant sont a priori de bons compreneurs.

Répartition des sujets du groupe tout-venant selon leur classe :

|             | CM1        | CM2        |
|-------------|------------|------------|
| Enfant n°1  | X          |            |
| Enfant n°2  | X          |            |
| Enfant n°3  |            | X          |
| Enfant n°4  |            | X          |
| Enfant n°5  | X          |            |
| Enfant n°6  | X          |            |
| Enfant n°7  | X          |            |
| Enfant n°8  |            | X          |
| Enfant n°9  |            | X          |
| Enfant n°10 |            | X          |
| Enfant n°11 | X          |            |
| Enfant n°12 | X          |            |
| Enfant n°13 | X          |            |
| Enfant n°14 | X          |            |
| Enfant n°15 |            | X          |
| Enfant n°16 |            | X          |
| Enfant n°17 |            | X          |
| Enfant n°18 | X          |            |
| Enfant n°19 | X          |            |
| Enfant n°20 | X          |            |
| Enfant n°21 | X          |            |
| Enfant n°22 | X          |            |
| Enfant n°23 | X          |            |
| Enfant n°24 | X          |            |
| Enfant n°25 |            | X          |
| Enfant n°26 |            | X          |
| Enfant n°27 |            | X          |
| Enfant n°28 |            | X          |
| Enfant n°29 |            | X          |
| Enfant n°30 |            | X          |
| Enfant n°31 |            | X          |
| Enfant n°32 |            | X          |
|             | 16 enfants | 16 enfants |

2.1.2. Caractéristiques du groupe pathologique

Ce groupe comprend 31 enfants de CM1/CM2 présentant des troubles de l'identification des mots écrits (dyslexies de développement notamment) et/ou de la mémoire et/ou de la morphosyntaxe.

Critères d'exclusion :

Les enfants appartenant à ce groupe ne doivent pas présenter les troubles associés suivants : une dyscalculie, un trouble du langage oral (autre que morphosyntaxique), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble envahissant du développement, un retard intellectuel, des troubles psychiques graves, un handicap moteur, sensoriel ou mental. Nous nous basons pour cela sur le diagnostic posé par l'orthophoniste. Ce point est important car si un enfant présente un de ces troubles, il nous sera particulièrement difficile d'identifier l'origine de ses éventuelles difficultés de compréhension.

Les enfants ayant redoublé une classe peuvent être recrutés.

Répartition des sujets du groupe pathologique selon leur(s) trouble(s) et leur classe :

|             | Classe | Troubles de l'IME | Troubles mnésiques | Troubles MS |
|-------------|--------|-------------------|--------------------|-------------|
| Enfant n°33 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°34 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°35 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°36 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°37 | CM1    | X                 |                    | X           |
| Enfant n°38 | CM1    | X                 | X                  | X           |
| Enfant n°39 | CM1    | X                 | X                  | X           |
| Enfant n°40 | CM2    | X                 |                    | X           |
| Enfant n°41 | CM2    | X                 |                    |             |
| Enfant n°42 | CM2    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°43 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°44 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°45 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°46 | CM2    | X                 |                    |             |
| Enfant n°47 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°48 | CM1    | X                 | X                  | X           |
| Enfant n°49 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°50 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°51 | CM2    | X                 | X                  | X           |
| Enfant n°52 | CM2    | X                 |                    |             |
| Enfant n°53 | CM1    | X                 |                    | X           |
| Enfant n°54 | CM2    | X                 |                    |             |
| Enfant n°55 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°56 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°57 | CM2    | X                 |                    |             |
| Enfant n°58 | CM1    | X                 |                    |             |
| Enfant n°59 | CM2    | X                 |                    |             |
| Enfant n°60 | CM2    | X                 |                    |             |

|             | Classe | Troubles de l'IME | Troubles mnésiques | Troubles MS |
|-------------|--------|-------------------|--------------------|-------------|
| Enfant n°61 | CM2    | X                 |                    | X           |
| Enfant n°62 | CM1    | X                 | X                  |             |
| Enfant n°63 | CM1    | X                 |                    |             |

|  | CM1        | CM2        | TOTAL      |
|--|------------|------------|------------|
| Troubles de l'IME seulement                          | 8 enfants  | 7 enfants  | 15 enfants |
| Troubles de l'IME + Troubles mnésiques               | 7 enfants  | 1 enfant   | 8 enfants  |
| Troubles de l'IME + Troubles MS                      | 2 enfants  | 2 enfants  | 4 enfants  |
| Troubles de l'IME + Troubles mnésiques + Troubles MS | 3 enfants  | 1 enfant   | 4 enfants  |
|  | 20 enfants | 11 enfants | 31 enfants |

*IME = identification des mots écrits*

*MS = morphosyntaxiques*

## **2.2. Caractéristiques de la population**

### 2.2.1. Catégories socioprofessionnelles des parents

Pour notre étude, nous avons essayé de tenir compte des catégories socio-professionnelles des parents et donc de recruter des enfants issus de différents milieux socio-culturels. Pour cela, nous avons choisi des enfants dans des écoles de secteurs différents. D'après plusieurs études, le milieu socio-culturel semble en effet intervenir dans la compréhension d'un récit.

Toutefois, nous ne pouvons pas ici en tirer des conclusions. D'une part, notre échantillon est composé de trop peu de sujets : nous n'avons pas été en mesure de constituer des groupes homogènes représentatifs de chaque niveau socio-culturel. D'autre part, trop d'enfants ne connaissaient pas la profession de leurs parents, ou n'en étaient pas sûrs.

### 2.2.2. Présence d'un redoublement

Dans le groupe pathologique, 8 enfants sur 31 ont redoublé une classe. Il s'agit des enfants n° 38, 39, 41, 43, 47, 52, 55 et 62. Dans le groupe témoin, aucun enfant n'a redoublé.

### 2.2.3. Présence d'un bilinguisme

Dans notre échantillon, un seul enfant est bilingue. Il s'agit de l'enfant n°52 appartenant au groupe pathologique.

### 3. Déroulement des expérimentations

#### **3.1. Etapes précédant les passations**

##### 3.1.1. Recherche de l'échantillon

Dès le mois de mai 2015, nous avons pris contact, par téléphone, avec plusieurs directrices d'écoles. Une fois leur autorisation accordée, nous avons envoyé des courriers aux inspecteurs d'académie afin d'obtenir également leur approbation. Dans ces courriers, nous expliquons le but de nos recherches ainsi que les modalités de notre expérimentation.

De plus, les orthophonistes, pour la plupart rencontrées au cours de périodes de stage, nous ont très naturellement proposé leur aide afin de constituer notre groupe d'enfants pathologiques. Nous leur avons donc apporté des précisions concernant les objectifs de notre travail, les conditions des expérimentations et la population recherchée.

Afin de commencer nos passations le plus tôt possible, des demandes d'autorisation ont été transmises aux parents dès le mois de septembre 2015. Ce sont les orthophonistes et les enseignantes qui se sont chargées de distribuer les documents aux parents dont les enfants étaient susceptibles de faire partie de notre échantillon. Dans ces documents figuraient des explications concernant notre projet ainsi qu'un coupon réponse à retourner au plus vite à l'enseignante ou à l'orthophoniste.

##### 3.1.2. Réalisation des pré-expérimentations

Avant de réaliser nos passations au sein des établissements scolaires et des cabinets d'orthophonie, nous avons effectué, au mois de juin 2015, des pré-expérimentations auprès de 4 enfants.

Les objectifs de ces pré-tests étaient de nous entraîner dans nos passations, d'évaluer le temps de passation moyen, de nous familiariser avec le logiciel informatique et les cotations et enfin, d'affiner les consignes et les modalités pratiques de passation.

### **3.2. Modalités de passation**

Nos passations se sont effectuées :

- Entre les mois de septembre 2015 et janvier 2016.
- De façon individuelle, dans les cabinets d'orthophonie ou sur le lieu de la scolarité de l'enfant, mais dans ce cas, dans une salle autre que la salle de classe. En effet, dans la mesure du possible, nous devons réaliser l'expérimentation dans un lieu calme et silencieux afin de nous rapprocher d'une situation de test.
- A raison de deux entretiens par enfant, d'une durée d'environ 30 minutes chacune.
- Sur les plages de temps les plus arrangeantes pour les personnes nous accueillant et pour l'enfant.
- Sous couvert de l'anonymat.
- Avec l'autorisation préalable des directeurs d'établissements, des inspecteurs d'académie et des parents.

Lors de notre première entrevue avec l'enfant, nous commençons par lui expliquer qui nous sommes ainsi que la raison de notre présence. Nous lui indiquons simplement qu'il s'agit d'une recherche en orthophonie. En ce qui concerne les enfants du groupe témoin, rencontrés dans leur école, nous veillons à les rassurer en leur précisant qu'il ne s'agit en aucun cas d'une note qui apparaîtra dans leur bulletin scolaire. Nous nous renseignons par ailleurs auprès des orthophonistes et des enseignantes pour savoir si l'enfant a déjà redoublé, mais aussi pour connaître la profession de ses parents.

Nous commençons ensuite la passation des épreuves. Toutes les consignes sont données oralement.

Afin que tous les enfants puissent être dans les mêmes conditions de passation, nous avons établi un ordre de passation des épreuves :

- 1<sup>ère</sup> entrevue :
  - E.L.FE (Evaluation de la Lecture en FluencE)
  - Compréhension écrite de paragraphe :
    - Lexique hors contexte
    - Questions de compréhension
    - Lexique en contexte

- Chronologie
- Titre à choisir
- Répétition de phrases complexes
- 2<sup>ème</sup> entrevue :
  - Compréhension orale de paragraphe
    - Lexique hors contexte
    - Questions de compréhension
    - Lexique en contexte
    - Chronologie
    - Titre à choisir
  - Jugement de grammaticalité et reformulation

### **3.3. Version écrite / Version orale**

En ce qui concerne les épreuves de compréhension de paragraphes, nous commençons par la modalité écrite. Deux raisons justifient ce choix. D'une part, si un enfant éprouve de trop grosses difficultés de décodage pour pouvoir lire une phrase, il sera préférable d'arrêter la passation des épreuves en modalité écrite et de passer directement aux épreuves de compréhension en modalité orale. Nous voulons en effet éviter de mettre l'enfant en situation d'échec. D'autre part, si un enfant passait l'épreuve en modalité orale en premier, nous risquerions peut-être de faciliter l'épreuve en langage écrit.

Nous laissons un délai d'au moins deux semaines entre la passation des épreuves en modalité écrite et la passation des épreuves en modalité orale.

Nous comparerons, dans l'analyse des résultats, les performances en compréhension écrite et en compréhension orale d'un même sujet. Si le test est fiable, nous devrions observer les résultats suivants :

- les enfants qui présentent un trouble de l'identification des mots écrits uniquement devraient mieux réussir les épreuves de compréhension en modalité orale qu'en modalité écrite ;
- les autres enfants pathologiques (ceux qui présentent des troubles de l'identification des mots écrits ainsi que des troubles mnésiques et/ou des troubles morphosyntaxiques) devraient échouer dans les deux modalités aux épreuves de compréhension.

## 4. Présentation détaillée des épreuves

### **4.1. E.L.FE (Evaluation de la Lecture en Fluence)**

#### Objectifs :

Ce test permet d'explorer la vitesse et la précision de lecture, « à partir de textes qui ne posent pas de problème de compréhension, adaptés aux élèves du CE1 à la 5<sup>e</sup> de collège ». Grâce à cette épreuve, nous pourrions « évaluer rapidement le niveau de décodage des élèves ». Nous pourrions alors vérifier, pour chaque enfant, que son niveau de décodage est suffisant pour qu'il puisse passer le test. Nous regarderons également quels sont les enfants appartenant au groupe pathologique qui présentent des difficultés concernant l'identification des mots écrits. Il est en effet possible que certains enfants pathologiques présentent des troubles de la compréhension mais pas de trouble du décodage. L'épreuve nous permettra aussi de nous assurer que ceux appartenant au groupe témoin n'en présentent pas.

Ce test est chronométré. Nous pourrions donc regarder dans l'analyse des résultats s'il existe un lien entre temps de lecture et réussite aux épreuves. Nous pouvons d'ores et déjà supposer que les enfants les plus rapides et les plus lents à lire le texte sont ceux qui obtiendront les moins bons résultats aux épreuves de compréhension. Une lecture trop rapide peut en effet être le signe d'un travail négligé, tandis qu'une lecture trop lente peut être révélatrice de difficultés de décodage et/ou de compréhension importantes. Notons toutefois qu'un enfant peut avoir une lecture rapide et obtenir d'excellents résultats. Dans l'analyse des résultats, nous comparerons aussi les scores obtenus à l'E.L.FE et les temps de lecture du paragraphe écrit : en effet, l'un est une tâche de décodage et de vitesse, l'autre une tâche de compréhension (annoncée dès le départ).

#### Modalités de passation :

Ce test présente un grand intérêt pour notre étude car il est étalonné, rapide et efficace. Comme l'indiquent les consignes de passation, nous expliquons à l'enfant testé qu'il va devoir lire un texte du mieux possible pendant une minute. Nous précisons qu'une fois cette minute écoulée, nous lui dirons « stop » et qu'il devra alors arrêter la lecture.

Après avoir expliqué les consignes à l'enfant, nous lui présentons le texte à lire, intitulé « Monsieur Petit ». Nous proposons à l'enfant de commencer la lecture et, comme il l'est écrit dans les consignes, il nous faudra « démarrer le chronomètre au premier mot lu » puis « arrêter la lecture au bout d'une minute ». Nous suivons la lecture sur la feuille de recueil.

Cotation :

Au fur et à mesure de la lecture de l'enfant, nous remplissons la feuille de recueil comme indiqué dans les consignes de passation :

- « Barrer les mots mal lus ou sautés (isolément) sur la feuille de recueil : ils seront comptabilisés en nombre d'erreurs. »
- « Si l'élève hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, ne pas compter d'erreur : en effet, il sera pénalisé sur la longueur du texte lu. »
- « Si l'élève saute une ligne, barrer la ligne non lue sur la feuille de recueil pour en compter le nombre de mots. »

Nous calculons ensuite :

- Le score : il correspond au nombre de mots lus (et donc à la longueur du texte parcouru) en une minute. Pour le calculer, nous nous aidons des nombres situés en bouts de lignes. Si une ligne du texte a été sautée, les mots de cette ligne n'ont pas été parcourus par le regard. Il faut donc les déduire du score total.
- Le nombre d'erreurs : il correspond au nombre de mots mal lus ou sautés isolément.
- Le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) : pour l'obtenir, il suffit de soustraire le nombre d'erreurs du score.

Nous nous reportons ensuite aux étalonnages. A partir de son score en nombre de mots correctement lus par minute (MCLM), nous obtenons le classement sur 100 élèves de l'enfant testé. Les consignes du test précisent que « le 90<sup>e</sup> percentile correspond au score de l'élève qui a le 90<sup>e</sup> meilleur MCLM sur les 100 élèves représentatifs ».

Toutefois, les auteurs de ce test recommandent d'ajuster les étalonnages en fonction de la date de passation du test. En effet, « les lectures ont été étalonnées en janvier, il convient donc en fonction de la période à laquelle le test est réalisé de diminuer ou d'augmenter les

scores de l'étalonnage [...] d'1 mot par mois du CM1 à la 5<sup>ème</sup> ». Nous prenons cette précaution.

Exemple : si le test est passé en octobre de l'année de CM1 (c'est-à-dire 3 mois avant janvier), il faut diminuer tous les résultats (moyenne et percentiles) de la colonne des CM1 de 3 mots (1x3). La moyenne à considérer pour situer notre élève de CM1 est alors de 116 - 3 = 113 (MCLM).

Comme les auteurs du test, nous considérons :

- que les enfants qui obtiennent un score en MCLM inférieur ou égal au 15<sup>e</sup> percentile présentent des difficultés importantes de lecture ;
- qu'un score en MCLM égal ou supérieur au 30<sup>e</sup> percentile n'handicape plus l'élève pour la compréhension.

## **4.2. Compréhension écrite de paragraphe**

### 4.2.1. Lexique hors contexte

#### Objectifs :

Cette épreuve a pour objectif de tester les connaissances lexicales de l'enfant. En effet, selon MAEDER (2011), des difficultés d'origine linguistique, notamment sur le plan sémantique, « ont des répercussions tant en compréhension orale qu'en compréhension écrite ». De ce fait, nous regarderons, dans l'analyse de nos résultats, s'il existe un lien entre les résultats obtenus à cette épreuve et ceux obtenus aux épreuves de compréhension.

#### Modalités de passation :

Dans cette épreuve, l'enfant testé doit trouver la (ou les) signification(s) de cinq mots qui se trouvent dans le paragraphe, en choisissant la (ou les) réponse(s) exacte(s) parmi quatre propositions.

Pour chacun des mots, la question posée à l'enfant est : « Dis-moi ce qu'est [...] » ou bien : « Dis-moi ce que veut dire [...] ». Nous lisons la question et les quatre propositions à l'enfant qui les a sous les yeux (sur l'écran de l'ordinateur).

Consigne :

*« Je vais te demander ce que veulent dire certains mots. Tu vas voir des mots sur l'écran, ensuite tu verras quatre propositions et tu devras dire celle qui correspond à la définition du mot. Il peut y avoir plusieurs réponses exactes. »*

Cotation :

Cette épreuve est sur 20 points. Nous attribuons 1 point par réponse appropriée, c'est-à-dire 1 point pour une bonne réponse choisie et 1 point pour une mauvaise réponse non choisie.

#### 4.2.2. Questions de compréhension

Objectifs :

La première partie de cette épreuve, intitulée « Inférences », a pour objectif d'évaluer la compréhension des détails du paragraphe. Il s'agit d'analyser les capacités inférentielles de l'enfant et notamment sa capacité à réaliser des inférences de type sémantico-pragmatique. Cette épreuve vise aussi à tester les capacités de généralisation de l'enfant, c'est-à-dire sa capacité à mettre en relation les indices qui permettent de répondre aux questions et à les relier à ses connaissances générales.

La deuxième partie de cette épreuve, intitulée « Co-références » vise à tester les compétences linguistiques de l'enfant et plus exactement sa capacité à résoudre des inférences linguistiques. Il s'agit en effet de voir si l'enfant est capable de traiter correctement les reprises anaphoriques (par exemple, trouver l'antécédent d'un pronom).

Cette épreuve n'a pas pour objectif de détecter d'éventuels problèmes de mémoire, puisque le report possible au texte permet justement de compenser ceux-ci. Il est donc envisageable que certains enfants obtiennent une meilleure note en compréhension qu'en mémoire.

Les études menées par BIANCHI, DESHORS et MANZANO (2004) concernant la compréhension écrite de récits mettent en évidence que les épreuves les plus pertinentes pour

distinguer enfants tout-venant et enfants suivis en orthophonie sont celle des questions sur le texte et celle des questions sur des extraits de phrases (anaphores). En effet, l'analyse de leurs résultats fait apparaître que c'est pour ces deux types d'épreuves que les différences sont les plus significatives entre les deux groupes d'enfants. Elles sont donc tout à fait appropriées pour notre étude, puisque nous sommes certaines qu'elles sont pertinentes pour détecter des troubles de la compréhension. Nous pouvons ainsi nous attendre à ce que les enfants suivis en orthophonie obtiennent de moins bons résultats aux questions que les enfants tout-venant, ce qui témoignerait de la fiabilité du test à mettre en évidence des troubles de la compréhension.

Nous pouvons d'ores et déjà nous attendre à observer différents types d'erreurs :

- Généralisation insuffisante ou absence de généralisation : l'enfant ne prend pas en compte tous les éléments nécessaires pour répondre à la question, il n'a pas su aller les rechercher dans le paragraphe ou bien il est incapable de les synthétiser.
- Mauvaise inférence linguistique : l'enfant commet une erreur suite à une ambiguïté lexicale ou à la non-compréhension d'un anaphorique ou d'une structure syntaxique.
- Réponse textuelle sans réalisation d'inférence : l'enfant se contente de citer le texte, malgré une demande de précision.
- Défaut de connaissances générales : l'enfant n'a vécu que peu d'expériences, ses connaissances sont insuffisantes ou encore il n'a pas établi de lien entre le paragraphe et ses connaissances.
- Tri des informations difficile, sélection des informations pertinentes non ou mal réalisée.

#### Modalités de passation :

Consigne :

*« Tu vas lire, dans ta tête ou à haute voix si tu veux, la petite histoire que je vais te présenter, puis je te poserai des questions. Le texte restera devant toi et tu pourras le relire si tu en as besoin. Je te poserai des questions mais la réponse ne sera pas forcément écrite, il faudra parfois que tu devines. Vas-y, tu peux commencer, et tu me préviendras quand tu auras fini de lire. »*

La phrase *« je te poserai des questions »* vise à donner un but à la lecture de l'enfant. En effet, il est reconnu que l'on comprend un texte différemment en fonction du but donné.

Avant de commencer, nous précisons à l'enfant que nous chronométrons la lecture du texte (du moment où l'enfant commence à lire jusqu'au moment où il dit avoir fini de lire).

Nous invitons l'enfant à lire le paragraphe. Si celui-ci choisi de le lire à voix haute, nous notons les éventuelles erreurs de décodage qui pourraient être à l'origine d'une mauvaise compréhension.

A la fin de la lecture, le texte reste sous les yeux de l'enfant. Si nécessaire, il peut le lire une deuxième fois ou bien s'y reporter pour répondre aux questions. Nous voulons en effet juger de sa compréhension et non de sa mémoire.

Nous posons ensuite les questions une à une. Il est possible de répéter chaque question si besoin est. A chaque fois que l'enfant a besoin de se reporter au texte, nous prenons soin de le noter, ces reports pouvant mettre en évidence des difficultés liées à la mémoire.

Toutes ces modalités valent pour les deux parties de l'épreuve. Les modalités qui suivent concernent uniquement la partie intitulée « Co-références ».

Pour cette dernière, nous disposons d'un deuxième exemplaire du paragraphe sur lequel les mots cibles sont mis en valeur par leur typographie (en gras et soulignés). Nous pointons chaque mot cible dans le texte, en posant la ou les question(s) correspondante(s). Cette épreuve se compose en effet de deux questions par mot cible. Nous posons d'abord la question du temps 1. La question du temps 2 n'est proposée qu'en cas d'échec à la question du temps 1. Les questions du temps 2 sont moins difficiles que celles du temps 1 dans la mesure où elles commencent par un mot interrogatif qui va mettre l'enfant sur la bonne voie (par exemple, une question commençant par « qui » indique à l'enfant que la réponse attendue est une ou plusieurs personnes).

#### Cotation :

La partie « Inférences » est notée sur 7 points. Nous attribuons 1 point par bonne réponse. La partie « Co-références » est notée sur 8 points : nous attribuons 2 points par bonne réponse pour les questions du temps 1 et 1 point par bonne réponse pour les questions du temps 2. Nous accordons les points même si l'enfant s'est reporté au texte pour répondre.

### 4.2.3. Lexique en contexte

#### Objectifs :

Le but de cette épreuve est de comparer, chez un même enfant, la compréhension du lexique hors contexte et la compréhension de ce même lexique en contexte. Il est en effet reconnu que le contexte verbal joue un rôle primordial dans le processus de compréhension. « Dès 1970, Warren et Warren ont mis en évidence l'importance du contexte verbal dans la saisie d'une information et, par la suite, dans sa rétention. » (BLANC & BROUILLET, 2005) BLANC et BROUILLET (2005) ajoutent qu'« une information acquiert sa signification non pas à partir d'un sens qui lui serait propre, mais plutôt en fonction du contexte dans lequel elle apparaît ».

Dans cette épreuve, l'enfant se trouve en présence de mots polysémiques, c'est-à-dire ayant plusieurs significations. Nous testons alors la capacité de l'enfant à traiter ces ambiguïtés lexicales, condition nécessaire à la compréhension.

De plus, il est possible qu'un enfant se trouve face à un mot inconnu. Dans ce cas, nous évaluons sa capacité à s'adapter à ce mot inconnu. Nous regardons notamment s'il essaie de deviner la signification du mot en s'aidant du contexte verbal.

#### Modalités de passation :

Consigne :

*« Maintenant, je vais te redire les mots que tu as vus au début, puis je te remontrai des mots ou des définitions et il faudra que tu me remontes ceux qui correspondent au mot. Rappelle-toi, il peut y en avoir plusieurs qui conviennent. »*

Les modalités de passation sont les mêmes que celles qui concernent l'épreuve de lexique hors contexte.

#### Cotation :

La cotation est la même que celle qui concerne l'épreuve de lexique hors contexte.

#### 4.2.4. Chronologie

##### Objectifs :

Ce subtest vise à évaluer d'une part, la compréhension globale du paragraphe et d'autre part, la représentation mentale du déroulement chronologique de l'histoire.

##### Modalités de passation :

Consigne :

« *Peux-tu remettre ces phrases dans l'ordre correspondant à l'histoire que tu viens de lire ?* »

Les phrases sont imprimées sur des languettes. Nous plaçons les languettes face à l'enfant, dans l'ordre des numéros inscrits au verso (de 1 à 7). Si l'enfant a du mal à lire, nous pouvons lui lire les phrases ou l'aider à lire certains mots, car nous ne cherchons pas ici à évaluer son niveau de décodage.

##### Cotation :

Nous cotons cette épreuve à partir de 3 propositions successives dans le bon ordre. Nous attribuons :

- 0 point pour moins de 3 propositions successives dans le bon ordre ;
- 3 points pour 3 propositions successives dans le bon ordre ;
- 4 points pour 4 propositions successives dans le bon ordre ;
- 5 points pour 5 propositions successives dans le bon ordre ;
- 6 points pour 6 propositions successives dans le bon ordre ;
- 7 points pour 7 propositions successives dans le bon ordre.

L'enfant obtient donc une note sur 7 points.

#### 4.2.5. Titre à choisir

##### Objectifs :

Cette épreuve vise à évaluer la compréhension globale du texte. En effet, si l'enfant parvient à choisir le bon titre, cela prouve qu'il a bien intégré la macrostructure du texte. Cela

signifie aussi qu'il possède de bonnes capacités de généralisation, car une telle épreuve nécessite de réunir toutes les informations du texte sous une seule : le titre.

Dans son mémoire d'orthophonie où elle traite du rôle des capacités de généralisation dans la compréhension de récit, DESHORS (2004) observe d'ailleurs que les différences de résultat entre enfants tout-venant et enfants suivis en orthophonie sont les plus marquées pour une épreuve similaire à celle dont il est question ici. Nous pouvons donc en déduire que cette épreuve semble particulièrement pertinente pour tester les capacités de généralisation de l'enfant.

#### Modalités de passation :

Consigne :

*« Peux-tu choisir, sur l'écran, le titre correspondant à l'histoire que tu viens de lire dans la liste suivante ? »*

L'enfant doit trouver le titre approprié parmi cinq propositions. Nous notons dans la colonne « Commentaires » tout ce que peut dire l'enfant en donnant son titre (des justifications par exemple).

#### Cotation :

L'épreuve est sur 1 point. Nous attribuons le point si l'enfant choisit le titre approprié.

### **4.3. Répétition de phrases complexes**

#### Objectifs :

Cette épreuve vise à tester la mémoire verbale à court terme de l'enfant. Elle nécessite en effet un simple stockage de données (il n'y a pas de traitement de l'information).

La mémoire est donc la principale capacité testée. Toutefois, cette épreuve vise aussi à évaluer les compétences morphosyntaxiques du sujet. En effet, ce dernier aura plus de mal à

retenir et à répéter des éléments morphosyntaxiques qu'il ne connaît pas ou qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser. Signalons par ailleurs que les éléments morphosyntaxiques de cette épreuve ont été choisis pour être identiques à ceux présents dans une épreuve de compréhension morphosyntaxique existant dans la batterie.

#### Modalités de passation :

Cette épreuve se déroule sur informatique. Les 31 phrases à répéter ont fait l'objet d'enregistrements. Ainsi, les enfants sont dans les mêmes conditions de passation : ils entendent tous les mêmes phrases, prononcées avec la même accentuation et la même intonation.

Consigne :

*« Tu vas entendre des phrases, tu vas me les répéter exactement pareil. Attention, tu ne les entendras qu'une seule fois. »*

Puisque cette épreuve est destinée à évaluer la mémoire de l'enfant, il va de soi que nous ne pouvons pas lui faire entendre la phrase une deuxième fois, sauf en cas de problème (bruit extérieur ou perturbation quelconque).

#### Cotation :

Suite à la passation de cette épreuve, l'enfant se voit attribuer 3 notes :

- Une note sur 31 points pour la morphosyntaxe : nous attribuons 1 point par phrase morphosyntaxiquement correcte (c'est-à-dire 1 point par phrase où les éléments morphosyntaxiques sont parfaitement rappelés). Si l'enfant substitue un élément lexical mais que la phrase est correcte, nous lui accordons le point.
- Une note pour l'empan de mots : il s'agit du nombre de mots que comprend la phrase la plus longue ayant été répétée correctement.
- Une note sur 173 points pour les erreurs en morphosyntaxe : nous attribuons 1 point par erreur sur les éléments morphosyntaxiques (en caractère gras). De fait, ici, un score élevé correspond à un nombre important d'erreurs.

## **4.4. Compréhension orale de paragraphe**

### 4.4.1. Lexique hors contexte

#### Objectifs :

Voir paragraphe 4.2.1.

#### Modalités de passation :

Voir paragraphe 4.2.1.

#### Cotation :

Voir paragraphe 4.2.1.

### 4.4.2. Questions de compréhension

#### Objectifs :

Les objectifs de cette épreuve sont les mêmes que ceux énoncés dans le paragraphe 4.2.2. La version orale présente toutefois un intérêt supplémentaire par rapport à la version écrite. Elle donne en effet une idée des capacités mémorielles de l'enfant puisque ce dernier n'a pas le texte sous les yeux pour répondre aux différentes questions.

Nous pouvons d'ores et déjà nous attendre à observer les mêmes types d'erreurs que ceux présentés dans le paragraphe 4.2.2. :

- généralisation insuffisante ou absence de généralisation (ces difficultés pourront être dues à un déficit de la mémoire, ce qui n'était pas envisageable en modalité écrite) ;
- mauvaise inférence linguistique ;
- réponse textuelle sans réalisation d'inférence ;
- défaut de connaissances générales.

### Modalités de passation :

Consigne :

*« Tu vas entendre une petite histoire. Si tu en as besoin je te la ferai entendre une deuxième fois. Puis je te poserai des questions mais la réponse ne sera pas forcément dite, il faudra parfois que tu devines. »*

La phrase *« je te poserai des questions »* vise là aussi à donner un but à l'enfant.

Le texte a fait l'objet d'un enregistrement. Tous les enfants sont donc dans les mêmes conditions de passation : ils entendent tous le même texte prononcé avec la même accentuation et la même intonation.

Nous faisons écouter le texte à l'enfant. A la fin de cette première écoute, nous demandons à l'enfant s'il a besoin d'une deuxième écoute. Si c'est le cas, nous prenons soin de le noter. Il peut bénéficier de deux écoutes maximum.

Nous passons ensuite aux questions de compréhension. L'enfant n'a pas le texte sous les yeux. Pour la deuxième partie de l'épreuve, intitulée « Co-références », nous relisons la phrase entière qui contient le mot cible. Comme pour la modalité écrite, nous pouvons répéter chaque question si besoin est.

### Cotation :

Voir paragraphe 4.2.2.

### 4.4.3. Lexique en contexte

#### Objectifs :

Voir paragraphe 4.2.3.

#### Modalités de passation :

Voir paragraphe 4.2.3.

#### Cotation :

Voir paragraphe 4.2.3.

#### 4.4.4. Chronologie

##### Objectifs :

Voir paragraphe 4.2.4.

##### Modalités de passation :

Consigne :

« *Je vais te lire des phrases. Peux-tu remettre ces phrases dans l'ordre correspondant à l'histoire que tu viens d'entendre ?* »

Les modalités de passation sont les mêmes que celles présentées dans le paragraphe 4.2.4., si ce n'est que l'enfant doit remettre dans l'ordre six phrases au lieu de sept. En effet, le texte de la modalité orale est volontairement un peu plus court que celui de la modalité écrite afin que l'enfant puisse le mémoriser.

##### Cotation :

Nous cotons cette épreuve à partir de trois propositions successives dans le bon ordre.

- 0 point pour moins de 3 propositions successives dans le bon ordre ;
- 3 points pour 3 propositions successives dans le bon ordre ;
- 4 points pour 4 propositions successives dans le bon ordre ;
- 5 points pour 5 propositions successives dans le bon ordre ;
- 6 points pour 6 propositions successives dans le bon ordre.

L'enfant obtient donc une note sur 6 points.

#### 4.4.5. Titre à choisir

##### Objectifs :

Voir paragraphe 4.2.5.

##### Modalités de passation :

Voir paragraphe 4.2.5.

Consigne :

« Peux-tu choisir, à l'écran, le titre correspondant à l'histoire que tu viens d'entendre dans la liste suivante ? »

Cotation :

Voir paragraphe 4.2.5.

#### **4.5. Jugement de grammaticalité et reformulation**

Objectifs :

L'objectif de cette épreuve est d'évaluer les compétences morphosyntaxiques des enfants et plus particulièrement, leur maîtrise consciente de la structure du langage.

Modalités de passation :

Consigne :

« Je vais te faire entendre des phrases (une répétition possible). Certaines d'entre elles sont correctes, d'autres non. Tu devras me dire si elles sont correctes ou pas. Puis, tu essaieras de corriger celles qui sont incorrectes. »

Comme pour l'épreuve de répétition de phrases complexes, les phrases à faire entendre à l'enfant ont été enregistrées. Nous lui faisons écouter la première phrase, puis nous lui demandons : « Penses-tu que cette phrase est correcte ou pas correcte ? » Si l'enfant répond que la phrase est correcte, nous le notons et passons à la phrase suivante. Si, au contraire, il répond que la phrase est incorrecte, nous lui demandons de la corriger et notons sa production dans la colonne appropriée. L'enfant peut se contenter de corriger l'élément qu'il pense être incorrect ou redire la phrase en entier.

Selon les phrases, les erreurs peuvent porter sur les verbes, les prépositions, les connecteurs, les pronoms personnels et relatifs, la forme passive, les flexions verbales ou encore la concordance des temps.

Cotation :

L'enfant se voit attribuer deux notes :

- une note sur 16 points pour le jugement : nous attribuons 1 point par jugement correct ;
- une note sur 11 points pour la correction : nous attribuons 1 point par correction adaptée.

Le point pour la correction ne peut être attribué que si le jugement est correct. L'enfant obtient au final une note sur 27 points.

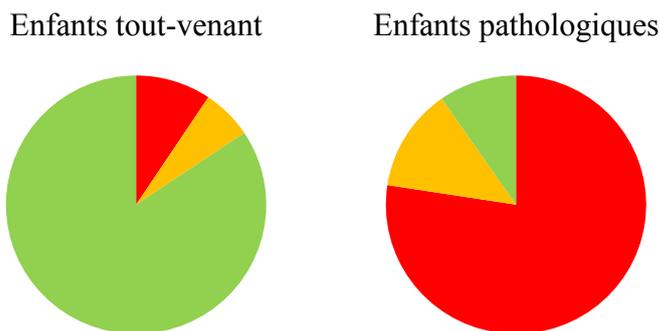
# ANALYSE DES RESULTATS

## INTRODUCTION

Notre analyse des résultats s'organise en trois grandes parties. Dans la première partie, nous présentons les résultats obtenus par les deux groupes d'enfants à chacune des épreuves. Dans la deuxième partie, nous tentons d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses de départ. Enfin, dans la troisième partie, nous proposons une discussion concernant nos objectifs et notre travail.

## PREMIERE PARTIE : ANALYSE GLOBALE DES RESULTATS

### 1. E.L.FE (Evaluation de la Lecture en Fluence)



| Percentiles |  |
|-------------|--|
| [0 ; 15]    | Difficultés importantes de lecture                                   |
| ]15 ; 30[   | Difficultés moyennes/légères en lecture                              |
| [30 ; 100]  | Niveau de lecture qui n'handicape plus l'élève pour la compréhension |

Parmi les 32 enfants du groupe tout-venant, 5 rencontrent des difficultés concernant l'identification des mots écrits (difficultés importantes pour les enfants n°1, 3 et 32 ; difficultés légères à moyennes pour les enfants n°2 et 6). Nous avons tout de même choisi de garder ces enfants dans le groupe tout-venant mais, afin de voir ce que seraient les résultats sans eux, nous prendrons soin, lorsque nous analyserons les résultats des enfants tout-venant aux épreuves de compréhension, de calculer deux moyennes différentes : une qui tiendra compte de ces 5 enfants et une autre qui n'en tiendra pas compte.

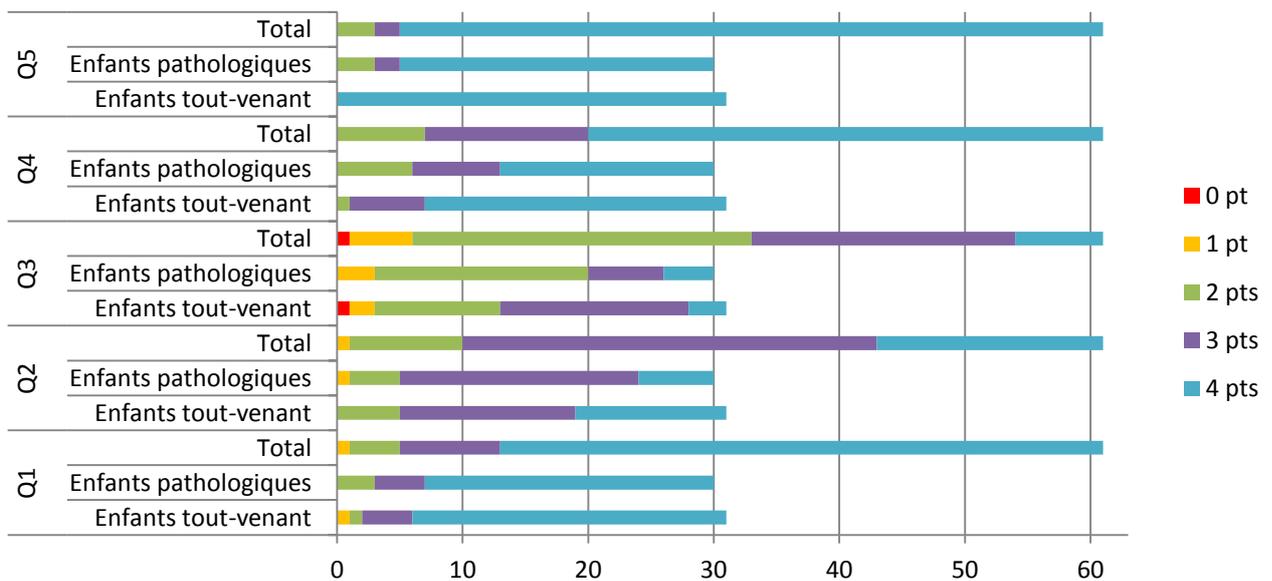
Nous constatons également que la plupart des enfants du groupe pathologique rencontrent des difficultés concernant l'identification des mots écrits (difficultés importantes pour 24 enfants et difficultés légères à moyennes pour 4 enfants). Seuls les enfants n°54, 56 et 57 semblent ne pas présenter de tels troubles, contrairement à ce que nous avaient indiqué leurs orthophonistes respectives. Pour les enfants n°56 et 57, ces résultats s'expliquent par le fait qu'ils étaient en fin de prise en charge lors de la passation (dyslexie compensée par la mise en place de stratégies permettant à ces enfants d'être précis et rapides). Quant à l'enfant n°54, son orthophoniste explique qu'il réussit mieux les épreuves de lecture de texte que celles de lecture de mots isolés et de non-mots car il s'appuie sur le contexte et donc sur sa compréhension du texte pour le lire.

Tous les enfants de l'échantillon ont un niveau de décodage suffisant pour pouvoir passer les épreuves de compréhension de paragraphe en modalité écrite, sauf l'enfant n°55 (nombre de mots correctement lus par minute égal à 7). Ainsi, nous avons pris la décision de faire passer à cet enfant les épreuves de compréhension de paragraphe en modalité orale uniquement.

## 2. Compréhension de paragraphe en modalité écrite

### 2.1. Compréhension du lexique hors contexte

*Nombre d'enfants ayant obtenu 0, 1, 2, 3 ou 4 points à chacune des questions*



Nous pouvons constater que les questions pour lesquelles la majorité des enfants ont obtenu le maximum de points sont les questions 1, 4 et 5, c'est-à-dire les questions qui portent sur des mots non polysémiques (mots n'ayant qu'un seul sens). Cela nous semble logique puisque répondre correctement à une question portant sur un mot non polysémique nécessite moins de connaissances lexicales que pour répondre correctement à une question portant sur un mot polysémique. Autrement dit, connaître le sens unique d'un mot est plus facile que de connaître les différents sens d'un mot.

A cette épreuve, les enfants tout-venant obtiennent une moyenne de 17,2/20 avec des scores allant de 14/20 à 20/20. Le score le plus faible a été obtenu par l'enfant n°6, seul enfant à avoir obtenu la note de 0/4 à l'une des questions. Cet enfant fait d'ailleurs partie des 5 enfants tout-venant ayant, selon l'E.L.FE, des difficultés concernant l'identification des mots écrits.

Quant aux enfants appartenant au groupe pathologique, ils obtiennent une moyenne de 16,1/20 avec des scores allant de 12/20 à 20/20.

Cette légère différence entre enfants tout-venant et enfants pathologiques, ainsi que le score de l'enfant n°6, peuvent s'expliquer par le fait que des difficultés en décodage peuvent avoir un impact sur l'envie de lire et, par conséquent, ralentir l'acquisition de nouvelles connaissances lexicales (cf. Partie théorique, paragraphe 1.1. du chapitre 3). Par ailleurs, quelques enfants du groupe pathologique présentent des séquelles de retard de langage qui peuvent aussi expliquer l'écart entre les deux groupes d'enfants.

## **2.2. Lecture du paragraphe**

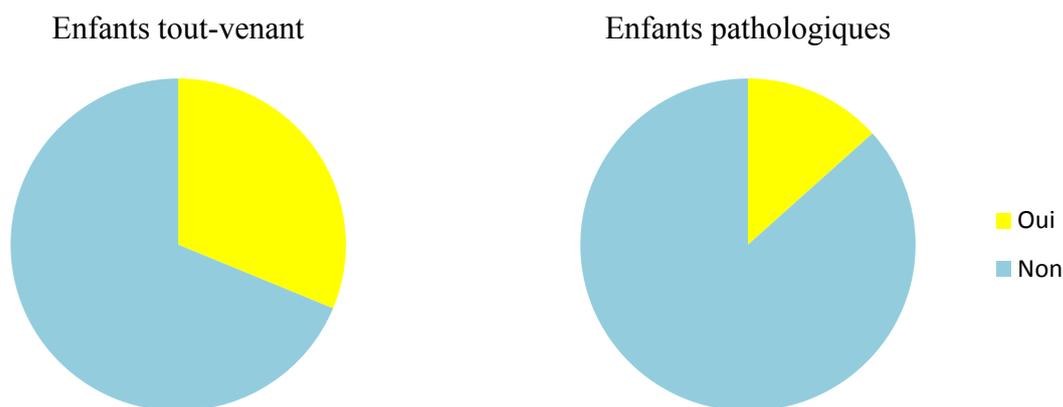
### *2.2.1. Temps de lecture du paragraphe*

Les enfants du groupe tout-venant mettent entre 27 secondes et 71 secondes pour lire le paragraphe. Il y a donc une différence de 44 secondes entre l'enfant le plus rapide et l'enfant le plus lent. C'est l'enfant n°6 qui obtient le temps de lecture le plus grand, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de son résultat à l'E.L.FE.

Les enfants du groupe pathologique mettent entre 32 secondes et 196 secondes pour lire le paragraphe. Il y a donc une différence de 164 secondes entre l'enfant le plus rapide et l'enfant le plus lent. Cet écart important peut s'expliquer par la grande hétérogénéité qui existe au sein du groupe des enfants pathologiques (dyslexie légère ou massive, début ou fin de prise en charge...).

Il faut en moyenne 44 secondes aux enfants tout-venant et 79 secondes aux enfants pathologiques pour lire le paragraphe. Cette différence entre les deux groupes d'enfants paraît normale puisque selon l'E.L.FE, 90% des enfants pathologiques, contre seulement 16% des enfants tout-venant, présentent des difficultés en décodage.

### 2.2.2. Relecture du paragraphe

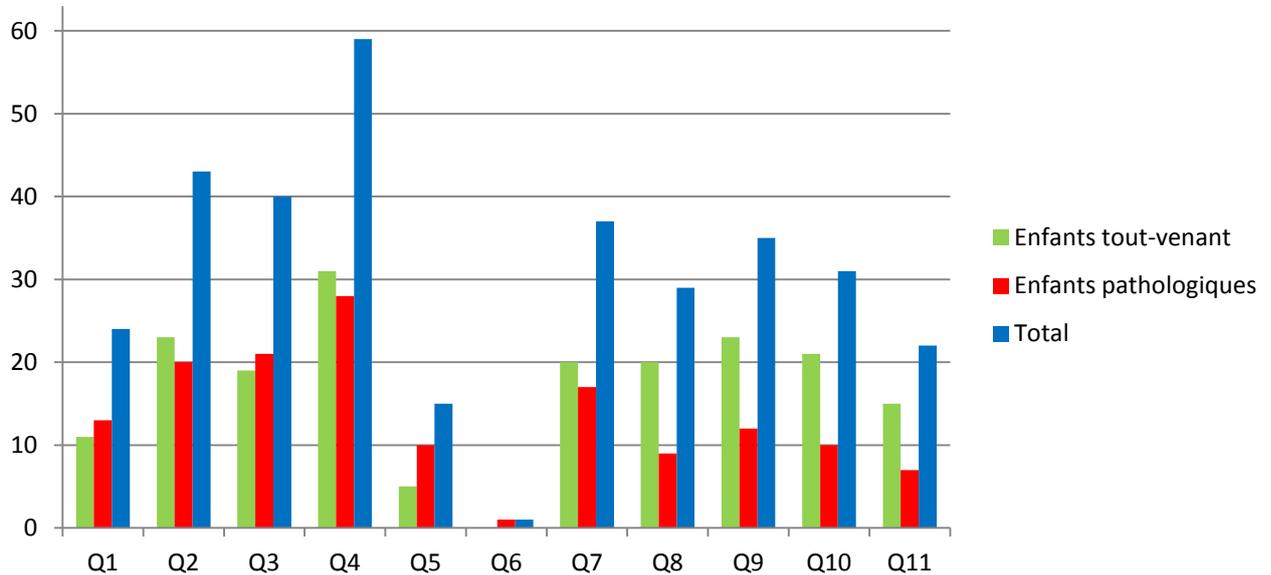


Parmi les enfants tout-venant, 10 ont choisi de lire le texte une seconde fois. Nous pouvons supposer qu'il s'agit soit d'enfants ayant repéré une perte de compréhension grâce à de bonnes compétences métacognitives, soit d'enfants ayant choisi de relire le texte malgré une bonne compréhension, par précaution ou manque de confiance en soi.

Parmi les enfants pathologiques, 4 seulement ont choisi de lire le texte une seconde fois. Pour les autres, nous pouvons supposer qu'il s'agit soit d'enfants n'ayant pas repéré leur perte de compréhension (trouble métacognitif) et ne voyant donc pas d'intérêt à relire le texte, soit d'enfants ayant repéré leur perte de compréhension mais pour lesquels relire le texte serait trop pénible, trop difficile, trop fatiguant, à cause de leurs difficultés en décodage.

### 2.3. Questions de compréhension

*Nombre d'enfants ayant répondu juste aux questions 1 à 11*



#### 2.3.1. Analyse globale des résultats

La question 4 (Quel temps fait-il au pique-nique ?) est quasiment systématiquement réussie par l'ensemble des enfants (59 enfants sur 61). Elle semble donc trop facile. En revanche, la quasi-totalité des enfants (60 enfants sur 61) échouent à la question 6 (Pourquoi, malgré le courant, les enfants ont-ils été autorisés à aller se baigner ?). Cette question semble donc trop difficile. Les questions 4 et 6 ne permettent pas de différencier enfants tout-venant et enfants pathologiques. Par conséquent, elles ne semblent pas pertinentes pour détecter des difficultés de compréhension.

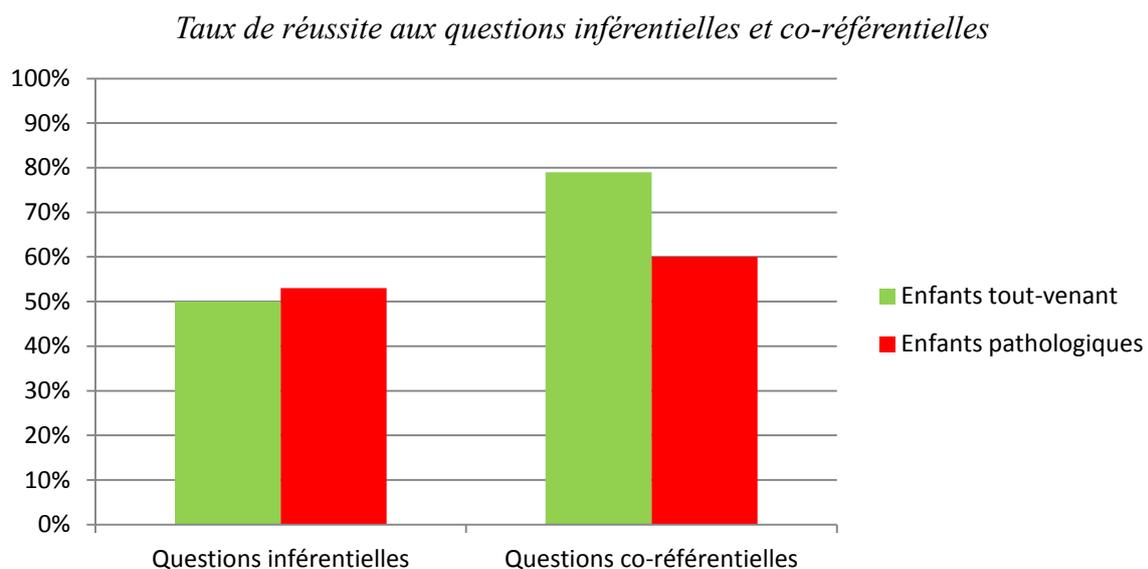
Dans le groupe des enfants tout-venant, les scores vont de 4/15 à 14/15. Nous pouvons supposer que l'enfant n°22, qui a obtenu le score le plus faible, n'a pas repéré sa perte de compréhension (trouble métacognitif éventuel) puisqu'il n'a pas souhaité relire le texte et qu'il ne s'est pas reporté une seule fois à celui-ci pour répondre aux questions.

Dans le groupe des enfants pathologiques, les scores vont de 0/15 à 14/15. C'est l'enfant n°63 qui a obtenu le score de 0/15, malgré un report au texte pour 4 questions sur 7. Notons qu'il s'agit de l'enfant qui a été le plus rapide des enfants pathologiques pour lire le

paragraphe alors que, selon l'E.L.FE, il rencontre des difficultés importantes de lecture. Nous pouvons donc supposer que cet enfant n'a pas lu le paragraphe en entier. Quant à l'enfant ayant obtenu le score de 14/15, il s'agit de l'enfant n°42 qui, pourtant, présente des troubles du décodage et n'a lu le texte qu'une seule fois. Son orthophoniste attribue cette réussite à la mise en place de moyens de compensation efficaces. Notons de plus que cet enfant s'est reporté au texte pour répondre à 6 questions sur 7, ce qui l'a sans doute beaucoup aidé.

En moyenne, les enfants tout-venant obtiennent un score de 9,8/15 aux questions de compréhension. Cette moyenne est de 8,5/15 dans le groupe des enfants pathologiques. La différence entre les deux groupes étant peu significative (1,3 point), nous pouvons en conclure que les enfants pathologiques semblent tout aussi capables de réaliser des inférences et de généraliser que les enfants tout-venant.

### 2.3.2. Questions inférentielles versus co-référentielles



Nous constatons qu'il y a très peu de différence entre les deux groupes d'enfants en ce qui concerne le taux de réussite aux questions inférentielles. Les enfants pathologiques semblent donc tout aussi capables que les enfants tout-venant à faire des inférences de type sémantico-pragmatique.

En revanche, pour les questions co-référentielles, il y a une différence de près de 20 points entre les enfants tout-venant et les enfants pathologiques. Ces derniers semblent donc éprouver des difficultés à produire des inférences linguistiques.

### 2.3.3. Questions co-référentielles : temps 1 versus temps 2

|                       | Il les a appréciés |          |          | Il les a appréciés |          |          | Il nous a rejoints |          |          | Notre père nous avait autorisés à le faire |          |          |
|-----------------------|--------------------|----------|----------|--------------------|----------|----------|--------------------|----------|----------|--|----------|----------|
|                       | RJ<br>T1           | RJ<br>T2 | RF<br>T2 | RJ<br>T1           | RJ<br>T2 | RF<br>T2 | RJ<br>T1           | RJ<br>T2 | RF<br>T2 | RJ<br>T1                                   | RJ<br>T2 | RF<br>T2 |
| Nb TV (31)            | 20                 | 10       | 1        | 23                 | 5        | 3        | 21                 | 9        | 1        | 15   | 13       | 3        |
| Nb Pathologiques (30) | 9                  | 16       | 5        | 13                 | 12       | 5        | 10                 | 18       | 2        | 7  | 22       | 1        |

*Nb TV = nombre d'enfants tout-venant*

*Nb Pathologiques = nombre d'enfants pathologiques*

*RJ = réponse juste*

*RF = réponse fausse*

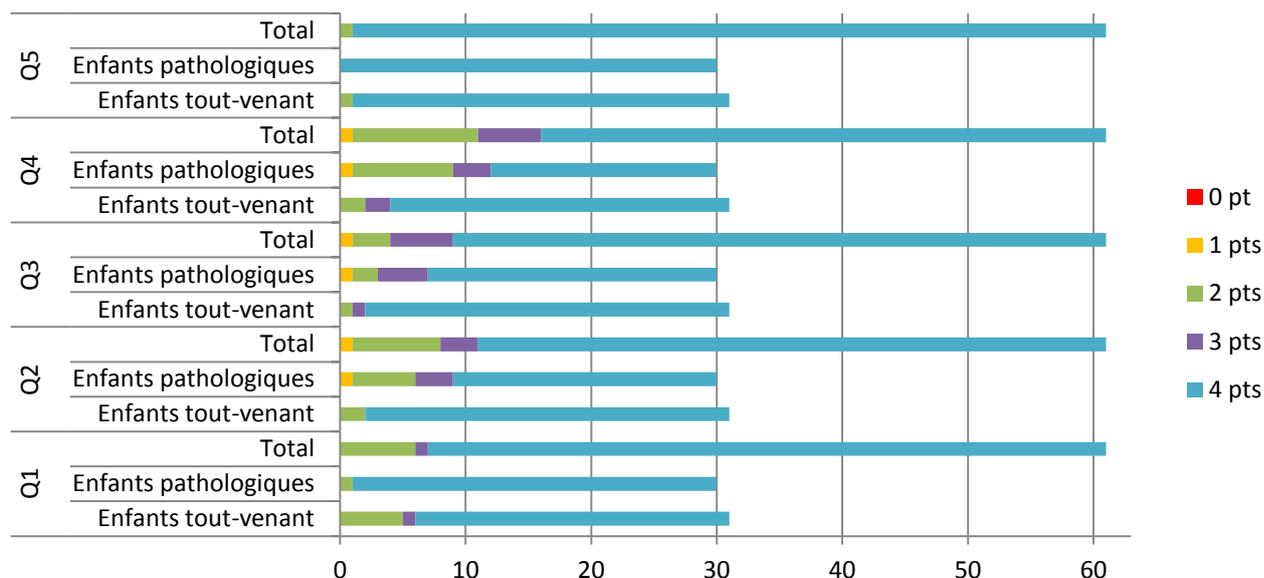
*T1 = temps 1*

*T2 = temps 2*

En ce qui concerne le traitement des anaphores, dans le groupe tout-venant comme dans le groupe pathologique, plus de 80% des enfants qui échouent au temps 1 réussissent au temps 2. Visiblement, les deux groupes d'enfants parviennent donc à tirer profit de l'indice donné par le mot interrogatif en début de question.

### 2.4. Compréhension du lexique en contexte

*Nombre d'enfants ayant obtenu 0, 1, 2, 3 ou 4 points à chacune des questions*

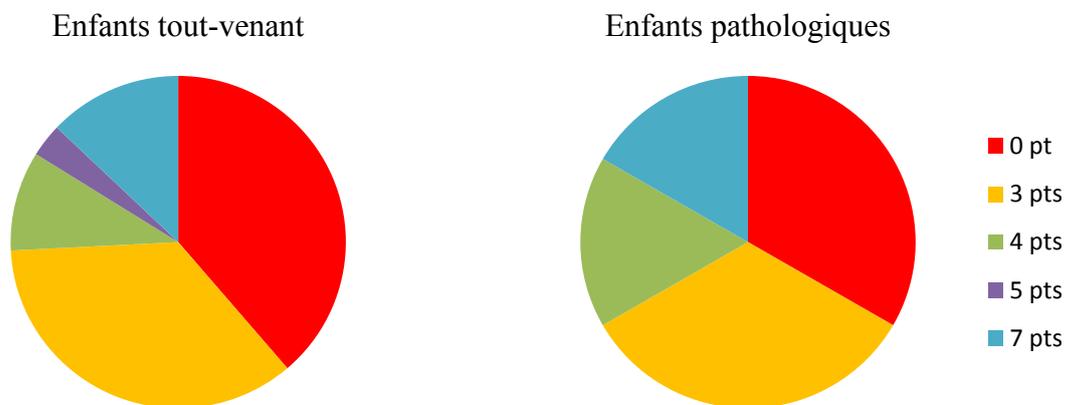


Nous constatons que la majorité des enfants ont obtenu le maximum de points pour l'ensemble des questions alors que, pour l'épreuve de compréhension du lexique hors contexte, ce n'était le cas que pour les questions portant sur des mots non polysémiques (questions 1, 4 et 5). Nous pouvons en conclure que les deux groupes d'enfants parviennent à s'aider du contexte verbal pour traiter les ambiguïtés lexicales liées à des mots polysémiques.

Les enfants tout-venant obtiennent une moyenne de 19,2/20 avec des scores allant de 14/20 à 20/20. Quant aux enfants pathologiques, ils obtiennent une moyenne de 18,3/20 avec des scores allant de 12/20 à 20/20. A l'épreuve de compréhension du lexique hors contexte, les moyennes des deux groupes étaient respectivement de 17,2/20 et 16,1/20. Nous pouvons en conclure que les deux groupes d'enfants se sont servi du contexte verbal pour inférer le sens de mots inconnus ou polysémiques.

## **2.5. Chronologie**

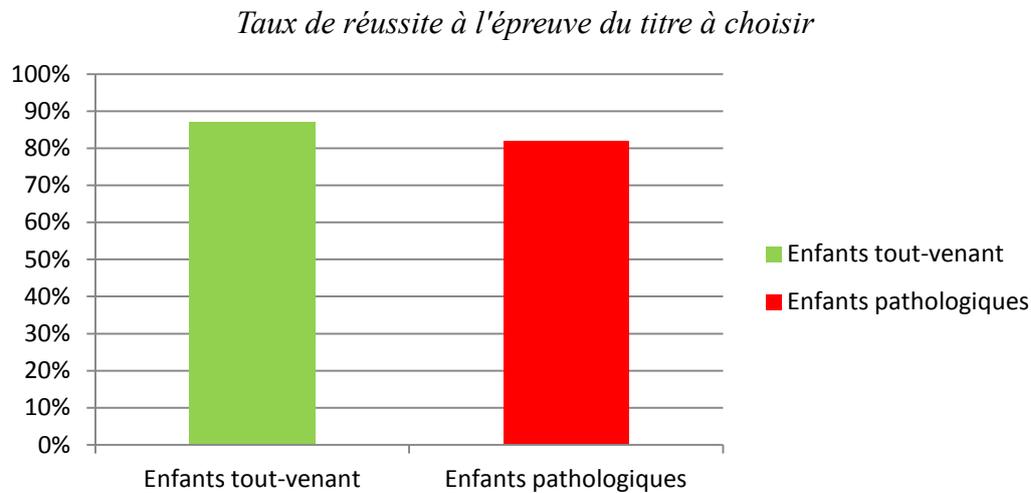
*Nombre d'enfants ayant obtenu 0, 3, 4, 5 ou 7 points à l'épreuve de chronologie :*



Moins de 15% des enfants ont réussi l'épreuve de chronologie (c'est-à-dire obtenu un score de 7/7). Les graphiques montrent bien qu'elle ne permet pas de distinguer enfants tout-venant et enfants pathologiques. Cette épreuve ne semble donc pas pertinente pour détecter des difficultés de compréhension.

De plus, cette épreuve est particulièrement difficile puisque l'ordre d'apparition des éléments dans le texte ne correspond pas à l'ordre d'apparition des éléments dans la réalité. Elle nécessite donc de produire beaucoup d'inférences.

## 2.6. Titre à choisir



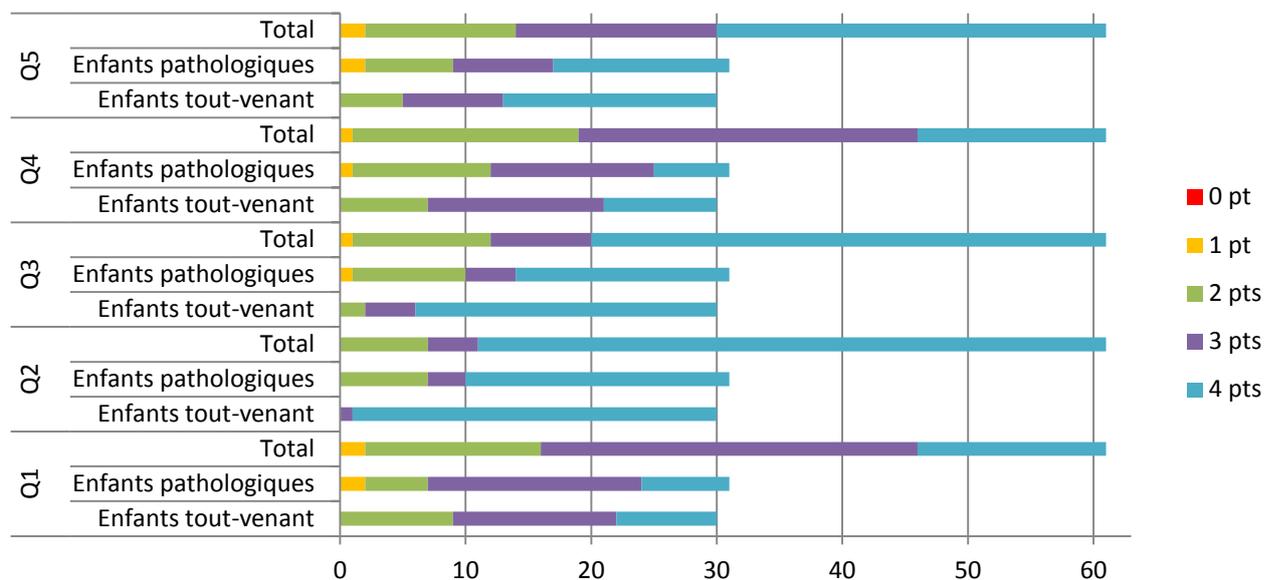
Le graphique montre que les capacités de compréhension globale et de généralisation sont présentes dans les deux groupes d'enfants.

Parmi les mauvaises réponses, ce sont les titres « La baignade » et « La randonnée » qui ont été le plus souvent choisis. Ces titres font bien référence à des éléments présents dans le texte mais ils correspondent à des détails et n'appartiennent pas à la macrostructure. Nous pouvons donc supposer que les enfants ayant choisi l'un de ces titres ont des difficultés à différencier détails et éléments importants.

### 3. Compréhension de paragraphe en modalité orale

#### 3.1. Compréhension du lexique hors contexte

*Nombre d'enfants ayant obtenu 0, 1, 2, 3 ou 4 points à chacune des questions*



Comme pour la modalité écrite, les questions pour lesquelles la majorité des enfants ont obtenu le maximum de points sont les questions portant sur des mots non polysémiques (questions 2, 3 et 5).

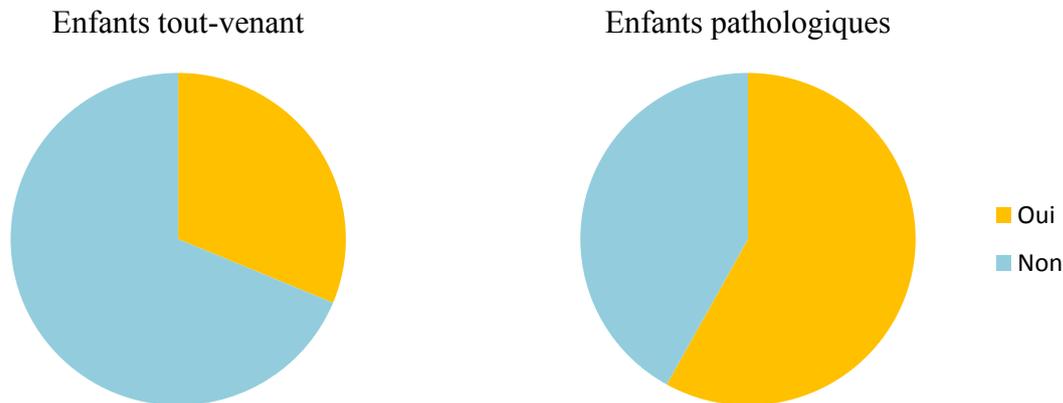
A cette épreuve, les enfants tout-venant obtiennent une moyenne de 17,1/20 avec des scores allant de 12/20 à 20/20. Le score le plus faible a été obtenu par l'enfant n°32. Celui-ci fait partie des 5 enfants tout-venant qui ont, selon l'E.L.FE, des difficultés concernant l'identification des mots écrits.

Quant aux enfants appartenant au groupe pathologique, ils obtiennent une moyenne de 15,4/20 avec des scores allant de 9/20 à 20/20.

Comme nous l'avons expliqué dans le paragraphe 2.1., cette différence entre enfants tout-venant et enfants pathologiques, ainsi que le score de l'enfant n°32, peuvent s'expliquer d'une part, par le fait que des difficultés en décodage peuvent ralentir l'acquisition de

nouvelles connaissances lexicales et d'autre part, par le fait que certains enfants pathologiques présentent des séquelles de retard de langage.

### 3.2. Réécoute du texte



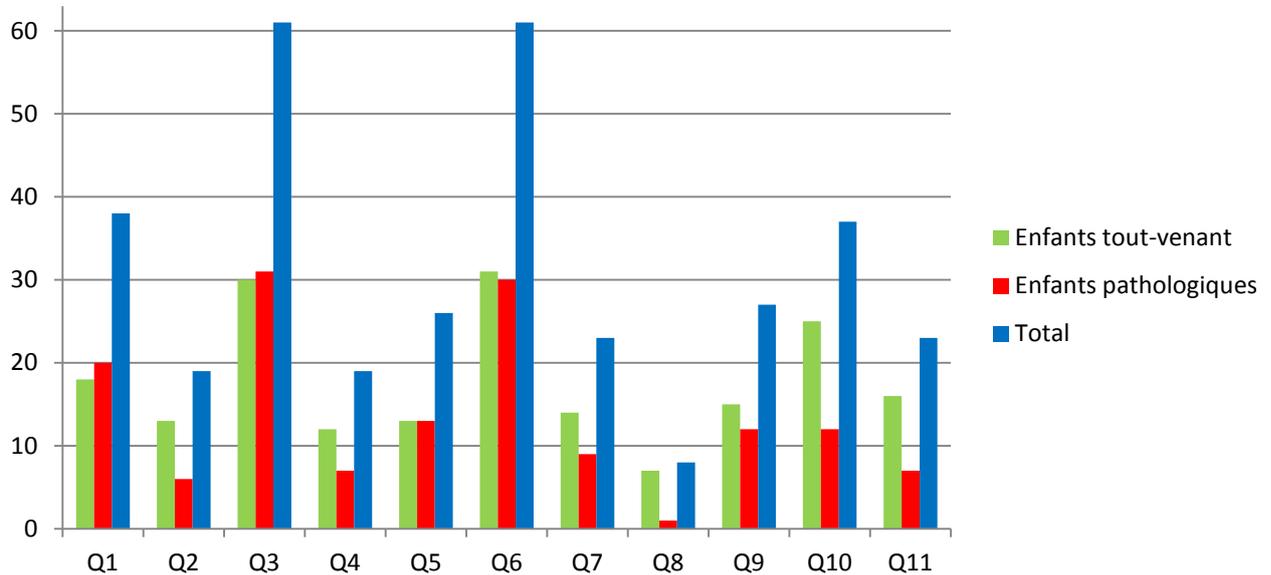
Parmi les enfants tout-venant, 10 ont choisi d'écouter le texte une seconde fois. Comme pour la modalité écrite, nous pouvons supposer qu'il s'agit soit d'enfants ayant repéré une perte de compréhension grâce à de bonnes compétences métacognitives, soit d'enfants ayant choisi de réécouter le texte malgré une bonne compréhension, par précaution ou manque de confiance en soi.

Parmi les enfants pathologiques, 18 ont choisi d'écouter le texte une seconde fois. Pour les autres, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'enfants n'ayant pas repéré leur perte de compréhension (trouble métacognitif) et ne voyant donc pas d'intérêt à réécouter le texte.

Il y a plus de ré-écoutes chez les enfants pathologiques que chez les enfants tout-venant. Ce résultat nous paraît normal dans la mesure où près de 40% des enfants pathologiques présentent des troubles mnésiques. De plus, certains enfants du groupe pathologique ont, selon leurs orthophonistes, des difficultés de concentration.

### 3.3. Questions de compréhension

*Nombre d'enfants ayant répondu juste aux questions 1 à 11*



#### 3.3.1. Analyse globale des résultats

La question 3 (Quel temps fait-il ?) et la question 6 (Qui a préparé le millefeuille ?) sont quasiment systématiquement réussies par l'ensemble des enfants (61 enfants sur 63). Elles semblent donc trop faciles. En revanche, la question 8 (Que remplace le mot « l' » dans cette phrase ?) n'est réussie que par 8 enfants (7 enfants tout-venant et 1 enfant pathologique). Elle semble donc trop difficile. Les questions 3, 6 et 8 ne permettent pas de différencier enfants tout-venant et enfants pathologiques. Par conséquent, elles ne semblent pas pertinentes pour détecter des difficultés de compréhension.

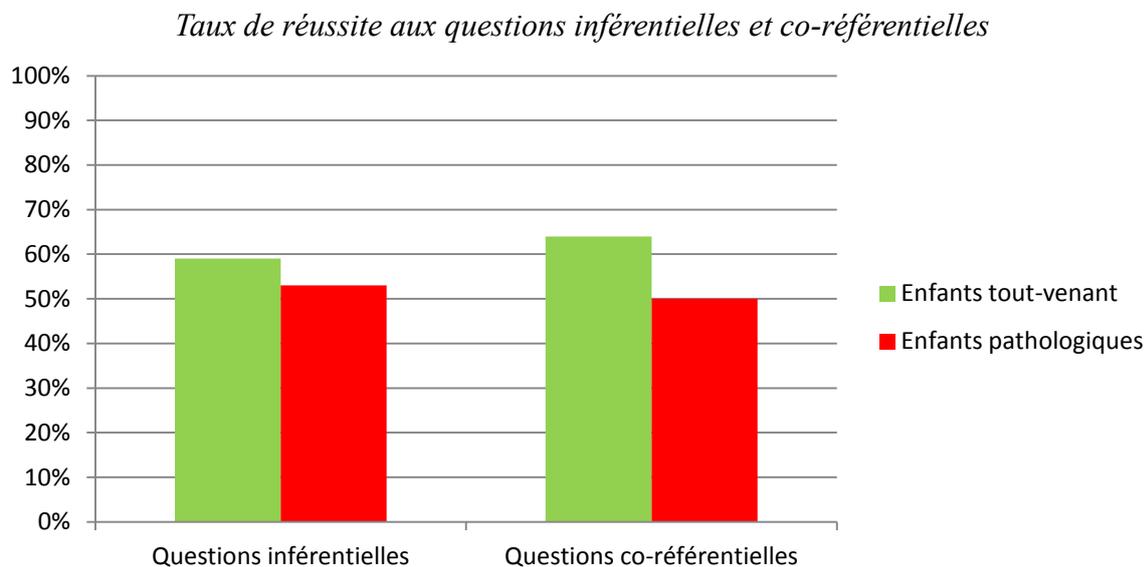
Dans le groupe des enfants tout-venant, les scores vont de 4/15 à 14/15. Nous pouvons supposer que les enfants n°6 et n°26, qui ont obtenu le score le plus faible, n'ont pas repéré leur perte de compréhension (trouble métacognitif éventuel) puisqu'ils n'ont pas souhaité réécouter le texte.

Dans le groupe des enfants pathologiques, les scores vont de 2/15 à 13/15. C'est l'enfant n°38 qui a obtenu le score de 2/15, malgré une deuxième écoute du texte. Ce résultat n'est toutefois pas étonnant puisqu'il s'agit d'un enfant qui présente des troubles

morphosyntaxiques ainsi que des troubles mnésiques. Quant à l'enfant ayant obtenu le score de 13/15, il s'agit de l'enfant n°57. Selon son orthophoniste, cet enfant ne présente que des troubles du décodage. Il n'est donc pas surprenant qu'il ait très bien réussi cette épreuve.

En moyenne, les enfants tout-venant obtiennent un score de 9,2/15 aux questions de compréhension. Cette moyenne est de 7,7/15 dans le groupe des enfants pathologiques. La différence entre les deux groupes étant peu significative (1,5 point), nous pouvons en conclure que les enfants pathologiques semblent tout aussi capables de réaliser des inférences et de généraliser que les enfants tout-venant.

### 3.3.2. Questions inférentielles versus co-référentielles



Nous constatons qu'il y a peu de différence entre les deux groupes d'enfants en ce qui concerne le taux de réussite aux questions inférentielles. Les enfants pathologiques semblent donc tout aussi capables que les enfants tout-venant à faire des inférences de type sémantico-pragmatique.

En revanche, pour les questions co-référentielles, il y a une différence de près de 15 points entre les enfants tout-venant et les enfants pathologiques. Ces derniers semblent donc éprouver des difficultés à produire des inférences linguistiques.

### 3.3.3. Questions co-référentielles : temps 1 versus temps 2

|                       | Et l'avait déposé dehors |          |          | Nous a rejoints |          |          | Le déguster |          |          | Lui en refaire un demain |          |          |
|-----------------------|--------------------------|----------|----------|-----------------|----------|----------|-------------|----------|----------|--------------------------|----------|----------|
|                       | RJ<br>T1                 | RJ<br>T2 | RF<br>T2 | RJ<br>T1        | RJ<br>T2 | RF<br>T2 | RJ<br>T1    | RJ<br>T2 | RF<br>T2 | RJ<br>T1                 | RJ<br>T2 | RF<br>T2 |
| Nb TV (32)            | 7                        | 25       | 0        | 15              | 2        | 15       | 25          | 7        | 0        | 16                       | 4        | 12       |
| Nb Pathologiques (31) | 1                        | 30       | 0        | 12              | 2        | 17       | 12          | 18       | 1        | 7                        | 9        | 15       |

*Nb TV = nombre d'enfants tout-venant*

*Nb Pathologiques = nombre d'enfants pathologiques*

*RJ = réponse juste*

*RF = réponse fausse*

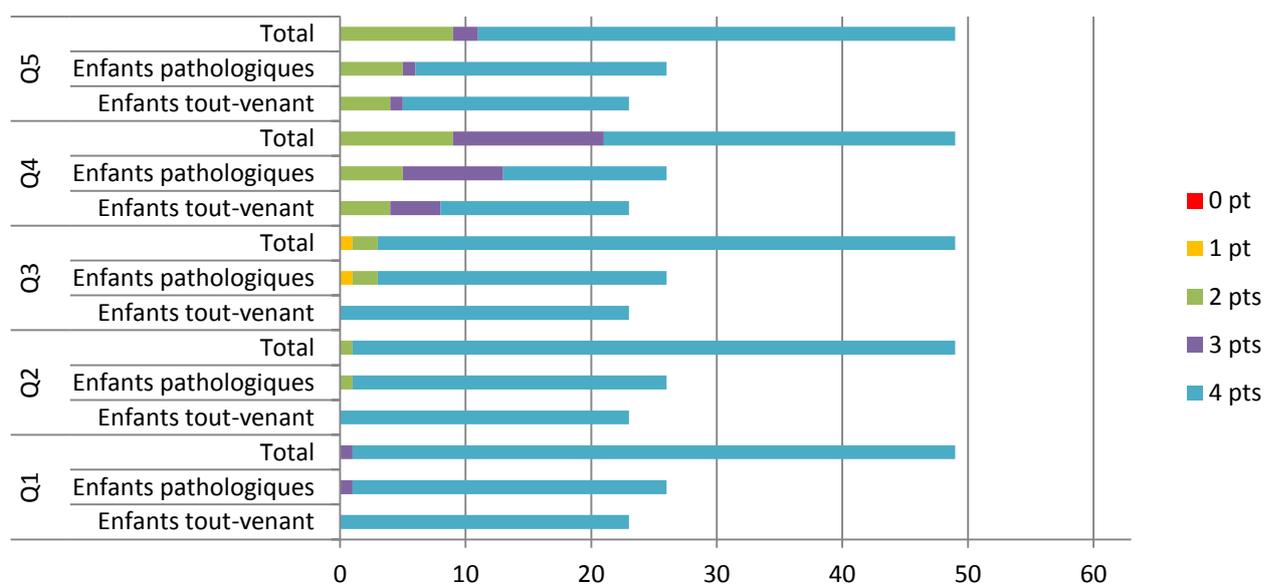
*T1 = temps 1*

*T2 = temps 2*

En ce qui concerne le traitement des anaphores, dans le groupe tout-venant comme dans le groupe pathologique, environ 60% des enfants qui échouent au temps 1 réussissent au temps 2. Visiblement, les deux groupes d'enfants parviennent donc à tirer profit de l'indice donné par le mot interrogatif en début de question.

### 3.4. Compréhension du lexique en contexte

*Nombre d'enfants ayant obtenu 0, 1, 2, 3 ou 4 points à chacune des questions*



Nous constatons que la majorité des enfants ont obtenu le maximum de points pour l'ensemble des questions alors que, pour l'épreuve de compréhension du lexique hors

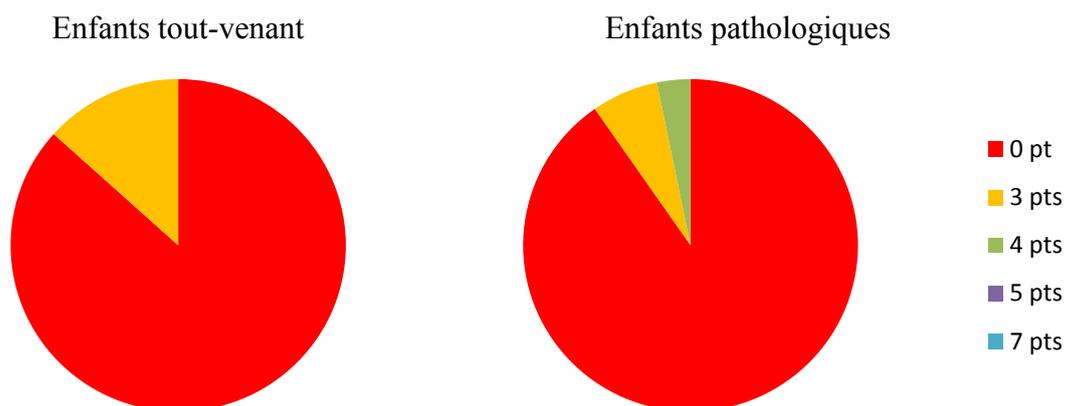
contexte, ce n'était le cas que pour les questions portant sur des mots non polysémiques (questions 2, 3 et 5). Nous pouvons en conclure que les deux groupes d'enfants parviennent à s'aider du contexte verbal pour traiter les ambiguïtés lexicales liées à des mots polysémiques.

Les enfants tout-venant obtiennent une moyenne de 19,1/20 avec des scores allant de 16/20 à 20/20. Quant aux enfants pathologiques, ils obtiennent une moyenne de 18,2/20 avec des scores allant de 15/20 à 20/20. A l'épreuve de compréhension du lexique hors contexte, les moyennes des deux groupes étaient respectivement de 17,1/20 et 15,4/20. Nous pouvons en conclure que les deux groupes d'enfants se sont servi du contexte verbal pour inférer le sens de mots inconnus ou polysémiques.

Notons que la question 5 portant sur le mot « promettre » a posé problème à plusieurs enfants pathologiques. Ces derniers semblaient connaître le sens du mot « promettre » puisqu'ils ont dit que cela voulait dire « jurer » ou encore « dire qu'on va faire quelque chose ». Pourtant, selon eux, aucune des quatre propositions ne convenait. Nous pouvons en conclure qu'il serait peut-être judicieux de remplacer la proposition « s'engager à », correspondant à la bonne réponse, par « jurer » ou « donner sa parole ».

### **3.5. Chronologie**

*Nombre d'enfants ayant obtenu 0, 3, 4, 5 ou 7 points à l'épreuve de chronologie :*

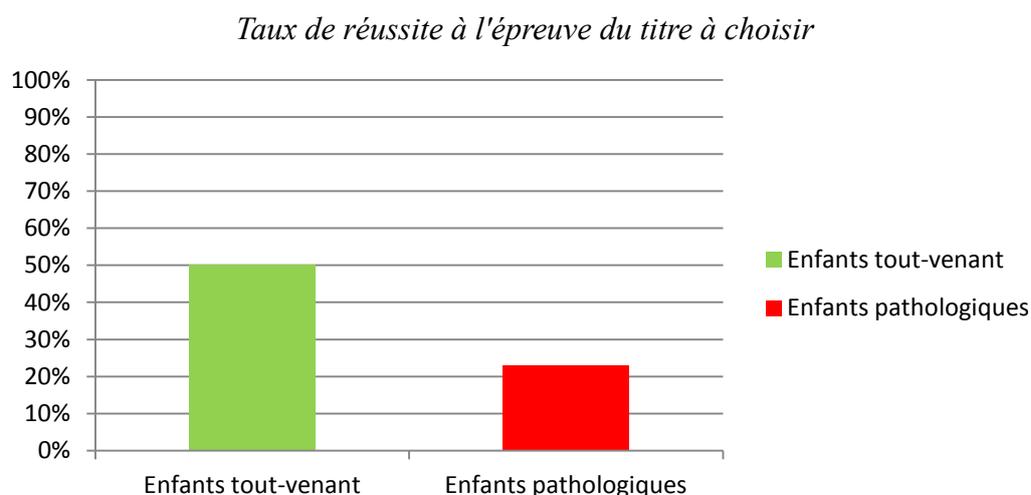


Aucun enfant n'a réussi l'épreuve de chronologie (c'est-à-dire obtenu un score de 7/7) et près de 90% des enfants ont obtenu le score de 0/7. Les graphiques montrent bien que cette épreuve ne permet pas de distinguer enfants tout-venant et enfants pathologiques. Elle ne semble donc pas pertinente pour détecter des difficultés de compréhension.

Comme pour la modalité écrite, cette épreuve est particulièrement difficile puisque l'ordre d'apparition des éléments dans le texte ne correspond pas à l'ordre d'apparition des éléments dans la réalité.

De plus, placer les étiquettes dans le bon ordre nécessite ici de se souvenir de certains détails. En effet, le seul indice qui permet de placer l'étiquette 1 (La mère prépare un millefeuille) en premier est le groupe nominal « ce matin ». Un enfant qui ne se souvient pas de ce détail pourrait placer l'étiquette 1 après l'étiquette 5 (Il va chez son copain). De même, le seul indice qui permet de placer l'étiquette 2 (Il est couvert de boutons) en dernier est le groupe nominal « ce soir ». Un enfant qui ne se souvient pas de ce détail pourrait placer l'étiquette 2 après l'étiquette 6 (Ils jouent dans le jardin) ou après l'étiquette 3 (Ils mangent le gâteau).

### **3.6. Titre à choisir**



Le graphique montre que, pour les deux groupes d'enfants, les capacités de compréhension globale et de généralisation sont partiellement préservées en modalité orale.

Parmi les mauvaises réponses, c'est le titre « Les vacances » qui a été le plus souvent choisi. Ce titre fait bien référence à un élément présent dans le texte mais il correspond à un détail et n'appartient pas à la macrostructure. Nous pouvons donc supposer que les enfants ayant choisi ce titre ont des difficultés à différencier détails et éléments importants.

## 4. Analyse qualitative des erreurs à l'épreuve des questions de compréhension (en modalité écrite et orale)

### 4.1. Questions inférentielles (questions 1 à 7)

L'analyse des résultats ne nous a pas permis de mettre en évidence des types d'erreurs spécifiques à chacun des groupes d'enfants. Nous pouvons toutefois présenter les types d'erreurs les plus fréquents.

#### **Généralisation insuffisante ou absence de généralisation :**

L'enfant réalise une inférence mais ne prend pas en compte tous les éléments nécessaires pour répondre à la question. Il n'a pas su aller les rechercher dans le paragraphe ou est incapable de les synthétiser.

#### Exemples :

*Question 4 (version écrite) : Quel temps fait-il au pique-nique ?*

*Réponse attendue : Il fait chaud/beau/bon.*

→ « Ils n'y sont pas allés parce qu'il y avait des bouchons sur la route. »

*Question 5 (version écrite) : Pourquoi l'oncle apprécie-t-il les fruits juteux ?*

*Réponse attendue : Parce que cela apaise sa soif.*

→ « Parce qu'ils ont du bon jus. »

*Question 5 (version orale) : Pourquoi est-il couvert de boutons ?*

*Réponse attendue : Il s'est fait piquer/Il a fait une allergie.*

→ « Parce qu'il a joué dans l'herbe. »

#### Explications possibles :

- Mémoire de travail insuffisante pour maintenir et mettre en relation plusieurs éléments.
- Trouble logico-mathématique.
- Défaut de connaissances générales (l'enfant n'a vécu que peu d'expériences ou n'a pas établi de lien entre le paragraphe et ses connaissances).
- Difficultés à sélectionner les informations pertinentes.
- Difficultés à produire des inférences.
- Difficultés de compréhension globale.

### **Absence d'inférence :**

L'enfant ne réalise pas d'inférence, même inappropriée.

#### ❖ Réponse textuelle sans réalisation d'inférence :

L'enfant se contente de citer le texte, même après une demande de précision.

#### ❖ Absence de réponse :

L'enfant répond qu'il ne sait pas ou que la réponse n'est pas dite dans le texte.

### Exemples :

*Question 2 (version écrite) : Quel jour de la semaine sont-ils allés se baigner ?*

*Réponse attendue : Samedi.*

→ « Je ne sais pas, ce n'est pas écrit dedans. »

*Question 5 (version orale) : Pourquoi est-il couvert de boutons ?*

*Réponse attendue : Il s'est fait piquer/Il a fait une allergie.*

→ « Ça ne le dit pas, ça dit juste : "Le soir j'étais couvert de boutons." »

*Question 6 (version écrite) : Pourquoi, malgré le courant, les enfants ont-ils été autorisés à aller se baigner ?*

*Réponse attendue : Parce qu'ils savent bien nager.*

→ « Parce que leur père les avait autorisés. »

### Explications possibles :

- Surcharge cognitive due aux difficultés de décodage.
- Difficultés de généralisation.
- Troubles mnésiques.
- Bonnes capacités métacognitives (l'enfant préfère répondre qu'il ne sait pas plutôt que de donner une réponse incomplète, erronée ou dont il n'est pas sûr).

### **Inférence inappropriée :**

L'enfant réalise une inférence ne correspondant pas à celle qui était attendue.

### Exemples :

*Question 5 (version orale) : Pourquoi est-il couvert de boutons ?*

*Réponse attendue : Il s'est fait piquer/Il a fait une allergie.*

→ « Parce qu'il a attrapé une maladie, par exemple la rougeolle. »

*Question 6 (version écrite) : Pourquoi, malgré le courant, les enfants ont-ils été autorisés à aller se baigner ?*

*Réponse attendue : Parce qu'ils savent bien nager.*

→ « Parce qu'il faisait très chaud. »

*Question 4 (version orale) : Pourquoi ne reste-t-il que des miettes ? (Faire préciser qui a mangé)*

*Réponse attendue : L'enfant et son copain ont mangé un millefeuille.*

→ « Parce que la fille et son copain ont tout mangé. »

#### Explications possibles :

- Sélection d'éléments non pertinents ou tri des informations difficile (l'enfant réalise une inférence mais ne sélectionne pas les informations pertinentes).
- Absence d'appui sur le texte : l'enfant réalise une inférence en s'appuyant uniquement sur ses représentations personnelles, ses connaissances générales ou son imagination.
- Défaut de connaissances générales (l'enfant n'a vécu que peu d'expériences ou n'a pas établi de lien entre le paragraphe et ses connaissances).
- Ambiguïté liée à la voix du narrateur (perception d'une voix de femme alors que le narrateur est un garçon).

#### Erreur sur une donnée explicite du texte :

L'enfant donne une réponse en contradiction avec un élément explicite du texte.

#### Exemples :

*Question 6 (version écrite) : Pourquoi, malgré le courant, les enfants ont-ils été autorisés à aller se baigner ?*

*Réponse attendue : Parce qu'ils savent bien nager.*

→ « Parce que la maison était noire, le temps que la maman répare l'électricité. »

*Question 7 (version écrite) : Pourront-ils partir randonner en montagne ?*

*Réponse attendue : Si le temps le permet/On ne sait pas (si l'enfant peut dire pourquoi).*

→ « Oui puisqu'ils le disent qu'ils vont y aller dimanche. »

*Question 7 (version orale) : La maman pourra-t-elle refaire un gâteau ?*

*Réponse attendue : Si elle a le temps/On ne sait pas (si l'enfant peut dire pourquoi).*

→ « Peut-être, s'il fait beau. »

*Question 3 (version écrite) : Pourquoi l'oncle ne boit-il pas d'eau ?*

*Réponse attendue : Ils ont oublié les bouteilles d'eau.*

→ « L'oncle ? Il y a des questions pièges ? Il n'y a pas d'oncle dans l'histoire ! »

Explications possibles :

- Difficultés en identification de mots écrits (accès incomplet aux données explicites du texte).
- Troubles mnésiques.
- Difficultés linguistiques (l'enfant commet une erreur suite à une ambiguïté lexicale ou à la non-compréhension d'une structure syntaxique).
- Difficultés de compréhension globale.

**Reformulation ou reprise de la question :**

Exemple :

*Question 5 (version écrite) : Pourquoi l'oncle apprécie-t-il les fruits juteux ?*

*Réponse attendue : Parce que cela apaise sa soif.*

→ « Parce qu'il les apprécie. »

Explications possibles :

Toutes les explications citées dans les paragraphes précédents peuvent être évoquées.

#### **4.2. Questions co-référentielles (questions 8 à 11)**

Comme pour les questions inférentielles, l'analyse des résultats ne nous a pas permis de mettre en évidence des types d'erreurs spécifiques à chacun des groupes d'enfants. Nous présentons tout de même les types d'erreurs les plus fréquents.

**Réponses proches :**

L'enfant donne un référent plausible ou partiellement correct.

Exemples :

*Question 9 (version orale) : Que remplace le mot « nous » dans cette phrase ? (nous a rejoints)*

*Réponse attendue : L'enfant et son copain.*

→ « L'enfant et la mère. »

*Question 10 (version écrite) : Que remplace le mot « nous » dans cette phrase ? (Il nous a rejoints.)*

*Réponse attendue : L'enfant et ses parents/Sa famille.*

→ « L'oncle, la mère, le père et les deux enfants. »

Explications possibles :

- Troubles mnésiques.
- Troubles morphosyntaxiques.

### **Erreur sur la fonction grammaticale de l'anaphore :**

L'anaphore a une fonction de complément mais l'enfant donne pour référent le sujet de la phrase cible.

Exemples :

*Question 8 (version écrite) : Que remplace le mot « les » dans cette phrase ? (il les a appréciés)*

*Réponse attendue : Les fruits juteux.*

→ « Leur oncle. »

*Question 11 (version écrite) : Que veut dire « le » dans cette phrase ? (notre père nous avait autorisés à le faire)*

*Réponse attendue : Se baigner.*

→ « Leur père. »

Explications possibles :

- Troubles morphosyntaxiques.

### **Non prise en compte du genre du pronom anaphorique :**

Exemples :

*Question 9 (version écrite) : Que remplace le mot « il » dans cette phrase ? (Il les a appréciés.)*

*Réponse attendue : L'oncle.*

→ « Les parents. »

Question 9 (version orale) : Que remplace le mot « nous » dans cette phrase ? (**nous** a rejoints)

Réponse attendue : L'enfant et son copain.

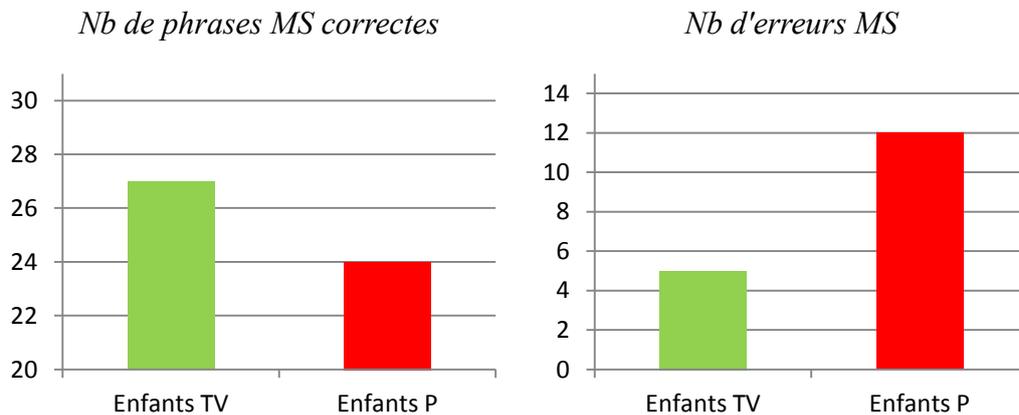
→ « Son cousin. »

Explications possibles :

- Troubles morphosyntaxiques.

## 5. Répétition de phrases complexes

### 5.1. Résultats en morphosyntaxe



MS = morphosyntaxe

TV = tout-venant

P = pathologiques

Exemples de lecture :

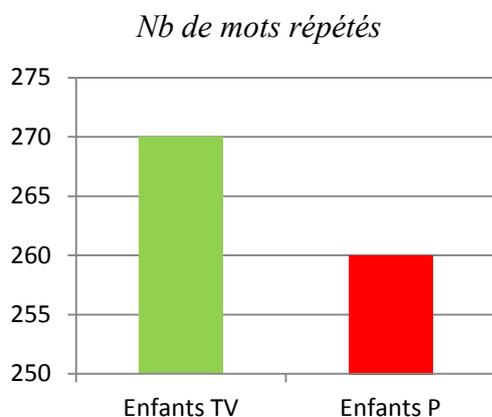
- En moyenne, parmi les 31 phrases que répètent les enfants pathologiques, 24 d'entre elles sont morphosyntaxiquement correctes.

- En moyenne, les enfants tout-venant commettent 5 erreurs morphosyntaxiques (c'est-à-dire sur les mots en caractère gras dans notre protocole).

En ce qui concerne le nombre de phrases morphosyntaxiquement correctes, les scores vont de 22/31 à 31/31 pour le groupe tout-venant et de 10/31 à 29/31 pour le groupe pathologique. Cette différence entre les deux groupes d'enfants paraît normale puisque plus de 25% des enfants pathologiques présentent des troubles morphosyntaxiques.

Dans le groupe des enfants pathologiques, c'est l'enfant n°47 qui a obtenu le score le plus faible. Pourtant, selon son orthophoniste, il ne présente pas de troubles morphosyntaxiques. Toutefois, il s'agit ici d'une épreuve de langage dirigé : l'orthophoniste s'était peut-être appuyée sur le langage spontané de cet enfant pour évaluer ses compétences morphosyntaxiques. L'enfant n°50, quant à lui, a obtenu le meilleur score. Ce résultat ne nous étonne pas puisque, selon son orthophoniste, cet enfant ne présente pas de troubles morphosyntaxiques.

## **5.2. Nombre de mots répétés**



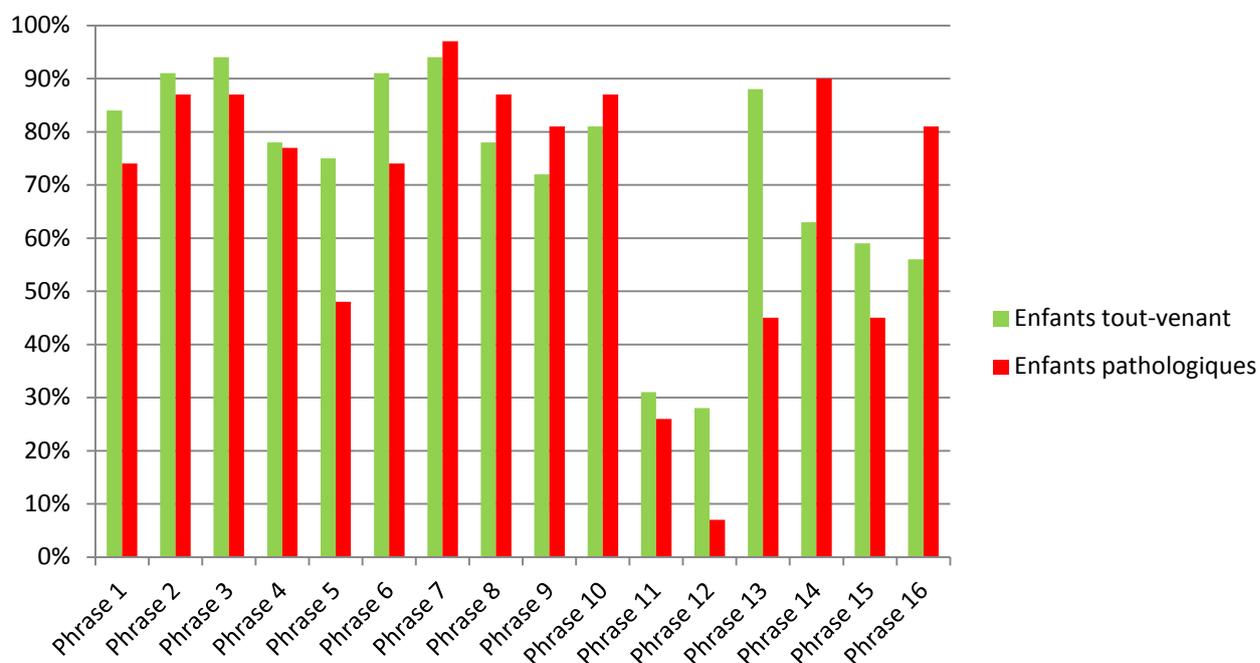
En ce qui concerne le nombre de mots répétés, les scores vont de 257/275 à 275/275 pour le groupe tout-venant et de 218/275 à 273/275 pour le groupe pathologique. Cette différence entre les deux groupes d'enfants paraît normale puisque près de 40% des enfants pathologiques présentent des troubles mnésiques.

C'est l'enfant n°47 qui a obtenu le score le plus faible. Cela n'est pas surprenant car son orthophoniste nous avait signalé que cet enfant présentait des troubles de la mémoire. Quant à l'enfant ayant obtenu le meilleur score, il s'agit de l'enfant n°42. Son orthophoniste nous avait pourtant signalé que cet enfant présentait des troubles mnésiques. Elle attribue cette réussite à la mise en place de moyens de compensation efficaces.

## 6. Jugement de grammaticalité et reformulation

### 6.1. Jugement de grammaticalité

*Pourcentage de jugements corrects pour chacune des phrases*



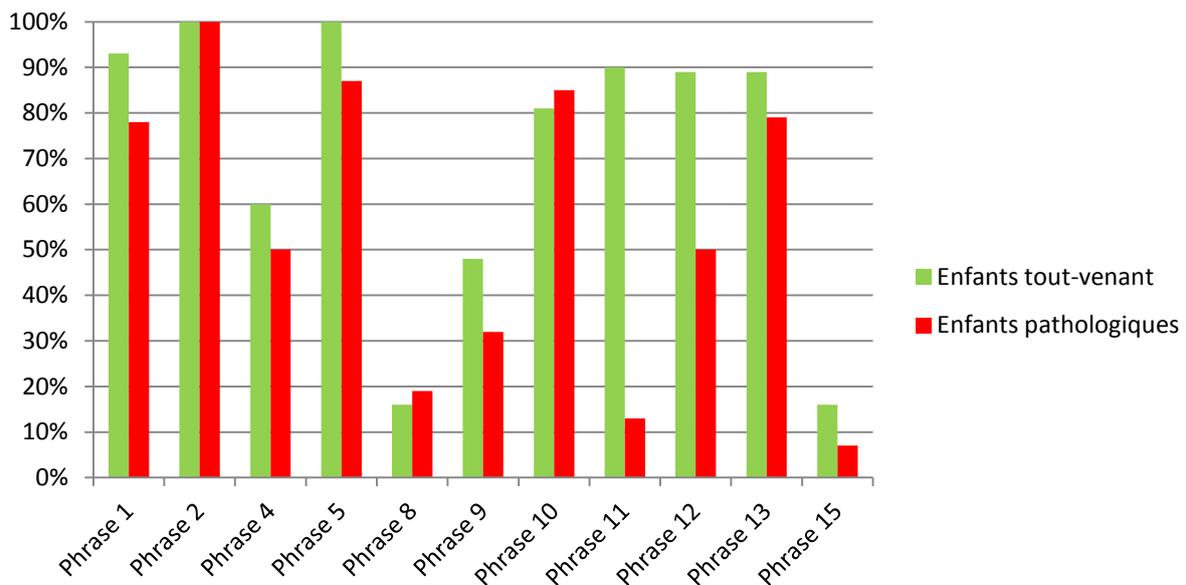
Pour la phrase 7, presque tous les enfants ont un jugement correct (60 enfants sur 63). Cette phrase semble donc trop facile. En revanche, pour la phrase 12, la plupart des enfants ont un jugement incorrect (52 enfants sur 63). Cette phrase semble donc trop difficile. Les phrases 7 et 12 ne permettent pas de différencier enfants tout-venant et enfants pathologiques. Par conséquent, elles ne semblent pas pertinentes pour détecter des difficultés morphosyntaxiques et évaluer la maîtrise consciente de la structure du langage.

Dans le groupe des enfants tout-venant, les scores vont de 6/16 à 16/16. Dans le groupe des enfants pathologiques, ils vont de 8/16 à 16/16. Les enfants pathologiques réussissent donc mieux que les enfants tout-venant. Cela est peut-être dû au fait que cette épreuve présente une part de hasard (les enfants ont une chance sur deux de répondre juste). Par ailleurs, il s'agit peut-être d'un exercice que les enfants pathologiques sont habitués à faire en séance d'orthophonie.

Dans le groupe des enfants pathologiques, ce sont les enfants n°33 et n°38 qui ont obtenu le score le plus faible. L'enfant n°38 présente, selon son orthophoniste, des troubles morphosyntaxiques. Son score n'a donc rien de surprenant. En revanche, l'enfant n°33 ne présente pas, selon son orthophoniste, de troubles morphosyntaxiques. Son score est donc étonnant. Toutefois, il s'agit là-aussi d'une épreuve de langage dirigé et nous ne savons pas si l'orthophoniste s'est appuyée sur le langage spontané ou dirigé pour évaluer les compétences morphosyntaxiques de cet enfant. L'enfant ayant obtenu le meilleur score est l'enfant n°53. Il présente, selon son orthophoniste, des difficultés morphosyntaxiques mais était en fin de prise en charge au moment de la passation, ce qui peut expliquer ce bon résultat.

## **6.2. Reformulation**

*Pourcentage de reformulations correctes pour chacune des phrases*



*Exemple de lecture :*

*Pour la phrase 4, parmi les enfants pathologiques qui ont eu un jugement correct, 50% ont proposé une reformulation correcte.*

Pour la phrase 2, tous les enfants qui ont eu un jugement correct ont proposé une reformulation correcte. Cette phrase semble donc trop facile puisqu'elle ne permet pas de différencier enfants tout-venant et enfants pathologiques. Par conséquent, elle ne semble pas pertinente pour détecter des difficultés morphosyntaxiques et évaluer la maîtrise consciente de la structure du langage.

Dans le groupe des enfants tout-venant, les scores vont de 0/11 à 9/11. Dans le groupe des enfants pathologiques, ils vont de 1/11 à 7/11.

Dans le groupe des enfants pathologiques, ce sont les enfants n°43 et n°48 qui ont obtenu le score le plus faible. L'enfant n°48 présente, selon son orthophoniste, des troubles morphosyntaxiques. Son score n'a donc rien de surprenant. En revanche, l'enfant n°43 ne présente pas, selon son orthophoniste, de troubles morphosyntaxiques. Son score est donc étonnant. Toutefois, nous avons déjà expliqué qu'il s'agit d'une épreuve de langage dirigé et que nous ne savons pas si les orthophonistes se sont appuyées sur le langage spontané ou dirigé pour évaluer les compétences morphosyntaxiques des enfants. L'enfant ayant obtenu le meilleur score est l'enfant n°53. Ce dernier a également obtenu le meilleur score en jugement. Nous avons expliqué précédemment que cet enfant était en fin de prise en charge au moment de la passation et que cela pouvait expliquer ces bons résultats.

## DEUXIEME PARTIE : CONFIRMATION OU INFIRMATION DES HYPOTHESES

Le tableau suivant servira à confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Nous considérerons qu'une hypothèse est validée à partir de 50%.

Moyennes des enfants tout-venant et des enfants pathologiques (enfants de CM1 et de CM2) aux différentes épreuves :

|                       | C.E.<br>/63 | C.O.<br>/62 | Répétition de phrases complexes |                         |                       | J.G. et R.  |           |
|-----------------------|-------------|-------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------|-----------|
|                       |             |             | Phrases MS<br>correctes<br>/31  | Mots<br>répétés<br>/275 | Erreurs<br>MS<br>/173 | J.G.<br>/16 | R.<br>/11 |
| Enfants tout-venant   | 50          | 46          | 27                              | 270                     | 5                     | 12          | 6         |
| CM1                   | 49          | 48          | 26                              | 269                     | 5                     | 11          | 5         |
| CM2                   | 51          | 45          | 28                              | 270                     | 4                     | 12          | 6         |
| Enfants pathologiques | 47          | 42          | 24                              | 260                     | 12                    | 11          | 4         |
| CM1                   | 44          | 41          | 23                              | 257                     | 14                    | 11          | 4         |
| CM2                   | 51          | 45          | 26                              | 266                     | 8                     | 11          | 4         |

*C.E. = compréhension écrite*

*C.O. = compréhension orale*

*MS = morphosyntaxe*

*J.G. = jugement de grammaticalité*

*R. = reformulation*

Nous considérerons par ailleurs que :

- les enfants ayant échoué à l'E.L.FE sont ceux qui se situent entre le percentile 0 et le percentile 15 ;
- les enfants ayant obtenu les temps de lecture du paragraphe écrit les plus longs sont ceux qui ont mis plus de 60 secondes pour lire le texte ;
- les enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 46/63 ;
- les enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension orale sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 43/62 ;
- les enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de lexique hors contexte en modalité écrite sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 16/20 ;
- les enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de lexique hors contexte en modalité orale sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 15/20 ;
- les enfants ayant échoué à la partie co-références des questions sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 8/16 (score /8 en modalité écrite + score /8 en modalité orale) ;
- les enfants ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres de mots répétés les plus faibles sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 263/275 ;
- les enfants ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés sont ceux qui ont obtenu un score supérieur à 10/173 ;
- les enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation sont ceux qui ont obtenu un score inférieur à 15/27.

## 1. Enfants tout-venant versus enfants pathologiques

*Hypothèse de départ :*

**Les enfants du groupe pathologique obtiennent de moins bons scores que les enfants du groupe tout-venant.**

|   | C.E.<br>/63 | C.O.<br>/62 | Répétition de phrases complexes |                         |                       | J.G. et R.  |          |
|---|-------------|-------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------|----------|
|   |             |             | Phrases MS<br>correctes<br>/31  | Mots<br>répétés<br>/275 | Erreurs<br>MS<br>/173 | J.G.<br>/16 | R<br>/11 |
| Différence entre<br>enfants tout-venant<br>et<br>enfants<br>pathologiques | +3 pts      | +4 pts      | +3 pts                          | +10 pts                 | -7 pts                | +1 pt       | +2 pts   |

*Différence = moyenne des enfants tout-venant - moyenne des enfants pathologiques*

*C.E. = compréhension écrite*

*C.O. = compréhension orale*

*MS = morphosyntaxe*

*J.G. = jugement de grammaticalité*

*R. = reformulation*

L'hypothèse semble validée pour toutes les épreuves. Néanmoins, pour le jugement de grammaticalité, la différence entre les deux groupes d'enfants apparaît peu significative. En effet, les enfants tout-venant n'obtiennent en moyenne qu'un seul jugement correct de plus que les enfants pathologiques. Cela peut peut-être s'expliquer par la part de hasard que présente cette épreuve : les enfants ont une chance sur deux de répondre juste.

## 2. Enfants de CM1 versus enfants de CM2

*Hypothèse de départ :*

**Les performances augmentent avec le niveau scolaire à l'intérieur d'un même groupe (avec différence plus significative au niveau du groupe des enfants tout-venant).**

|   | C.E.<br>/63 | C.O.<br>/62 | Répétition de phrases complexes |                         |                       | J.G. et R.  |           |
|---|-------------|-------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------|-----------|
|   |             |             | Phrases MS<br>correctes<br>/31  | Mots<br>répétés<br>/275 | Erreurs<br>MS<br>/173 | J.G.<br>/16 | R.<br>/11 |
| Enfants tout-venant<br>Différence CM1/CM2   | +2 pts      | -3 pts      | +2 pts                          | +1 pt                   | -1 pt                 | +1 pt       | +1 pt     |
| Enfants pathologiques<br>Différence CM1/CM2 | +7 pts      | +4 pts      | +3 pts                          | +9 pts                  | -6 pts                | 0           | 0         |

*Différence = moyenne des enfants de CM2 - moyenne des enfants de CM1*

*C.E. = compréhension écrite*

*C.O. = compréhension orale*

*MS = morphosyntaxe*

*J.G. = jugement de grammaticalité*

*R. = reformulation*

Au niveau du groupe des enfants tout-venant, l'hypothèse ne semble pas validée. En effet, pour l'épreuve de compréhension orale de paragraphe, les enfants de CM1 obtiennent en moyenne 3 points de plus que les enfants de CM2. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait qu'à partir du CM2, l'écrit est majoritairement travaillé : les enfants n'ont donc plus l'habitude d'utiliser cette compréhension orale sans support écrit. Pour toutes les autres épreuves, les enfants de CM2 obtiennent de meilleurs scores que les enfants de CM1, mais la différence est trop peu significative.

Au niveau du groupe des enfants pathologiques, l'hypothèse semble validée pour l'ensemble des épreuves à l'exception de l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation pour laquelle les enfants de CM1 et de CM2 obtiennent en moyenne le même score. Comme nous l'avons expliqué précédemment, cela est peut-être dû à la part de hasard que présente la partie « jugement ». Par ailleurs, les enfants pathologiques de CM1 sont peut-être tout aussi habitués à faire ce genre d'exercice que les enfants pathologiques de CM2, en séance de rééducation orthophonique.

Pour toutes les épreuves, à l'exception de l'épreuve de jugement de grammaticalité, les différences entre enfants de CM1 et enfants de CM2 apparaissent plus significatives au niveau du groupe pathologique. La deuxième partie de notre hypothèse de départ ne semble donc pas validée. Cela peut s'expliquer par le fait que le groupe tout-venant semble beaucoup plus homogène que le groupe pathologique. Dans ce dernier groupe, il existe de très grandes différences entre les enfants quant à la sévérité de leurs troubles, la durée de leur prise en charge ou encore l'efficacité de leurs stratégies de compensation.

### 3. Liens entre identification de mots écrits et temps de lecture du paragraphe écrit

*Hypothèse de départ :*

**Les enfants qui échouent à l'E.L.FE sont aussi ceux qui obtiennent les temps de lecture du paragraphe écrit les plus longs.**

Parmi les 27 enfants ayant échoué à l'E.L.FE, 20 (74%) font également partie des enfants ayant obtenu les temps de lecture du paragraphe écrit les plus longs. L'hypothèse semble donc validée.

#### 4. Liens entre les différentes épreuves évaluant les capacités morphosyntaxiques

*Hypothèse de départ :*

**Ce sont les mêmes enfants qui :**

**- obtiennent les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation ;**

**- obtiennent, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés ;**

**- échouent à la partie co-références des questions.**

Parmi les 17 enfants ayant échoué à la partie co-références des questions :

- 11 (65%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation ;

- 10 (59%) font également partie des enfants ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés.

Par ailleurs, parmi les 22 enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation, 7 (32%) font également partie des enfants ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés.

Enfin, 5 enfants font à la fois partie des enfants :

- ayant échoué à la partie co-références des questions ;

- ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation ;

- ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés.

L'hypothèse semble donc partiellement validée.

#### 5. Liens entre décodage et compréhension écrite

*Hypothèse de départ :*

**Les enfants qui échouent à l'E.L.FE sont aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension de paragraphe en modalité écrite.**

Parmi les 27 enfants ayant échoué à l'E.L.FE, 14 (52%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension de paragraphe en modalité écrite. L'hypothèse semble donc validée.

## 6. Liens entre connaissances lexicales et compréhension

*Hypothèse de départ :*

**Les enfants qui obtiennent les moins bons résultats à l'épreuve de lexique hors contexte sont aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite et orale.**

En modalité écrite, parmi les 15 enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de lexique hors contexte, 8 (53%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension. L'hypothèse semble donc validée pour la modalité écrite.

En modalité orale, parmi les 16 enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de lexique hors contexte, 12 (75%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension. L'hypothèse semble donc également validée pour la modalité orale.

## 7. Liens entre mémoire et compréhension

*Hypothèse de départ :*

**Les enfants qui obtiennent, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres de mots répétés les plus faibles sont aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension, et notamment en modalité orale.**

Parmi les 18 enfants ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres de mots répétés les plus faibles :

- 10 (56%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite ;
- 10 (56%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension orale.

L'hypothèse semble donc validée. Toutefois, les résultats montrent que les enfants qui présentent des troubles mnésiques n'échouent pas plus en modalité orale qu'en modalité écrite aux épreuves de compréhension. Deux raisons peuvent expliquer cela. D'une part, les récits sont assez courts (présentés sous forme de paragraphe) ; nous pouvons supposer que les enfants présentant des troubles mnésiques auraient obtenu de moins bons résultats en modalité orale qu'en modalité écrite si les récits avaient été plus longs (présentés sous forme de texte). D'autre part, parmi les 18 enfants dont il est question ici et qui présentent a priori des troubles mnésiques, 15 présentent aussi des difficultés en décodage. Nous pouvons donc supposer qu'en modalité écrite, ces enfants n'ont pas été aidés par le fait de pouvoir se reporter au paragraphe pour répondre aux questions.

## 8. Liens entre morphosyntaxe et compréhension

*Hypothèse de départ :*

**Les enfants qui obtiennent, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés et/ou les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation et/ou qui échouent à la partie co-références des questions sont aussi ceux qui obtiennent les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite et orale.**

Parmi les 18 enfants ayant obtenu, à l'épreuve de répétition de phrases complexes, les nombres d'erreurs morphosyntaxiques les plus élevés :

- 10 (56%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite ;
- 10 (56%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension orale.

Parmi les 22 enfants ayant obtenu les moins bons résultats à l'épreuve de jugement de grammaticalité et reformulation :

- 11 (50%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite ;
- 12 (55%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension orale.

Parmi les 17 enfants ayant échoué à la partie co-références des questions :

- 12 (71%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension écrite ;
- 10 (59%) font également partie des enfants ayant obtenu les moins bons résultats aux épreuves de compréhension orale.

L'hypothèse semble donc validée.

## 9. Enfants pathologiques : modalité écrite versus modalité orale

Première hypothèse de départ :

**Les enfants qui présentent un trouble de l'identification des mots écrits uniquement réussissent mieux les épreuves de compréhension en modalité orale qu'en modalité écrite.**

|  | N° des enfants              |
|--|-----------------------------|
| Enfants qui réussissent mieux en modalité écrite | 34 ; 43 ; 45 ; 54 ; 56 ; 59 |
| Enfants qui réussissent mieux en modalité orale  |                             |
| Pas de différence entre les deux modalités       | 52 ; 57 ; 58 ; 60 ; 63      |

*Sachant que l'épreuve de compréhension en modalité écrite est notée sur 63 et que l'épreuve de compréhension en modalité orale est notée sur 62, nous avons calculé des taux de réussite pour pouvoir comparer ces deux épreuves. Si la différence entre la modalité écrite et la modalité orale est inférieure ou égale à 5 points, nous considérerons qu'il n'y a pas de différence entre les deux.*

*\* Nous ne pouvons prendre en compte les résultats des enfants n°41, 44, 46 et 55 (cf. Discussion, paragraphe 2.).*

Nous constatons avec surprise qu'aucun enfant présentant un trouble du décodage ne réussit mieux les épreuves de compréhension en modalité orale qu'en modalité écrite. L'hypothèse ne semble donc pas validée.

Explications possibles selon les orthophonistes de ces enfants :

- Enfant n°34 : fatigue, inattention ou absence de motivation au moment de la passation.
- Enfant n°43 : troubles mnésiques possibles (domaine peu exploré lors du bilan orthophonique), troubles attentionnels éventuels (situation familiale complexe).

- Enfant n°45 : atteinte de la voie phonologique compensée par la voie lexicale (ses difficultés en décodage n'entraînent pas de difficultés en compréhension si le texte à lire contient beaucoup de mots présents dans son lexique interne), troubles mnésiques possibles (domaine peu exploré lors du bilan orthophonique), troubles attentionnels éventuels (situation familiale complexe).
- Enfant n°54 : compensation des troubles du décodage grâce au contexte.
- Enfant n°56 : dyslexie compensée et fin de prise en charge au moment de la passation.
- Enfant n°57 : fin de prise en charge au moment de la passation (mise en place de stratégies).
- Enfant n°63 : troubles de la concentration (traitement médical psychiatrique).
- Enfant n°52 : précipitation et maîtrise imparfaite du français (bilinguisme).
- Enfant n°58 : mise en place de stratégies de compensation, séquelles de retard de langage.
- Enfant n°59 : mise en place de stratégies de compensation.
- Enfant n°60 : mise en place de stratégies de compensation.

Notons par ailleurs que, selon l'E.L.FE, les enfants n°54, 56 et 57 ne présentent pas de difficultés en décodage, ce qui peut aussi expliquer qu'ils n'obtiennent pas un meilleur score en modalité orale qu'en modalité écrite.

Deuxième hypothèse de départ :

**Les autres enfants pathologiques (ceux qui présentent des troubles de l'identification des mots écrits ainsi que des troubles mnésiques et/ou morphosyntaxiques) échouent dans les deux modalités aux épreuves de compréhension.**

|  | N° des enfants                             |
|--|--|
| Enfants ayant échoué en modalité écrite uniquement | 49 ; 50 ; 53                               |
| Enfants ayant échoué en modalité orale uniquement  | 42   |
| Enfants ayant échoué aux deux modalités            | 35 ; 36 ; 37 ; 38 ; 39 ; 47 ; 48 ; 51 ; 62 |
| Enfants ayant réussi aux deux modalités            | 61   |

*Nous considérons que les enfants ayant échoué à l'une ou l'autre des modalités sont les enfants qui ont obtenu un score en-dessous de la moyenne des enfants tout-venant.*

*Moyenne des enfants tout-venant en modalité écrite : 50/63\**

*Moyenne des enfants tout-venant en modalité orale : 46/62*

*\* Sans les 5 enfants tout-venant qui présentent, selon l'E.L.FE, des troubles du décodage, cette moyenne serait de 52/63.*

*\*\* Nous ne pouvons prendre en compte les résultats des enfants n°33 et 40 (cf. Discussion, paragraphe 2.).*

Parmi les enfants qui présentent plusieurs types de troubles, 64% échouent dans les deux modalités aux épreuves de compréhension. L'hypothèse semble donc validée.

## Explications possibles pour les enfants qui n'échouent pas dans les deux modalités :

*Enfant n°42 : échec en modalité orale uniquement, malgré des troubles du décodage.*

Mise en place de moyens de compensation à l'écrit.

*Enfants n°49 et 50 : échec en modalité écrite uniquement, malgré des troubles mnésiques.*

Capacités en mémoire auditivo-verbale et en mémoire de travail faibles mais non pathologiques.

*Enfant n°53 : échec en modalité écrite uniquement, malgré des troubles morphosyntaxiques.*

Au niveau de ses compétences morphosyntaxiques, seule l'orthographe grammaticale est déficiente.

*Enfant n°61 : échec dans aucune des deux modalités, malgré des troubles de l'identification des mots écrits et de la morphosyntaxe.*

Mise en place de stratégies de compensation (établissement de liens grâce à l'absence de troubles du raisonnement logique).

## TROISIEME PARTIE : DISCUSSION

### 1. Validation des objectifs

L'objectif principal de notre travail était la validation d'épreuves de compréhension écrite et orale de paragraphes destinées à des enfants de CM1 et CM2. Nous avons alors pour buts de :

→ **Vérifier que les épreuves proposées permettent bien de distinguer sujets tout-venant et sujets pathologiques.** C'est le cas puisque les enfants pathologiques obtiennent, pour l'ensemble des épreuves, de moins bons résultats que les enfants du groupe tout-venant. Nous pouvons donc affirmer que le test permet bien de détecter des difficultés de compréhension.

→ **Vérifier la pertinence de chaque épreuve et de chaque item en termes de niveau de difficulté.**

En ce qui concerne les questions de compréhension, nous avons constaté que :

- la question 4 de la version écrite ainsi que les questions 3 et 6 de la version orale semblaient trop faciles ;
- la question 6 de la version écrite ainsi que la question 8 de la version orale semblaient trop difficiles.

En outre, en ce qui concerne le jugement de grammaticalité, nous avons remarqué que les phrases 7 et 12 semblaient respectivement trop facile et trop difficile.

Par ailleurs, pour la compréhension du lexique en modalité orale, nous avons vu qu'il serait peut-être judicieux de remplacer la proposition « s'engager à » (expression non connue de certains enfants) par « jurer » ou « donner sa parole ».

Enfin, pour l'écoute du paragraphe en modalité orale, nous avons vu qu'il serait peut-être préférable de remplacer la voix de femme par une voix masculine.

→ **Vérifier la clarté des consignes pour l'enfant et l'orthophoniste.** Les consignes nous sont apparues très claires. Parmi les orthophonistes présentes durant nos passations, aucune ne nous a demandé de précisions à ce sujet. D'autre part, aucun enfant ne nous a demandé de répéter ou de reformuler l'une ou l'autre des consignes. Nous pouvons en conclure que les consignes sont, de manière générale, facilement compréhensibles d'un enfant de CM1/CM2 et d'un thérapeute.

→ **S'assurer que le matériel proposé est bien accepté par les sujets.** Cela semble être le cas puisqu'aucun enfant n'a refusé de se soumettre aux différentes épreuves. Cependant, nous constatons, chez la plupart des enfants, une lassitude à partir de la moitié de l'épreuve de jugement de grammaticalité. En effet, à partir de la 9<sup>ème</sup> phrase environ, les enfants ont tendance à répondre systématiquement que la phrase est correcte, sans doute parce qu'ils comprennent que dans ce cas, ils n'ont pas à proposer de correction.

Ce mémoire avait aussi pour objectif de **poser des généralités théoriques, d'une part concernant les compétences mises en œuvre dans la compréhension écrite et orale de récits et, d'autre part, concernant les difficultés de compréhension chez les mauvais compreneurs.** Grâce à nos lectures, à nos expérimentations et à nos échanges avec les différents professionnels ayant participé à notre étude, nous avons pu atteindre cet objectif et

réaliser une analyse approfondie des interactions entre la compréhension de texte, l'identification de mots écrits, la mémoire verbale et la morphosyntaxe.

## 2. Critiques sur notre travail

Cette étude a été menée avec rigueur. Malgré tout, elle présente certaines limites et peut donc faire l'objet de plusieurs critiques.

Selon l'E.L.FE :

- 5 enfants du groupe tout-venant présentent des difficultés en identification de mots écrits ;
- 3 enfants du groupe pathologique n'en présentent pas (contrairement à ce que nous avaient indiqué leurs orthophonistes).

Nous avons malgré tout choisi de garder ces enfants dans notre échantillon tout en sachant qu'ils ont pu biaiser légèrement nos résultats.

Notre échantillon comprend autant d'enfants tout-venant que d'enfants pathologiques, mais il se compose de 36 enfants de CM1 pour seulement 27 enfants de CM2. Il aurait été intéressant de constituer un échantillon comprenant autant d'enfants de CM1 que d'enfants de CM2.

Par ailleurs, nous avons perdu les données suivantes suite à des coupures d'Internet :

- les résultats de l'enfant n°7 aux épreuves de compréhension écrite de paragraphe ;
- les résultats des enfants n°5 et 6 aux épreuves de compréhension orale de paragraphe ;
- les résultats des enfants n°7, 58 et 59 à l'épreuve de répétition de phrases complexes.

De plus, nous n'avons pas pu prendre en compte les résultats des enfants n°1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 33, 40, 41, 44 et 46 à l'épreuve de lexique en contexte en modalité orale. En effet, pour la question 4, la bonne réponse (la base d'un arbre) n'a pas été soumise à ces enfants puisque les 4 propositions étaient les suivantes : une partie qui soutient une table, la base d'une tasse, la base d'une lampe et la base d'un champignon. Nous n'avons donc pas pu, pour ces enfants, tenir compte de leur réponse à cette question et donc calculer leur score sur 20 points. Pour les autres enfants, la proposition « la base d'un arbre » leur a été soumise à la place de la proposition « la base d'un champignon ».

En outre, il aurait été intéressant de questionner les enfants sur leurs choix de réponses afin de pouvoir mieux comprendre leurs erreurs et d'en déterminer plus facilement les causes.

Soulignons par ailleurs que plusieurs passations ont été perturbées par la sonnerie du téléphone et que certains enfants ont pu être dérangés ou déconcentrés par le bruit des cours de récréation.

Enfin, nous n'avons pas pu tirer de conclusion quant à l'influence du milieu socio-culturel sur la compréhension de récit. En effet, beaucoup d'enfants ne connaissaient pas la profession de leurs parents, ou n'en étaient pas sûrs. Nous aurions peut-être dû intégrer cette question dans les demandes d'autorisation qui avaient été transmises aux parents.

## CONCLUSION

Ce mémoire se donnait pour principal objectif la validation d'épreuves de bilan et plus particulièrement, la validation d'épreuves de compréhension écrite et orale de paragraphes, chez l'enfant de troisième cycle primaire (enfants scolarisés en classes de CM1 et CM2). Pour cela, nous avons fait passer ces épreuves à un groupe de 32 enfants tout-venant et à un groupe de 31 enfants présentant des troubles de l'identification des mots écrits ainsi que des troubles mnésiques et/ou morphosyntaxiques, afin de pouvoir effectuer une comparaison entre les deux groupes.

L'analyse quantitative des résultats nous a permis de constater que les épreuves permettent bien de distinguer sujets tout-venant et sujets pathologiques. En effet, les enfants pathologiques ont obtenu, pour l'ensemble des épreuves, de moins bons résultats que les enfants du groupe tout-venant. Les épreuves semblent donc pertinentes pour détecter des difficultés de compréhension.

Quant à l'analyse qualitative des résultats, elle nous a permis de constater :

- d'une part, que les enfants présentant des troubles de l'identification des mots écrits uniquement ne réussissent pas mieux les épreuves de compréhension orale que celles de compréhension écrite, notamment grâce à la mise en place de stratégies de compensation ;
- d'autre part, que la majorité des enfants présentant des troubles de l'identification des mots écrits ainsi que des troubles de la mémoire et/ou de la morphosyntaxe échouent dans les deux modalités (écrite et orale) aux épreuves de compréhension.

Même si nos expérimentations n'ont pas permis de confirmer la totalité de nos hypothèses de départ, les résultats obtenus restent très intéressants dans la mesure où ils fournissent des indications précieuses quant à la prise en charge des enfants et adolescents dans le domaine de la compréhension de texte.

Ce mémoire de recherche nous a donné l'opportunité de participer à l'élaboration d'un outil d'évaluation. Grâce à nos expérimentations, nous avons pu nous entraîner à la passation d'épreuves de bilan et ainsi développer nos capacités d'observation et d'interprétation. Nous

avons par ailleurs pris conscience de l'importance de déterminer la ou les cause(s) d'un trouble de la compréhension, dans le but de mener une rééducation orthophonique la plus ciblée et la plus efficace possible. Nous avons rencontré de nombreux professionnels (inspecteurs d'académie, directrices d'écoles, enseignants, orthophonistes...) très intéressés par notre étude et avec lesquels nous avons eu de riches conversations. Ce mémoire nous a donc permis d'acquérir un peu d'expérience ainsi qu'un grand nombre de connaissances qui nous seront d'une grande utilité dans notre pratique professionnelle future.

Notre étude pourrait se poursuivre par la comparaison d'enfants tout-venant et d'enfants présentant d'autres types de troubles que ceux présentés par les enfants de notre échantillon (troubles du raisonnement logique, troubles pragmatiques ou difficultés de représentation mentale par exemples).

## BIBLIOGRAPHIE

BIANCHI, M. (2004). *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récits chez les sujets scolarisés du CMI à la 4<sup>ème</sup> : les effets de la représentation mentale*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Lorraine.

BLANC, N. & BROUILLET, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : In Press.

BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.

BOUTARD, C. & MAEDER, C. (2006). Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension. *L'orthophoniste*, 255, 19-26.

BRAGARD, A., COLLETTE, E. & SCHELSTRAETE, M-A. (2009). Evaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 238, 21-45.

BRIN-HENRY, F., COURRIER, C., LEDERLE, E. & MASY, V. (2011). *Dictionnaire d'Orthophonie*, Troisième édition. Isbergues : Ortho Edition.

CASALIS, S. & QUEMART, P. (2015). L'évaluation des traitements morphologiques. *Rééducation orthophonique*, 262, 145-159.

CESSION, A., KILEN, A., DENHIÈRE, G. & RONDAL, J-A. (1987). Maman... Une histoire ! *Enfance*, 4, 335-352.

CHAROLLES, M. & MEGHERBI, H. (2008). La compréhension de textes écrits. *Entretiens d'orthophonie de Bichat*, 97-109.

DESHORS, V. (2004). *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récits chez les sujets scolarisés du CMI à la 4<sup>ème</sup> : le rôle des capacités de généralisation*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Lorraine.

DUCHENE MAY-CARLE, A. (2006). La compréhension de textes et le processus inférentiel. *Rééducation orthophonique*, 227, 55-60.

DUCHENE MAY-CARLE, A. (2011). Le texte et les fonctions exécutives. *Rééducation orthophonique*, 248, 59-69.

EHRlich, M-F. (1994). De la mémoire à la compréhension : représentations propositionnelles et modèles mentaux. In : *Psychologie expérimentale et psychologie de développement*. Sous la direction de M. Blancheteau et A. Magnan. L'Harmattan.

EME, E. & ROUET, J-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4, 309-328.

FAYOL, M. (1983). Note de synthèse [L'acquisition du récit : un bilan des recherches]. *Revue française de pédagogie*, 62, 65-82.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

GIMENES, M., RIGALLEAU, F. & GAONAC'H, D. (2007). Le rôle de la similarité des informations en mémoire de travail dans le traitement des phrases grammaticalement très complexes. *L'année psychologique*, 107, 339-359.

LAUNAY, L. (2015). Vers un diagnostic orthophonique argumenté de la dyslexie et/ou de la dysorthographe développementale. *Rééducation orthophonique*, 262, 83-119.

LAUNAY, L., MAEDER C., ROUSTIT J. & TOUZIN M. (à paraître). EVALEO 6-15 : Evaluation du langage écrit et oral pour les enfants et adolescents de 6 à 15 ans. Isbergues : Ortho Edition.

LEQUETTE, C., POUGET, G. & ZORMAN, M. (2008). *E.L.FE : Evaluation de la Lecture en Fluence*. Grenoble : Cogni-Sciences.

MAEDER, C. (2011). Quelques éléments sur la compréhension. *L'orthophoniste*, 307, 19-26.

MAEDER, C. (2015). Lecture et compréhension. *Rééducation orthophonique*, 262, 121-130.

MAILLART, C. (2009). Editorial. *Rééducation orthophonique*, 238.

MANZANO, V. (2004). *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez des sujets scolarisés du CMI à la 4<sup>ème</sup> : le rôle de la production inférentielle*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Lorraine.

MARTIGNON, A. (2005). *Elaboration d'un test de compréhension écrite de récits chez les sujets scolarisés du CMI à la 4<sup>ème</sup>. Le rôle de la mémoire*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Lorraine.

MEGHERBI, H. & EHRLICH, M-F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, 104, 3, 433-489.

MOREL, L. (2006). Comprendre demande entre autres de réaliser des liens de causalité. Comprendre c'est aussi déduire... *Rééducation orthophonique*, 227, 61-74.

ROSSI, J-P. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.

STANKE, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-54.

STAEBLER, M. (2009). *La compréhension du récit écrit. Comparaison des résultats d'enfants dyslexiques et d'enfants TDA/H*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Lorraine.

THIBAUT, M-P., LENFANT, M. & HELLOIN, M-C. (2006). Elaboration de certaines épreuves de compréhension au sein de batteries mesurant les capacités langagières chez des enfants entre 3 et 15 ans (Exalang 3/5, Exalang 5/8, Exalang 8/11, Exalang 11/15). *Rééducation orthophonique*, 227, 75-91.

# ANNEXES

|   |     |
|---|-----|
| Lettre aux directrices d'école.....             | 108 |
| Lettre aux inspecteurs d'académie.....          | 109 |
| Lettre aux parents d'enfants pathologiques..... | 110 |
| Lettre aux parents d'enfants tout-venant.....   | 111 |
| E.L.FE (Epreuve de Lecture en Fluence).....     | 112 |

Mlle FANTON Sarah  
Etudiante en 4<sup>ème</sup> année à l'école d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de Médecine de Nancy  
9, avenue de la Forêt de Haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

Le .../.../2015

Madame la Directrice,

Suite à notre entretien téléphonique, je vous fournis de plus amples détails sur mon intervention au sein de votre établissement. Dans le cadre de mon mémoire de recherche de fin d'études, j'étudie la compréhension écrite et orale de paragraphes, ainsi que les interactions avec la mémoire verbale et la métasyntaxe, chez des sujets scolarisés en CM1 et CM2, à travers la réalisation d'une pré-validation d'épreuves. Ce sujet s'inscrit dans un projet de création d'une batterie d'épreuves pour l'évaluation du langage oral et écrit de l'enfant et de l'adolescent.

Ainsi, je sollicite votre autorisation pour effectuer mes expérimentations auprès de vos élèves qui sont cette année en classe de CM1 et CM2.

Mon mémoire distinguera 2 groupes :

- Un groupe de sujets présentant des troubles du langage écrit et/ou des troubles de la mémoire, qui seront vus dans des cabinets d'orthophonie.
- Un groupe de sujets tout-venant, excluant les enfants présentant au moins un de ces troubles, qu'ils soient actuellement suivis ou non en orthophonie, qui seront vus dans plusieurs écoles.

Mon expérimentation devrait se dérouler de la façon suivante :

- De façon individuelle
- Entre septembre et décembre 2015
- Auprès d'enfants de CM1 et CM2
- A raison de deux entrevues par enfant, d'une durée d'environ 30 minutes chacune
- Sur le lieu de la scolarité de l'enfant mais dans une salle autre que la salle de classe
- Sur les plages de temps les plus arrangeantes pour les personnes m'accueillant et pour l'enfant
- Sous couvert de l'anonymat
- Avec autorisation préalable des familles des enfants

Je joins à ce courrier une lettre destinée aux familles des enfants qui sont actuellement scolarisés en CM1 et CM2, afin de leur présenter mon projet et de leur demander leur autorisation quant à cette expérimentation.

Je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, l'expression de mes sentiments distingués.

Sarah FANTON

Mlle FANTON Sarah  
Etudiante en 3<sup>ème</sup> année à l'école d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de Médecine de Nancy  
9, avenue de la Forêt de Haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

Le .../.../2015

Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale,

Etudiante en 3<sup>ème</sup> année d'orthophonie, et en vue d'obtenir mon Certificat de Capacité d'Orthophonie, je réalise un mémoire de recherche dont le thème est : « La Compréhension écrite et orale de paragraphes en lien avec les troubles de la mémoire et du langage écrit chez des sujets scolarisés en CM1 et CM2 ».

Je m'appuie sur une batterie de test créée par un groupe de 4 orthophonistes dont fait partie mon Maître de Mémoire : Mme Christine MAEDER, orthophoniste, psychologue, docteur en sciences du langage, et intervenant à l'école d'Orthophonie. L'objectif est de réaliser une pré-validation de certaines épreuves et d'observer les interactions entre la compréhension de texte, la mémoire verbale et la métasyntaxe.

C'est pourquoi je sollicite votre autorisation pour intervenir dans ... écoles primaires dont voici les adresses :

- ...

- ...

Je tiens à vous préciser que les Directeurs de ces ... écoles ont accepté mon projet. Par ailleurs, l'expérimentation devrait se dérouler de début septembre à ... 2015.

L'étude portera sur 30 enfants : 15 de CM1 et 15 de CM2. Les enfants seront vus chacun individuellement pendant environ 1 heure, les créneaux horaires seront décidés en accord avec les enseignants. Des demandes d'autorisation seront faites aux parents. Les enfants seront vus sous couvert d'anonymat et leur nom ne sera pas mentionné dans le mémoire.

Espérant votre approbation concernant mon projet, et restant à votre disposition pour tout renseignement complémentaire que vous jugeriez utile de me demander, je vous prie de croire, Monsieur, en l'expression de ma considération distinguée.

Sarah FANTON

Mlle FANTON Sarah  
Etudiante en 4<sup>ème</sup> année  
Ecole d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de Médecine de Nancy  
9, avenue de la Forêt de Haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

Le .../.../2015

Madame, Monsieur,

Etudiante en 4<sup>ème</sup> année à l'école d'Orthophonie de Nancy, je réalise un mémoire de recherche de fin d'études sur la compréhension écrite et orale de paragraphes chez des sujets scolarisés en CM1 et CM2, afin d'obtenir le Certificat de Capacité d'Orthophoniste en 2016.

C'est pourquoi je sollicite votre autorisation afin de faire passer à votre enfant quelques épreuves évaluant le traitement des paragraphes.

Mon expérimentation se déroulera au sein des locaux du cabinet d'orthophonie, à raison de deux entrevues par enfant d'une durée d'environ 30 minutes chacune. Je tiens à vous préciser que les résultats de ce test resteront anonymes et qu'ils ne seront utilisés que dans le cadre de mon mémoire.

En espérant obtenir votre approbation, je vous remercie de bien vouloir compléter le coupon ci-dessous et de bien vouloir le remettre à l'orthophoniste de votre enfant dès que possible. Je me tiens bien entendu à votre disposition si vous désirez de plus amples informations.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

-----

J'autorise

Je n'autorise pas

Mon enfant (Nom et Prénom) :

à participer, au sein des locaux du cabinet d'orthophonie, au mémoire de recherche en orthophonie de Mlle FANTON Sarah concernant la compréhension écrite et orale de paragraphes chez des sujets scolarisés en CM1 et CM2.

Signature :

Mlle FANTON Sarah  
Etudiante en 4<sup>ème</sup> année  
Ecole d'orthophonie de Nancy  
Faculté de Médecine de Nancy  
9, avenue de la Forêt de Haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

Le .../.../2015

Madame, Monsieur,

Etudiante en 4<sup>ème</sup> année à l'école d'Orthophonie de Nancy, je réalise un mémoire de recherche de fin d'études sur la compréhension écrite et orale de paragraphes chez des sujets scolarisés en CM1 et CM2, afin d'obtenir le Certificat de Capacité d'Orthophoniste en 2016.

C'est pourquoi je sollicite votre autorisation afin de faire passer à votre enfant, actuellement en classe de CM1 ou de CM2, quelques épreuves évaluant le traitement des paragraphes.

Mon expérimentation se déroulera au sein des locaux de l'établissement scolaire, entre septembre et décembre 2015, à raison de deux entrevues par enfant d'une durée d'environ 30 minutes chacune. Je m'engage à effectuer ce test dans des conditions agréables pour votre enfant et à un moment de la journée perturbant le moins possible son emploi du temps. Je tiens également à vous préciser que les résultats de ce test resteront anonymes et qu'ils ne seront utilisés que dans le cadre de mon mémoire.

Ce projet a été accepté par l'Inspecteur d'Académie, par la Directrice de l'école et par l'enseignant de votre enfant.

En espérant obtenir également votre approbation, je vous remercie de bien vouloir compléter le coupon ci-dessous et de bien vouloir le remettre à l'enseignant de votre enfant dès que possible. Je me tiens bien entendu à votre disposition si vous désirez de plus amples informations.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

-----  
 J'autorise

Je n'autorise pas

Mon enfant (Nom et Prénom) :

Classe :

à participer, au sein de l'établissement scolaire, au mémoire de recherche en orthophonie de Mlle FANTON Sarah concernant la compréhension écrite et orale de paragraphes chez des sujets scolarisés en CM1 et CM2.

Signature

Monsieur Petit [fiche de recueil] ⌚ 1 minute

|   |  |
|---|--|
| C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard... Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos. Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire : Il sort les mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux transistor à pile. C'est fou comme tous ces souvenirs se bousculent dans sa tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas sans histoire. Il se souvient exactement de la voix du présentateur météo: « Le temps va s'améliorer demain en début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi », il se rappelle les vieilles publicités : « AMA et la saleté s'en va », « On a toujours besoin de petits pois chez soi ». Les premières lumières du jour pénètrent par la petite fenêtre du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil sonne : dring, dring, dring. | 15<br>30<br>44<br>60<br>74<br>90<br>105<br>120<br>135<br>149<br>167<br>183<br>199<br>213<br>228<br>246<br>262<br>279<br>293<br>306<br>320<br>335<br>350<br>352 |
|---|--|

**Nombre de mots lus en 1 minute :**

**Nombre d'erreurs :**

**MCLM :**

E.L.FE – Juin 2008 – Cogni-Sciences  
Laboratoire des sciences de l'éducation - Université Pierre Mendès France Grenoble

8:



FANTON Sarah

VALIDATION D'ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE ET ORALE DE PARAGRAPHES  
DESTINÉES À DES SUJETS SCOLARISÉS EN CM1 ET CM2

**Interactions entre compréhension de texte, décodage, mémoire et morphosyntaxe**

Mémoire d'orthophonie, NANCY 2016

RESUME :

Notre travail s'inscrit dans un projet de création d'une batterie d'épreuves destinées à évaluer le langage écrit et le langage oral, en compréhension et en expression, chez les enfants et adolescents âgés de six à quinze ans. Notre mémoire vise en effet la validation d'épreuves de compréhension écrite et orale de paragraphes, issues de cette batterie. Il se donne aussi pour objectif de réaliser une analyse approfondie des interactions entre compréhension de texte, décodage, mémoire verbale et morphosyntaxe. Pour cela, nous avons fait passer les épreuves à plus d'une soixantaine d'enfants scolarisés en classes de CM1 et CM2. Nous avons réparti ces enfants en deux groupes : un groupe d'enfants tout-venant, ne présentant a priori pas de troubles de la compréhension et un groupe d'enfants suivis en orthophonie, présentant des troubles du décodage ainsi que des troubles mnésiques et/ou morphosyntaxiques (enfants plus susceptibles de rencontrer des difficultés de compréhension). Au terme de notre étude, nous avons constaté que les épreuves permettent bien de distinguer sujets tout-venant et sujets pathologiques puisque ces derniers ont obtenu, pour l'ensemble des épreuves, de moins bons résultats que les enfants du groupe tout-venant. Nous avons également constaté que les enfants présentant uniquement des troubles du décodage ne réussissent pas mieux les épreuves de compréhension orale que celles de compréhension écrite (notamment grâce à la mise en place de stratégies de compensation) et que la majorité des enfants présentant des troubles du décodage ainsi que des troubles de la mémoire et/ou de la morphosyntaxe échouent dans les deux modalités (écrite et orale) aux épreuves de compréhension.

MOTS-CLES : Compréhension - Langage écrit et oral - Décodage - Mémoire - Morphosyntaxe - Test - Enfants

ABSTRACT :

Our work is part of a project meant to create a set of tests to evaluate the written and oral languages children and teenagers, from six to fifteen years old, use to comprehend and to express themselves. Our report aims at validating oral and written comprehension of paragraphs stemming from those tests. It also aims at analysing deeply the interactions between how a text is understood, decoded, verbal memory and morphosyntax. For that purpose, about sixty children in year 5 and year 6 took those tests. We have divided these children into two groups : a group of children a priori without any comprehension disorders and a group of children under speech therapy treatment. The children of this second group all have decoding difficulties as well as memory and/or morphosyntactic disorders (so they are also more likely to have comprehension difficulties). At the end of our study, we have noticed that the tests allow us to distinguish subjects with no difficulties from subjects meeting with pathological disorders, since the last ones got, in all the tests, less good results than ordinary subjects. We have also noticed that children presenting with only decoding disorders don't succeed better in oral comprehension tests (especially thanks to the setting up of compensatory strategies) and that most children with decoding disorders as well as memory and/or morphosyntactic disorders, fail both forms (written and oral) of comprehension tests.

KEY WORDS : Comprehension - Written and oral language - Decoding - Memory - Morphosyntax - Test - Children