



**Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation
Commerciale - Pas de Modification 2.0 France (CC BY-
NC-ND 2.0)**

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

LOMBELLO Claire
ROUX Camille

**EFFETS D'UN ENTRAINEMENT CIBLANT LES
INFERENCES PRAGMATIQUES SUR LA
COMPREHENSION EN LECTURE D'ENFANTS DE CE2**

Tome 1

Maître de Mémoire

DUCHENE MAY-CARLE Annick

Membres du Jury

CHAPUIS Solveig
CHAUVILLE-PONCET Marie
WITKO Agnès

Date de Soutenance

30 juin 2011

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. BONMARTIN Alain

Vice-président DEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Directeur Général des Services
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Dr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Merci à Annick Duchêne, notre maître de mémoire, qui a su nous encourager et nous rassurer tout au long de ce travail. Son intérêt pour notre travail a aiguisé et entretenu le nôtre dans les moments de découragement.

Merci à Anne-Laure Charlois pour sa patience lors du traitement de nos données.

Merci à Mmes Witko et Poncet pour leurs remarques bienveillantes et étayantes lors de la lecture de notre mémoire.

Merci aux directeurs et enseignantes des écoles Jean Racine, Léon Jouhaux, Immaculée Conception et Saint Charles de Serin, pour leur accueil, leur disponibilité et leur adaptabilité.

Merci aux enfants de ces écoles qui ont participé à notre mémoire, et sans qui rien n'aurait été possible. Merci également à leurs parents pour leur confiance.

Merci à Florine qui a su donner vie à nos idées grâce aux dessins des personnages de notre jeu.

Merci à notre famille, à nos proches qui nous ont entourées et soutenues tout au long de ce mémoire.

Merci à toi Claire pour ton investissement, ta curiosité et ta patience, qui nous ont fait aller toujours plus loin dans les méandres de la réflexion. Merci pour ton amitié sans limite.

Merci à toi Camille, binôme et amie, pour ton optimisme sans faille en ce projet. Ta détermination et ta créativité ont permis à ce mémoire de voir le jour.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE.....</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	9
I. LA COMPREHENSION EN LECTURE : UNE ACTIVITE COMPLEXE	10
1. <i>La compréhension : la construction d'une représentation.....</i>	10
2. <i>La compréhension : un processus interactif.....</i>	11
3. <i>Le poids de la compréhension orale</i>	12
4. <i>Les compétences associées.....</i>	12
II. LES INFERENCEES	15
1. <i>Définitions.....</i>	16
2. <i>Les compétences mises en jeu dans la compréhension d'inférences.....</i>	17
3. <i>Classifications des inférences</i>	18
4. <i>Le déficit inférentiel</i>	19
5. <i>Aspects développementaux.....</i>	20
III. EVALUER LA COMPREHENSION ECRITE	20
1. <i>Outils d'évaluation orthophoniques.....</i>	20
2. <i>Du côté de la recherche</i>	21
IV. AMELIORER LA COMPREHENSION EN LECTURE VIA LES INFERENCEES	23
1. <i>Le matériel orthophonique existant.....</i>	23
2. <i>Du côté de la recherche</i>	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
I. PROBLEMATIQUES	28
II. HYPOTHESES	28
1. <i>Hypothèses générales.....</i>	28
2. <i>Hypothèses de travail.....</i>	28
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION	31
1. <i>Objectifs.....</i>	31
2. <i>Méthode.....</i>	31
3. <i>Recherche de la population.....</i>	31
4. <i>Déroulement général et composition des différents groupes</i>	32
II. MATERIEL D'EVALUATION	34
1. <i>Le protocole des 30 inférences.....</i>	34
2. <i>L'évaluation de la compréhension textuelle implicite.....</i>	36
3. <i>Evaluation des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques</i>	38
III. L'ENTRAINEMENT VIA L'OUTIL « JE MENE L'ENQUETE ».....	39
1. <i>Le déroulement.....</i>	39
2. <i>Elaboration de l'outil « Je mène l'enquête »</i>	40
3. <i>Elaboration d'une fiche d'évaluation à l'égard des professionnels.....</i>	43
IV. ANALYSE DES DONNEES	43
1. <i>Analyse quantitative.....</i>	43
2. <i>Analyse qualitative.....</i>	44
PRESENTATION DES RESULTATS.....	45
I. NIVEAU INITIAL DES POPULATIONS G1 ET G2 EN COMPREHENSION	46
1. <i>Niveau initial du groupe G1.....</i>	46
2. <i>Niveau initial du groupe G2.....</i>	47

II. COMPARAISON DES PERFORMANCES EN PRE-TEST ET POST-TEST ENTRE LES GROUPES EXPERIMENTAL ET CONTROLE	49
1. Performances en compréhension de textes courts	49
2. La compréhension textuelle inférentielle	51
3. Analyse des difficultés grâce au texte « Killian »	54
III. ANALYSES INTRA ET INTER INDIVIDUELLES DES ENFANTS ENTRAINES	55
1. Evolution en génération d'inférences pragmatiques et en compréhension générale	55
2. Description de l'évolution des difficultés inférentielles	56
3. Analyse qualitative de l'entraînement	57
DISCUSSION DES RESULTATS	60
I. VALIDATION DES HYPOTHESES	61
1. Le traitement de l'implicite	61
2. Hypothèse 4 : causes du déficit inférentiel	63
3. Hypothèses 5, 6, 7, 8 et 9 : effets de l'entraînement ciblant les inférences pragmatiques	65
II. INTERETS ET LIMITES DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL	69
III. INTERETS ET LIMITES DES OUTILS	70
1. Le matériel d'évaluation utilisé	70
2. L'entraînement via l'outil « Je mène l'enquête »	71
IV. APPORTS PERSONNELS ET THEORIQUES	73
V. OUVERTURE CLINIQUE	73
1. L'évaluation et la prise en charge des difficultés de compréhension écrite	73
2. Perspectives de recherches	74
CONCLUSION	76
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES	82
ANNEXE I : EXTRAIT DU PROTOCOLE DES 30 INFERENCEES	83
ANNEXE II : TEXTE « ENZO »	84
ANNEXE III : TEXTE « KILLIAN »	85
ANNEXE IV : TEXTE « MR VAUTRIN »	86
ANNEXE V : RESULTATS DE L'ANALYSE STATISTIQUE DES RESULTATS DU GROUPE G1 AU PRE-TEST	87
ANNEXE VI : RESULTATS OBTENUS PAR L'ENSEMBLE DU GROUPE G2 AU PROTOCOLE DU TEXTE « KILLIAN » EN PRE-TEST	89
ANNEXE VII : RESULTATS OBTENUS PAR LES GROUPES EXPERIMENTAL ET CONTROLE AU PROTOCOLE DU TEXTE « KILLIAN » EN PRE-TEST ET POST-TEST	90
ANNEXE VIII : RESULTATS OBTENU PAR LES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL EN PRE-TEST ET EN POST-TEST	91
ANNEXE IX : RESULTATS OBTENUS PAR LES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL AU TEXTE « KILLIAN » AU PRE-TEST ET AU POST-TEST	92
ANNEXE X : FICHE D'EVALUATION DE NOTRE MATERIEL REMPLIE PAR DEUX ORTHOPHONISTES	93
TABLE DES ILLUSTRATIONS	95
1. LISTE DES TABLEAUX	95
2. LISTE DES FIGURES	95
TABLE DES MATIERES	97

INTRODUCTION

La maîtrise de la lecture est un réel enjeu social et culturel qui repose sur une interaction entre les capacités de décodage et de compréhension. Fayol (2004) souligne que la compréhension constitue l'objectif de l'activité de lecture. Néanmoins, cette composante a longtemps été ignorée comme déterminante dans l'activité de lecture au profit du décodage.

En outre, pendant de longues décennies, chercheurs et pédagogues promulguaient l'idée selon laquelle la compréhension d'un texte découlait d'une recherche et d'une extraction d'informations aboutissant à une signification univoque, permettant alors de mémoriser le contenu du texte. Désormais, cette conception d'un lecteur « passif » laisse place au rôle actif du lecteur, exigeant alors une construction progressive du sens d'un énoncé (Gineste et Le Ny, 2002 ; De Weck, 2010). En effet, outre les propos explicites dans lesquels les informations sont directement accessibles, les textes regorgent d'une part d'implicite relative à ce « *qui n'est pas exprimé verbalement à l'oral ni à l'écrit, mais qui peut avoir une fonction de communication* » (Brin, Courier, Lederlé & Massy, 2004, p.121) et reposant sur la génération d'inférences.

L'activité de compréhension est un processus complexe incluant diverses composantes. En effet, les études analysant les déterminants de la compréhension en lecture ont souligné de nombreux facteurs pouvant engendrer des difficultés spécifiques au sein du processus de compréhension, dont les inférences qui ne s'établissent pas nécessairement de manière rapide et facile (Cain & Oakhill, 1999). Ces difficultés pourraient expliquer les faibles performances en lecture constatées chez les élèves. En effet, selon le Rapport Ringard (2000), 14,9% d'enfants sont en difficulté de lecture mais 5% seulement sont dyslexiques.

La compréhension a longtemps été considérée comme allant de soi, sous réserve d'un décodage opérationnel, soulignant ainsi qu'il n'était pas nécessaire de lui accorder un enseignement spécifique. Or, les difficultés de compréhension sont une entrave tout aussi pénalisante que la faiblesse du déchiffrage (Lieury & de la Haye, 2009). Désormais, les données de la recherche s'accordent en ce sens, soulignant alors la nécessité de proposer un enseignement explicite de la compréhension. Dans cette optique, Fayol (2003) évoque la question de l'amélioration des performances inférentielles. Certaines études ont montré la possibilité d'améliorer leur génération, et ainsi la compréhension en lecture, grâce à un entraînement spécifique. Néanmoins, ces interventions sont encore balbutiantes.

D'un point de vue orthophonique, nous pouvons noter que bon nombre d'enfants sont adressés aux orthophonistes pour des difficultés de compréhension écrite (Maeder & Charlois, 2010). Néanmoins, deux constats cliniques sont manifestes. D'une part, peu d'outils permettent d'investiguer efficacement la compréhension textuelle, notamment l'implicite. D'autre part, les outils orthophoniques destinés à la rééducation de la compréhension sont peu nombreux. Ainsi, la prise en charge des difficultés de compréhension chez l'enfant est un parent pauvre de l'orthophonie.

En confrontant les éléments de la littérature au contexte clinique, il nous apparaît intéressant de proposer un entraînement ciblant les inférences pragmatiques auprès d'enfants maîtrisant avec difficulté cette habileté. Notre objectif est double : relever des caractéristiques inhérentes à l'implicite et les difficultés associées à cette dimension, ainsi

qu'étudier l'effet d'une remédiation inférentielle au regard de la compréhension écrite. Cet entraînement repose sur la création et la mise en place d'un outil original ciblant les inférences, permettant alors de fournir des pistes rééducatives.

Afin de traiter un tel sujet, nous tâcherons de définir dans une première partie le caractère complexe que revêt l'activité de compréhension en lecture. Nous traiterons alors plus précisément du processus inférentiel et des difficultés associées. Par la suite, nous investiguerons l'évaluation de la compréhension écrite. Enfin, nous développerons la question de la remédiation inférentielle, notamment en relevant des travaux ciblés sur l'amélioration de la compréhension en lecture dont nous pourrions nous inspirer pour élaborer notre outil.

Après avoir dressé ce cadre théorique, nous exposerons la problématique et les hypothèses inhérentes à notre recherche. Nous développerons alors le protocole expérimental que nous avons élaboré afin de mener à bien ce travail. Enfin, nous présenterons les résultats recueillis suite aux analyses statistiques. Dans un dernier temps, nous analyserons ces résultats dans l'optique de les replacer dans un contexte clinique.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. La compréhension en lecture : une activité complexe

Dans l'optique de mener une compréhension textuelle adéquate, il est nécessaire d'employer différents types de connaissances (linguistiques, conceptuelles et métacognitives), d'accomplir une série de traitements, ainsi que de maintenir en mémoire de travail les représentations en cours de construction (Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996). Comprendre un texte est donc une activité complexe exigeant l'application de multiples opérations que nous détaillerons.

1. La compréhension : la construction d'une représentation

Kintsch et Van Dijk (1978 ; 1983), en s'appuyant sur une approche linguistique, ont distingué trois niveaux de représentation : le niveau de surface du texte lié au traitement des mots et de la syntaxe, correspondant à l'information linguistique, le niveau sémantique (microstructure et macrostructure) et le modèle de situation. Cette description, étant actuellement la plus complète, permet alors de dissocier « *mémoire du texte* » et « *mémoire de la compréhension du texte* » (Blanc & Brouillet, 2005).

1.1. La recherche de cohérence

La cohérence, fondatrice du texte, repose sur l'établissement de liaisons entre les idées ainsi que sur le principe de non contradiction, en lien avec les connaissances sur le monde du lecteur et le respect des règles logiques (Rossi, 2008). Plus simplement, la cohérence peut être définie comme fonction des diverses relations, notamment référentielles et causales, opérées par le lecteur entre les composantes de la représentation mentale (Blanc & Brouillet, 2005). La cohérence référentielle, au cœur du modèle de Kintsch (1988), est assurée par les marqueurs linguistiques de la continuité textuelle (anaphores, etc.). La cohérence causale est quant à elle en lien avec les chaînes causales où « *l'importance d'une idée est proportionnelle au nombre de relations causales qu'elle entretient avec les autres éléments du texte* » (Rossi, 2008, p.183).

1.2. La microstructure et la macrostructure

Le niveau sémantique est organisé aux niveaux local (microstructure) et global (macrostructure). La microstructure est relative à l'information locale, littérale du texte, où le traitement des prédicats et arguments est opéré phrase par phrase. La macrostructure est quant à elle associée à des propositions ne correspondant pas au contenu strict du texte, mais à une série de propositions hiérarchiquement organisées représentant la structure globale du texte.

En d'autres termes, l'information microstructurale littérale est traitée par cycles d'environ une phrase. Les propositions obtenues à chaque cycle sont hiérarchisées en un graphe cohérent au regard de la répétition des arguments qu'elles présentent. Grâce à la stratégie dite « du bord d'attaque », reposant sur des critères de hauteur dans la hiérarchie et de récence, certaines propositions sont maintenues en mémoire de travail dans le but de

favoriser la relation entre les propositions de deux cycles attenants. Les autres sont alors transférées en mémoire à long terme. Néanmoins, si la cohérence interpropositionnelle ne peut être établie malgré la recherche d'une liaison via les informations construites stockées en mémoire, une inférence doit être produite (Baudet & Denhière, 1992). Parallèlement, via divers processus liés aux macrorègles (généralisation, suppression-sélection, construction), le lecteur réduit et organise la microstructure. Ce traitement macrostructurel est récursif : « *une fois le premier niveau de macrostructure élaboré, les macrorègles s'appliquent à nouveau, ce qui permet d'aboutir à différents niveaux de représentation, le niveau le plus élevé constituant une sorte de résumé très synthétique du texte* » (Coirier & al., 1996, p.19).

1.3. Le modèle de situation

La confrontation entre les éléments du texte et les connaissances personnelles activées par le lecteur permet d'aboutir à un ultime niveau de traitement surordonné, le modèle de situation où « *l'individu construit en quelque sorte un modèle « original » de la situation qui est décrite dans le texte, ce niveau de représentation étant détaché du texte* » (Blanc & Brouillet, 2005, p.15). La base de texte, constituée d'éléments successifs et donc linéaire, se transforme alors en une structure complexe (Gaonac'h & Golder, 2004). Au vu de l'implication des connaissances personnelles dans la construction de la représentation textuelle, un même texte sera alors compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur (Giasson, 1995). De ce fait, certains auteurs envisagent l'autonomie d'un niveau pragmatique au sein de la compréhension dans la mesure où un tel traitement renvoie à l'ajustement de l'interprétation en fonction du contexte (Coirier et al., 1996).

1.4. Apport du modèle de construction-intégration (Kintsch, 1988)

Ce modèle met en avant une phase de construction conduisant à une base de texte, à partir de l'information textuelle et des connaissances personnelles du lecteur. Cette étape repose sur des règles « lâches » pouvant conduire à une activation d'éléments inappropriés, redondants et non pertinents, biaisant alors la cohérence. Afin d'y remédier, via le processus d'intégration, une inactivation de ces items est opérée en raison d'une trop faible, ou négative, liaison de ces éléments au regard du réseau textuel. Par contre, « *si on permet à une activation de parcourir le réseau, une représentation intégrée des éléments pertinents est obtenue* ». (Denhière & Baudet, 1992, p.273).

2. La compréhension : un processus interactif

Pour comprendre, il est donc nécessaire d'aboutir progressivement au modèle de situation du texte. Néanmoins, le modèle de Kintsch (1988) n'intègre pas de nombreux facteurs fondamentaux (objectif de lecture, schémas de connaissances, motivations et buts du lecteur, intérêt porté à la situation) qui vont orienter la lecture et conditionner l'interprétation (Rossi, 2008). Ainsi, le modèle décrit par Giasson (1990) nous permet d'étayer la dynamique de la compréhension en soulignant ses aspects pragmatique et interactif.

2.1. La variable lecteur

Cette composante inclut les structures cognitives liées aux connaissances sur le monde, ou schémas, et sur la langue, incluant les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. En outre, cet aspect intègre les structures affectives relatives au comportement global du lecteur face à l'acte « lire » et donc à l'intérêt qui en découle. Enfin, cette variable vise les processus mis en œuvre au cours de la lecture.

2.2. La variable texte

La compréhension varie également en fonction du support de lecture. Cet aspect met en avant l'intention de l'auteur déterminant alors la structure (agencement des idées) et le contenu (informations transmises) du texte.

2.3. La variable contexte

Cette variable est liée aux conditions dans lesquelles le lecteur aborde la lecture d'un texte. Ainsi, il en découle les versants psychologique (intention et motivation du lecteur), social (interactions au cours de la lecture) et physique (conditions matérielles). En outre, nous notons que Gineste et Le Ny (2002) relèvent l'importance des informations « extra-linguistiques », notamment pragmatiques, en lien avec la situation d'énonciation de l'énoncé.

3. Le poids de la compréhension orale

Comme le souligne Fayol (2004), la compréhension n'est pas spécifique à la lecture. En effet, la compréhension s'exerce avant, parallèlement et après cet apprentissage, ceci dans diverses activités. En outre, une forte corrélation est observée entre la compréhension écrite et orale. L'étude longitudinale menée en 2007 par Kendeou, Van den Broek, White et Lynch (cités par Blanc, 2009) confirme d'une part le fait que les habiletés de compréhension sont généralisables quel que soit le support de présentation, et d'autre part, l'idée selon laquelle les habiletés précoces de compréhension orale conditionneraient la compréhension écrite. À noter que ce même constat a été établi au regard des inférences (Kendeou, Bohn-Gettler, White, & Van den Broek, 2008). Néanmoins, en raison de certaines caractéristiques de la compréhension écrite, ces deux processus ne peuvent pas être entièrement confondus. Ainsi il est possible que certains enfants présentent des difficultés de compréhension à l'écrit alors qu'ils n'en éprouvent pas à l'oral (De Weck, 2010).

4. Les compétences associées

La compréhension textuelle est tributaire de divers facteurs langagiers et cognitifs que nous souhaitons à présent détailler. La confluence de ces compétences de bas et de haut niveaux favorise des processus de compréhension efficaces (Ecalte, Magnan, & Bouchafa, 2008). Une faiblesse propre à l'une de ces composantes peut entacher la

compréhension du lecteur et avoir un impact sur la quantité et la qualité des inférences générées. De ce fait, de multiples profils de faibles compreneurs peuvent être observés (Cain & Oakhill, 2006).

4.1. Les traitements de bas niveau

La construction du sens ne peut avoir lieu sans un prélèvement efficace d'informations de surface, lexicales (reconnaissance et accès à la signification) et grammaticales (Gineste & Le Ny, 2002). Ces processus doivent être automatisés afin que le lecteur dispose de plus de ressources cognitives pour réaliser les traitements de haut niveau (Coirier et al., 1996 ; Gaonac'h & Golder, 2004).

L'identification des mots écrits

Ce n'est qu'à l'issue du cycle 2 que « *l'identification de mots est suffisamment automatisée pour que le lecteur puisse allouer une attention suffisante à des opérations de haut niveau* » (Rémond, 2004, p.177). Néanmoins, cette automatisation n'est pas suffisante (De Weck, 2010 ; Gaonac'h & Golder, 2004 ; Stanké, 2006). Par exemple, entraîner la reconnaissance de mots n'engendre pas nécessairement l'amélioration de la compréhension de texte (Fleisher, Jenkins & Pany, 1979, cités par Oakhill & Cain, 2003). En outre, pour un même niveau de décodage, certains enfants présentent plus de difficultés que d'autres en compréhension écrite (Cain & Oakhill, 2004 cités par Lieury & de La Haye, 2009). De plus les capacités en compréhension, dont l'habileté inférentielle, sembleraient se développer de manière relativement indépendante des habiletés langagières de base sous-tendant la « *mécanique de lecture* » (Blanc, 2009).

Le vocabulaire

La relation entretenue entre les habiletés de compréhension et de vocabulaire n'est pas simple à décrire. En effet, le poids des connaissances lexicales -étendue du vocabulaire et vitesse d'accès au sens- conditionne la compréhension textuelle (Ecalte et al., 2008). En outre, la compréhension textuelle ne supporte la méconnaissance que d'un nombre réduit de mots, environ 2% (Fayol, 1992 ; Stanké, 2006). Néanmoins, de faibles connaissances lexicales n'entraînent pas nécessairement des difficultés en compréhension et un niveau de vocabulaire effectif n'engendre pas forcément une compréhension correcte (Blanc, 2009).

Le traitement syntaxique

« *Pour parvenir à construire la signification, il est nécessaire d'établir une relation entre les mots que l'on est en train de lire. Sans reconnaissance de l'organisation syntaxique d'une phrase, il ne peut y avoir construction de sens, il ne peut y avoir de lecture* » (De la Haye & Lieury, 2009, p.58). Ainsi, les composantes grammaticales de la phrase (marques grammaticales, mots fonctionnels, ordre des mots) sont traitées progressivement afin de contribuer à la compréhension (Gineste et Le Ny, 2002). Les performances en compréhension sont dépendantes de la complexité des phrases (Ecalte et al., 2008). Ainsi,

les mauvais compreneurs ont des difficultés à traiter les phrases isolément selon le degré de complexité de leur structure syntaxique (Maeder & Charlois, 2010). En outre, nous portons une attention toute particulière aux anaphores incluant le calcul de la référence des pronoms ainsi que les procédés de désignation des personnages. Ce processus syntaxique est particulièrement difficile à gérer pour les mauvais compreneurs (Rémond, 2004 ; Stanké, 2006).

4.2. Les traitements de haut niveau

Les compétences dites de « haut niveau » sont directement liées à la compréhension textuelle dans la mesure où elles permettent au lecteur de réaliser efficacement l'intégration et les liens inférentiels nécessaires afin de construire la représentation du texte (Cain & Oakhill, 2006).

Les capacités mnésiques

Gineste et Le Ny (2002) soulignent que la compréhension est sous-tendue par deux composantes mnésiques fondamentales : la mémoire de travail et à la mémoire à long terme. Comme nous l'avons précédemment souligné, la mémoire de travail, de par ses caractéristiques actives (conservation et manipulation des informations), intervient dans la construction d'une représentation mentale cohérente, en établissant une cohérence textuelle. De ce fait, elle constitue un bon prédicteur de la compréhension écrite chez l'enfant. En son absence, aucune compréhension ne serait possible (Stanké, 2006). La mémoire à long terme, répertoriant les « représentations cognitives » du lecteur, constitue une source d'informations interne à laquelle seront confrontées les informations externes (Gineste et Le Ny, 2002). En outre, la construction du sens d'un énoncé exige des échanges permanents entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, notamment au regard de l'activation des unités sémantiques préalablement présentes en mémoire à long terme.

Les capacités de pilotage de la compréhension

Outre les processus automatiques précédemment évoqués, comprendre efficacement résulte également de la capacité à gérer sa compréhension via un processus métacognitif contrôlé. Il s'agit d'être à même de superviser l'ensemble de l'activité de lecture, d'identifier sa perte de compréhension et d'appliquer la ou les stratégies permettant de résoudre le problème rencontré de manière adéquate (Gaonac'h & Golder, 2004 ; Giasson, 1995 ; Rémond, 2004). Fayol (1992) note que les difficultés observées chez les faibles compreneurs peuvent être majoritairement imputées à une relative « passivité » face à l'activité de lecture. Rémond (2004) quant à elle, souligne que les bons compreneurs présentent un éventail de connaissances métacognitives plus étoffé que les mauvais compreneurs. L'étude menée en 2001 par Eme et Rouet conforte l'idée que la plupart des enfants de 9 à 11 ans ignorent de nombreux aspects de l'activité de compréhension en lecture, comme par exemple l'évaluation de leurs performances qu'ils ont tendance à surestimer. A l'issue de leur étude, Cain et Oakhill (1999) ont noté que les mauvais compreneurs se focaliseraient plus sur le décodage des mots que sur le pilotage de leur compréhension, entraînant ainsi des difficultés à générer des inférences. Or, en

l'absence de processus métacognitifs adéquats, ces enfants ne pourront pas déployer de stratégies pour remédier aux difficultés rencontrées.

Les connaissances usuelles

a. Les schémas superstructuraux

La compréhension de récits est fonction de la maîtrise du schéma du récit, respectant une structure canonique (Rossi, 2008). Comme l'indiquent Lieury & de La Haye, « *le schéma de récit constitue un « outil » cognitif qui facilite la compréhension* » (2010, p.64). Selon Cain et Oakhill (1996, cités par Blanc, 2009), les bons compreneurs se différencient des mauvais compreneurs par leur capacité à structurer des récits. Néanmoins, ces auteurs soulignent par ailleurs que cette différence n'est pas tributaire d'une connaissance conventionnelle du récit déficitaire. Ainsi, l'habileté à produire des récits structurés conditionnerait le processus de compréhension.

b. La notion de script

Le courant pragmatique nous apporte les notions de contexte, de schémas et de scripts. Lorsque nous situons au niveau de la compréhension écrite, le contexte va représenter tout ce qui est relatif au thème du texte. Les schémas constituent des modèles du monde extérieur, que le sujet va stocker en mémoire et utiliser lors du traitement cognitif du texte pour établir la cohérence globale de la signification (Denhière & Baudet, 1992). Un script correspond également à un modèle du monde extérieur, mais particulier à une situation bien spécifique. Il représente une séquence d'événements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne (aller au restaurant, faire un gâteau, etc.). En activant un script, le lecteur va pouvoir faire des inférences sur des aspects non explicités du texte (Denhière & Baudet, 1992).

II. Les inférences

Tout au long de la partie précédente, nous avons évoqué les divers processus cognitifs et composantes influant sur la compréhension en lecture, susceptibles d'engendrer tout autant de difficultés potentielles. De nombreux auteurs ont incriminé la faiblesse inférentielle comme responsable des difficultés observées en compréhension (Cain & Oakhill, 1999 ; Long, Oppy, & Seely, 1994, 1997 ; Oakhill, 1982, 1984). Ainsi, nous allons à présent nous attacher à préciser la notion d'inférences.

1. Définitions

1.1. L'inférence

Le langage est constitué d'énoncés explicites dans lesquels les informations sont directement accessibles à la compréhension, et d'énoncés implicites, pour lesquels la compréhension est sous-tendue par des opérations cognitives plus complexes. Au cœur de la notion d'implicite, l'inférence va permettre au lecteur de compléter sa compréhension du texte par déduction de détails qui ne sont pas explicitement mentionnés (Blanc, 2009). Giasson (1990) note que, pour générer une inférence, il faut que le lecteur dépasse le niveau de surface du texte, qu'il aille plus loin que la compréhension littérale. Retenons la définition apportée par Brin et al. (2004) : l'inférence est un « *ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le texte, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée* » (p.123).

1.2. Le processus inférentiel

« *Le processus inférentiel est un processus qui permet de passer d'une information révélée à une autre qui ne l'est pas, ce en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples et hétérogènes. L'inférence est le résultat de ce processus.* » (Duchêne May-Carle, 2006, p.58). Le traitement d'une information dans un texte met en route des processus activateurs de la mémoire à long terme. Ces processus vont activer des connaissances sémantiques en lien avec cette information (schémas d'action, scripts, réseaux conceptuels...) et les amener en mémoire de travail. Puis l'information traitée va être connectée aux connaissances sémantiques du sujet. Enfin, le résultat sera stocké en mémoire à long terme (McKoon & Ratcliff, 1992). Deux types d'informations vont donc être maintenus en mémoire de travail pendant la durée du processus inférentiel : une (ou plusieurs) information issue de la lecture, associée avec une (ou plusieurs) information sémantique issue de la mémoire à long terme et reflétant les connaissances sur le monde du lecteur.

1.3. Le rôle des inférences

Campion et Rossi (1999) et plus récemment Cain et Oakhill (2003) distinguent les inférences de cohérence, nécessaires à la compréhension, des inférences d'élaboration, optionnelles. Nous avons vu dans la première partie que le processus inférentiel intervient principalement lorsqu'il y a rupture de cohérence dans la compréhension du texte. Selon Campion et Rossi (1999) « *une propriété essentielle de la représentation construite au cours de la lecture est qu'elle doit être cohérente. Tant que ce but n'est pas atteint, la compréhension n'est pas parfaite. Les inférences qui établissent la cohérence de la représentation issue de la compréhension sont donc de première importance.* » (p.498). Les inférences permettent également d'enrichir la représentation que le lecteur se fait du texte. Elles interviennent au niveau du modèle de situation créé par le lecteur et le complètent grâce aux connaissances du sujet. Le lecteur possède donc l'opportunité

d'embellir sa compréhension, en y insérant des particularisations issues de la personnalisation d'un modèle de situation (Campion & Rossi, 1999). Martins et Le Bouédec (1998) insistent sur le fait que les raisons entraînant la production d'inférences sont multiples, et dépendent des différents niveaux de la représentation mentale du texte. Les auteurs soulignent également que la génération d'inférences est tributaire de la nature des tâches que l'on va demander au sujet d'effectuer, pendant ou à la fin de sa lecture.

2. Les compétences mises en jeu dans la compréhension d'inférences

Interpréter et comprendre un texte est « *un mécanisme d'une complexité extrême, dans lequel interviennent conjointement des compétences hétérogènes* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p.161). La génération d'inférences est tributaire de ces compétences.

2.1. La compétence linguistique

La compétence linguistique correspond aux connaissances que le lecteur possède sur sa langue, ses règles d'utilisation. Kerbrat-Orecchioni (1986) distingue cinq composantes que le lecteur doit maîtriser afin d'accéder à une compréhension parfaite du contenu de l'énoncé : les composantes phonologique, lexicale, syntaxique, sémantique et pragmatique.

2.2. La compétence encyclopédique

Kerbrat-Orecchioni (1986) décrit la compétence encyclopédique comme « *un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte.* » (p.162). Cette compétence regroupe donc l'ensemble des connaissances que le lecteur a acquises au cours de son passé. Ces connaissances seront nécessaires à la production d'inférences.

2.3. La compétence logique

La compétence logique correspond à l'aptitude à raisonner de manière logique, à relier les idées entre elles par des déductions.

2.4. La compétence rhétorico-pragmatique

La compétence rhétorico-pragmatique correspond à « *l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement [des] principes discursifs.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p.194). Les termes de "principes discursifs" regroupent les maximes conversationnelles (quantité, qualité, relation et modalité) énoncées par Grice en 1975 et qui doivent être respectées par les interlocuteurs pour parvenir à une bonne interprétation des énoncés.

3. Classifications des inférences

De nombreuses classifications sur les inférences ont été proposées, mais les auteurs s'accordent à dire qu'aucune n'est définitive et que toutes se recoupent. Nous proposons donc de passer en revue différentes classifications, qui présentent à chaque fois deux types d'inférences en opposition, en insistant davantage sur les inférences logiques et pragmatiques, que nous avons évaluées et entraînées pour notre mémoire.

3.1. Inférences locales v/s inférences globales

Différents auteurs (Le Bouédec & Martins, 1998 ; Duchêne May-Carle, 2008) proposent de classer les inférences selon la distance entre les propositions entraînant la génération d'inférence. Les inférences locales assurent la cohérence locale entre les unités textuelles, les informations étant encore maintenues en mémoire à court terme. Il s'agit des inférences de liaison, causales et anaphoriques. Les inférences globales assurent la cohérence globale du texte, en reliant deux propositions éloignées dans l'énoncé, faisant intervenir mémoire de travail et mémoire à long terme. Le maintien de la cohérence globale de l'énoncé peut si besoin faire appel au modèle de situation construit par le lecteur (Duchêne May-Carle, 2008). Sont considérées comme inférences globales les inférences d'élaboration ou de réintroduction (Duchêne May-Carle, 2008), ainsi que les inférences conduisant le lecteur à évoquer les buts du personnage dans un récit (Le Bouédec & Martins, 1998).

3.2. Inférences « backward » (rétrogrades) v/s inférences « forward » (antérogades)

Van den Broek (1990) distingue ces deux catégories d'inférences selon le type de lien généré. Les inférences rétrogrades font le lien entre ce qui vient d'être lu (événement focal) et les informations précédemment traitées. Ces inférences sont appelées « *de connexion* » lorsqu'elles relient l'événement focal à une information le précédant immédiatement ou « *de rétablissement* » quand elles le relient avec une information lue plus antérieurement et stockée en mémoire (Duchêne May-Carle, 2008). Les inférences antérogades ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte mais permettent au lecteur de prédire la suite des événements (inférences prédictives). Pour Le Bouédec et Martins (1998), ces inférences ne seraient presque jamais produites au cours de la lecture, mais engendrées par une tâche présentée au lecteur à l'issue de la lecture.

3.3. Inférences on-line v/s inférences off-line

Les inférences peuvent également être distinguées selon le moment où elles sont générées (Graesser, Singer & Trabasso, 1994), et leur niveau de complexité (Duchêne May-Carle, 2008). Les inférences on-line vont être générées au moment de la lecture. Elles sont généralement simples et nécessaires à la compréhension immédiate du texte, à la cohérence locale. Les inférences off-line vont être produites à l'issue de la lecture, elles sont plus complexes et résultent généralement de l'accomplissement d'une tâche

ultérieure de récupération (Boutard & Maeder, 2006). Galletti et Tapiero (2008) nous offrent une conclusion moins tranchée : une information traitée dans le texte activerait tout d'abord une inférence partielle qui serait ensuite complétée au fur et à mesure de la lecture en fonction des nouvelles informations apportées par le texte.

3.4. Inférences logiques v/s inférences pragmatiques

De nombreux auteurs distinguent inférences pragmatiques et inférences logiques (Cunningham, 1987 ; Giasson, 1990 ; Duchêne, 1997). Les inférences logiques sont fondées sur le texte, l'information étant explicitement fournie dans l'énoncé. Elles font appel à la compétence logique, mobilisant un raisonnement déductif (du général au particulier). Ces inférences sont nécessaires, et univoques (Duchêne May-Carle, 2008). Prenons un exemple tiré du Protocole des 30 inférences de Duchêne (sous presse) : « *Tous les garçons de l'école de Damien sont inscrits à l'escrime* ». L'inférence logique générée serait donc que Damien fait de l'escrime. Les inférences pragmatiques ne sont en revanche pas fondées sur le texte, mais sur des connaissances que le lecteur tire de sa mémoire sémantique (Duchêne May-Carle, 2006, 2008). Elles ont pour but de compléter le modèle de situation construit par le lecteur au fur et à mesure de sa lecture, avec des informations non explicitées dans le texte. Ces inférences sont considérées comme optionnelles (Le Bouédec & Martins, 1998), et non soumises à une interprétation unique (Giasson, 1990 ; Duchêne May-Carle, 2006, 2008). Pour Duchêne May-Carle (2008), « *il s'agit d'une interprétation plausible et non d'une conclusion formelle.* » (p. 22). Reprenons un exemple tiré du Protocole des 30 inférences de Duchêne (sous presse) : « *Le jardinier refuse de travailler dehors quand il gèle, hors après avoir écouté la météo, il décide de ranger son atelier* ». L'inférence pragmatique générée serait donc que ce jour-là, il a gelé. Johnson et Johnson (1986) ont proposé une classification des inférences pragmatiques se basant sur le domaine de connaissances couvert par l'inférence : lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet, problème-solution, sentiment-attitude. Nous utiliserons ces différents types d'inférences pragmatiques lors de notre entraînement.

4. Le déficit inférentiel

4.1. Les causes de la faiblesse inférentielle

Boutard et Maeder (2006) distinguent deux types de causes pouvant expliquer une mauvaise génération d'inférences : les causes inhérentes au sujet et les causes extérieures au sujet. Les causes internes au sujet relèvent de déficits des processus sous-jacents à la compréhension : les capacités mnésiques, linguistiques, logiques, et le contrôle cognitif. Ces composantes ayant été développées précédemment, nous ne nous y attarderons pas dans cette partie. Les causes externes au sujet concernent le type de texte présenté au lecteur, la structure du texte, les conditions de lecture et les buts ou les tâches données au lecteur avant la lecture du texte et rejoignent les variables décrites par Giasson (1990) dans son modèle de compréhension. Après avoir proposé une revue des recherches comparant des enfants bons et mauvais compreneurs, Blanc (2009) souligne deux pistes permettant d'expliquer le déficit inférentiel : une absence des connaissances nécessaires à la génération de l'inférence, ainsi qu'une mauvaise identification du moment propice à la

génération d'inférences. A l'issue d'une étude, Cain, Oakhill, Barnes et Bryant (2001) ont remarqué que, contrairement aux bons compreneurs, les mauvais compreneurs ne parvenaient pas à sélectionner l'information pertinente dans l'énoncé, ce qui ne permettait pas d'activer les connaissances sur le monde nécessaires. Ainsi, l'inférence n'est pas générée. De plus, les enfants considérés comme mauvais compreneurs ne détectent pas toujours le moment où il y a rupture de cohérence, censé induire la génération d'inférence. L'inférence n'est pas générée non plus à ce moment-là.

4.2. L'explosion inférentielle

Il existe une autre sorte de déficit inférentiel, cette fois causé, à l'inverse, par une génération inférentielle trop importante. Lenfant, Thibault et Heloin (2006) parlent d'explosion inférentielle : il s'agit d'un déficit du dosage des informations nécessaires au rétablissement de la cohérence. Les sujets vont générer une multitude d'inférences optionnelles, à tel point qu'ils vont perdre la cohérence du texte, et ne pourront pas accéder à une bonne représentation de la compréhension du texte.

5. Aspects développementaux

De nombreuses recherches ont montré que les jeunes lecteurs génèrent moins d'inférences que les enfants plus âgés (Casteel & Simpson, 1991 ; Omanson, Warren & Trabasso, 1978 ; Paris & Lindauer, 1976 ; Paris & Upton, 1976, cités par Blanc, 2009). Les auteurs s'accordent à situer le commencement de l'apprentissage inférentiel autour de 5-6 ans (Barnes, Denis & Haefele-Kalvaitis, 1996). Pour Trabasso et Nicholas (1980), l'amélioration de la vitesse de traitement des informations et l'augmentation des capacités de mémoire de travail permettent l'automatisation de la prise en compte de la dimension implicite vers 9-10 ans. Pour Barnes et al. (1996), les capacités inférentielles se développent grâce aux interactions de l'enfant avec ses pairs, avec son environnement physique et social, ainsi qu'à travers la mémorisation progressive des schèmes d'action. Ces capacités seraient ainsi optimales vers 15 ans.

III. Evaluer la compréhension écrite

1. Outils d'évaluation orthophoniques

Braibant (1994) constate l'existence d'un fossé énorme entre les modèles théoriques de la compréhension et la pauvreté du matériel utilisé pour l'évaluer sur le terrain. Ce que ce chercheur belge remarque sur le plan scolaire, nous le retrouvons sur le plan orthophonique. En effet, si de nombreuses épreuves de leximétrie permettent de mesurer l'efficacité du décodage de mots, la compréhension reste moins explorée dans les bilans orthophoniques. De plus, il apparaît que les épreuves créées en orthophonie s'attachent davantage aux performances de l'enfant qu'aux moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir. Il existe quelques épreuves de compréhension textuelle correspondant à la tranche d'âge de la population de notre mémoire (CE2), relativement anciennes pour la

plupart, mais qui ne prennent pas ou peu en compte la dimension inférentielle. Nous nous arrêterons davantage sur les épreuves de la « DORLEC » (Lobrot, 1976), ainsi que sur le test de « La forme noire » (Maeder, 2010), qui s'intéresse à la production inférentielle.

1.1. La DORLEC (Lobrot, 1976)

L'ensemble des épreuves de la DORLEC (Disposition ORthographe LECture) permet de balayer le langage écrit de l'enfant de 7 à 16 ans. L'épreuve de lecture d'un texte long (L4) est particulièrement intéressante. L'objectif de cette épreuve est de connaître les capacités de lecture de l'enfant sur un texte long, ainsi que ses capacités de compréhension et de réflexion au sujet de celui-ci. A l'issue d'une lecture silencieuse, les enfants répondront à un QCM vérifiant leur compréhension. Ils obtiendront ainsi un score en compréhension de texte, qui pourra être comparé avec l'efficacité de lecture. Les textes proposés aux enfants ne semblent malheureusement plus adaptés à la génération actuelle, ce qui diminue considérablement l'intérêt de ce test.

1.2. La forme noire (Maeder, 2010)

Devant la pauvreté du matériel orthophonique existant, un nouvel outil a été créé par Maeder : « la Forme noire ». Il s'agit d'un test de compréhension écrite de récit, destiné aux enfants de 9 à 12 ans. Il permet une évaluation complète des compétences en jeu dans la compréhension écrite, mais également une identification des déficiences. Maeder nous explique la construction de son test : « *la constitution d'épreuves qui isoleraient chacune une compétence nous a semblé impossible à réaliser, tant elles sont imbriquées les unes aux autres. Mais chaque épreuve met en jeu une compétence de façon dominante, même si d'autres compétences sont mobilisées.* » (Maeder & Charlois, 2010, p.72). Suite à la lecture d'un récit, l'enfant va donc être soumis à sept épreuves dont certaines permettent plus particulièrement d'évaluer la production d'inférences, comme l'épreuve des questions, et la détection d'erreurs (inférences causales). A l'issue de ce test, les difficultés sont ciblées, ce qui permet une bonne orientation de la prise en charge en cas de difficultés de compréhension.

2. Du côté de la recherche

2.1. Evaluer les processus de la compréhension écrite

L'évaluation des processus de la compréhension correspond à la mesure de la compréhension en cours de traitement. Nous avons vu précédemment que le lecteur se constitue une représentation du texte à trois niveaux (Kintsch & Van Dijk, 1983). L'évaluation « on-line » de la compréhension nous permet de nous situer au niveau de la création du modèle de situation. Ainsi, nous suivons en temps réel la construction d'une compréhension globale et cohérente, en interrompant régulièrement la lecture du sujet.

Différentes tâches d'évaluation existent (Blanc & Brouillet, 2005), mais nous avons choisi de nous intéresser à la tâche de « penser à voix haute », ou protocole verbal, qui nous paraît particulièrement adaptée au cadre de notre mémoire. Il existe deux types de

protocoles verbaux, particulièrement utilisés dans l'étude des inférences. Dans le premier protocole, le lecteur répond à des questions (Pourquoi ? Comment ? Que va-t-il se passer?) qui lui sont posées au cours de sa lecture. Dans le deuxième protocole, il est demandé au lecteur d'énoncer à voix haute ce qui lui vient à l'esprit lorsque sa lecture est interrompue. Ainsi, une des limites de ce protocole réside dans le fait que certaines inférences générées ne vont pas être énoncées, car trop difficiles à mettre en mots, ou non accessibles à la conscience du lecteur (Ericsson & Simon, 1993). Une critique commune à ces deux protocoles verbaux est que cette tâche propose une situation très favorable à la production d'inférences qui n'auraient peut-être pas été produites en situation de lecture continue.

2.2. Evaluer les produits de la compréhension

Evaluer les produits de la compréhension revient à mesurer la compréhension après traitement du texte par le lecteur (évaluation « off-line »). On va chercher à mettre en évidence la représentation mentale que le lecteur a construite à partir du texte. Blanc et Brouillet (2005) nous mettent en garde quant à l'utilisation de ces méthodes d'évaluation: « *Il est difficile de déterminer si la réponse que fournit l'individu se base simplement sur le produit de la compréhension ou résulte de la présence du test et le conduit à modifier sa représentation pour faire face aux exigences de la tâche.* » (p. 83). Cette génération tardive d'inférences constitue un biais important à l'évaluation de la compréhension. Nous présenterons deux exemples de tâches qui reposent essentiellement sur les productions du sujet, le rappel et le résumé.

Le rappel

Si le principe de cette tâche est simple (demander au lecteur de restituer tout ce dont il se souvient du texte qu'il vient de lire) son application est en revanche plus complexe. Il convient tout d'abord de bien choisir la consigne donnée au sujet. Afin de favoriser le rappel du modèle de situation et non le rappel de la structure du texte, une consigne de type « *Dites-nous ce que vous avez compris du texte* » sera préférée (Blanc & Brouillet, 2005). Une fois la tâche effectuée, il convient d'effectuer une analyse propositionnelle : on évalue les propositions manquantes dans le rappel, celles qui ont été modifiées, et celles qui ont été rappelées. Cette méthode d'analyse est subjective, longue et lourde à réaliser (Blanc & Brouillet, 2005).

Le résumé

D'après Wade-Stein et Kintsch (2004) il s'agit de la forme d'évaluation de la compréhension off-line la plus adéquate. Lors d'une tâche de résumé, le lecteur doit produire un énoncé oral ou écrit reprenant de manière concise les éléments essentiels du texte lu. Cette tâche est plus complexe que la tâche de rappel car elle nécessite de comprendre le texte, d'identifier les idées principales et de produire un nouveau texte. La tâche de résumé paraît peu adaptée à l'évaluation de la compréhension en lecture chez les jeunes enfants, ceux-ci ne parvenant pas encore à isoler les idées importantes d'un texte. Mais cette tâche présente un caractère développemental, évoluant avec les capacités générales de compréhension de l'enfant (Blanc & Brouillet, 2005).

Nous avons donc passé en revue diverses tâches d'analyse de la compréhension, « on-line » et « off-line ». Chaque tâche possède ses limites, qu'il convient de garder en tête lorsque l'on s'intéresse à la génération d'inférences, tant au niveau de l'évaluation que de la remédiation.

IV. Améliorer la compréhension en lecture via les inférences

Les troubles de la compréhension, fréquents et d'autant plus pénalisants qu'ils ne sont pas toujours reconnus, exigent un travail rééducatif spécifique (Boutard & Brouard, 2003). En outre, les capacités de compréhension dépendraient de l'habileté inférentielle (Cain & Oakhill, 1999). Cette causalité permet de souligner qu'un entraînement ciblé sur les inférences pourrait alors avoir un impact sur la compréhension en lecture. Nous nous sommes donc questionnées sur la remédiation des difficultés de compréhension via l'amélioration des inférences chez l'enfant.

1. Le matériel orthophonique existant

Dans le champ orthophonique, Boutard et Maeder (2006) appuient également l'idée de proposer un travail axé sur les inférences. A ce propos nous désirons souligner les deux matériels suivants.

1.1. Les 300 exercices inférentiels (Boutard et Brouard, 2003)

Cet outil vise l'amélioration des capacités de compréhension via un matériel applicable à l'oral comme à l'écrit, axé sur les chaînes causales, les scripts ainsi que les inférences logiques et pragmatiques. Ce dernier peut être aussi bien proposé à des enfants non lecteurs qu'aux enfants lecteurs, adolescents et adultes. En effet, cet outil propose différents niveaux allant du support imagé à des énoncés basés sur deux types de tâches (cause ou conséquence logique d'une situation via un QCM, situation la plus probable à déterminer parmi quatre situations).

1.2. Les Reflex' Lecture 1 et 2 (Maeder, 2001, 2003)

Les Reflex' Lecture ont été créés pour entraîner la compréhension orale ou écrite chez les enfants, voire les adultes, en sollicitant les compétences sous-jacentes à la compréhension (dont les inférences) et identifiées comme déficitaires. La démarche de fond de l'auteur est d'accompagner le patient vers un comportement de lecture actif. Les exercices sont répertoriés selon les éléments linguistiques proposés au sein des textes et sont de difficulté variable. Néanmoins, les inférences n'étant qu'une des nombreuses compétences travaillées dans cet outil remarquable, le nombre de supports dévolus à leur sollicitation est réduit.

2. Du côté de la recherche

Au vu du faible nombre d'outils orthophoniques destinés à la génération d'inférences, nous avons souhaité établir une revue, non exhaustive, des notions et études liées à l'amélioration de la compréhension inférentielle, d'une part pour observer l'efficacité d'entraînements portant sur les inférences, et d'autre part, pour recueillir des informations utiles à l'élaboration de notre matériel d'entraînement.

2.1. L'étude de McGee et Johnson (2003)

Cette étude est la dernière en date et reprend les travaux menés par Yuill et Oakhill en 1988 (cités par McGee & Johnson, 2003). Les auteurs ont proposé un entraînement ciblant les inférences à des enfants âgés de 6 à 10 ans, selon plusieurs étapes : entraînement lexical (explication de la fonction et du sens de chaque mot d'un énoncé), génération de questions (« qui », « quand », « pourquoi », etc.) à partir d'un texte, questions créées par les enfants et posées à leurs camarades, parties d'énoncés cachées (le segment manquant est inféré à partir du texte environnant). Les groupes de faibles et bons compreneurs entraînés à produire des inférences améliorent leur compréhension. Néanmoins, cette évolution positive est beaucoup plus bénéfique chez les mauvais compreneurs.

2.2. Les composantes à inclure

La génération de questions

Apprendre aux élèves à se poser les bonnes questions au bon moment constitue une composante clé dans les programmes d'intervention (McGee et Johnson, 2003 ; Kispal, 2008 ; Lieury & De la Haye, 2009). Graesser et al. (1994) accordent un rôle particulier à la question « pourquoi » qui est en lien avec les inférences pouvant être produites spontanément par les bons compreneurs au cours de la lecture. Néanmoins, les autres questions ne doivent pas pour autant être invalidées (que s'est-t-il passé ? que va-t-il se passer ? quand ? où ? comment ?). D'après Van den Broeck, Ridsen, Tzeng, Trabasso et Basche (2001), il est indispensable de ne pas poser ces questions ni au cours, ni immédiatement après la lecture, pour ne pas parasiter les processus cognitifs dévolus à la construction du sens. En outre, ces questions peuvent aussi bien être posées par l'enseignant que générées par l'élève lui-même.

L'activation des connaissances sur le monde

Les données relatives à cette composante sont ambiguës. En effet, Cain et al. (2001) émettent des réserves quant au fait qu'un déficit inférentiel soit simplement tributaire d'une éventuelle faiblesse des connaissances sur le monde. Il s'agirait plutôt d'un déficit d'accès à ces connaissances. Ainsi, les données de la littérature (Kispal, 2008)

préconisent aux enseignants de solliciter les connaissances personnelles du lecteur en lien avec le sujet du texte proposé. En effet, l'activation préalable des connaissances en lien avec le thème traité faciliterait l'interprétation des indices relevés (Rémond, 2004 ; Fayol, 1992). En 1983, Hansen et Pearson proposent d'encourager les élèves, avant la lecture d'un texte, à mettre en relation leurs connaissances personnelles avec le sujet du texte afin de favoriser la génération d'hypothèses inférentielles. En s'appuyant sur le titre et les illustrations, l'enfant peut mettre en avant des hypothèses et des prédictions qu'il confrontera avec sa lecture du texte : un cycle de prédiction-vérification s'établit (Giasson, 1995). Néanmoins, aucune étude récente n'a intégré ce facteur au sein d'un programme d'intervention axé sur les inférences.

Les buts et objectifs de la lecture

Cain et Oakhill (1999) précisent qu'un entraînement ciblant les inférences est pertinent à condition d'y inclure les compétences nécessaires à l'élaboration d'inférences, soit les buts et les objectifs de la lecture. Rémond (2004) accentue la nécessité d'adopter des stratégies relatives aux objectifs de lecture, soulignant par ailleurs leur appartenance aux composantes de la lecture, au même titre que le décodage et la compréhension.

La détection d'inconsistances

Comme nous l'avons souligné précédemment, comprendre c'est également être capable de piloter sa compréhension (notamment de détecter sa perte de compréhension) dont le parallèle peut être établi avec la production inférentielle. Or, les mauvais compreneurs détectent moins facilement les inconsistances et incohérences que les bons compreneurs (Kispaal, 2008 ; Gaonac'h & Golder, 2004). Néanmoins, en les sollicitant en leur demandant explicitement de souligner les propos qu'ils ne comprennent pas, cette composante s'améliore (Eme et Rouet, 2004).

2.3. La transmission de ces composantes

L'enseignement stratégique

Giasson (1995) souligne la nécessité d'amener les élèves à acquérir un panel de stratégies en lecture. En effet, si les lecteurs habiles peuvent les découvrir par eux-mêmes, les lecteurs en difficulté risqueront de passer à côté. Néanmoins, il serait judicieux de ne proposer qu'un nombre restreint de procédures (Fayol, 1992). Pour mener à bien cette démarche, il est indispensable de mettre en avant le « quoi » permettant de nommer, définir et décrire la stratégie, le « pourquoi » soulignant l'importance de son utilisation en vue de devenir meilleur lecteur, le « comment » propre au fonctionnement de la stratégie, et enfin le « quand » relatif au moment et à l'adaptation contextuelle de la stratégie. Paris et Cross (1984) appuient ces critères et relèvent l'utilité d'illustrer concrètement les stratégies via l'utilisation de métaphores. Ainsi, ces stratégies doivent dépendre d'un but à atteindre, de la résolution d'un problème en cours et non pas d'une démarche stricte à appliquer.

Certes les stratégies déployées surchargent l'activité de lecture mais elles engendrent vraisemblablement une compréhension plus approfondie (Gaonac'h & Golder, 2004). Les entraînements ciblant les inférences sont d'autant plus efficaces auprès des faibles compreneurs, notamment en raison de leurs stratégies initiales déficitaires (Beishuizen, Le Grand & van der Schalk, 1999 ; Hansen & Pearson, 1983). Ainsi, l'idée de mettre en place des stratégies visant la génération d'inférences auprès de mauvais compreneurs est appropriée.

Les supports écrits

Les inférences sont normalement générées facilement au sein d'un texte narratif au regard du lien établi avec la vie réelle. Néanmoins, il serait judicieux de proposer des textes explicatifs afin de promouvoir une production inférentielle consciente et transférée (Kispal, 2008). En outre, ne proposer que des textes faciles et explicites aux enfants ne leur permet pas de mettre en jeu l'activité inférentielle et de développer une compréhension effective (Rémond, 2004). Il est donc essentiel de leur présenter des supports assez complexes exigeant la création d'inférences tout en étant adaptés à leur niveau, en jouant sur les indicateurs de complexité à l'instar de la longueur du texte, des phrases ou du vocabulaire utilisé (Giasson, 1995). Ainsi, contrairement à une pratique largement répandue d'éviter l'échec et d'assurer la réussite des élèves, il serait de temps à autre indispensable de les placer en situation de recherche de l'implicite afin d'accroître à long terme leurs performances en compréhension (Lieury & De la Haye, 2009). Un autre versant est à envisager : la finalisation de la lecture. En effet, les capacités en compréhension des faibles compreneurs s'accroissent lorsqu'une activité est à réaliser à partir du texte (par exemple, dessiner le scénario) comme si cela les incitait davantage à se centrer sur la signification du texte (De Sousa & Oakhill, citées par De Weck, 2010).

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématiques

Notre mémoire a pour objectif d'explorer de nouvelles pistes de travail pour remédier aux difficultés de compréhension que présentent les enfants bon décodeurs mais mauvais compreneurs. Nous nous intéresserons tout d'abord aux habiletés de compréhension d'enfants tout-venant de CE2 face à des énoncés explicites et implicites, que ces derniers soient courts ou longs. Nous chercherons ainsi à répondre à la question suivante : comment les enfants tout-venants de CE2 se comportent-ils face aux différentes dimensions (explicite et implicite) contenues dans différents types d'énoncés (courts ou longs) ?

Suite à nos recherches théoriques, nous avons pu constater qu'une compréhension efficiente relève de multiples paramètres incluant la génération d'inférences. Des difficultés spécifiques à la production inférentielle entacheraient la gestion de l'implicite et entraîneraient une compréhension perturbée. Ce constat nous amène à la question suivante : quel serait l'impact d'un entraînement ciblant le processus inférentiel sur la compréhension en lecture d'enfants de CE2 bons décodeurs, pour lesquels une faiblesse inférentielle aurait été avérée ?

II. Hypothèses

1. Hypothèses générales

Les capacités générales de compréhension dépendent de la gestion de deux dimensions : la dimension implicite et la dimension explicite. Nous nous attendons à relever au sein d'une population d'enfants de CE2 tout-venant des caractéristiques allant dans le sens d'un traitement de l'implicite moins aisé à réaliser que le traitement de l'explicite.

Un déficit inférentiel serait sous-tendu par des difficultés spécifiques à la gestion de l'implicite. Un entraînement basé sur ces difficultés et ciblé sur les inférences, proposé via le matériel créé « Je mène l'enquête », améliorerait la compréhension générale et inférentielle d'enfants de CE2 ayant des difficultés à accéder à la dimension implicite des supports écrits.

2. Hypothèses de travail

2.1. Au sein d'une population d'enfants de CE2 tout-venants

H1 : Nous supposons qu'il existe une dissociation entre les scores aux épreuves testant la dimension implicite et les scores aux épreuves testant la dimension explicite, allant dans le sens d'une compréhension implicite plus difficile à mener. Cette dernière ne serait pas tributaire d'une mauvaise compréhension explicite. Nous pensons relever cette dissociation sur l'ensemble des épreuves de compréhension proposées.

H2 : Nous pensons que la gestion de l'implicite serait plus aisée sur des énoncés courts que sur un texte, en raison de processus cognitifs différents.

H3 : Nous pensons que le traitement de l'explicite serait plus aisé sur des énoncés courts que sur un texte, en raison de processus cognitifs différents.

2.2. Au sein d'une population d'enfants de CE2 présentant une gestion déficitaire des inférences pragmatiques

Causes du déficit inférentiel

H4 : Les capacités formelles de la langue et les capacités mnésiques ne seraient pas à l'origine des difficultés inférentielles relevées. Nous pensons que ce déficit reposerait sur une difficulté de mise en lien entre les informations du texte et les connaissances sur le monde du lecteur.

Effets d'un entraînement ciblant les inférences pragmatiques : comparaison entre le pré-test et le post-test des groupes expérimental et contrôle

H5 : Un entraînement ciblé sur les inférences pragmatiques améliorerait la production des inférences pragmatiques des énoncés courts.

H6 : Nous nous attendons à relever une amélioration quantitative de la génération d'inférences pragmatiques évaluée via les produits (questions) et les processus (protocole verbal) de la compréhension.

H7 : Nous pensons noter une diminution des difficultés et des comportements plus efficaces chez les enfants entraînés face à l'implicite.

H8 : Nous pensons observer une amélioration du traitement des questions explicites et logiques sur textes courts et longs.

H9 : Nous nous attendons à une évolution favorable des scores totaux en compréhension du groupe bénéficiant de l'entraînement en post-test au regard du groupe contrôle.

H10 : En raison de l'hétérogénéité des difficultés initiales, nous nous attendons à observer des différences inter-individuelles au sein du groupe entraîné quant à l'évolution des performances.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Contexte de l'expérimentation

1. Objectifs

Etant donnée l'implication des inférences au sein du processus de compréhension, nous avons souhaité évaluer l'impact d'un entraînement ciblant les inférences sur les compétences en compréhension de l'enfant. Dans cette optique, nous avons élaboré un matériel ludique, « Je mène l'enquête ». De ce fait, notre protocole expérimental permet de tester l'efficacité de cet outil auprès d'enfants présentant des difficultés de compréhension inférentielle. En outre, notre population de référence nous permet également de mettre en évidence la dissociation entre compréhension explicite et compréhension implicite constatée dans la littérature.

En somme, notre projet permettrait d'appuyer la nécessité de travailler les inférences en lecture et de présenter des pistes de travail efficaces auprès d'enfants ayant de faibles capacités de compréhension inférentielle, applicables dans le champ orthophonique.

2. Méthode

Afin de mener à bien nos objectifs, nous avons choisi de coupler analyse quantitative et qualitative en nous appuyant sur une étude comparative ouverte randomisée. Ainsi, suite au repérage d'enfants ayant des difficultés de compréhension inférentielle, notre protocole s'axe sur le paradigme pré-test/entraînement/post-test et sur la comparaison de l'évolution des performances entre les groupes expérimental et contrôle.

3. Recherche de la population

Nous avons choisi d'orienter notre étude sur des enfants de CE2, classe au cours de laquelle la lecture est normalement automatisée et permet d'allouer les ressources cognitives aux processus de haut niveau.

Afin de constituer nos groupes expérimental et contrôle, nous avons démarché bon nombre d'écoles primaires de Lyon et de ses environs. Quatre écoles ont répondu favorablement à notre demande. Ainsi, nous avons pu tester quatre classes de début CE2, aux niveaux socio-éducatifs divers :

- L'école publique Jean Racine (Lyon, 6ème)
- L'école publique Léon Jouhaux (Villeurbanne)
- L'école privée l'Immaculée Conception (Lyon, 3ème)
- L'école privée Serin (Lyon, 9ème)

4. Déroulement général et composition des différents groupes

4.1. Le pré-test collectif

- Au cours de septembre et octobre 2010, nous avons procédé à l'évaluation du groupe G1. Les enfants du groupe G1 sont issus des quatre écoles participantes. Ils sont appariés selon le niveau scolaire de CE2. Nous avons exclu de ce groupe les enfants bénéficiant d'une prise en charge orthophonique et ceux dont l'accord parental n'a pas été obtenu. Nous avons ainsi testé 54 enfants lors de notre pré-test collectif.
- Au cours de cette étape nous avons proposé les épreuves suivantes : le protocole des 30 inférences, les textes « Enzo » et « Mr Vautrin ».
- L'analyse des données obtenues nous a permis de constituer le groupe G1'. Ce dernier se compose de 21 enfants de G1 présentant des difficultés aux inférences pragmatiques dans le protocole des 30 inférences et/ou dans le texte implicite « Enzo ». Nous n'avons donc pas retenu les enfants de G1 bons compreneurs dans chaque modalité (protocole des 30 inférences et texte implicite « Enzo »).

4.2. Le pré-test individuel 1

- Au cours du « pré-test individuel 1 » (octobre 2010), nous avons proposé des épreuves et tests complémentaires au groupe G1'. A cette occasion, nous avons souhaité contrôler certains biais tels que le déchiffrage (passation de l'Alouette), le lexique réceptif (EVIP), la compréhension syntaxico-sémantique écrite (ECOSSE) et les capacités mnésiques (empans de chiffres de l'ODEDYS 2).
- A l'issue de l'analyse des résultats de ce « pré-test individuel 1 », nous avons constitué le groupe G1'', composé de 15 enfants. Ce dernier exclut les enfants de G1' présentant des difficultés significatives dans les épreuves proposées lors du pré-test individuel 1. Nous avons donc écarté de ce groupe les enfants mauvais décodeurs, les enfants ayant des difficultés mnésiques, les enfants ayant un trop faible niveau lexical, ainsi que les enfants ayant des difficultés au niveau du traitement syntaxique.

4.3. Le pré-test individuel 2

- Au cours du « pré-test individuel 2 » (octobre et novembre 2010), nous avons désiré peaufiner l'évaluation des habiletés de compréhension (textes « Romain » et « Killian ») du groupe G1''. Cette étape nous a permis d'adopter un regard plus qualitatif sur les difficultés observées, afin de mieux cerner les compétences et déficits de chaque enfant dans le champ de la compréhension textuelle écrite.
- L'analyse des données de cette étape nous a également permis de constituer notre groupe G2 (composé de 12 enfants issus de G1''), que nous avons aléatoirement dissocié en groupes expérimental et contrôle. En effet, nous avons éliminé de G1'' deux enfants présentant un profil de compréhension efficace suite à l'analyse qualitative des épreuves de compréhension complémentaires. En outre, nous ne retenons pas un enfant présentant des difficultés observées en compréhension en lien

avec d'autres facteurs non contrôlables (difficultés attentionnelles manifestes, corroborées par l'enseignante).

Chaque enfant de G2 a été réparti aléatoirement dans un des deux groupes :

- le groupe expérimental bénéficiant de l'entraînement (6 enfants),
- le groupe contrôle (6 enfants).

4.4. Entraînement

L'entraînement ciblant les inférences via l'outil « Je mène l'enquête » a été proposé au groupe expérimental et s'étend de novembre 2010 à janvier 2011.

4.5. Le post-test

Le post-test proposé à l'ensemble de G2 en février 2011 a permis de comparer l'évolution des groupes expérimental et contrôle au niveau de leurs capacités inférentielles et de compréhension globale. Les épreuves de compréhension explicite et implicite proposées et les modalités de passation sont identiques à celles du pré-test.

L'intégralité des expérimentations a eu lieu dans l'établissement et sur le temps scolaire des enfants afin de ne pas surcharger leur emploi du temps. La passation collective s'est déroulée en petits groupes supervisés par l'une d'entre nous, à l'extérieur du groupe classe. Les passations individuelles ont eu lieu en situation duelle, dans une salle isolée.

II. Matériel d'évaluation

Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des épreuves et tests proposés selon les différentes étapes évaluatives de notre protocole.

Étapes	Tests et épreuves
Pré-test collectif	Evaluation de la compréhension : -protocole des 30 inférences (Duchêne), -texte implicite « Enzo » (modalité off-line, questions), -texte explicite « Mr Vautrin »
Pré-test individuel 1	Evaluation des compétences formelles de la langue : -l'Alouette (Lefavrais, 1967), -l'EVIP (Dunn & Theriault-Whalen, 1993), -l'ECOSSE (Lecocq, 1996) Evaluation des capacités mnésiques : -empans de chiffres endroits et envers de l'ODEDYS version 2 (Cognisciences, 2005)
Pré-test individuel 2	Evaluation approfondie de la compréhension : -texte « Romain » (modalité on-line) -texte « Killian » (modalité off-line, rappel)
Post-test	Evaluation de la compréhension (passation collective): -protocole des 30 inférences, -texte implicite « Enzo » (modalité off-line, questions), -texte explicite « Mr Vautrin » Evaluation approfondie de la compréhension (passation individuelle) : - texte « Romain » (modalité on-line) - texte « Killian » (modalité off-line, rappel)

Tableau 1 : Récapitulatif des tests et épreuves utilisés

1. Le protocole des 30 inférences

1.1. Description

Ce protocole a été élaboré par Duchêne (sous presse) afin d'évaluer la production d'inférences logiques et pragmatiques sur trente courts énoncés pour une population d'enfants allant du CE2 au CM2. Après la lecture de courts textes de difficulté variable, le sujet doit répondre à trois questions par « vrai », « faux » ou « je ne peux pas savoir ». Les questions posées peuvent être de quatre types :

-
- Les questions « distracteurs » pour lesquelles l'enfant ne peut s'appuyer ni sur le texte, ni sur un traitement inférentiel pour répondre à la question posée. La réponse attendue à ces questions est « je ne peux pas savoir ».
 - Les questions « explicites » associées au contenu littéral du texte.
 - Les questions « logiques » reposant sur la génération d'inférences logiques.
 - Les questions « pragmatiques » exigeant la création d'inférences pragmatiques.

Suite à la mise à l'épreuve de ce protocole par Shaw (2006) auprès d'élèves de CM1 et CM2, une version informatisée de ce test est actuellement sous presse et s'intitule « la gestion de l'implicite chez l'enfant ». Cette forme permet, outre la cotation des bonnes réponses, de prendre en compte le temps nécessaire au sujet pour traiter chaque type de question. Ce test succède à la « Gestion de l'implicite » (Duchêne May-Carle, 2000) dédiée aux adultes présentant des troubles de la compréhension élaborée.

1.2. Adaptation

Par souci pratique, nous avons préféré proposer cette épreuve de manière collective, sur support papier. En outre, nous avons remplacé la mention « je ne peux pas savoir » par « on ne peut pas savoir », ce qui permet de ne pas remettre en question les propres compétences de l'enfant (cf. Annexe I). De plus, en analysant les résultats de notre population, nous avons constaté que certaines questions étaient trop ambiguës et ne pouvaient par conséquent être traitées efficacement. De ce fait, nous avons éliminé cinq questions de ce protocole. Ainsi, une fois remanié, l'ensemble du protocole est noté sur 85 questions et comprend :

- 16 questions « distracteurs »
- 17 questions « explicites »
- 18 questions « logiques »
- 34 questions « pragmatiques »

1.3. Passation

Il était demandé aux élèves de lire silencieusement chaque énoncé puis de répondre aux questions en entourant la réponse adéquate. Au préalable, un exemple précédant l'épreuve a été réalisé et justifié auprès des élèves.

Afin de limiter la surcharge cognitive liée à la longueur et la difficulté de cette épreuve, nous avons souhaité la diviser en deux parties équivalentes. Ainsi, deux temps de passations collectives ont été proposés. Nous avons laissé la possibilité aux enfants de nous solliciter pour une quelconque question, notamment concernant le vocabulaire. En outre, aucune limite de temps n'était donnée afin de ne pas empêcher la réalisation de certaines inférences.

2. L'évaluation de la compréhension textuelle implicite

Comme nous l'avons noté dans notre partie théorique, il n'existe pas actuellement d'outil orthophonique permettant d'évaluer la compréhension textuelle implicite auprès des enfants de CE2. Nous avons donc élaboré trois épreuves dévolues à cet effet, en considérant la dichotomie inférences logiques/inférences pragmatiques. Par manque de temps, nous n'avons pu normaliser ces épreuves. Néanmoins, nous avons présenté ces supports aux enseignantes de CE2 des écoles concernées afin de juger de leur pertinence et du niveau de difficulté proposé. Les remarques portaient principalement sur le vocabulaire et la syntaxe employés. Nous y avons donc apporté les modifications nécessaires.

Afin de rendre ces évaluations les plus objectives possible, nous avons harmonisé chaque cotation en établissant une liste des réponses considérées comme correctes ou partielles. De plus, nous avons confronté nos deux analyses pour l'ensemble des productions observées.

2.1. Modalité off-line

Le texte « Enzo » (cf. Annexe II)

a. Description

Cette épreuve repose sur l'utilisation du paradigme classique d'évaluation de la compréhension dans lequel un texte associé à des questions est proposé, ce mode d'évaluation étant le plus adapté à une passation collective. Afin de solliciter la participation et l'attention des enfants, nous avons opté pour le thème du goûter d'anniversaire. Trois types de questions sont donc associés au texte : explicites, implicites logiques et implicites pragmatiques.

Le barème est le suivant :

- 1 point accordé par réponse correcte
- 0,5 point accordé en cas de réponse partielle

Le nombre de questions considérées est de 11. En effet, nous avons supprimé deux de nos questions en raison d'un taux d'échec significatif dû à une trop grande difficulté de traitement pour des enfants de CE2 (questions 4 et 10). Cette évaluation remaniée inclut donc pour le traitement des données :

- 5 questions « explicites »
- 1 question « logique »
- 5 questions « pragmatiques »

b. Mode de passation

Dans un premier temps, les élèves étaient encouragés à lire le texte à voix basse puis à répondre aux questions. Afin qu'aucune difficulté mnésique ne vienne biaiser les performances des élèves, le texte demeurait sous leurs yeux. Aucune limite de temps n'a été exigée. Par la suite, nous avons pris le temps de demander individuellement une justification aux réponses fournies, afin de mieux cerner les difficultés observées au regard du texte proposé. Cette étape nous a permis de juger de la pertinence de notre épreuve et de supprimer les deux questions sus-citées pour l'analyse des données.

Rappel et questions du texte « Killian » (cf. Annexe III)

a. Description

Nous avons privilégié cette méthode de rappel au résumé, tributaire de compétences spécifiques, difficiles à acquérir pour certains enfants et fonction de l'apprentissage et de l'entraînement (Blanc & Brouillet, 2005). En référence à l'étude menée par Cain et Oakhill (1999), nous avons porté une attention toute particulière aux éventuelles sources de difficultés : identification de la portion du texte correspondante, connaissances du monde, difficulté de mise en relation de ces deux données.

La cotation porte sur la génération d'inférences spontanées (lors du rappel de l'histoire) et induites (suite aux questions posées à l'enfant). En outre, nous avons coté les trois sources de difficultés précédemment évoquées. Nous avons enregistré ces passations afin de pouvoir les transcrire et les analyser au mieux.

b. Mode de passation

Il était demandé à l'élève une lecture silencieuse du texte, puis un rappel de ce qu'il avait compris ou retenu. Suite au rappel fourni par l'enfant, des questions sur les énoncés inférentiels du texte ont été posées.

Afin de considérer les trois causes éventuelles de déficit inférentiel, nous avons suivi le protocole suivant :

- En cas de réponse erronée, nous demandions dans un premier temps à l'enfant de se relire et de nous pointer la partie du texte correspond à la question. En cas d'erreur, nous l'inditions, en lui donnant la localisation de l'information (le paragraphe ou la phrase). Une deuxième relecture lui était alors demandée.
- Dans un deuxième temps, nous reposons la question, complétée par d'autres questions plus précises, dans le but de faire le lien entre le texte et ses connaissances personnelles.
- En cas de persistance de l'erreur, une question directement en lien avec la connaissance du monde nécessaire à la réalisation de l'inférence en question était posée.

2.2. Modalité on-line

L'objectif de cette passation est d'affiner l'évaluation de la compréhension textuelle en s'appuyant sur l'évaluation des processus on-line de la compréhension via la méthode des protocoles verbaux. Le texte que nous avons proposé correspond à l'introduction du jeu « Je mène l'enquête » (cf. Tome 2).

Les enfants avaient pour consigne de lire le texte silencieusement et de s'arrêter à chaque point afin de verbaliser ce qu'ils venaient de comprendre, c'est-à-dire de « penser à voix haute ». Cette passation a été enregistrée afin d'être analysée au mieux. Un point a été accordé pour toute inférence pragmatique verbalisée.

2.3. L'évaluation de la compréhension textuelle explicite

Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, la DORLEC permet d'évaluer les capacités de compréhension textuelle explicite chez l'enfant de CE2. Néanmoins, ce test n'est plus édité et inclut une forte composante mnésique dans la mesure où le texte n'est pas laissé à la disposition du lecteur pour répondre aux questions. De ce fait, nous avons créé, avec l'aide de notre maître de mémoire, une épreuve de compréhension explicite via le texte « Mr Vautrin » (cf. Annexe IV)

Cette épreuve s'est déroulée en passation collective. Les élèves étaient encouragés à lire le texte silencieusement, puis à répondre aux questions, le texte étant toujours à leur disposition.

Ce texte est noté sur un total de 10 points dont le barème est le suivant :

- 1 point accordé par réponse correcte
- 0,5 point accordé en cas de réponse partielle

3. Evaluation des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques

Au regard des données théoriques relevées, nous avons souhaité évaluer certaines composantes indispensables à la compréhension en lecture afin d'en contrôler les biais. Ainsi, nous avons évalué le décodage, le lexique réceptif, la compréhension syntaxique et les capacités mnésiques. En effet, des difficultés se retrouvant à ces différents niveaux vont solliciter davantage de ressources cognitives et peuvent entacher les capacités de compréhension des lecteurs. Les enfants ont été testés individuellement en une seule passation pour l'ensemble de ces épreuves.

3.1. L'Alouette (Lefavrais, 1967)

Il s'agit d'un test de leximétrie permettant de calculer un rapport entre la vitesse et l'exactitude de la lecture. Il permet de donner un âge de lecture et une correspondance en termes de niveau scolaire. Un texte de 265 mots, non porteur de sens, est lu à voix haute par l'enfant. L'expérimentateur prend en compte la vitesse de lecture ainsi que le nombre d'erreurs réalisées.

3.2. L'EVIP (Dunn et al., 1993)

Ce test a pour objectif de mesurer l'étendue du vocabulaire passif des sujets de 2 ans et demi à 18 ans. Le sujet doit choisir, parmi les 4 images, celle qui illustre le mieux la signification du mot cible prononcé à haute voix par l'examineur.

3.3. L'ECOSSE (Lecocq, 1996)

Ce test évalue la compréhension d'énoncés de constructions syntaxiques variées selon deux modalités (orale et écrite). Nous avons privilégié l'examen de la modalité écrite. L'expérimentateur présente la phrase que l'enfant doit lire, puis ce dernier doit sélectionner parmi quatre images, celle correspondant à l'énoncé qu'il vient de lire.

3.4. Les empan de chiffres de l'ODEDYS 2 (Cogni-Sciences, 2005)

L'épreuve d'empan de chiffres endroits permet de tester la mémoire à court terme. Il est demandé à l'enfant de répéter dans le même ordre, les chiffres qui lui sont cités. Afin d'évaluer les capacités en mémoire de travail, des chiffres sont présentés oralement à l'enfant qui doit les restituer dans l'ordre inverse. Pour ces deux conditions, la quantité de chiffres proposée est progressivement croissante.

III. L'entraînement via l'outil « Je mène l'enquête »

1. Le déroulement

Notre entraînement s'étend sur onze séances individuelles de 45 minutes que nous envisageons hebdomadaires. Néanmoins, les disponibilités proposées par les enseignantes variant d'une semaine à l'autre, nous intervenons une à deux fois par semaine. Nos interventions ont eu lieu en situation duelle, dans une salle isolée. Afin de réaliser un suivi pertinent de notre groupe expérimental, chacune d'entre nous prenait en charge les trois mêmes enfants sur la totalité de l'entraînement. Afin d'ajuster chacune de nos interventions en fonction de l'enfant, nous avons établi une fiche de suivi individuelle sur laquelle nous notions le compte-rendu des séances proposées.

2. Elaboration de l'outil « Je mène l'enquête »

Nous invitons nos lecteurs à se référer au Tome 2 de ce mémoire pour de plus amples détails.

2.1. Objectifs de l'outil

Cet outil a été créé afin de remédier aux difficultés de compréhension écrite que rencontrent les enfants de CE2. Comme nous l'avons relevé dans notre partie théorique, les recherches menées dans ce domaine ont permis de souligner, entre autres, le rôle des inférences dans la compréhension. De ce fait, nous avons souhaité proposer un matériel ludique afin d'accompagner l'enfant à la découverte des inférences.

Notre objectif principal est d'aider l'enfant faible compreneur à découvrir et à investir des stratégies facilitant la génération d'inférences (au regard des données de la littérature) tout en adoptant une démarche de lecture active. Notre démarche s'appuie sur trois critères principaux : une trame ludique, un déroulement ritualisé des séances et une progression définie.

2.2. Une trame ludique

Afin de solliciter et de maintenir l'attention des enfants entraînés, il nous a semblé judicieux de proposer une trame ludique pouvant les captiver tout au long de ces onze séances d'entraînement, et étant susceptible d'intéresser autant les garçons que les filles. Ainsi, la trame narrative de l'histoire se déroule dans le parc d'attraction préféré d'un jeune enfant de 8 ans, menacé de fermeture à cause de faits étranges, troublant sa tranquillité habituelle. Le joueur a donc pour mission principale d'empêcher cette fermeture, en démasquant le responsable de ce désordre, et en découvrant ses motivations à la fermeture du parc. Pour ce faire, il va être amené à rencontrer différents personnages du parc qui lui fourniront de précieux indices pour mener à bien son enquête.

2.3. Un déroulement ritualisé

Notre entraînement repose également sur un déroulement ritualisé des séances. Cette démarche permet à l'enfant de prendre des repères dans le déroulement de la séance et d'en anticiper la progression. Pour faciliter la continuité du programme, un carnet de bord a été remis à chaque enfant lors de la première entrevue. La confluence de ces éléments a permis une autonomie et un investissement dans le jeu manifestes. Ainsi, hormis pour la première séance, plusieurs étapes successives furent proposées aux enfants :

- 1. Rappel des stratégies ou indices relevés lors de la séance précédente
- 2. Lecture de la carte consigne
- 3. Réalisation de l'activité

-
- 4. Verbalisation et symbolisation de la stratégie rencontrée (si tel est l'objectif de la séance)
 - 5. Lecture de la carte réussite
 - (Selon les séances, deux activités étaient prévues. Ainsi, les étapes 2 à 5 sont répétées)
 - 6. Stratégie et/ou indices notés dans le carnet de bord

2.4. Une progression définie

Nos lectures nous ont permis de relever et de sélectionner certaines composantes à inclure dans ce type de programme ciblant les inférences. Nous avons donc mis en place une progression définie, dont les objectifs ont été hiérarchisés. Chacune des douze activités élaborées est le contenu d'une mission proposée par un des personnages rencontrés, et est liée à un objectif particulier. Au départ, nous envisagions une progression définie selon les séances, néanmoins, au vu de l'hétérogénéité des performances réalisées, nous avons fait preuve d'adaptation au regard des sujets entraînés.

SEANCE 1

- Mission « guichetier » :

- Objectif : mettre en évidence la dissociation implicite/explicite afin de montrer que les informations peuvent être cachées dans une phrase.
- Contenu : énoncés explicites et inférentiels suivis d'une question, notés sur des étiquettes.

SEANCE 2

- Mission « photographe » :

- Objectifs : se référer à la notion de script sur un support imagé ; identifier la perte de compréhension ; générer des hypothèses inférentielles permettant d'établir une cohésion ; stratégie du « pont » : construction de l'élément manquant par inférence lorsque la perte de compréhension est détectée.

- Contenu : histoires séquentielles en images issues du matériel « Temporel » (Depoorter, 1998).

- Mission « clown » :

- Objectifs : se familiariser avec les inférences pragmatiques (au regard de la classification établie par Johnson & Johnson, 1986) et leur génération à l'oral ; stratégie « mot-clé » : repérer les éléments permettant de générer adéquatement l'inférence.
- Contenu : devinettes inférentielles sur étiquettes proposées à l'oral répertoriées selon le type d'inférences générées et le degré de difficulté.

SEANCE 3

- Mission « conteur » (cette étape est le pendant écrit de la mission « photographe »):
 - Objectifs : se référer à la notion de script sur un support écrit ; identifier la perte de compréhension ; générer des hypothèses inférentielles permettant d'établir une cohésion ; stratégie du « pont » : construction de l'élément manquant par inférence lorsque la perte de compréhension à l'écrit est détectée.
 - Contenu : histoires séquentielles à l'écrit sur des étiquettes.

- Mission « magicien » (cette étape est le pendant écrit de la mission « clown ») :
 - Objectifs : se familiariser avec les inférences pragmatiques (au regard de la classification établie par Jonhson & Jonhson, 1986) et leur génération à l'écrit ; stratégie « mot-clé » : repérer les éléments écrits permettant de générer adéquatement l'inférence.
 - Contenu : devinettes inférentielles sur étiquettes proposées à l'écrit répertoriées selon le type d'inférences générées et le degré de difficulté.

SEANCE 4

- Mission « gardien » :
 - Objectifs : étayer l'enfant pour qu'il se pose lui-même les bonnes questions ; stratégie « question » : listing de questions à se poser pour comprendre de quoi parle l'énoncé.
 - Contenu : devinettes inférentielles proposées à l'écrit, les questions étant cachées.

SEANCE 5

- Mission « voyante » :
 - Objectifs : introduction du support texte ; émission d'hypothèses inférentielles ; stratégie « pause » : la présentation progressive du texte exige une lecture scandée du texte, où selon l'endroit l'hypothèse inférentielle à la question de départ sera différente, le parallèle peut donc être établi avec la nécessité d'interrompre sa lecture pour vérifier sa compréhension.
 - Contenu : deux textes découpés en étiquettes sont présentés progressivement à l'enfant ; un texte présenté en bloc où l'enfant doit lui-même interrompre sa lecture.

SEANCE 6

- Mission « vendeuse de barbe à papa » :
 - Objectifs : Favoriser l'émission d'hypothèses inférentielles en mettant en relation les connaissances personnelles de l'enfant avec le thème du texte ; favoriser la détection d'inconsistances afin de mobiliser l'identification de la perte de compréhension.

-
- Contenu : trois textes présentant des inconsistances.

SEANCE 7-8-9-10

- Missions « caissière », « gérant de maison hanté », « vieux monsieur » et « gérant de la pêche aux canards » :
- Objectifs : automatiser l'ensemble des stratégies mises en avant au cours des activités précédentes.
- Contenu : trois textes différents pour chaque activité finalisée par un défi précis.

3. Elaboration d'une fiche d'évaluation à l'égard des professionnels

Suite à la mise en place et à l'expérimentation de cet outil, il nous a semblé judicieux de le présenter à des orthophonistes afin de juger de sa pertinence et d'y apporter un regard critique extérieur.

Ainsi, nous avons présenté individuellement notre outil à deux orthophonistes puis nous leur avons soumis un questionnaire afin de relever leurs remarques. Les points abordés sont les suivants :

- attrait de la trame narrative, esthétique
- objectifs visés (choix, ordre d'apparition)
- adaptation à la rééducation orthophonique : utilité clinique ? utilisation fonctionnelle ? modifications à apporter ?
- appréciation globale

IV. Analyse des données

1. Analyse quantitative

Nous avons utilisé l'analyse quantitative à plusieurs fins. D'une part, lors de notre pré-test, cette analyse nous a permis de déterminer notre population G2 et de répondre à nos hypothèses 1, 2 et 3. D'autre part, les données obtenues en post-test nous donneront des éléments de conclusion quant à l'effet de notre entraînement.

1.1. Au sein des groupes G1 et G1'

Afin de constituer le groupe G2, nous avons sélectionné les enfants ayant des scores inférieurs à la moyenne aux questions pragmatiques du « protocole des 30 inférences »,

et/ou aux questions pragmatiques du texte « Enzo ». Nous avons également utilisé les données obtenues en pré-test afin de comparer les différents résultats obtenus, cela grâce à un test statistique sur échantillons appariés non paramétrique. Enfin nous avons réalisé une analyse de corrélation entre nos données, afin de mettre en évidence leur force d'association. Nous nous sommes également servis de tests standardisés afin d'éliminer de notre population les enfants ayant des scores trop déficitaires par rapport à la moyenne, voire pathologiques quant à leur niveau de compétences formelles de la langue et leurs capacités mnésiques.

1.2. Au sein du groupe G2

Notre projet étant basé sur le paradigme pré-test/entraînement/post-test, il nous est indispensable de disposer de données quantitatives, afin de comparer l'évolution des sujets. La taille réduite de notre échantillon ne nous permet pas une analyse statistique inférentielle. Nous avons donc opté pour une analyse statistique descriptive coordonnée à des courbes d'évolution prenant en compte les résultats obtenus par les enfants du groupe G2, en pré-test et en post-test, dans les différentes épreuves (« protocole des 30 inférences », textes « Enzo », « Mr Vautrin », « Romain » et « Killian ») et pour les différents types d'énoncés (explicites, pragmatiques et logiques). Ces courbes permettront de comparer d'une part le groupe expérimental à lui-même, d'autre part le groupe contrôle à lui-même, afin d'observer leur évolution entre les deux temps d'évaluation. Une fois ces éléments obtenus, nous pourrons comparer l'évolution du groupe contrôle à celle du groupe expérimental.

2. Analyse qualitative

Nous avons choisi d'appuyer notre analyse quantitative par une analyse qualitative.

2.1. Lors du pré-test et du post-test

L'analyse qualitative de la tâche « off-line » (texte « Killian ») nous a permis de cerner davantage la nature des difficultés de chaque enfant (localisation de l'information dans le texte, absence de la connaissance sur le monde nécessaire à l'inférence, mise en lien entre l'information du texte et la connaissance sur le monde) et ainsi d'adapter au mieux notre matériel d'entraînement. Lors de l'analyse des données du post-test, nous avons donc pu observer l'évolution des réponses données lors de ces deux tâches et constater ou non le déplacement des difficultés des sujets, ainsi que l'évolution de la nature des inférences produites.

2.2. Lors de l'entraînement

Afin de mieux comprendre l'évolution des enfants entraînés, nous proposons également une analyse qualitative individuelle du déroulement de l'entraînement. En effet, les performances quantitatives obtenues en post-test ne reflètent pas forcément les progrès réalisés par les sujets du groupe expérimental, alors qu'un résumé de leur suivi permettra de mieux appréhender leur profil et l'amélioration de leur compréhension.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I. Niveau initial des populations G1 et G2 en compréhension

1. Niveau initial du groupe G1

Les données du pré-test collectif nous ont permis d'appréhender les capacités en compréhension inférentielle et explicite, sur de courts énoncés ainsi que sur un support texte auprès de notre population G1. De même, ces données nous ont permis de constituer notre population G2.

1.1. Compréhension explicite et compréhension inférentielle

Nous avons souhaité comparer les résultats de nos épreuves en compréhension explicite et implicite auprès de notre groupe G1 via l'utilisation de statistiques pour échantillons appariés. Les données de l'analyse statistique figurent en Annexe V. Outre cette dissociation, nous avons également voulu évaluer la force d'association entre la compréhension explicite et la compréhension implicite selon nos différentes épreuves, grâce à l'analyse de corrélation de Pearson. Un résultat est dit significatif si $p \leq 0.05$. En ce sens, le résultat obtenu comporte un risque d'erreur inférieur à 5% et est généralisable à un échantillon issu d'une population aléatoire équivalente à notre échantillon de référence.

Comparaison au sein du protocole des 30 inférences

Concernant le protocole des 30 inférences, les questions explicites sont significativement mieux réussies que les questions logiques ($p=0.000$) et pragmatiques ($p=0.000$). De plus, l'analyse de corrélation de Pearson révèle une corrélation moyenne ($r=0,441$) entre les questions explicites et les questions pragmatiques de ce protocole. Cette dernière est significative au niveau $p=0.01$. Nous notons une forte corrélation entre les items explicites et les items implicites logiques ($r=0,627$), significative au niveau $p=0.01$.

Comparaison au sein du texte « Enzo »

Au regard du texte « Enzo », nous observons une dissociation significative entre les questions liées aux propos explicites et celles liées aux énoncés implicites, aussi bien pragmatiques que logiques. L'analyse de corrélation de Pearson montre une forte corrélation dite significative ($r=0,508$) entre les énoncés explicites et pragmatiques de ce texte. En outre, une très faible corrélation ($r=0,075$) est notée entre les questions explicites et logiques, néanmoins elle n'est pas significative.

Comparaison texte « Enzo » et texte « Mr Vautrin »

De plus, les résultats au texte « Mr Vautrin » sont significativement plus élevés que ceux obtenus au texte « Enzo » ($p=0.001$). Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation, le texte explicite « Mr Vautrin » est plus aisé à traiter que le texte « Enzo », mêlant propos

explicites et implicites. Nous notons une faible corrélation entre les résultats de ces deux tests ($r=0.179$), néanmoins cette dernière n'est pas significative et peut donc être due au hasard.

1.2. Compréhension sur de courts énoncés et compréhension de texte

La passation de nos épreuves auprès du groupe G1 nous a également permis de dégager des résultats inhérents à la compréhension sur textes courts et textes longs. Nous ne retrouvons pas de différence significative entre la génération d'inférences pragmatiques sur le texte « Enzo » et sur les courts énoncés du protocole des 30 inférences ($p>0.05$). De plus, l'analyse de corrélation révèle une faible corrélation non significative concernant les inférences pragmatiques sur ces deux supports.

Par contre, nous notons une différence significative en comparant les scores obtenus aux inférences logiques sur le texte « Enzo » au regard des inférences logiques du protocole des 30 inférences ($p=0.000$). En effet, les inférences logiques sont plus difficiles à générer sur texte long. Nous avons observé la force d'association entre ces deux résultats et il en ressort une corrélation moyenne et significative ($r=0,320$). Concernant la compréhension explicite, nous observons de meilleures performances sur texte long que sur énoncés courts ($p=0.046$), ainsi qu'une forte corrélation significative de ces deux résultats ($r=0,512$).

2. Niveau initial du groupe G2

2.1. Constitution de G2

Comme nous l'avons souligné dans la présentation de notre protocole expérimental, nous avons sélectionné notre population G2 selon la faiblesse des résultats obtenus aux questions pragmatiques du protocole des 30 inférences et/ou à la faiblesse des résultats relevés aux questions pragmatiques du texte Enzo. Nous avons considéré comme « faibles » les résultats en deçà de la moyenne obtenue à chacune des épreuves par notre population G1. Les résultats des groupes expérimental (nommé « Exp ») et contrôle (appelé « C ») figurent dans les tableaux suivants.

	Moy G1	Moy Gexp	Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Exp5	Exp6
Questions pragmatiques « 30 inférences » /34	19	14,5	17	15	15	8	14	18
Questions pragmatiques « Enzo » /5	2,9	2,17	3	2,5	3,5	1	2	1

Tableau 2 : Récapitulatif des scores du groupe expérimental

	Moy G1	Moy GC	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Questions pragmatiques « 30 inférences » /34	19	15,67	13	15	16	19	13	18
Questions pragmatiques à « Enzo » /5	2,9	2,33	3,5	2	3,5	1	2	2

Tableau 3 : Récapitulatif des scores du groupe contrôle

2.2. Description des difficultés inférentielles

Outre le constat d'une appréhension plus délicate des inférences pour le groupe G2, nous avons souhaité établir un bref état des lieux des causes susceptibles d'engendrer un déficit inférentiel. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur l'analyse quantitative du protocole que nous avons mis en place sur le texte « Killian ». D'une part, nous avons comptabilisé le nombre d'inférences générées selon la condition (suite au rappel, à la relecture, au pointage si mauvaise identification du texte, à l'étayage par questions ou suite à l'actualisation de la connaissance nécessaire pour réaliser l'inférence). D'autre part, nous avons tenu compte des bénéfices accordés par ces différents types d'étayage. Les résultats sous forme de pourcentage figurent en Annexe VI.

La réalisation des inférences

Il en ressort une nette difficulté pour les enfants à générer des inférences spontanément au cours d'une tâche de rappel. En effet, seulement 2,1% des inférences ont été générés au cours du rappel. Nous notons que suite aux questions, 39,6% des inférences ont été générées.

Nous constatons que peu d'inférences (7,3%) sont générées suite à une relecture autonome adéquate. Le pointage de la partie clé en cas de mauvaise identification est une condition permettant de générer plus d'inférences (13,6%). Nous remarquons que l'étayage par questions permet à notre population de générer 27,3% des inférences. L'actualisation des connaissances personnelles a été indispensable pour générer 7,3% des inférences. Nous notons que malgré toutes les aides proposées, 3,1% des inférences n'ont pas été générés.

Le bénéfice des différents étayages

Il apparaît que malgré une bonne identification de la portion du texte permettant de générer l'inférence, le bénéfice de la relecture n'est que de 32%. L'apport de la relecture suite au pointage de la partie clé est de 44%. Il semble que les enfants tirent davantage profit de l'étayage par questions induites (79,1%) et de l'actualisation des connaissances personnelles (77,5%).

II. Comparaison des performances en pré-test et post-test entre les groupes expérimental et contrôle

L'ensemble des épreuves proposées à nos groupes expérimental et contrôle nous ont permis de situer leur niveau en compréhension écrite littérale et implicite. Ainsi, nous noterons l'effet de notre entraînement en comparant les moyennes des performances du pré-test et du post-test auprès des groupes expérimental et contrôle. La faiblesse de notre échantillon ne nous a pas permis de mener à bien une analyse statistique inférentielle. Ainsi, nous proposons une analyse graphique dont les résultats sont à interpréter avec prudence.

1. Performances en compréhension de textes courts

Dans l'optique d'observer l'évolution de notre population au protocole des 30 inférences, nous avons calculé les moyennes des scores obtenus en pré-test et post-test au résultat général du protocole, puis les moyennes associées aux questions « explicites », « logiques » et « pragmatiques ».

1.1. Total général des 30 inférences

Nous pouvons constater que les groupes expérimental et contrôle améliorent tous deux leurs performances au résultat général des 30 inférences. Néanmoins, nous remarquons que cette amélioration est plus importante pour le groupe contrôle. En effet, le gain obtenu est de 3,8 points pour le groupe contrôle, contre 2,5 points pour le groupe entraîné.

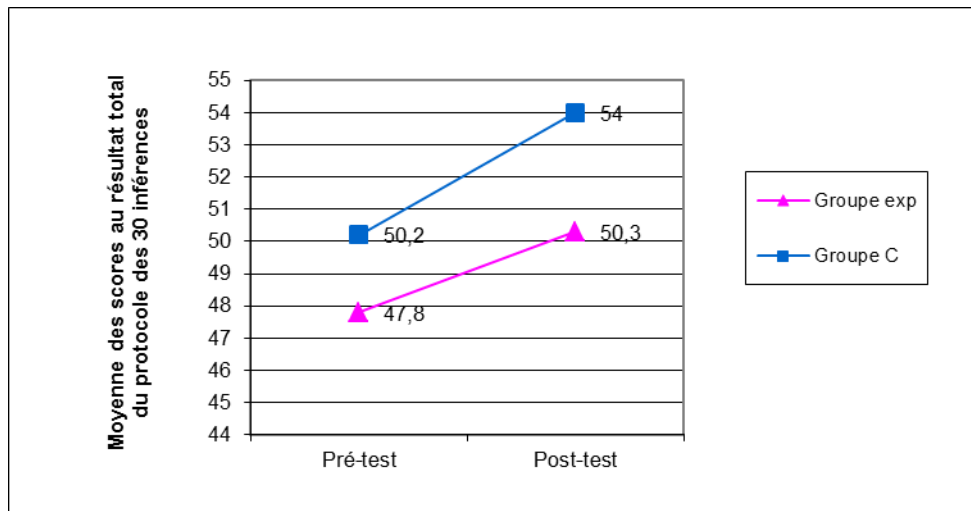


Figure 2 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores au résultat total du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

1.2. Questions explicites

Nous observons une dissociation de l'évolution des performances. En effet, le groupe entraîné obtient un score inférieur à celui du post-test alors que le groupe contrôle améliore ses performances de 1,7 points.

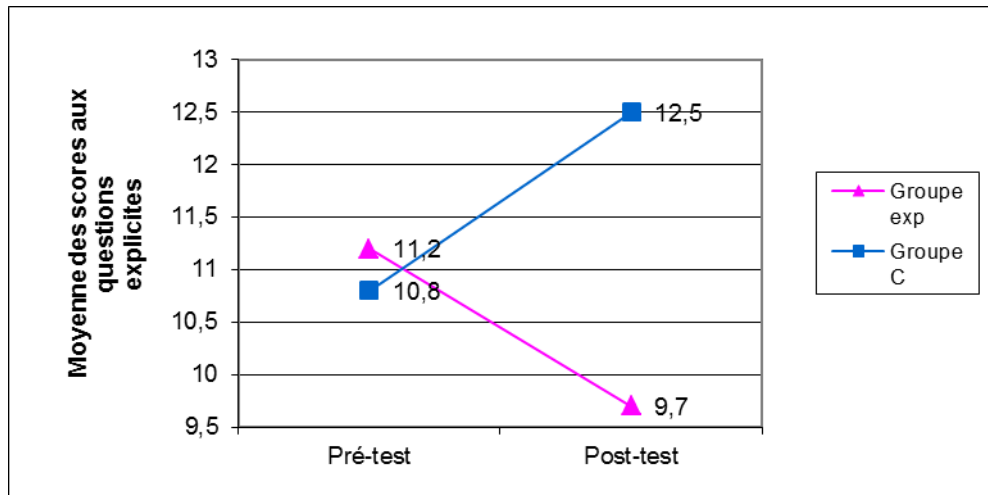


Figure 3 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions explicites du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

1.3. Inférences logiques

Nous notons une légère évolution pour l'ensemble des deux groupes. Cette dernière étant de 0,9 point pour le groupe expérimental et de 0,7 pour le groupe contrôle.

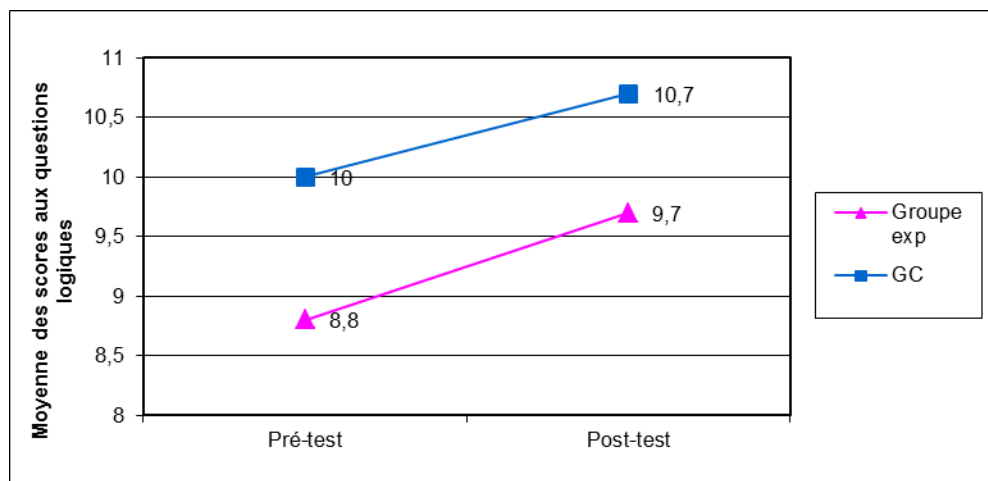


Figure 4 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions logiques du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

1.4. Inférences pragmatiques

Les résultats obtenus sont à la hausse pour les deux groupes. Néanmoins, le gain obtenu entre le pré-test et le post-test est beaucoup plus manifeste pour le groupe expérimental. En effet, ce dernier accroît ses performances de 4 points contre 2,3 points pour le groupe contrôle.

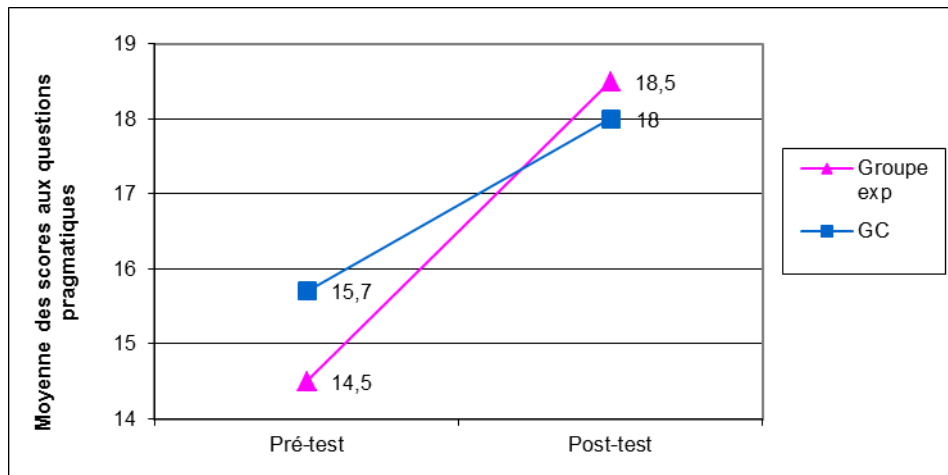


Figure 5 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions pragmatiques du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

2. La compréhension textuelle inférentielle

2.1. Résultats au texte « Enzo »

Total général

Nous notons une amélioration pour l'ensemble de notre échantillon. Néanmoins, le groupe expérimental améliore ses performances globales au texte Enzo de manière plus importante que le groupe contrôle. En effet, l'évolution constatée est de 2,45 points pour le groupe entraîné contre 1,45 point pour le groupe contrôle.

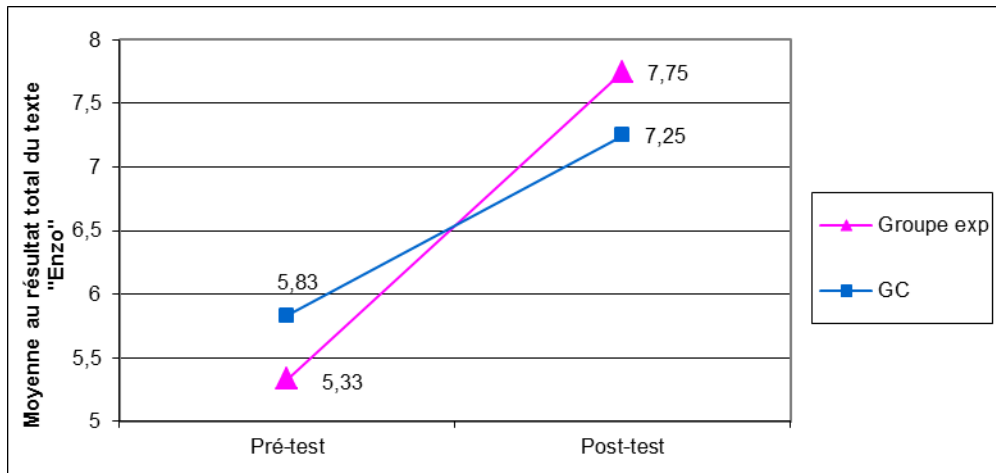


Figure 6 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores au résultat total du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

Questions explicites

L'évolution est positive pour l'ensemble des deux groupes. Néanmoins, elle est plus forte pour le groupe contrôle.

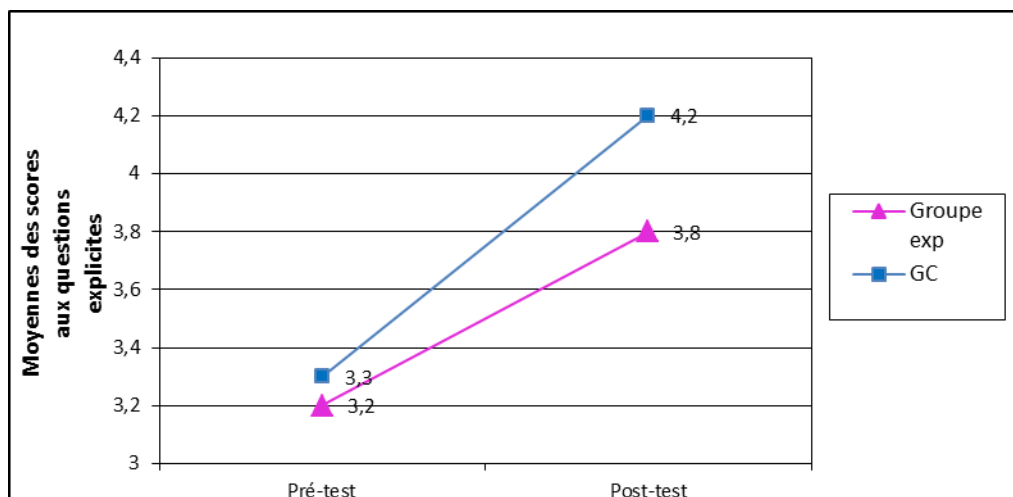


Figure 7 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions explicites du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

Inférences logiques

Nous notons une évolution croissante pour les deux groupes. En outre, le groupe entraîné comble l'écart initial en obtenant au post-test un résultat équivalent à celui du groupe contrôle.

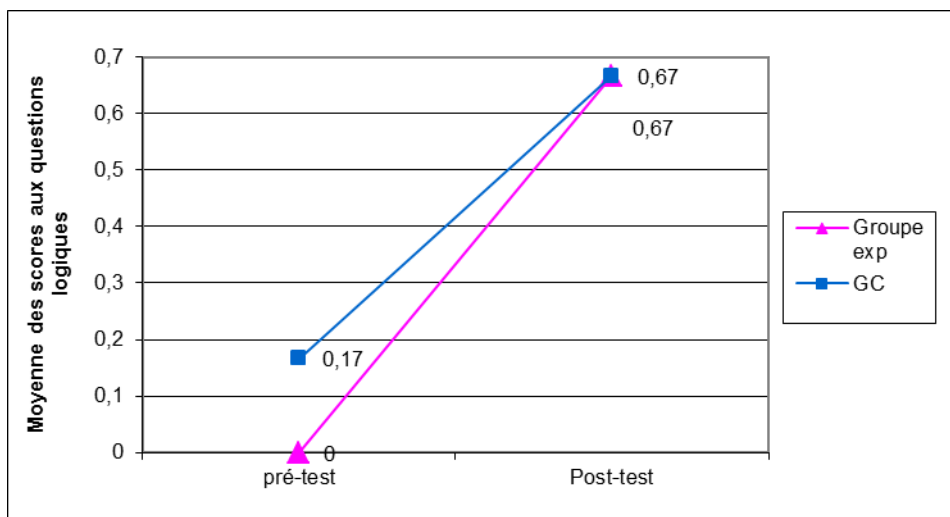


Figure 8 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions logiques du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

Inférences pragmatiques

Nous notons des scores en progression aussi bien pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. Néanmoins, l'évolution observée est plus importante pour le groupe entraîné ; le gain obtenu étant de 1,2 points contre 0,4 point.

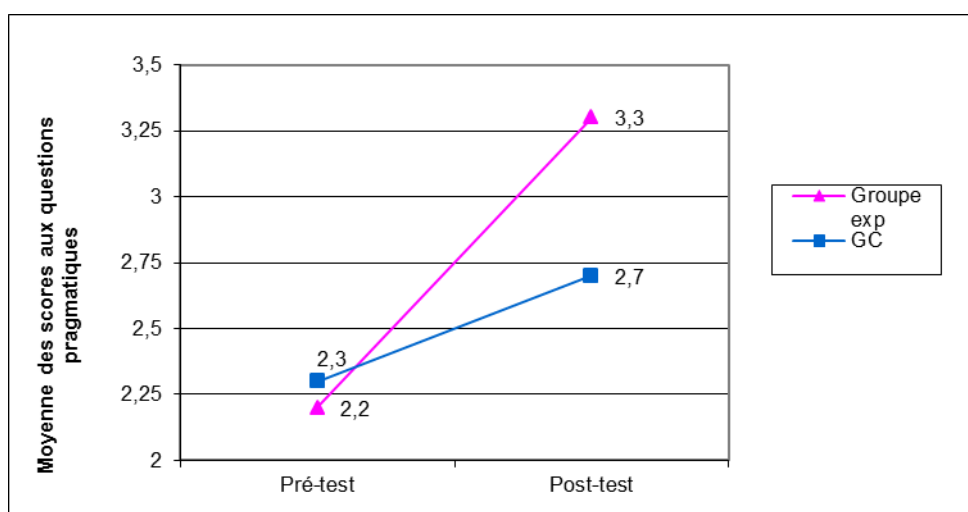


Figure 9 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions pragmatiques du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

2.2. Résultats au texte « Romain »

Une hétérogénéité est notée : le groupe contrôle améliore de manière importante ses performances (gain de 1,5 points) alors que le groupe expérimental régresse (perte de 0,7 point).

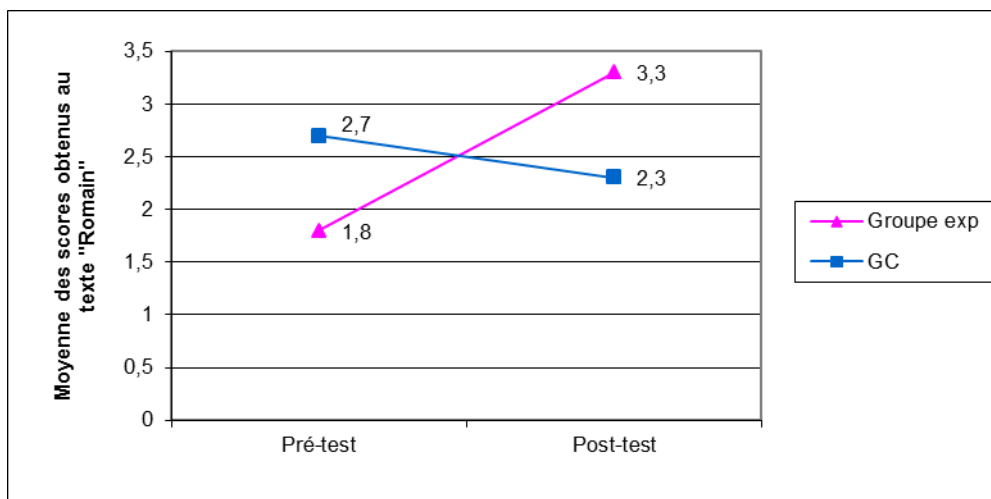


Figure 10 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores au texte « Romain » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle

3. Analyse des difficultés grâce au texte « Killian »

Pour plus de clarté, l'ensemble des données des groupes expérimental et contrôle recueillies en pré-test et post-test figure en Annexe VII.

3.1. Réalisation des inférences

Nous notons tout d'abord une augmentation du nombre d'inférences produites spontanément (au cours de la tâche de rappel) chez tous les enfants de G2 en post-test. Néanmoins, cette amélioration est plus importante pour les enfants entraînés qui passent de 0% d'inférences produites spontanément à 18,8%, que pour les enfants du groupe contrôle (4,2% en pré-test, 16,7% en post-test). De même, le nombre d'inférences produites après induction par une question augmente davantage chez les enfants du groupe expérimental (39,6% en pré-test contre 50% en post-test) que chez les enfants du groupe contrôle (39,6% en pré-test contre 43,8% en post-test). Le nombre d'inférences générées après relecture augmente de moitié chez les enfants entraînés (8,3% en pré-test contre 16,7% en post-test) tandis qu'il reste identique chez les enfants contrôles (6,3%). A ce niveau du test, 47,9% des inférences avaient été produites par le groupe expérimental et 50% par le groupe contrôle, en situation de pré-test. En revanche, en post-test, les enfants du groupe expérimental ont déjà produit 85,5% des inférences attendues, contre seulement 66% pour le groupe contrôle. 47,9% des inférences produites par le groupe expérimental en pré-test l'ont été grâce aux divers étayages donnés aux enfants (contre 14,6% en post-test). Concernant le groupe contrôle, 48% des inférences ont été générées suite à l'étayage en pré-test (contre 31,3% en post-test). En pré-test, aucun groupe n'est parvenu à générer toutes les inférences (95,8% d'inférences produites par le groupe expérimental, 97,9% par le groupe contrôle). En revanche, 100% des inférences ont finalement été produites par le groupe expérimental en post-test, tandis que le groupe contrôle ne parvient toujours pas à générer la totalité des inférences (97,9% d'inférences générées).

3.2. Apport de l'étayage

Nous constatons une réelle amélioration de l'efficacité de la relecture chez les enfants entraînés, dont l'apport passe de 33,3% en pré-test à 70% en post-test. Pour le groupe contrôle en revanche, aucune amélioration n'est constatée (30,6% d'apport en pré-test, 29,2% en post-test). Concernant l'apport du pointage, les résultats montrent une meilleure efficacité de cet étayage pour le groupe contrôle (54,3% d'apport en pré-test, 75% en post-test) par rapport au groupe expérimental (34,7% en pré-test, 37,5% en post-test). Nous observons une amélioration importante de l'efficacité de l'étayage par questions pour les enfants entraînés : l'apport n'était que de 25% et atteint 100% en post-test, alors que le groupe contrôle régresse (passant d'un apport de 83,3% à 66,6% en post-test). Enfin, les enfants du groupe entraîné n'ont plus besoin de l'étayage par la connaissance sur le monde en post-test ; en effet, ils ont produit toutes les inférences lors des étapes précédentes.

III. Analyses intra et inter individuelles des enfants entraînés

L'évolution des enfants entraînés étant hétérogène, il nous a semblé intéressant d'analyser individuellement les performances obtenues pour chacun des enfants entraînés. En effet, afin de représenter au mieux leurs performances, nous n'avons pas souhaité nous cantonner à une analyse de groupe. Nous étudierons les résultats obtenus en ciblant les données liées aux inférences pragmatiques et à la compréhension générale. Pour plus de précision, des tableaux récapitulatifs des scores obtenus par les enfants entraînés se situent en Annexe VIII.

1. Evolution en génération d'inférences pragmatiques et en compréhension générale

Cette partie a pour but de souligner l'évolution individuelle des performances aussi bien sur le plan des inférences pragmatiques que de la compréhension en général. En somme, nous tentons de noter s'il existe un lien entre l'évolution de ces deux variables. D'une part, nous comparerons les performances entre les inférences pragmatiques du protocole des 30 inférences et le résultat général obtenu à ce test. D'autre part, nous comparerons les résultats des inférences pragmatiques du texte « Enzo » au résultat global de cette épreuve. Nous proposons de noter l'évolution des performances individuelles au sein du tableau suivant. Le gain est notifié par « + », correspondant au nombre de points gagnés quand l'enfant améliore ses performances et la perte est indiquée par « - », lorsque ses résultats régressent.

Sujet	Compréhension générale		Compréhension d'inférences pragmatiques		
	Protocole des 30 inférences	Texte « Enzo »	Protocole des 30 inférences	Texte « Enzo »	Texte « Romain »
Exp 1	-3	0	+3	+1	+3
Exp 2	+5	+4,5	+1	+2,5	+2
Exp 3	-9	+0,5	+1	-0,5	+1
Exp 4	+16	+1,5	+13	+1	+1
Exp 5	+1	+4	+4	+2	0
Exp 6	+5	+4	+2	+1	+2
Moyenne Gexp	+2,5	+2,45	+4	+1,2	+1,5
Moyenne GC	+3,8	+1,45	+2,3	+0,4	-0,7

Tableau 4 : récapitulatif des performances en compréhensions générale et inférentielle pragmatique

Ce tableau montre que les performances sont hétérogènes au sein du groupe des enfants entraînés. Seuls les enfants Exp 2, Exp 4 et Exp 6 connaissent une évolution favorable pour l'ensemble des critères proposés. Néanmoins, leurs améliorations sont très variables. En effet, nous notons sur le protocole des 30 inférences que le sujet Exp 4 se démarque par une amélioration très importante à l'égard de ses semblables. De même, l'enfant Exp 2 manifeste une nette amélioration de ses performances aux inférences pragmatiques du texte « Enzo ».

Concernant le protocole des 30 inférences, un meilleur résultat au total général est lié à une amélioration aux inférences pragmatiques pour les enfants Exp 2, Exp 4 et Exp 6. Quant au texte « Enzo », nous constatons ce même lien entre le résultat total et le résultat aux inférences pragmatiques pour les enfants Exp 2, Exp 4, Exp 5 et Exp 6. L'ensemble des sujets entraînés, hormis l'enfant Exp 5, améliore ses performances lors de l'évaluation on-line.

2. Description de l'évolution des difficultés inférentielles

La passation de notre épreuve expérimentale « Killian » nous a permis d'observer l'évolution des difficultés en compréhension écrite des enfants entraînés. En comparant leurs résultats entre pré-test et post-test, une nette évolution des difficultés est visible, allant dans le sens d'une amélioration de leurs performances en génération d'inférences et d'une meilleure utilisation des aides proposées (cf. Annexe IX). Tout d'abord, alors qu'aucune inférence n'était produite spontanément au pré-test, cinq enfants parviennent à générer au moins une inférence lors de la tâche de rappel (seul l'enfant exp6 ne génère aucune inférence spontanée). Poser une question suite à la tâche de rappel permet désormais aux enfants exp1, exp2 et exp6 de générer davantage d'inférences, au regard du pré-test, tandis que les autres enfants restent au même point. L'apport de la relecture spontanée atteint 100% pour presque tous les enfants (excepté exp2 qui a déjà généré

toutes les inférences et exp4 pour qui la relecture n'est efficace qu'à 50%). Les questions d'étayage permettent à tous les enfants d'atteindre un score de 100% d'inférences générées, sans que nous ayons besoin de faire appel directement à la connaissance sur le monde. En conclusion, les enfants du groupe expérimental génèrent avec plus d'aisance les inférences pragmatiques et profitent davantage des aides qui leur sont proposées.

Nous tenions à mettre en évidence l'amélioration de deux enfants en particulier :

- exp2 : en pré-test cette enfant avait besoin de toutes les aides possibles pour générer les huit inférences attendues. En post-test, elle arrive à générer 100% des inférences suite à la tâche de rappel (3 inférences produites) et à la première question posée (5 inférences produites).
- exp4 : en pré-test, cet enfant ne parvenait pas à générer toutes les inférences, malgré les nombreux étayages apportés (seules 6 inférences étaient produites), et avait besoin que l'on active directement ses connaissances sur le monde. En post-test, à l'issue des questions d'étayage, toutes les inférences sont produites.

3. Analyse qualitative de l'entraînement

Nous proposons à présent de mettre en lien les résultats obtenus avec les observations notées au cours de ces 11 séances d'entraînement. L'hétérogénéité des difficultés initiales a nécessité une certaine adaptation à l'égard des enfants entraînés. Tout en leur proposant une progression définie coordonnée à l'appropriation de stratégies précises, nous les avons intégrés dans une véritable démarche de découverte, sollicitant leur propre réflexion.

- **Enfant Exp 1**

Le comportement de cet enfant a nettement évolué au cours de l'entraînement. Au départ timide et peu sûr de lui, les différentes stratégies proposées lui ont permis de prendre conscience de ses capacités et de les utiliser de manière adéquate. La première séance, dédiée à la découverte de la dissociation entre explicite et implicite fut la plus délicate. Une fois que cette différence fut acceptée, les séances suivantes furent rapides et aisées, les stratégies étant bien intégrées à chaque fois. Lors des séances d'automatisation de ces stratégies, l'enfant s'est montré efficace dans l'application du travail effectué précédemment, avec une rapidité et une facilité de lecture étonnante et sans rapport avec les évaluations de pré-test. Bien que les résultats en compréhension d'inférences pragmatiques soient en nette augmentation au moment du post-test, les performances relevées en compréhension générale ne sont pas améliorées par rapport au pré-test, voire régressent. Cependant, les résultats obtenus au texte « Killian » nous montrent une nette évolution de la capacité de cet enfant à produire des inférences spontanées.

- **Enfant Exp 2**

Le démarrage de l'entraînement avec cette enfant fut plus difficile que pour les autres. Les premières séances furent primordiales afin de lui permettre d'intégrer un comportement de lecture actif, ainsi que des compétences de métacompréhension. Cette enfant possédait un débit de lecture trop rapide et inapproprié à ses difficultés de

compréhension. Nous nous sommes donc attelées à ralentir ce débit avant tout. De plus, l'enfant faisait preuve d'une imagination débordante, entraînant une explosion inférentielle qui entravait son activité de compréhension. Nous nous sommes donc efforcées de contenir cette effusion, de travailler plus précisément sur les scripts, ce qui a permis à l'enfant de réussir à produire les inférences appropriées à la situation. Les séances sur textes furent très difficiles et coûteuses, ainsi nous n'avons pas pu travailler l'ensemble des textes proposés avec cet enfant. Néanmoins, il s'est avéré que les stratégies modélisées ont été pour la plupart intégrées et réutilisées. Le comportement de cette enfant au cours du post-test a été remarquable, tant au niveau de la concentration dont elle a su faire preuve qu'au niveau des résultats obtenus. Nous avons observé une amélioration de toutes les performances en post-test (sur les énoncés des 30 inférences ainsi que sur le texte « Enzo »), ainsi qu'une évolution des difficultés (texte « Killian »).

- Enfant Exp 3

Nous avons noté au cours de cet entraînement une bonne adaptation de cet enfant face à ses difficultés. Au regard de l'ensemble des enfants entraînés, il semble que cet entraînement lui fut plus aisé. Les exercices liés aux courts énoncés et images se sont correctement déroulés. La découverte des stratégies proposées n'a pas posé de problème à cet enfant, néanmoins leur généralisation aux tâches textuelles fut plus difficile. Ses performances au cours de l'entraînement étaient variables d'un texte à l'autre. Nous avons surtout noté un comportement de lecture plus actif au fur et à mesure des séances : cet enfant entreprenait une véritable démarche de recherche. Les résultats quantitatifs de nos données ne permettent pas de souligner une nette amélioration des performances de cet enfant. En outre, le résultat obtenu aux inférences pragmatiques du protocole des 30 inférences vont dans le sens d'une diminution des résultats. Cependant, l'analyse du texte « Killian » révèle une amélioration de ses habiletés de compréhension, soulignée par la capacité à produire des inférences pragmatiques contribuant à la cohésion textuelle.

- Enfant Exp 4

Les séances ciblant le processus inférentiel sur de courts énoncés furent très difficiles pour cet enfant. Ses difficultés initiales étaient telles que nous avons tenu à bien insister sur ces premières séances afin que leurs bénéfiques soient suffisants pour appréhender la suite du programme. Il a été sensible aux différentes stratégies proposées et a tenté de les intégrer et de les mettre en avant au cours de l'entraînement. A l'issue du programme, nous notons une génération d'inférences pragmatiques facilitée. Néanmoins, malgré une meilleure aisance face au support texte, cet enfant présente toujours une certaine difficulté à appréhender la notion du modèle de situation, à concevoir un récit comme un « tout ». Les résultats du post-test semblent aller dans le sens de nos observations. En effet, nous notons une amélioration pour l'ensemble des critères d'évaluation. D'autre part, nous constatons une évolution impressionnante concernant sa capacité à générer des inférences pragmatiques sur de courts énoncés. Ses performances en production d'inférences pragmatiques ainsi qu'en compréhension générale sur un support texte n'est par contre qu'en faible augmentation, confortant le constat de difficultés toujours perceptibles en compréhension de texte. Néanmoins, au vu de ses performances au texte « Killian », nous notons un déplacement de ses difficultés : désormais cet enfant est capable d'éveiller lui-même ses propres connaissances personnelles afin d'accéder à la dimension implicite du texte.

- Enfant Exp 5

Les premières séances furent rapides pour cet enfant qui parvient facilement à investir les apprentissages. Les activités proposées étaient toujours réalisées rapidement et efficacement, bien que parfois critiquées au départ, l'enfant ne voyant pas toujours l'intérêt du jeu, et remettant sans cesse en cause l'élaboration de notre matériel. Finalement, lors des séances d'automatisation des stratégies, il s'est avéré que ces dernières avaient été bien intégrées, mais que l'enfant ne les utilisait pas toujours au bon moment. Il a fallu parfois plusieurs relectures pour que l'enfant comprenne bien tous les éléments du texte. A l'issue de l'entraînement, nous avons observé qu'il avait acquis de bonnes stratégies métacognitives, une lecture plus active et de ce fait une compréhension plus efficace. Les résultats obtenus en post-test témoignent d'une amélioration des performances en compréhension générale, ainsi qu'en compréhension d'inférences pragmatiques. Les résultats obtenus au test « Romain » ne témoignent cependant pas de cette évolution. Nous pouvons remarquer cependant que l'enfant tire désormais un profit maximal des étayages proposés durant le protocole du texte « Killian » (relecture et pointage).

- Enfant Exp 6

Il ressort de nos observations une certaine aisance pour cet enfant à résoudre les exercices proposés sur les courts énoncés et images. Il était surtout question au cours de ces exercices de canaliser l'explosion inférentielle dont faisait preuve cet enfant. L'appropriation des stratégies proposées fut ardue : cette enfant, malgré une participation active aux séances, ne semblait pas assez « disponible » pour rentrer efficacement dans ce type de travail. Au cours des exercices textuels, son comportement de lecture nous a semblé plus efficace que lors de l'évaluation initiale de ses performances. Notre analyse quantitative note une amélioration de ses performances pour l'ensemble des modalités d'évaluation. Nous notons désormais des compétences en relecture efficaces, lui permettant de relever adéquatement les informations lui permettant d'accéder à l'implicite.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I. Validation des hypothèses

L'objectif de notre travail de recherche était double. D'une part, nous souhaitions mettre en évidence la spécificité du traitement de la dimension implicite en compréhension écrite et les difficultés associées. D'autre part, nous proposons d'évaluer l'effet d'un entraînement ciblant les inférences pragmatiques sur la compréhension en lecture.

1. Le traitement de l'implicite

1.1. Hypothèse 1 : comparaison et corrélation des traitements explicite et implicite

L'ensemble de nos données révèle une dissociation significative entre les traitements explicites et implicites sur l'ensemble des épreuves proposées, allant dans le sens d'un accès à l'implicite plus délicat (cf. Annexe V). En d'autres termes, l'enfant de CE2 se retrouverait plus en difficulté face à des énoncés et textes mettant en jeu la production d'inférences. Ainsi, à l'instar de Cain & Oakhill (1999), nos résultats confortent les données de la littérature.

Cette hétérogénéité de performances entre traitements explicites et implicites peut être mise en lien avec les caractéristiques inhérentes au processus inférentiel qui vont peser sur l'activité de compréhension. En effet, comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique, pour accéder à l'implicite il est nécessaire que l'enfant dépasse le traitement littéral des informations (Giasson, 1990). Pour ce faire, il doit mettre en jeu des compétences communicatives et cognitives diverses (Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Duchêne May-Carle, 2006).

Outre cette dissociation, nous avons cherché à mettre en évidence la force d'association entre les traitements explicites et implicites afin de déterminer si ces deux dimensions sont corrélées. En d'autres termes, en référence au modèle de la compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978 ; 1983), nous cherchions à voir si la compréhension explicite pouvait conditionner la compréhension implicite. De plus, nous envisagions au contraire l'indépendance de ces deux traitements, soulignant alors l'autonomie d'un niveau implicite au sein de la compréhension. Il en ressort une corrélation avérée entre les énoncés explicites et implicites pragmatiques (dans le protocole des 30 inférences et dans le texte « Enzo ») qui est en faveur d'un lien entre le traitement de l'explicite et le traitement de l'implicite. Ainsi, au sein de ces épreuves une mauvaise compréhension implicite serait tributaire d'une mauvaise compréhension explicite. Ainsi, un enfant de CE2 présentant une compréhension explicite malaisée se retrouvera en difficulté pour traiter la dimension implicite d'un texte. Cette observation conforte la recherche menée par Chalamel et Gonnet (2008).

Par ailleurs, nos données ne nous permettent pas de statuer sur l'absence de corrélation entre la compréhension d'un texte purement explicite et la compréhension d'un texte

contenant de l'implicite. Si ce résultat avait été significatif, il aurait pu aller dans le sens d'une indépendance des traitements implicites et explicites pour ces deux tâches.

L'absence d'homogénéité de nos résultats pourrait tenir à la diversité du contenu des supports utilisés. En effet, les énoncés du protocole des 30 inférences et le texte « Enzo » mêlent à la fois dimensions explicite et implicite alors que pour le texte « Mr Vautrin » seul un traitement explicite est nécessaire. Ainsi, un support faisant appel à la génération d'inférences pourrait entraîner une surcharge cognitive, si bien que le traitement de l'explicite en serait perturbé. Une telle constatation ne pourrait être avérée qu'en comparant de courts énoncés purement explicites à de courts énoncés mêlant explicite et implicite.

Ces résultats nous permettent de valider partiellement notre hypothèse 1. En effet, nous avons affirmé la présence d'une dissociation allant dans le sens d'une gestion de l'implicite plus délicate à mener que le traitement de l'explicite. Par contre, l'hétérogénéité de nos résultats ne nous permet pas de conclure quant à la relation existant entre ces deux dimensions.

1.2. Hypothèse 2 et 3: l'effet de longueur sur la compréhension

Les processus cognitifs sur texte long sont d'autant plus coûteux qu'ils nécessitent la mise en lien d'informations éparées. D'une part, la continuité référentielle serait plus difficile à mener au sein d'un texte long, d'autre part la lecture d'un texte long nécessiterait la réalisation d'inférences de rétablissement, non générées au sein de textes courts au vu de leur faible longueur (Chalamel & Gonnet, 2008).

Or, nous notons une absence de dissociation significative entre la génération d'inférences pragmatiques sur textes courts et longs (cf. Annexe V). Ainsi, la génération d'inférences pragmatiques ne semble pas sensible à l'effet de longueur, les enfants réussiraient ou échoueraient aussi bien à générer des inférences sur textes longs que sur textes courts. Ce résultat pourrait souligner la présence de capacités inférentielles déficitaires en elles-mêmes. La capacité à accéder à l'implicite pragmatique ne serait donc pas tributaire de la surcharge cognitive entraînée par la lecture d'un texte long.

De plus, la faible corrélation non significative mise en évidence ne nous permet pas d'affirmer avec certitude si les performances d'inférences pragmatiques des enfants réussissant sur textes courts prédiraient leurs performances sur textes longs, et inversement (cf. Annexe V).

En revanche, une dissociation est notée pour le traitement de l'explicite en faveur d'un traitement plus difficile pour les énoncés courts (cf. Annexe V). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les énoncés courts sont davantage concentrés en informations que le texte, ce qui implique un effort cognitif plus important, pouvant altérer la compréhension explicite sur les énoncés courts. Par ailleurs nous notons, suite à une forte corrélation significative, que les performances explicites sur textes longs peuvent prédire les performances sur textes courts.

Néanmoins, nous nuancions ces résultats dans la mesure où ces deux épreuves reposent certes sur une modalité d'évaluation off-line, mais n'évaluent pas la génération inférentielle de manière identique. Au sein du protocole des 30 inférences l'enfant doit

répondre à des questions fermées, tandis qu'au sein du texte Enzo il doit répondre à des questions ouvertes.

En somme, ces éléments ne nous permettent pas de valider nos hypothèses 2 et 3.

2. Hypothèse 4 : causes du déficit inférentiel

2.1. Les capacités formelles de la langue et capacités mnésiques

Comme nous l'avons noté dans notre partie théorique, la compréhension est sous-tendue par des traitements de bas niveau (décodage, vocabulaire et syntaxe) qui vont permettre une prise d'informations de surface et conditionner les constructions du niveau sémantique et du modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1978 ; 1983). Ainsi, des compétences formelles de la langue mal maîtrisées peuvent entacher la compréhension du lecteur. Or, les enfants de notre groupe G2 présentent une faiblesse inférentielle bien qu'ayant des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques correctes. Ainsi, pour cette population les difficultés rencontrées pour traiter les inférences pragmatiques ne sont pas en lien avec de mauvaises compétences formelles de la langue et mnésiques. Il semblerait donc que la maîtrise des compétences formelles de la langue soit une condition nécessaire mais non suffisante pour traiter l'implicite.

2.2. L'évaluation approfondie des difficultés inférentielles

La relecture et son apport (cf. Annexe VI)

Comme nous l'avons souligné dans la présentation de nos résultats, il n'est pas aisé pour nos sujets de repérer l'information appropriée dans le texte (55% d'échec). Cette donnée conforte l'étude de Cain et al. (2001) attestant que les mauvais compreneurs ont du mal à sélectionner l'information pertinente de l'énoncé. Néanmoins, certains auteurs notent qu'il est difficile pour un enfant de CE2 de rechercher une information explicite dans un texte (Coutelet & Rouet, 2004). Ainsi, il nous semble évident que cette habileté sera d'autant plus délicate à mener pour accéder à l'implicite.

Comme Cain & Oakhill (1999), il ressort de nos résultats une amélioration de la production inférentielle lorsqu'il est permis à l'enfant de se référer de manière autonome et correcte au texte ou lorsqu'en cas d'échec, nous lui pointons la partie du texte correspondante. Néanmoins, la relecture, qu'elle soit appropriée ou indicée, ne permet pas de générer la totalité des inférences éventuelles dans ce texte.

En outre, nous notons que l'apport dévolu à la relecture est faible (32% lors d'une relecture ciblée et 44% lors d'une relecture induite). Il semble donc que les enfants repérant adéquatement la partie pertinente, ou étayés dans leur relecture, la relisent sans pouvoir en tirer profit très efficacement. Il se pose donc à ce moment-là, la question de la mise en lien des informations textuelles et des connaissances personnelles.

En somme, il convient donc de souligner que la localisation globale des informations nécessaires à la production des inférences est difficile à entreprendre. De plus, il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante pour générer des inférences.

La mise en lien des informations textuelles et les connaissances sur le monde (cf. Annexe VI)

Nos données soulèvent une nette amélioration des performances dès lors que nous posons des questions permettant de guider la réflexion du lecteur. Ces dernières ont pour but de favoriser la mise en lien des informations du texte avec les connaissances personnelles du lecteur, sans toutefois les activer directement. Ainsi, les enfants sont davantage capables de réaliser des inférences lorsqu'ils sont guidés dans leur réflexion. Ce résultat soulignerait que les enfants de CE2 sont capables de générer des inférences si on les aide à confronter les informations contenues dans le texte à leurs connaissances personnelles.

Néanmoins, pour certains enfants, cet étayage n'a pas été facilitant. Il convient donc de se questionner sur la connaissance du monde dévolue à l'inférence visée. Nos données révèlent que cette activation directe de la connaissance personnelle permet d'améliorer la production inférentielle. En outre, à l'issue de notre protocole, sur les 3,1% d'inférences non générées, seulement 1,55 % des connaissances nécessaires était méconnues. Ainsi, pour certains enfants, il serait indispensable de les aider à activer directement leurs connaissances sur le monde présentes en mémoire à long terme. Nous pouvons éliminer la faiblesse des connaissances personnelles comme tributaire des difficultés de génération inférentielle pour notre population sur cette tâche. Ce résultat va dans le sens de nos données théoriques (Cain & Oakhill, 1999 ; Cain et al., 2001).

Récapitulatif

Nous pouvons donc conclure que la recherche appropriée d'informations textuelles et la mise en lien des informations du texte avec les connaissances personnelles sont des caractéristiques notables dans la génération inférentielle. En outre, au cours de notre épreuve, la difficulté à produire des inférences n'est pas due à l'absence de la connaissance sur le monde.

La principale difficulté observée se situe au niveau de la mise en lien entre le texte et les connaissances de l'enfant : même en disposant de la connaissance et des données du texte, l'enfant n'arrive pas à opérer toutes les inférences. En somme, il semblerait que l'enfant en difficulté face aux inférences n'arrive pas à déterminer quand et comment confronter ses connaissances au texte. Néanmoins, nous nuancions ce constat. En effet, il se pourrait qu'il leur soit difficile d'une part de cibler de manière précise les éléments pertinents dans une portion clé et d'autre part d'activer leurs connaissances personnelles.

Ainsi, ces résultats nous permettent de valider notre hypothèse H4. En effet, une faiblesse inférentielle serait liée à une difficulté de mise en lien entre les informations du texte et les connaissances du lecteur. Nous complétons cette conclusion en rajoutant la difficulté pour nos lecteurs à repérer l'information adéquate dans le texte.

3. Hypothèses 5, 6, 7, 8 et 9 : effets de l'entraînement ciblant les inférences pragmatiques

3.1. Evolution du traitement des inférences pragmatiques

Hypothèses 5 et 6 : évolution des scores

Les scores obtenus par les enfants entraînés aux questions pragmatiques du « protocole des 30 inférences » (cf. Figure 5) et du texte « Enzo » (cf. Figure 9) montrent une amélioration entre le pré-test et le post-test. Nous avons également observé une amélioration du groupe contrôle, mais de moindre importance. Cette amélioration du groupe contrôle semble être due à l'évolution normale des capacités inférentielles, qui selon les auteurs cités en partie théorique se développeraient de manière privilégiée entre 5 ans et 10 ans (Barnes, Denis & Haefele-Kalvaitis, 1996 ; Trabasso et Nicholas, 1980). De plus, nous avons observé la présence d'une hétérogénéité entre les deux groupes pour les résultats obtenus dans la modalité « on-line » (cf. Figure 10). Alors que le groupe contrôle voit ses performances stagner, le groupe expérimental augmente son score. Il semblerait que cette modalité d'évaluation soit moins sensible au caractère développemental de la gestion de l'implicite, mais davantage à l'amélioration des performances.

Le groupe expérimental présentant une évolution plus marquée de sa capacité à générer des inférences pragmatiques que le groupe contrôle, il semblerait que cette amélioration ne soit pas due uniquement au caractère développemental de cette capacité, mais bien à l'effet de notre entraînement. En d'autres termes, il semblerait donc que notre entraînement ait eu une incidence sur la production d'inférences pragmatiques, autant sur de courts énoncés que sur un texte long, allant dans le sens d'une facilitation de cette production.

Hypothèse 7 : évolution des difficultés

Nous nous sommes servis de l'analyse des résultats obtenus au texte « Killian » afin de souligner l'évolution du comportement des enfants entraînés face à l'implicite (cf. Annexe VII). Ainsi, alors que le groupe contrôle obtient des performances similaires en situation de pré-test et de post-test, nous avons remarqué une évolution au sein du groupe expérimental. L'évolution sur le texte « Killian » peut être mise en lien avec la prise de conscience de la dimension implicite. Les enfants entraînés savent désormais qu'ils doivent porter leur attention sur la résolution d'inférences. Ils sont alors conscients des efforts qu'ils vont devoir accomplir ce qui peut conditionner leur recherche.

De plus, les différentes stratégies proposées aux enfants entraînés leur ont permis de tirer au maximum profit des différents étayages proposés. Il semblerait donc qu'en entraînant la génération d'inférences pragmatiques à travers les diverses activités proposées tout au long de notre entraînement, nous ayons également influé sur les capacités métacognitives des enfants, améliorant ainsi la conscience de l'état de leur compréhension, et leur permettant de se donner les moyens de remédier à une éventuelle perte de cohérence. En

effet, comme l'énoncent en 2007 Oakhill et Cain (citées par Blanc, 2009), un entraînement ciblant les inférences ne peut modifier une seule et unique compétence. Il nous semble difficile, voire impossible, d'isoler une compétence spécifique dès lors que l'on s'intéresse à l'activité de compréhension.

De plus, les inférences sont générées plus précocement dans le protocole par le groupe entraîné, alors que le groupe contrôle a encore parfois besoin que nous fassions appel à leurs connaissances sur le monde, étayage situé, rappelons-le, au bout du protocole d'évaluation. Nous avons mis en évidence précédemment les causes d'un déficit inférentiel. Nous retrouvons dans cette dissociation entre groupe expérimental et groupe contrôle la vérification d'une évolution des difficultés : le groupe contrôle conserve une gêne majeure dans la mise en lien entre les éléments du texte et ses connaissances sur le monde, alors que les enfants du groupe expérimental parviennent à créer ce lien de manière plus aisée. Il semblerait que cette modalité d'évaluation, tout comme la modalité « on-line », soit encline à démontrer l'amélioration des performances de notre groupe d'enfants entraînés.

Récapitulatif

Les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus quant à l'évaluation de la production d'inférences pragmatiques en post-test montrent donc une réelle amélioration des enfants du groupe expérimental, et ce dans toutes les modalités. Autrement dit, il semblerait que notre entraînement améliore la génération d'inférences pragmatiques des enfants entraînés, et provoque un perfectionnement de cette capacité au niveau de courts énoncés, mais également au niveau de textes plus longs. Notre échantillon étant trop restreint pour permettre une analyse statistique inférentielle, nous ne pouvons valider complètement nos hypothèses H5, H6 et H7 quant à l'impact d'un entraînement ciblant les inférences pragmatiques sur la production d'inférences pragmatiques chez les enfants de CE2. Néanmoins, nos résultats vont dans le sens d'un effet positif de notre entraînement.

3.2. Evolution des capacités générales de compréhension

Hypothèse 8 : amélioration du traitement des questions logiques et explicites

Les résultats obtenus aux questions logiques du « protocole des 30 inférences » (cf. Figure 4) et du texte « Enzo » (cf. Figure 8) ne semblent pas témoigner d'un effet de notre entraînement sur la génération d'inférences logiques. On observe une évolution parallèle de ces deux groupes, qui pourrait s'expliquer par le développement spontané des capacités logiques des enfants. En effet, selon Piaget et Inhelder (1966), les structures logiques apparaissent chez l'enfant entre 6 et 12 ans, lors du stade opératoire concret.

Nous avons mis en évidence dans notre partie théorique que les inférences logiques, bien que reposant sur un processus inférentiel similaire aux inférences pragmatiques, étaient tributaires de la compétence logique décrite par Kerbrat-Orecchioni (1986), ainsi que d'un raisonnement déductif (Duchêne May-Carle, 2008). Lors de notre entraînement,

nous ne nous sommes pas intéressées à cette compétence mais espérons obtenir un effet indirect sur la génération d'inférences logiques. Il semble en réalité que pour augmenter la capacité des enfants à générer des inférences logiques, il faille pratiquer un entraînement ciblé sur ces inférences logiques, voire s'intéresser aux compétences logico-mathématiques dont le lien avec ce type d'inférences a été avéré (Bes & Paget, 2002).

Les résultats obtenus quant au traitement des questions explicites témoignent d'une nouvelle hétérogénéité. D'une part, nous notons que les scores aux questions explicites du texte « Enzo » évoluent favorablement pour les deux groupes (cf. Figure 7). D'autre part, la régression des scores du groupe expérimental aux « 30 inférences » en post-test contraste avec l'amélioration du groupe contrôle (cf. Figure 3). Ainsi, nous nous interrogeons sur les raisons de la régression du groupe expérimental. Nous pourrions expliquer cette diminution de performance par un effet inattendu de notre entraînement. En effet, les enfants ayant été entraînés à chercher de l'implicite dans des textes, ils ont pu tenter de trouver des éléments implicites même dans des contenus explicites et ainsi échouer sur ce type de questions.

Il semblerait donc que notre entraînement n'ait pas eu d'effet sur le traitement de la dimension explicite dans de courts énoncés et dans des textes. Il est possible que les épreuves utilisées ne rendent pas compte de l'évolution des enfants entraînés.

Hypothèse 9 : amélioration des scores totaux de compréhension

Les scores totaux du « protocole des 30 inférences » (cf. Figure 2) et du texte « Enzo » (cf. Figure 6) témoignent des résultats précédemment décrits. En effet, nous constatons une augmentation des performances sur le total général des « 30 inférences », pour les deux groupes. Concernant le groupe expérimental, l'amélioration au niveau des questions pragmatiques aurait pu faire augmenter le score total, mais l'échec aux questions explicites réduit cet effet. Au niveau des résultats totaux obtenus pour le texte « Enzo », nous remarquons une évolution positive des deux groupes, marquée cependant par une augmentation plus importante des résultats du groupe entraîné. Néanmoins, nous nous attendions à observer une amélioration plus marquée, à l'instar de Mc Gee et Jonhson (2003).

Ces éléments quantitatifs vont donc dans le sens d'une amélioration partielle de la compréhension globale par notre entraînement. Les observations qualitatives que nous avons pu faire au cours de notre entraînement et lors de la passation du texte « Killian » nous permettent d'affirmer que les enfants entraînés ont nettement amélioré leurs performances au niveau de leur compréhension globale : les rappels possèdent davantage de cohésion qu'au moment du pré-test, la successivité et les liens causaux entre les différents éléments sont globalement plus présents. De plus, le comportement de lecture de ces enfants a bel et bien changé : ils sont plus actifs dans la recherche de la compréhension, se posent davantage de questions et utilisent la présence de l'adulte comme support à leur réflexion.

Récapitulatif

Les scores obtenus par les enfants entraînés aux questions logiques et explicites des différentes épreuves, ainsi que leurs scores totaux ne semblent pas mettre en évidence un effet de notre entraînement sur ces composantes. Il nous paraît donc impossible de valider nos hypothèses H8 et H9 quant à l'impact de notre entraînement sur les capacités générales de compréhension sur énoncés courts ou textes.

Il semblerait qu'il n'y ait pas eu de transfert entre les stratégies intégrées durant notre entraînement, influant de manière positive sur les capacités globales de compréhension.

3.3. Hypothèse 10 : différences inter-individuelles au sein du groupe entraîné

Nous avons donc constitué notre groupe G2 avec des enfants possédant des difficultés de génération d'inférences pragmatiques, chacun à un niveau plus ou moins élevé, comme nous l'avons vu précédemment. Ainsi, nous nous attendions à observer un effet de notre entraînement plus ou moins important selon les enfants et leur niveau de difficulté initial. Effectivement, les résultats obtenus aux différentes épreuves mettent en évidence l'hétérogénéité de l'évolution des enfants entraînés (cf. Tableau 4).

Nous pouvons tout d'abord noter que les scores obtenus par les enfants exp1, exp3 et exp5 ne révèlent pas d'augmentation flagrante. En effet, leurs scores stagnent voire régressent. Il nous paraît cependant nécessaire de noter que ces enfants présentaient les meilleurs résultats du groupe expérimental lors du pré-test. L'entraînement semble donc leur avoir été moins bénéfique qu'à leurs camarades présentant de plus grandes difficultés. Ce constat rejoint les données de la littérature selon lesquelles un entraînement ciblant les inférences est surtout efficace chez les plus faibles compreneurs (Beishuizen et al., 1999 ; Mc Gee & Jonhson, 2003).

Il serait néanmoins bon de souligner que l'enfant exp1 obtient l'amélioration la plus importante pour la tâche « on-line » du texte « Romain ». Lors de notre entraînement, nous nous sommes efforcées de donner des outils aux enfants, afin qu'ils puissent gérer leur compréhension, notamment en interrompant régulièrement leur lecture et en se posant des questions. Il semble que l'enfant exp1 ait bien intégré cette stratégie, mais ne puisse la réutiliser que dans des conditions similaires à celles de l'entraînement, ce qui est le cas dans le protocole verbal appliqué au texte « Romain ». Coutelet et Rouet (2004) insistent également sur la difficulté pour les enfants jeunes « à *abstraire ce qu'ils ont appris pour le réemployer dans une autre situation* » (p.382).

En conclusion, les données recueillies en post-test nous permettent de confirmer notre hypothèse H10. En effet, nous avons pu observer des différences inter-individuelles dans l'évolution des performances du groupe entraîné, allant dans le sens d'une plus grande évolution pour les enfants ayant obtenu les moins bons résultats lors du pré-test. Ainsi, il semblerait que notre matériel soit réellement adapté aux enfants possédant de grandes difficultés de compréhension, mais ne produise qu'un faible effet sur les enfants ayant des difficultés moyennes.

II. Intérêts et limites du protocole expérimental

Nous pouvons noter deux points centraux concernant la sélection de cet échantillon. Nous aurions souhaité travailler avec un échantillon initial plus large. Néanmoins, cette volonté fut contrainte par le faible nombre d'écoles désirant nous accompagner dans notre démarche. En effet, un plus grand échantillon nous aurait permis d'une part de proposer des données plus riches, et d'autre part de sélectionner plus rigoureusement notre population G2 en exigeant des difficultés inférentielles et en compréhension plus saillantes.

Deux critiques nous semblent particulièrement pertinentes à l'égard de ce groupe G2. D'une part, comme nous l'avons relevé ci-dessus, nous aurions souhaité travailler avec des enfants présentant un profil en compréhension davantage similaire, c'est-à-dire ayant des difficultés inférentielles à la fois sur de courts énoncés et sur texte, mais une compréhension explicite efficiente. D'autre part, à notre grand regret, la faiblesse de notre échantillon n'a pu conduire à une analyse de statistiques inférentielles de nos données. Ainsi, nous n'avons pas pu conclure avec certitude sur l'effet de notre entraînement.

Bien que nous ayons pris soin de choisir quatre écoles témoignant de niveaux socio-culturels variés, une étude plus approfondie sur le déficit inférentiel aurait pu investiguer ce facteur ainsi que les pratiques familiales relatives à l'écrit.

Nous tenions à faire une remarque concernant le moment où a eu lieu le post-test. Face au délai relativement restreint imparti à notre étude, nous n'avons pas toujours pu tenir compte de la marge de 6 mois entre la passation d'une même épreuve, censée éviter l'effet d'apprentissage. Néanmoins, en comparant notre groupe entraîné avec un groupe contrôle, nous pouvons considérer que cet effet a été contrôlé.

Le fait d'entraîner les enfants sur le temps scolaire et dans leur établissement nous a semblé idéal dans le sens où un aménagement de l'emploi du temps extra-scolaire de l'enfant n'était pas demandé. De plus, ce principe ne sollicitait pas l'implication des parents. Cependant, il était parfois difficile pour les enseignantes de rattraper le « retard » scolaire pris par l'enfant pendant nos séances. Ces dernières nous ont parfois fait remarquer que l'enfant était déjà trop en difficulté pour qu'il ne suive pas les leçons avec ses camarades. Toutefois, nous avons rapidement adapté nos horaires afin de ne pas bousculer l'enfant dans ses apprentissages, ceci étant contradictoire à nos objectifs.

III. Intérêts et limites des outils

1. Le matériel d'évaluation utilisé

1.1. L'évaluation des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques.

Les matériels orthophoniques existants employés concernent l'évaluation des capacités formelles de la langue et des capacités mnésiques. Au cours de notre entraînement, nous nous sommes heurtées à des difficultés de compréhension en vocabulaire récurrentes auprès de certains enfants entraînés. Or, les résultats de l'EVIP avaient révélé un lexique réceptif correct pour ces enfants-là. Nous nous questionnons donc sur la réelle prise en considération de l'élimination de ce biais au sein de notre population G2. Nous pouvons donc également nous questionner sur la limite de l'étalonnage de ce test.

En outre, nous pensons qu'il aurait été plus judicieux de proposer une épreuve d'empan de lecture (ou Reading Span) afin d'évaluer la mémoire de travail. En effet, une évaluation correcte de la mémoire de travail exigerait d'intégrer directement les exigences et caractéristiques spécifiques des tâches cognitives souhaitées. En outre, les recherches entreprises en ce sens soulignent que l'empan de lecture est fortement corrélé avec différentes mesures de la compréhension (Carpenter & Daneman, 1980, cités par Desmette et al., 1995).

1.2. L'évaluation de la compréhension

L'ensemble des épreuves proposées présentent un inconvénient majeur dans la mesure où elles ne permettent pas d'aboutir à une mesure en temps réel des habiletés de compréhension. En effet, comme nous l'avons noté dans notre partie théorique, les performances observées lors de nos épreuves peuvent être tributaires des exigences de la tâche proposée (Blanc & Brouillet, 2005).

Concernant le protocole des 30 inférences, nous avons apporté de brèves modifications sur cet outil. Nos remarques concernent surtout la formulation des questions que nous avons jugées trop ambiguës. Ce protocole est néanmoins novateur et il est le seul permettant d'évaluer le processus inférentiel des enfants. En effet, le thérapeute peut, en fonction des résultats, observer le type de questions le plus difficile à traiter pour le sujet évalué, et peut donc cibler son approche rééducative sur les difficultés de compréhension observées. Néanmoins, ce type d'épreuve ne permet pas d'accéder à la démarche cognitive de l'enfant. En effet, en passation collective, nous n'avons pas pu demander une justification des réponses aux enfants.

De multiples remarques peuvent être portées au regard des textes que nous avons créés. D'une part, les textes proposés n'ont pas fait l'objet d'une normalisation auprès d'enfants du même âge. Cette étape nous aurait permis de vérifier la pertinence de nos épreuves et selon les résultats, de les adapter pour nos populations de référence.

D'autre part, nous avons attendu de notre échantillon la production d'inférences pragmatiques qui ne pouvaient sans doute pas correspondre à leur niveau scolaire. En effet, pour certaines inférences à générer, des lecteurs de CE2 ne pouvaient pas nécessairement effectuer la relation existante entre les informations du texte et leurs connaissances personnelles. Afin de vérifier avec certitude la possibilité d'effectuer les inférences demandées, il aurait été judicieux de proposer ces supports en amont à des enfants de CE2 tout-venant, via la passation de protocoles verbaux.

Afin de mener à bien notre étude, nous avons donc utilisé de nombreuses épreuves et créé de nombreux textes. Un des objectifs de notre mémoire était de répondre à un besoin émanant d'une nécessité clinique. Or, la densité de nos évaluations ne correspond pas à une situation clinique, d'autant que, par souci pratique, certaines passations étaient collectives. Toutefois, l'utilisation de tâches diverses nous a permis, comme nous l'avons souligné précédemment, de cerner les tâches les mieux adaptées à l'évaluation des capacités inférentielles de l'enfant.

2. L'entraînement via l'outil « Je mène l'enquête »

2.1. Remarques générales

Comme nous l'avons déjà souligné, nous avons élaboré notre outil d'entraînement dans l'objectif de proposer aux enfants un matériel ludique, qui puisse susciter leur intérêt tout au long des 11 séances. Il s'est avéré que nous avons obtenu l'effet escompté. En effet, les enfants ont très vite été absorbés par le jeu, ce qui a pu maintenir leur motivation et leur implication. De plus, la trame narrative leur a permis de se positionner en tant qu'acteurs dans le jeu et de ressentir fierté et satisfaction lors du dénouement.

Les remarques principales émanant des orthophonistes à qui nous avons présenté le jeu (cf. Annexe X) concernent d'une part le plateau de jeu en lui-même. En effet, pour maintenir un certain suspense quant aux rencontres que l'enfant doit effectuer au cours des séances, nous n'avons pas choisi de construire notre plateau de jeu sous forme de parcours. Ce choix a été très apprécié par les enfants qui prenaient un grand plaisir à localiser sur le plateau le personnage situé sur la carte consigne de la séance en cours. Il est vrai que les étapes parcourues par l'enfant n'étaient pas représentées sur le plateau, mais figuraient tout de même dans le carnet de bord tenu par l'enfant. Ainsi, une continuité était maintenue tout au long du jeu.

D'autre part, la durée de l'entraînement proposé aux enfants semble problématique du point de vue d'une application clinique. Il paraît en effet difficilement envisageable en situation de rééducation de proposer à un patient un matériel sur lequel il travaillera pendant 11 séances entières. Pour conclure quant à la critique de notre matériel, il semblerait donc que cet outil ait beaucoup plu (tant aux enfants entraînés qu'aux orthophonistes l'ayant évalué), mais qu'il nécessite modifications et adaptations pour être applicable à une situation de rééducation orthophonique. Nous envisageons l'éventualité de scinder notre matériel en deux niveaux, l'un dévolu à de courts énoncés et l'autre à des textes. Chacun des deux niveaux ayant une trame d'enquête spécifique.

2.2. Les supports textes

Nous avons fait en sorte, lors de la création de nos textes, de proposer des sujets variés susceptibles d'éveiller l'intérêt des enfants à chaque activité. Nous nous sommes attachées à utiliser des thèmes pour lesquels les scripts sont susceptibles d'être déjà intégrés par des enfants de CE2 (les vacances, les courses au supermarché, un déjeuner au restaurant, un rendez-vous chez le dentiste, une panne de voiture, etc.), afin de ne pas surajouter les difficultés chez des enfants ayant déjà du mal à appréhender le support textuel. Toutefois, nous avons également souhaité entraîner la production d'inférences pragmatiques avec des textes concernant des domaines spatio-temporels peu connus des enfants (visite des pyramides, enfance dans un pensionnat dans les années 1920, etc.). Ainsi, nous avons pu observer que l'entraînement proposé, associé à la variabilité de nos thèmes, a entraîné une démystification du texte, en permettant aux enfants de diminuer leur appréhension face à un support qui parfois les débordait.

Néanmoins, les séances dédiées à la compréhension de textes nous ont posé problème. Les supports proposés se sont révélés être trop longs pour des enfants de CE2. Ainsi, selon les difficultés des enfants, les séances 8 à 11 n'ont pas pu être réalisées dans leur intégralité. En effet, pour éviter de trop fatiguer nos sujets entraînés, nous préférons réduire le contenu de la séance. Un travail ciblé sur des textes beaucoup plus courts aurait à notre sens eu un effet plus bénéfique.

2.3. L'enseignement stratégique

Les éléments théoriques que nous avons relevés allaient dans le sens d'un enseignement stratégique. Néanmoins, les données qualitatives de notre entraînement relèvent une certaine difficulté à exploiter ces stratégies. D'une part, ce concept n'était pas connu de tous les enfants. Face à ce constat, nous avons dû faire appel à des références métaphoriques pour les aider à appréhender cette notion. D'autre part, certaines stratégies se sont révélées être plus aisées à comprendre et à intégrer. Nous retenons particulièrement la stratégie du « pont » dévolue à la perte de compréhension inférentielle. Cette stratégie renvoie à leurs propres difficultés au sens large et est donc clairement identifiable pour eux sur les supports imagés et les courts énoncés. Par contre, la surcharge textuelle ne leur permettait pas de mettre à profit aisément cette stratégie, bien qu'ils soient parvenus à interrompre leur lecture afin de vérifier leur compréhension. De même, la référence aux connaissances personnelles de par leur actualisation et la référence au script, leur fut particulièrement parlante. Concernant la stratégie « questions », nous avons été confrontées à un souci majeur ; cette stratégie fait entièrement appel à une composante scolaire n'ayant pas été traitée intégralement au CE2, nous avons donc été tributaires du rythme d'apprentissage des classes des enfants entraînés. De ce fait, nous avons privilégié la question « pourquoi » pour notre travail sur les textes. Cette dernière fut efficace et a été réellement investie par notre population expérimentale.

IV. Apports personnels et théoriques

Nous avons tout d'abord comme projet de nous intéresser principalement à la remédiation des difficultés en génération d'inférences pragmatiques. Néanmoins, nous avons constaté que sans une évaluation minutieuse de la nature de ces difficultés, nous ne parviendrions pas à proposer une remédiation adéquate. Ainsi, en ayant commencé nos recherches par les outils et les méthodes de remédiation existants, nous avons élargi notre exploration au domaine de l'évaluation de la compréhension écrite. Il s'est avéré que ces recherches ont été très enrichissantes, tant au niveau de l'avancée de notre mémoire qu'au niveau des appuis théoriques nécessaires à notre future pratique.

De plus, nos recherches nous ont permis de nous rendre compte de l'hétérogénéité des difficultés liées à la production inférentielle, nous obligeant ainsi à développer de grandes capacités d'adaptation à chaque enfant. Le suivi personnalisé que nous leur avons proposé nous a également donné l'occasion de toucher du doigt une situation de remédiation complète, bien qu'accélérée, du bilan initial jusqu'au bilan final. Nous avons également pu ressentir la satisfaction de voir nos « patients » progresser et surmonter certaines de leurs difficultés.

Afin de trouver notre population G2, nous avons pratiqué de nombreuses évaluations dans les écoles, ce qui nous a permis d'acquérir une meilleure maîtrise des outils d'évaluation orthophoniques déjà existants (l'ECOSSE, l'Alouette, l'EVIP). De plus, nous nous sommes positionnées dans une démarche de création d'outils d'évaluation, nous démontrant la précision et la rigueur nécessaires à ce type de travail. Ainsi désormais, il nous sera plus aisé de faire preuve d'esprit critique par rapport à un matériel d'évaluation.

En réalisant notre étude dans les écoles des enfants et sur leur temps scolaire, nous avons également découvert le travail en partenariat avec les enseignantes et la nécessité de nous adapter au rythme de chaque classe. Les échanges avec les institutrices se sont révélés enrichissants, et nous ont permis d'adapter notre travail au niveau scolaire des enfants ainsi qu'à une réalité pratique. Les enseignantes nous ont toujours beaucoup soutenues dans notre projet, en se montrant intéressées et demandeuses d'informations concernant les enfants que nous prenions en charge.

Enfin, il nous semble que l'apport principal de cette étude a été la fierté de construire un tel projet du début à la fin, en créant un matériel de remédiation, qui a su plaire aux enfants entraînés.

V. Ouverture clinique

1. L'évaluation et la prise en charge des difficultés de compréhension écrite

Durant notre étude, nous avons relevé une nette dissociation entre la compréhension explicite et la compréhension implicite à l'écrit. Comme nous l'avons précédemment

décrit, nous avons observé que certains enfants présentent des difficultés inférentielles, bien que leur compréhension explicite soit efficiente. De plus, nous avons remarqué, lors des premières séances menées avec les enfants du groupe expérimental, leur étonnement quant à la découverte de cette dimension implicite, dont ils n'avaient pas pris conscience jusqu'à maintenant. Tous ces éléments témoignent de la nécessité d'avoir recours à un enseignement explicite et spécifique de la gestion de l'implicite, comme le prône Giasson (1990). Bien que les données de la littérature soulignent une révolution de l'enseignement de la compréhension, incluant l'implicite, il ne s'agit pas encore d'une généralité pédagogique. Or, un enseignement explicite des capacités de compréhension dès l'école primaire pourrait certainement éviter bon nombre de difficultés à certains enfants.

Il est nécessaire de diversifier les modalités d'évaluation de la compréhension (explicite et inférentielle) et de ne pas se cantonner à demander aux lecteurs de répondre à des questions à l'issue de leur lecture. D'une part cette modalité ne rend pas compte de la compréhension de l'ensemble du texte, mais de l'habileté à répondre correctement à des questions posées (Coutelet & Rouet, 2004). D'autre part, comme nous l'avons noté au cours du protocole mis en place sur le texte « Killian », il est indispensable de pousser la réflexion de l'enfant afin qu'il puisse nous rendre compte de la génération inférentielle. Bien sûr, cette modalité d'évaluation n'est pas aisée, voire impossible à mettre en œuvre en situation scolaire. En revanche, la situation duelle dévolue à la rééducation orthophonique est propice à ce type de démarche. Ainsi, de nouveaux outils prenant en compte les différentes tâches d'évaluation de la compréhension pourraient être créés, afin de faciliter le repérage précoce des difficultés chez les enfants, et de permettre une prise en charge la plus adaptée possible.

Au niveau de l'enseignement stratégique utilisé dans notre entraînement, il convient de bien choisir les stratégies proposées aux enfants. En effet, certaines ont été mieux intégrées que d'autres. Nous pouvons notamment retenir la stratégie du « pont », qui a brillamment fonctionné avec les enfants entraînés, ainsi que la stratégie du « pourquoi », qui a été rapidement appréhendée et généralisée.

2. Perspectives de recherches

Comme nous l'avons évoqué dans la critique de notre population, nous n'avons pas pu constituer un groupe G2 d'enfants avec un profil de compréhension totalement similaire. Il pourrait être pertinent de reconduire notre étude en augmentant la population initiale. Par conséquent, en plus d'obtenir un groupe G2 constitué d'enfants présentant les mêmes difficultés en génération d'inférences, le nombre de ces enfants serait également augmenté, ce qui permettrait d'analyser les résultats obtenus avec une analyse statistique inférentielle. Ainsi, l'évolution des capacités de compréhension pourrait être démontrée de manière significative.

Un entraînement similaire à celui proposé par notre étude pourrait être mené dans une classe de niveau supérieur, en CM1 par exemple, ce qui permettrait d'utiliser le test « La Forme noire », fort complet en terme d'évaluation de la compréhension (Maeder, 2010), destiné aux enfants de 9 à 12 ans. Ainsi, la création d'un matériel d'évaluation ne serait plus nécessaire, et la longueur des évaluations serait diminuée.

La production inférentielle constitue un domaine de recherche en pleine expansion, aussi il serait vraisemblable que de nouvelles méthodes d'entraînement voient le jour, ce qui permettrait d'améliorer notre support de remédiation, et d'avoir un plus fort impact sur la compréhension des enfants. Ainsi, il serait peut-être pertinent d'élargir cette étude à d'autres populations d'enfants, témoignant de pathologies plus larges, mais présentant une difficulté d'accès à l'implicite. Nous pensons notamment aux enfants lecteurs autistes et déficients intellectuels.

CONCLUSION

Les données théoriques que nous avons relevées au cours ce travail de recherche nous ont permis d'appréhender le caractère complexe que revêt l'activité de compréhension incluant, entre autres, la mise en jeu du processus inférentiel. Ce dernier, jugé déterminant dans la compréhension textuelle, est notamment difficile à mener chez les mauvais compreneurs.

Comprendre efficacement un texte nécessite de conjuguer le traitement d'informations explicites et implicites. Nous avons donc souhaité nous intéresser aux composantes caractéristiques de la dimension implicite, ainsi qu'aux difficultés susceptibles d'entacher la réalisation inférentielle. Face à l'absence de tests visant l'évaluation de la modalité implicite chez l'enfant de CE2, nous avons élaboré trois épreuves à cet effet. Les données relevées auprès de 54 enfants soulignent que l'accès à l'implicite est effectivement plus difficile à entreprendre que l'accès à l'explicite. Il paraît donc judicieux de considérer cette dimension dans l'investigation du profil de compréhension écrite de l'enfant, en s'intéressant particulièrement aux raisons d'un déficit inférentiel. Au sein d'une cohorte de 12 enfants présentant une bonne maîtrise des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques efficaces, nous notons une nette difficulté pour le lecteur à repérer adéquatement l'information contenue dans le texte, puis dans un second temps, à confronter ces données à ses connaissances personnelles.

Dans l'optique d'étudier le lien entre génération d'inférences pragmatiques et capacités de compréhension générales, nous avons proposé à six enfants, présentant des difficultés de compréhension inférentielle, un entraînement de 11 séances ciblé sur les inférences pragmatiques, et observé, à l'issue de ces séances, l'impact de notre entraînement sur leurs compétences de compréhension. Afin de mener à bien cette démarche, nous avons créé un matériel ludique et original permettant de les familiariser et de les entraîner à générer des inférences. Pour ce faire, nous avons dégagé des pistes de travail ciblant les inférences, issues de la recherche et du champ orthophonique. Notre jeu présente donc l'avantage de mêler différentes composantes souvent éclatées, voire absentes, au sein des outils orthophoniques existants. Il ressort de nos expérimentations une amélioration hétérogène des habiletés inférentielles pragmatiques des sujets entraînés au regard du groupe contrôle. En outre, il semble que cette évolution ne se transfère que partiellement aux capacités générales de compréhension. Néanmoins, notre entraînement a influé sur le comportement de lecture de notre population expérimentale.

Ainsi, proposer une remédiation des difficultés en compréhension écrite ne peut être efficace qu'en considérant la dimension implicite et en évaluant finement les habiletés concernées. En outre, notre travail insiste sur la nécessité de dépasser le simple constat de réponses erronées sur un texte, en s'intéressant davantage à la démarche cognitive de l'enfant et en lui laissant la possibilité de justifier son raisonnement.

De plus, au vu de la complexité de l'activité de compréhension, il convient d'en discerner ses composantes, dont la génération inférentielle, et de les intégrer dans une prise en charge globale des difficultés de compréhension.

En ce sens, il serait intéressant d'affiner notre démarche en reconduisant cette investigation suite à un remaniement de cet outil et à des critères de sélection plus rigoureux de la population entraînée.

BIBLIOGRAPHIE

- Barnes, M.A., Dennis, M., Haefel-Kalvaitis, J. (1996). The effect of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Psychology*, 61, 216-241.
- Baudet, S., & Denhière, G. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beishuizen, J., Le Grand, J., & van der Schalk, J. (1999). No correlation between inferencing causal relations and text comprehension ? *Learning and Instruction*, 9, 37-56.
- Bes, M., & Paget, I. (2002). Gestion des inférences logiques et niveau de raisonnement : essai de corrélation chez des enfants scolarisés en CE1 et CM1. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1223.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Concept Psy.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boutard, C. & Brouard, E. (2003). *300 exercices de compréhension d'inférences logiques et pragmatiques et de chaînes causales*. Isbergues: Ortho Edition.
- Boutard, C., & Maeder, C. (2006). Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension. *L'Orthophoniste*, 255, 19-26.
- Braibant, J. M. (1994). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire & B. Piérart (Eds), *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 173-194). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé E., & Massy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- Cain, K., & Oakhill J.,(1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M.A., & Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Cain, K., Oakhill J. (2003). Reading comprehension difficulties, In T. Nunes, P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp.313-338). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Cain, K., & Oakhill J., (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696.
- Campion, N., Rossi, J.P. (1999), Inférences et compréhension de texte. *L'Année Psychologique*, 99(3), 493-527.

Chalamel, A-L., & Gonnet, C. (2008). Evaluer la compréhension écrite de textes chez les élèves de sixième: compétences en jeu dans la gestion de l'implicite. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1429.

Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Armand Colin, Paris.

Coutelet, B., & Rouet, J.F. (2004). Apprendre à chercher dans un texte : effets d'un entraînement à 8 et 10 ans. *Enfance*, 4, 357-386.

Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Reader's Understanding* (pp.229-255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Presses Universitaires.

Depoorter, D. (1998). *Temporel*. Isbergues : Ortho Edition.

Desmette, D., Hupet, M., Schelstraete, M.A., van der Linden, M. (1995). Adaptation en langue française du « Reading Span Test » de Daneman et Carpenter (1980). *L'Année Psychologique*, 95(3), 459-482.

De Weck, G. (2010). Troubles d'apprentissage de la lecture. In G. De Weck, & P. Marro (Eds), *Les troubles du langage chez l'enfant, description et évaluation* (pp.113-179). Issy-les-Moulineaux : Masson.

Duchêne, A. (1997). La gestion des inférences chez les cérébrolésés droits. Lyon : thèse de neuropsychologie.

Duchêne May-Carle, A. (2000). *La gestion de l'implicite*. Isbergues : Ortho Edition.

Duchêne May-Carle, A. (2006). La compréhension de texte et le processus inférentiel. *Rééducation Orthophonique*, 227, 55-60.

Duchêne May-Carle, A. (2008). Les inférences dans la communication : cadre théorique général. *Rééducation Orthophonique*, 234, 15-23.

Duchêne May-Carle, A. (sous-presse). *Gestion de l'implicite chez l'enfant*. Chateauroux : ADEPRIO Diffusion.

Dunn, L.M., & Theriault-Whalen, C.M. (1993). *Echelle de Vocabulaire en Images Peabody*. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Distribué en Belgique par ATM.

Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 38-50.

-
- Eme, E., & Rouet, J.F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4, 309-328.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture* (pp.73-105). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et intervention*. Document envoyé au PIREF en vue d'une conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.
- Fayol, M. (2004). La lecture comme processus dynamique. In Observation National de la Lecture (Eds), *Nouveaux regards sur la lecture* (pp.81-98). Paris : Savoir Lire.
- Galletti, S., Tapiero, I. (2008). Le rôle des inférences causales en compréhension. *Rééducation Orthophonique*, 234(46), 63-74.
- Gaonac'h, D., & Golder, C. (2004). *Lire et comprendre*. Paris : Hachette livre (1ère éd. 1998).
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : de Boek.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bourcheville : Gatéan Morin Editeur Itée.
- Gineste, M.D., & Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Hansen, J., & Pearson, D. (1983). An instructional study : improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 821-829.
- Johnson, D., & Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-626.
- Kendeou P., Bohn-Gettler C., White M.J., Van den Broek P.W. (2008). Children's inference generation inference across different media. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272.
- Kerbrat-Orechionni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-393.
-

Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading*, *Literature Review*. National Foundation for Educational Research. Retrieved 04, 05, 2010 from <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR031.pdf>.

Lecocq, P. (1996). *Ecosse : Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Lefavrais, P. (1967). *Test de l'Alouette*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Lenfant, M., Thibault, M.P., Heloin, M.C. (2006). L'évaluation de la compréhension chez les 3-15 ans: une approche axée sur l'interprétation. *Glossa*, 95, 6-22.

Lieury, A., & De La Haye, F. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Dunod, Paris. (1ère ed. 2004).

Lobrot, M. (1976). *Lire, avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D.OR.LEC)*. Paris : OCDL, les éditions ESF.

Long, D.L., Oppy, B.J., Seely, M.R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology*, 20, 1245-1470.

Long, D.L., Oppy, B.J., Seely, M.R. (1997). Individual differences in readers' sentence and text-level representations. *Journal of Memory and Language*, 36, 129-145.

Maeder, C. (2001). *Reflex'Lecture 1*. Isbergues: Ortho Edition.

Maeder, C. (2003). *Reflex'Lecture 2*. Isbergues: Ortho Edition.

Maeder, C., & Charlois, A.L. (2010). Validation d'un test de compréhension écrite de récit : « la forme noire ». *Glossa*, 108, 69-85.

Maeder, C. (2010). *La forme noire, Test de compréhension écrite de récits 9-12 ans*. Isbergues : Ortho Edition.

Martins, D. & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez les adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*. 98, 511-543.

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.

McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effects of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49-59.

Oakhill, J.V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.

Oakhill, J.V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.

ODEDYS version 2, outil de dépistage des dyslexies. Laboratoire Cogni-sciences (2005). IUFM de Grenoble. Téléchargeable sur : <http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/index.htm>

Paris, S.G., & Cross, D.R (1984). Informed strategies for learning : a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1262.

Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rémond, M. (2004). Pourquoi enseigner la compréhension au cycle 3 ? In Observation National de la Lecture (Eds), *Nouveaux regards sur la lecture* (pp.81-98). Paris : Savoir Lire.

Ringard, J-C. (2000). *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Retrieved 12, 29, 2009 from <http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>.

Rossi, J.P. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Shaw, A.S. (2006). Mise à l'épreuve d'un test évaluant les inférences logiques et pragmatiques chez les enfants de 4ème (CM1) et 5ème (CM2) primaires. Ghlin : Mémoire d'orthophonie.

Stanké, B. (2006). La compréhension de texte. *Rééducation Orthophonique*, 227, 45-54.

Trabasso, T., & Nicholas, D. W. (1980). Memory and inferences in the comprehension of narratives. In F. Wilkening, J. Becker, & N. Trabasso (Eds.), *Information integration by children* (pp. 215-242). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Van Den Broek, P. (1990). The causal inference maker : Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. Balota, G. Flores d'Arcais, K. Rayner, (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp.423-446). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Van den Broeck, P., Ridsen, K., Tzeng, Y., Trabasso, T. & Basche, P. (2001). Inferential questioning: effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521-529.

Wade-Stein, D., & Kintsch, E. (2004). Summary Street: Interactive Computer Support for Writing. *Cognition and Instruction*, 22(3), 333-362.

ANNEXES

Annexe I : Extrait du protocole des 30 inférences

NOM : Prénom : Date de naissance :

Consigne :

Tu vas lire 30 petites histoires.

Il faut que tu répondes par « oui », « non » ou « on ne peut pas savoir » aux questions, en entourant :

- O (= oui),
- N (= non),
- ou ONPPS (= on ne peut pas savoir).

Exemple :

⇒ Pierre dit : je ne vais pas raconter ça à ma sœur, je ne veux pas que papa le sache, il me punirait.

- | | | | |
|------------------------------------------------------------|---|---|-------|
| - Pierre pense-t-il que sa sœur sait garder un secret ?... | O | N | ONPPS |
| - Pierre a-t-il cassé les lunettes de son père ?..... | O | N | ONPPS |
| - Pierre pense-t-il que son père est déjà au courant ?.... | O | N | ONPPS |

⇒ Le jardinier refuse de travailler dehors quand il gèle. Il avait prévu de ramasser toutes les feuilles mortes cette semaine, mais, après le bulletin météo, il se dit : «je vais en profiter pour réparer et ranger tous mes outils dans mon atelier ».

- | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|---|---|-------|
| - Le jardinier va-t-il réparer les outils dehors ?..... | O | N | ONPPS |
| - La météo a-t-elle annoncé que la température allait baisser ?..... | O | N | ONPPS |
| - Le jardinier est-il âgé ?..... | O | N | ONPPS |

Annexe II : texte « Enzo »

1. A quel moment de la journée se déroule l'histoire ?
2. A quoi jouent les enfants dans le jardin ?
3. Qui sont les capitaines des équipes ?
4. Combien d'enfants Enzo a-t-il invité ?
5. Combien de buts ont été marqués pendant le match ?
6. Qu'ont fait Enzo, Lucie et Tony après le film ?
7. Quel âge a Enzo ?
8. Quelle place Max et Vincent occupent-ils dans l'équipe de foot ?
9. Pourquoi Enzo est-il déçu par le match ?
10. De quoi parle le mot souligné dans la phrase :
« *Essaye de les souffler toutes d'un seul coup !* »
11. Pourquoi fait-il tout noir dans la maison ?
12. Quel lien ont Tony et Lucie ?
13. Pourquoi Enzo a-t-il invité ses amis ?

Aujourd'hui, c'est mercredi. Enzo a invité ses amis à passer l'après-midi chez lui. Ceux-ci arrivent les uns après les autres, déposés par leurs parents, et offrent chacun un paquet à Enzo en entrant.

Pendant que Maman prépare le gâteau, les enfants décident de jouer au football dans le jardin. Les équipes se forment, et comme d'habitude, ce sont Olivier et Tony les capitaines. Max et Vincent se mettent en place devant les cages et les autres joueurs se répartissent sur le terrain. Le match commence. Au bout de quelques minutes, l'équipe d'Olivier mène trois buts à un. Enzo est déçu et n'a plus tellement envie de jouer.

Tout à coup, les enfants entendent Maman qui les appelle de la maison. Enzo, suivi par ses amis, entre dans la maison. Quelle surprise ! Il fait tout noir ! Papa et Maman entrent dans le salon, avec le gâteau illuminé, qu'ils déposent sur la table.

« Essaye de les souffler toutes d'un seul coup ! » propose Lucie à Enzo.

Enzo inspire de toutes ses forces et souffle sur le gâteau. Maman compte : « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Oh non, il t'en manque deux encore Enzo ! ».

Papa coupe douze parts de gâteau, une pour chaque enfant.

Une fois les assiettes terminées, les enfants s'installent dans les canapés pour regarder un film en attendant que leurs parents viennent les chercher. Seuls Tony et Lucie en voient la fin, et ont même le temps de jouer un peu à la console avec Enzo avant de partir. Leur père arrive enfin, en s'excusant : « Mon cours de judo ne dure pas aussi longtemps d'habitude, mais le cours d'avant a fini plus tard. Excusez-moi pour le retard. ».

Enzo a passé une très bonne après-midi, et est vraiment content de s'être autant amusé avec ses copains. Mais quand Maman l'appelle pour se doucher, il se sent beaucoup moins heureux. Et oui, toutes les bonnes choses ont une fin.

Annexe III : texte « Killian »

Le week-end dernier, il est arrivé une drôle de mésaventure à Sarah et ses amies. Alors qu'elles se rendaient à la librairie pour acheter les nouveaux bracelets à la mode, elles ont rencontré Killian, un de leurs camarades de classe, qui se rendait au parc d'attraction. Comme il avait pile poil trois tickets en plus, il les invita à se joindre à lui.

Une fois entrés dans le parc, Killian insista auprès des filles pour essayer les nouvelles montagnes russes. Arrivés au début de la queue, un panneau indiquait « 45 minutes d'attente à partir de ce point ». Les enfants décidèrent que cela valait le coup d'attendre. Dans leur excitation, ils n'avaient malheureusement pas aperçu le panneau donnant la taille minimale pour pouvoir monter dans le manège. Ainsi, lorsqu'ils arrivèrent au bout de la file, juste devant les wagons, ils furent très déçus.

Les filles, en réalité soulagées, proposèrent de faire un tour de grande roue. Killian accepta, même s'il trouvait que ce manège manquait de sensations fortes. Les enfants prirent donc place à bord d'une nacelle, et firent plusieurs tours.

Killian commençait à en avoir un peu marre, surtout que le temps n'était pas favorable pour admirer le paysage. Tout à coup, la roue s'immobilisa. Au bout d'une dizaine de minutes d'attente, les enfants commencèrent à s'inquiéter : allaient-ils rester coincés toute la journée en haut du manège ?

Le gérant leur cria d'en bas de ne pas s'inquiéter, que ce n'était qu'une petite panne et que tout rentrerait dans l'ordre assez vite. Au bout d'une heure d'arrêt et en voyant arriver les camions de pompiers, Killian et Sarah se dirent que le gérant avait vraiment eu tort. Les pompiers firent descendre les passagers un à un, puis leur servirent une boisson chaude. Alertés par le directeur du parc, les parents des enfants se dépêchèrent d'arriver et les ramenèrent bien vite à la maison. Avant de partir, Killian se tourna vers Sarah, et lui dit dans un clin d'œil : « On recommence ? Il est trop génial ce manège en fait ! »

Annexe IV : texte « Mr Vautrin »

Questions:

1. Où M. Vautrin a-t-il l'habitude de lire son journal?
2. Que font les mamans lorsque les enfants tombent en courant?
3. Avec qui les mamans viennent-elles au parc d'habitude?
4. Quel âge a le petit garçon dont parle le texte?
5. Comment le petit garçon s'est-il tordu la cheville?
6. Pourquoi le petit garçon n'est-il pas à l'école?
7. Pourquoi sa maman l'a-t-elle laissé venir tout seul?
8. Comment le petit garçon fait-il pour rentrer chez lui?
9. Pourquoi la maman du petit garçon offre-t-elle une tasse de café à M. Vautrin?
10. Comment s'appelle le petit garçon?

Comme chaque matin, Monsieur Vautrin arriva au parc Chazel où il avait l'habitude de s'asseoir sur un banc pour lire son journal.

A cette heure-là, d'habitude, il voyait arriver des mamans qui venaient avec leurs plus jeunes enfants, les tout petits, car les autres étaient à l'école. Il aimait bien voir les enfants faire du tourniquet, crier comme s'ils avaient peur et se précipiter vers les mamans pour qu'elles les rassurent ou leur fassent des baisers quand ils étaient tombés en courant trop vite.

Ce jour-là, il n'y avait personne quand Monsieur Vautrin est arrivé. Il avait beaucoup plu la veille et les bancs étaient encore un peu mouillés. Monsieur Vautrin avait tout juste commencé à lire son journal quand un petit garçon arriva en courant et commença à jouer. Le petit garçon, qui avait environ 8 ans, avait fait le tour de tous les jeux et monta sur une poutre où il fallait marcher en équilibre. Mais comme il avait plu, la poutre était glissante : le petit garçon glissa et il tomba par terre. Il se tordit la cheville en tombant et se mit à pleurer. Monsieur Vautrin se leva pour le relever et lui demanda pourquoi il n'était pas à l'école. Le petit garçon, qui s'appelait Julien, lui répondit qu'il n'y avait pas d'école ce matin, car il y avait une grève et sa maman l'avait laissé venir tout seul car elle devait s'occuper de ses petites sœurs. Il avait très mal à la cheville et ne pouvait pas poser le pied par terre. Alors Monsieur Vautrin prit le jeune blessé par le bras

Annexe V : Résultats de l'analyse statistique des résultats du groupe G1 au pré-test

Légende :

- exp1 : score aux questions explicites du protocole des 30 inférences en pré-test
- log1 : score aux questions logiques du protocole des 30 inférences en pré-test
- prag1 : score aux questions pragmatiques du protocole des 30 inférences en pré-test
- totenz1 : score total aux questions du texte « Enzo » en pré-test
- enzprag1 : score aux questions pragmatiques du texte « Enzo » en pré-test
- enzlog1 : score aux questions logiques du texte « Enzo » en pré-test
- enzexp1 : score aux questions explicites du texte « Enzo » en pré-test
- vautr1 : score total aux questions du texte explicite « Vautrin » en pré-test

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	exp1	71,3508	54	15,66969	2,13238
	log1	59,8765	54	15,84879	2,15675
Paire 2	exp1	71,3508	54	15,66969	2,13238
	prag1	55,8824	54	13,99503	1,90448
Paire 3	totenz1	63,6364	52	15,82291	2,19424
	vautr1	73,8462	52	16,37835	2,27127
Paire 4	prag1	55,8824	54	13,99503	1,90448
	enzprag1	58,7037	54	19,71938	2,68347
Paire 5	log1	59,8765	54	15,84879	2,15675
	enzlog1	33,3333	54	47,58310	6,47524
Paire 6	exp1	71,3508	54	15,66969	2,13238
	enzexp1	75,9259	54	17,53902	2,38676
Paire 7	enzexp1	75,9259	54	17,53902	2,38676
	enzprag1	58,7037	54	19,71938	2,68347
Paire 8	enzexp1	75,9259	54	17,53902	2,38676
	enzlog1	33,3333	54	47,58310	6,47524

Tableau : Analyses statistiques pour échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
				Intervalle de confiance 95% de la différence				
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Inférieure	Supérieure			
Paire 1 exp1 - log1	11,47422	13,61148	1,85229	7,75900	15,18944	6,195	53	,000
Paire 2 exp1 - prag1	15,46841	15,75280	2,14368	11,16872	19,76810	7,216	53	,000
Paire 3 totenz1 - vau1	-10,20979	20,63791	2,86196	-15,95542	-4,46416	-3,567	51	,001
Paire 4 prag1 - enzprag1	-2,82135	22,54181	3,06755	-8,97408	3,33138	-,920	53	,362
Paire 5 log1 - enzlog1	26,54321	45,09052	6,13604	14,23587	38,85055	4,326	53	,000
Paire 6 exp1 - enzexp1	-4,57516	16,47957	2,24259	-9,07322	-,07711	-2,040	53	,046
Paire 7 enzexp1 - enzprag1	17,22222	18,57333	2,52751	12,15268	22,29177	6,814	53	,000
Paire 8 enzexp1 - enzlog1	42,59259	49,45687	6,73023	29,09347	56,09172	6,329	53	,000

Tableau : Test échantillons appariés

		enzlog1	enzprag1	exp1	log1	prag1	vau1
totez1	Corrélation de Pearson	,405**	,856**	,410**	,551**	,352**	,179
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,002	,000	,009	,205
	N	54	54	54	54	54	52
enzexp1	Corrélation de Pearson	,075	,508**	,512**	,464**	,312*	,275*
	Sig. (bilatérale)	,588	,000	,000	,000	,022	,049
	N	54	54	54	54	54	52
enzlog1	Corrélation de Pearson	1	,147	,010	,320*	,450**	,012
	Sig. (bilatérale)		,287	,943	,018	,001	,935
	N	54	54	54	54	54	52
enzprag1	Corrélation de Pearson	,147	1	,287*	,387**	,139	,078
	Sig. (bilatérale)	,287		,035	,004	,317	,582
	N	54	54	54	54	54	52
exp1	Corrélation de Pearson	,010	,287*	1	,627**	,441**	,472**
	Sig. (bilatérale)	,943	,035		,000	,001	,000
	N	54	54	54	54	54	52

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau : Matrice de corrélation

Annexe VII : Résultats obtenus par les groupes expérimental et contrôle au protocole du texte « Killian » en pré-test et post-test

Sujet	Evaluation	Inférences spontanées	Inférences induites par la question	Relecture				L'étayage par questions			Les connaissances sur le monde			Nombre total d'inférences	
				Bonne identification du texte		Mauvaise identification du texte		Nombre de questions étayées	Inférences après étayage	Apport de l'étayage	Appel aux connaissances personnelles	Inférences après cette évocation	Apport de cette évocation		
		Nombre de bonnes identifications	Inférences après relecture	Apport de la relecture	Nombre de parties clés pointées	Inférences après pointage	Apport du pointage								
Gexp	1	0%	39,6 %	8,3 %	33,3 %	2,8	14,6 %	34,7 %	3	25%	75 %	1	8,3%	80 %	95,8 %
GC		4,2%	39,6 %	6,3%	30,6 %	2,2	12,5 %	53,3 %	3	29,2 %	83,3 %	0,7	6,3%	75 %	97,9 %
Gexp	2	18,8 %	50%	16,7 %	70%	0,83	4,2%	37,5 %	0,83	10,4 %	100%	X	X	X	100%
GC		16,7 %	43,8 %	6,3%	29,2 %	1,5	12,5 %	75 %	1,3	12,5 %	66,6 %	0,3	6,3%	100 %	97,9 %

Tableau : Récapitulatif des résultats obtenus par les groupes expérimental et contrôle au texte « Killian » en pré-test et en post-test

sultats obtenus par les enfants du groupe
pré-test et en post-test

Enfant	Total texte « Enzo » /11	Questions explicites /5	Questions logiques /1	Questions pragmatiques /5	Total protocole des 30 inférences /85	Questions « distracteurs » /16	Questions « explicites » /17	Questions « logiques » /18	Questions « prag. » /34	Texte « Mr Vautrin » /10	Texte « Romain »
Exp1	7	4	0	3	58	13	14	13	17	9	1
Exp2	5,5	3	0	2,5	46	13	11	7	15	6	1
Exp3	6,5	3	0	3,5	48	12	12	9	15	8,5	3
Exp4	4	3	0	1	36	15	7	6	8	6,5	1
Exp5	6	4	0	2	53	14	13	12	14	6	2
Exp6	3	2	0	1	46	12	10	6	18	8	3
Moy	5,33	3,2	0	2,2	47,8	13,2	11,2	8,8	14,5	7,3	1,8

Tableau : Résultats obtenus par les enfants du groupe expérimental aux épreuves de compréhension en pré-test

Enfant	Total texte « Enzo » /11	Questions explicites /5	Questions logiques /1	Questions pragmatiques /5	Total protocole des 30 inférences /85	Questions « distracteurs » /16	Questions « explicites » /17	Questions « logiques » /18	Questions « prag. » /34	Texte « Mr Vautrin » /10	Texte « Romain »
Exp1	7	3	0	4	55	12	12	11	20	7,5	3
Exp2	10	4	1	5	51	12	10	13	16	7	3
Exp3	7	3	1	3	39	13	5	5	16	7	4
Exp4	5,5	3,5	0	2	52	13	10	8	21	8,5	3
Exp5	10	5	1	4	54	12	12	12	18	6,5	2
Exp6	7	4	1	2	51	13	9	9	20	9,5	5
Moy	7,75	3,8	0,67	3,3	50,3	12,5	9,7	9,7	18,5	7,7	3,3

Tableau : Résultats obtenus par le groupe expérimental aux épreuves de compréhension du post-test

Annexe IX : Résultats obtenus par les enfants du groupe expérimental au texte « Killian » au pré-test et au post-test

Sujet	Evaluation	Inférences spontanées	Inférences induites par la question	Relecture						L'étayage par questions			Les connaissances sur le monde			Nombre total d'inférences	
				Bonne identification du texte			Mauvaise identification du texte			Nombre de questions étayées	Inférences après étayage	Apport de l'étayage	Appel aux connaissances personnelles	Inférences après cette évocation	Apport de cette évocation		
Nombre de bonnes identifications	Inférences après relecture	Apport de la relecture	Nombre de parties clés pointées	Inférences après pointage	Apport du pointage	Nombre de questions étayées	Inférences après étayage	Apport de l'étayage	Appel aux connaissances personnelles							Inférences après cette évocation	Apport de cette évocation
Exp 1	1	0/8 0%	3/8 37,5%	3/3 100%	2	0	0/2 0%	2	2/8 25%	2/2 100%		8/8 100%				8/8 100%	
	2	1/8 12,5%	5/8 62,5%	1/1 100%	1	0	0/1 0%	1	1/8 12,5%	1/1 100%		8/8 100%				8/8 100%	
Exp 2	1	0/8 0%	3/8 37,5%	0/1 0%	4	3/8 37,5%	3/4 75%	2	1/8 12,5%	1/2 50%	1	8/8 100%	1/8 12,5%	1/1 100%		8/8 100%	
	2	3/8 37,5%	5/8 62,5%									8/8 100%				8/8 100%	
Exp 3	1	0/8 0%	4/8 50%	1/1 100%	3	1/8 12,5%	1/3 33,3%	2	2/8 25%	2/2 100%		8/8 100%				8/8 100%	
	2	3/8 37,5%	4/8 50%	0/1 0%	0			1	1/8 12,5%	1/1 100%		8/8 100%				8/8 100%	
Exp 4	1	0/8 0%	3/8 37,5%	0/3 0%	2	0/8 0%	0/2 0%	5	0/8 0%	0/5 0%	5	6/8 75%	3/8 37,5%	3/5 60%		6/8 75%	
	2	1/8 12,5%	3/8 37,5%	1/2 50%	2	1/8 12,5%	1/2 50%	2	2/8 25%	2/2 100%		8/8 100%				8/8 100%	
Exp 5	1	0/8 0%	3/8 37,5%	0/1 0%	4	2/8 25%	2/4 50%	3	3/8 37,5%	3/3 100%		8/8 100%				8/8 100%	
	2	1/8 12,5%	3/8 37,5%	3/3 100%	1	1/8 12,5%	1/1 100%					8/8 100%				8/8 100%	
Exp 6	1	0/8 0%	3/8 37,5%	0/3 0%	2	1/8 12,5%	1/2 50%	4	4/8 50%	4/4 100%		8/8 100%				8/8 100%	
	2	0/8 0%	4/8 50%	3/3 100%	1	0/8 0%	0/1 0%	1	1/8 12,5%	1/1 100%		8/8 100%				8/8 100%	
Total	1	0%	39,6%	2	8,3%	33,3%	2,83	2,83	14,6%	34,7%	3	25%	75%	1	8,3%	80%	95,8%
	2	18,8%	50%	70%	0,83	4,2%	37,5%	0,83	10,4%	100%	0	0%	0%	0	0%	X	100%

Tableau : Récapitulatif des résultats obtenus par les enfants du groupe expérimentale au texte « Killian » en pré-test et en post-test

Annexe X : Fiche d'évaluation de notre matériel remplie par deux orthophonistes

OBSERVATIONS SUR L'OUTIL « JE MENE L'ENQUETE »

Suite à la présentation de l'outil « Je mène l'enquête », nous vous proposons de remplir ce questionnaire. Toutes vos remarques sont les bienvenues.

- **Attrait de la trame narrative, esthétisme :**

Orthophoniste 1 : Esthétique soignée, peut-être un peu trop « féminine ») à l'égard des couleurs utilisées (rose, parme, etc.)

Plateau de jeu manquant de lisibilité (parcours non matérialisé).

Trame narrative recherchée.

Orthophoniste 2 : Parcours non matérialisé, mais trame intéressante et matériel très agréable.

- **Le manuel d'utilisation** (présentation formelle, clarté des explications, etc.) :

Orthophoniste 1 : Bon, très détaillé.

Orthophoniste 2 : Très clair et attrayant.

- **Objectifs visés :**

- choix et clarté des objectifs :

Orthophoniste 1 : Très clair.

Orthophoniste 2 : Très bien définis.

- ordre de présentation :

Orthophoniste 1 : Pertinent et graduel.

Orthophoniste 2 : Bon, pertinent.

- **Adaptation à la rééducation orthophonique :**

- utilité clinique :

Orthophoniste 2 : Correspond à un réel besoin clinique, dans le sens où nous avons très peu de matériel ludique pour travailler la compréhension en lecture.

- utilisation fonctionnelle :

Orthophoniste 1 : Difficilement utilisable sur la séquence globale, utilisation fragmentaire possible.

Orthophoniste 2 : Le temps que dure le jeu du début à la fin est trop important pour une utilisation fonctionnelle, c'est-à-dire 12 fois 30 à 40 mn si l'on veut qu'il y ait efficacité sur la compréhension grâce à la mise en place de nouvelles stratégies.

- modifications à apporter :

Orthophoniste 1 : adapter le support pour des adolescents...

Orthophoniste 2 : Il serait souhaitable de pouvoir créer un jeu plus court (environ 1 heure, soit 2 séances) qui comprendrait l'ensemble des épreuves.

Peut-être pourrait-on aussi mélanger les épreuves, un peu comme un jeu de l'oie avec des couleurs de cases différentes correspondant à des exercices différents. Ceci permettrait de travailler tous les entraînements en même temps et peut-être plus facilement généraliser les acquis?

- **Appréciation globale :**

- avantages :

Orthophoniste 1 : Réunir sur un même support plusieurs aspects souvent « éclatés » dans les jeux ou matériels orthophoniques existants, comprenant une bonne progression et de l'attrait pour les enfants (aspect moins « didactique » que de nombreux autres supports).

Orthophoniste 2 : Très bon matériel, très ludique et qui doit plaire aux enfants. La trame narrative est attractive. Les activités proposées sont vraiment intéressantes.

- inconvénients :

Orthophoniste 1 : Manque de lisibilité du plateau, textes parfois trop longs pour une utilisation pratique en temps de séance.

Orthophoniste 2 : Jeu trop long dans l'état actuel pour une utilisation fonctionnelle en rééducation.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des tests et épreuves utilisés.....	34
Tableau 2 : Récapitulatif des scores du groupe expérimental.....	48
Tableau 3 : Récapitulatif des scores du groupe contrôle.....	49
Tableau 4 : récapitulatif des performances en compréhensions générale et inférentielle pragmatique.....	54

2. Liste des figures

Figure 1 : schéma explicatif du déroulement général	verso de la page 30
Figure 2 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores au résultat total du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....	50
Figure 3 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions explicites du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....	51
Figure 4 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions logiques du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....	51
Figure 5 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions pragmatiques du protocole des 30 inférences entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....	52
Figure 6 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores au résultat total du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle....	53
Figure 7 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions explicites du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....	53
Figure 8 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions logiques du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....	54

Figure 9 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores aux questions pragmatiques du texte « Enzo » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....54

Figure 10 : Courbes d'évolution de la moyenne des scores au texte « Romain » entre le pré-test et le post-test pour les groupes expérimental et contrôle.....55

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <i>Secteur Santé</i> :.....	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies</i> :.....	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. LA COMPREHENSION EN LECTURE : UNE ACTIVITE COMPLEXE	10
1. <i>La compréhension : la construction d'une représentation</i>	10
1.1. La recherche de cohérence.....	10
1.2. La microstructure et la macrostructure.....	10
1.3. Le modèle de situation	11
1.4. Apport du modèle de construction-intégration (Kintsch, 1988).....	11
2. <i>La compréhension : un processus interactif</i>	11
2.1. La variable lecteur	12
2.2. La variable texte.....	12
2.3. La variable contexte.....	12
3. <i>Le poids de la compréhension orale</i>	12
4. <i>Les compétences associées</i>	12
4.1. Les traitements de bas niveau	13
L'identification des mots écrits	13
Le vocabulaire	13
Le traitement syntaxique	13
4.2. Les traitements de haut niveau.....	14
Les capacités mnésiques.....	14
Les capacités de pilotage de la compréhension	14
Les connaissances usuelles.....	15
a. Les schémas superstructuraux	15
b. La notion de script	15
II. LES INFERENCEES	15
1. <i>Définitions</i>	16
1.1. L'inférence.....	16
1.2. Le processus inférentiel	16
1.3. Le rôle des inférences	16
2. <i>Les compétences mises en jeu dans la compréhension d'inférences</i>	17
2.1. La compétence linguistique	17
2.2. La compétence encyclopédique	17
2.3. La compétence logique	17
2.4. La compétence rhétorico-pragmatique.....	17
3. <i>Classifications des inférences</i>	18
3.1. Inférences locales v/s inférences globales.....	18
3.2. Inférences « backward » (rétrogrades) v/s inférences « forward » (antérogrades).....	18
3.3. Inférences on-line v/s inférences off-line.....	18
3.4. Inférences logiques v/s inférences pragmatiques	19
4. <i>Le déficit inférentiel</i>	19
4.1. Les causes de la faiblesse inférentielle.....	19
4.2. L'explosion inférentielle.....	20
5. <i>Aspects développementaux</i>	20
III. EVALUER LA COMPREHENSION ECRITE	20
1. <i>Outils d'évaluation orthophoniques</i>	20
1.1. La DORLEC (Lobrot, 1976).....	21
1.2. La forme noire (Maeder, 2010).....	21
2. <i>Du côté de la recherche</i>	21
2.1. Evaluer les processus de la compréhension écrite.....	21
2.2. Evaluer les produits de la compréhension	22
Le rappel.....	22

Le résumé	22
IV. AMELIORER LA COMPREHENSION EN LECTURE VIA LES INFERENCEES.....	23
1. <i>Le matériel orthophonique existant</i>	23
1.1. Les 300 exercices inférentiels (Boutard et Brouard, 2003)	23
1.2. Les Reflex' Lecture 1 et 2 (Maeder, 2001, 2003)	23
2. <i>Du côté de la recherche</i>	24
2.1. L'étude de McGee et Jonhson (2003)	24
2.2. Les composantes à inclure	24
La génération de questions	24
L'activation des connaissances sur le monde	24
Les buts et objectifs de la lecture.....	25
La détection d'inconsistances.....	25
2.3. La transmission de ces composantes.....	25
L'enseignement stratégique.....	25
Les supports écrits	26
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
I. PROBLEMATIQUES	28
II. HYPOTHESES	28
1. <i>Hypothèses générales</i>	28
2. <i>Hypothèses de travail</i>	28
2.1. Au sein d'une population d'enfants de CE2 tout-venants	28
2.2. Au sein d'une population d'enfants de CE2 présentant une gestion déficitaire des inférences pragmatiques.....	29
Description des difficultés	Error! Bookmark not defined.
Effets d'un entraînement ciblant les inférences pragmatiques : comparaison entre le pré-test et le post-test des groupes expérimental et contrôle.....	29
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION	31
1. <i>Objectifs</i>	31
2. <i>Méthode</i>	31
3. <i>Recherche de la population</i>	31
4. <i>Déroulement général et composition des différents groupes</i>	32
4.1. Le pré-test collectif	32
4.2. Le pré-test individuel 1	32
4.3. Le pré-test individuel 2	32
4.4. Entraînement.....	33
4.5. Le post-test.....	33
II. MATERIEL D'EVALUATION	34
1. <i>Le protocole des 30 inférences</i>	34
1.1. Description.....	34
1.2. Adaptation.....	35
1.3. Passation	35
2. <i>L'évaluation de la compréhension textuelle implicite</i>	36
2.1. Modalité off-line	36
Le texte « Enzo » (cf. Annexe II)	36
a. Description	36
b. Mode de passation	37
Rappel et questions du texte « Killian » (cf. Annexe III)	37
a. Description	37
b. Mode de passation	37
2.2. Modalité on-line.....	38
2.3. L'évaluation de la compréhension textuelle explicite	38
3. <i>Evaluation des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques</i>	38
3.1. L'Alouette (Lefavrais, 1967)	39
3.2. L'EVIP (Dunn et al., 1993).....	39
3.3. L'ECOSSE (Lecocq, 1996).....	39
3.4. Les empan de chiffres de l'ODEDYS 2 (Cogni-Sciences, 2005)	39
III. L'ENTRAINEMENT VIA L'OUTIL « JE MENE L'ENQUETE »	39
1. <i>Le déroulement</i>	39
2. <i>Elaboration de l'outil « Je mène l'enquête »</i>	40
2.1. Objectifs de l'outil	40
2.2. Une trame ludique.....	40

2.3.	Un déroulement ritualisé.....	40
2.4.	Une progression définie.....	41
3.	<i>Elaboration d'une fiche d'évaluation à l'égard des professionnels.....</i>	43
IV.	ANALYSE DES DONNEES.....	43
1.	<i>Analyse quantitative.....</i>	43
1.1.	Au sein des groupes G1 et G1'.....	43
1.2.	Au sein du groupe G2.....	44
2.	<i>Analyse qualitative.....</i>	44
2.1.	Lors du pré-test et du post-test.....	44
2.2.	Lors de l'entraînement.....	44
	PRESENTATION DES RESULTATS.....	45
I.	NIVEAU INITIAL DES POPULATIONS G1 ET G2 EN COMPREHENSION.....	46
1.	<i>Niveau initial du groupe G1.....</i>	46
1.1.	Compréhension explicite et compréhension inférentielle.....	46
	Comparaison au sein du protocole des 30 inférences.....	46
	Comparaison au sein du texte « Enzo ».....	46
	Comparaison texte « Enzo » et texte « Mr Vautrin ».....	46
1.2.	Compréhension sur de courts énoncés et compréhension de texte.....	47
2.	<i>Niveau initial du groupe G2.....</i>	47
2.1.	Constitution de G2.....	47
2.2.	Description des difficultés inférentielles.....	48
	La réalisation des inférences.....	48
	Le bénéfice des différents étayages.....	48
II.	COMPARAISON DES PERFORMANCES EN PRE-TEST ET POST-TEST ENTRE LES GROUPES EXPERIMENTAL ET CONTROLE.....	49
1.	<i>Performances en compréhension de textes courts.....</i>	49
1.1.	Total général des 30 inférences.....	49
1.2.	Questions explicites.....	50
1.3.	Inférences logiques.....	50
1.4.	Inférences pragmatiques.....	51
2.	<i>La compréhension textuelle inférentielle.....</i>	51
2.1.	Résultats au texte « Enzo ».....	51
	Total général.....	51
	Questions explicites.....	52
	Inférences logiques.....	52
	Inférences pragmatiques.....	53
2.2.	Résultats au texte « Romain ».....	53
3.	<i>Analyse des difficultés grâce au texte « Killian ».....</i>	54
3.1.	Réalisation des inférences.....	54
3.2.	Apport de l'étayage.....	55
III.	ANALYSES INTRA ET INTER INDIVIDUELLES DES ENFANTS ENTRAINEES.....	55
1.	<i>Evolution en génération d'inférences pragmatiques et en compréhension générale.....</i>	55
2.	<i>Description de l'évolution des difficultés inférentielles.....</i>	56
3.	<i>Analyse qualitative de l'entraînement.....</i>	57
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	60
I.	VALIDATION DES HYPOTHESES.....	61
1.	<i>Le traitement de l'implicite.....</i>	61
1.1.	Hypothèse 1 : comparaison et corrélation des traitements explicite et implicite.....	61
1.2.	Hypothèse 2 et 3: l'effet de longueur sur la compréhension.....	62
2.	<i>Hypothèse 4 : causes du déficit inférentiel.....</i>	63
2.1.	Les capacités formelles de la langue et capacités mnésiques.....	63
2.2.	L'évaluation approfondie des difficultés inférentielles.....	63
	La relecture et son apport.....	63
	La mise en lien des informations textuelles et les connaissances sur le monde.....	64
	Récapitulatif.....	64
3.	<i>Hypothèses 5, 6, 7, 8 et 9 : effets de l'entraînement.....</i>	65
3.1.	Evolution du traitement des inférences pragmatiques.....	65
	Hypothèses 5 et 6 : Evolution quantitative.....	65
	Hypothèse 7 : Evolution des difficultés.....	65
	Récapitulatif.....	66
3.2.	Evolution des capacités générales de compréhension.....	66
	Hypothèse 8 : Amélioration du traitement des questions logiques et explicites.....	66

Hypothèse 9 : Amélioration des scores totaux de compréhension	67
Récapitulatif	68
3.3. Hypothèse 10 : différences inter-individuelles au sein du groupe entraîné	68
II. INTERETS ET LIMITES DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL	69
III. INTERETS ET LIMITES DES OUTILS	70
1. <i>Le matériel d'évaluation utilisé</i>	70
1.1. L'évaluation des compétences formelles de la langue et des capacités mnésiques.	70
1.2. L'évaluation de la compréhension	70
2. <i>L'entraînement via l'outil « Je mène l'enquête »</i>	71
2.1. Remarques générales	71
2.2. Les supports textes	72
2.3. L'enseignement stratégique	72
IV. APPORTS PERSONNELS ET THEORIQUES	73
V. OUVERTURE CLINIQUE	73
1. <i>L'évaluation et la prise en charge des difficultés de compréhension écrite</i>	73
2. <i>Perspectives de recherches</i>	74
CONCLUSION	76
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES	82
ANNEXE I : EXTRAIT DU PROTOCOLE DES 30 INFERENCES	83
ANNEXE II : TEXTE « ENZO »	84
ANNEXE III : TEXTE « KILLIAN »	85
ANNEXE IV : TEXTE « MR VAUTRIN »	86
ANNEXE V : RESULTATS DE L'ANALYSE STATISTIQUE DES RESULTATS DU GROUPE G1 AU PRE-TEST	87
ANNEXE VI : RESULTATS OBTENUS PAR L'ENSEMBLE DU GROUPE G2 AU PROTOCOLE DU TEXTE « KILLIAN » EN PRE-TEST	89
ANNEXE VII : RESULTATS OBTENUS PAR LES GROUPES EXPERIMENTAL ET CONTROLE AU PROTOCOLE DU TEXTE « KILLIAN » EN PRE-TEST ET POST-TEST	90
ANNEXE VIII : RESULTATS OBTENU PAR LES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL EN PRE-TEST ET EN POST-TEST	91
ANNEXE IX : RESULTATS OBTENUS PAR LES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL AU TEXTE « KILLIAN » AU PRE-TEST ET AU POST-TEST	92
ANNEXE X : FICHE D'EVALUATION DE NOTRE MATERIEL REMPLIE PAR DEUX ORTHOPHONISTES	93
TABLE DES ILLUSTRATIONS	95
1. LISTE DES TABLEAUX	95
2. LISTE DES FIGURES	95
TABLE DES MATIERES	97

Lombello Claire et Roux Camille

**EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT CIBLANT LES INFÉRENCES PRAGMATIQUES
SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE D'ENFANTS DE CE2**

2 tomes-Tome I : 101 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2011

RESUME

Comprendre un texte est une activité complexe visant à construire une représentation cohérente, et intégrant de multiples compétences. Cette tâche est d'autant plus difficile à mener qu'elle nécessite d'accéder à l'implicite, dimension sous-tendue par l'habileté à générer des inférences. La gestion de l'implicite chez l'enfant est un parent pauvre de l'orthophonie tant au niveau de l'évaluation que de la remédiation. Ainsi, la présente étude s'attache à considérer l'implication des inférences au sein de la compréhension écrite chez l'enfant. Afin de discerner la spécificité de la dimension implicite et les difficultés associées, une première évaluation des capacités explicites et implicites a été menée auprès de 54 enfants de CE2. Par la suite, une investigation plus approfondie des difficultés inférentielles pragmatiques a été proposée auprès de 12 enfants présentant une bonne maîtrise des capacités formelles de la langue et mnésiques mais ayant des difficultés d'accès à l'implicite. Dans l'optique d'étudier l'implication des inférences au sein du processus de compréhension, un entraînement ciblant les inférences pragmatiques a été dispensé sur 11 séances à 6 de ces 12 enfants de CE2. La remédiation proposée repose sur la création d'un matériel ludique et original, intitulé « Je mène l'enquête ». L'effet de cet entraînement a été constaté en comparant les résultats des pré-test et post-test au regard d'un groupe contrôle équivalent. Les résultats de notre première expérimentation soulignent qu'il est plus difficile d'accéder à la dimension implicite qu'à la dimension explicite des supports écrits. En outre, nos données attestent qu'en cas de faiblesse inférentielle pragmatique, il est difficile pour le lecteur de CE2 de repérer adéquatement l'information contenue dans le texte, puis de confronter ces données à ses connaissances personnelles. Les données relatives à l'entraînement indiquent une amélioration hétérogène de l'habileté à générer des inférences pragmatiques, mais ne soulignent pas de transfert manifeste sur les capacités générales de compréhension. Reconduire ce projet via un remaniement de cet outil de remédiation ainsi qu'une sélection plus rigoureuse d'enfants mauvais compreneurs pourrait être une piste d'étude à approfondir.

MOTS-CLES

Langage écrit - Compréhension écrite - Implicite - Inférences pragmatiques - Remédiation - Evaluation - CE2

MEMBRES DU JURY

Chapuis Solveig – Chauville-Poncet Marie – Witko Agnès

MAITRE DE MEMOIRE

Annick Duchêne May-Carle

DATE DE SOUTENANCE

30 juin 2011



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

LOMBELLO Claire
ROUX Camille

**EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT CIBLANT LES
INFERENCES PRAGMATIQUES SUR LA
COMPREHENSION EN LECTURE D'ENFANTS DE CE2**

Tome 2 : outil créé

Maître de Mémoire

DUCHENE MAY-CARLE Annick

Membres du Jury

CHAPUIS Solveig
CHAUVILLE-PONCET Marie
WITKO Agnès

Date de Soutenance

30 juin 2011

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. BONMARTIN Alain

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Directeur Général des Services
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION.....	5
MANUEL D'UTILISATION	6
LA TRAME	20
I. L'AMORCE DE L'HISTOIRE.....	1
II. LE PLATEAU DE JEU.....	22
III. TRAME GUIDEE PAR LES CARTES « A TOI DE JOUER ! » ET « MISSION REUSSIE ! ».....	1
IV. LA VIDEO DES SUSPECTS	23
V. LA FIN DE L'ENQUETE	24
EXEMPLES D'ACTIVITES.....	25
I. LE GUICHETIER	26
II. PHOTOGRAPHE.....	26
III. CLOWN, MAGICIEN, GARDIEN.....	27
IV. CONTEUR	28
V. LA VOYANTE.....	28
VI. LA VENDEUSE DE BARBE A PAPA.....	29
VII. LA CAISSIERE.....	30
VIII. LE GERANT DE LA MAISON HANTEE.....	1
IX. LE VIEUX MONSIEUR	32
X. LE GERANT DE LA PECHE AUX CANARDS	33
ANNEXES.....	34
ANNEXE I : PHOTO DU CARNET DE BORD ET DU SUPPORT DE CARTES « A TOI DE JOUER » ET « MISSION REUSSIE »	35
ANNEXE II : PHOTO DE LA BOITE	35
TABLE DES MATIERES	36

INTRODUCTION

Le contenu de ce tome 2 permet de mettre en avant le jeu « Je mène l'enquête » que nous avons créé et proposé afin de mener à bien notre entraînement.

Nous présenterons dans un premier temps le manuel d'utilisation de cet outil. Ce manuel détaille clairement les différents objectifs et déroulement associés à chaque activité. Dans un deuxième temps, la trame narrative liée à ce jeu sera mise en évidence. Des extraits de nos supports seront ensuite proposés afin d'illustrer concrètement chacune de nos activités.

MANUEL D'UTILISATION



SOMMAIRE

Introduction	page 1
Le matériel	page 1
La trame	page 3
Le déroulement	page 3
Une progression définie	page 3
Le jeu en détails	page 5

Introduction

Cet outil a été mis en place afin de remédier aux difficultés de compréhension écrite que rencontrent les enfants de CE2, mauvais compreneurs. Les recherches menées dans ce domaine ont permis d'incriminer plusieurs compétences responsables d'une compréhension déficitaire, dont les inférences. Au vu de leur rôle dans la compréhension, nous avons souhaité créer un support original et ludique : un jeu au sein duquel une même trame accompagnera l'enfant à la découverte des inférences.

Notre matériel a pour but d'aider l'enfant faible compreneur à découvrir et à investir des stratégies facilitant la génération d'inférences, dont l'efficacité a déjà été avérée au cours d'études scientifiques ultérieures. Ainsi, l'enfant serait acteur face à sa compréhension.

Le matériel

Une boîte comprenant :

- une planche de jeu
- 4 personnages principaux (au choix) et un support
- un carnet de bord
- un texte intitulé « Romain » amorçant l'histoire
- un texte de résolution du jeu
- 12 cartes consignes « A toi de jouer »
- 12 cartes réussites « Mission réussie »
- une planche pour l'emplacement des cartes consignes et réussites

Et selon l'activité :

Activités	Matériel
Guichetier	- 5 devinettes « explicites » - 5 devinettes « implicites »
Photographe	- 9 histoires séquentielles de 3 images - 2 histoires séquentielles de 5 images - 2 histoires séquentielles de 6 images - 2 cartes « ? »

Clown	<p>Six catégories de devinettes inférentielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 devinettes « où ? » - 8 devinettes « qui ? » - 8 devinettes « de quoi parle-t-on ? » - 11 devinettes « quand ? » - 9 devinettes « que se passe-t-il ? » - 11 devinettes « pourquoi ? » et/ou « que va-t-il se passer ? » <p>Trois niveaux de difficultés inclus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 27 devinettes simples * - 25 devinettes moyennes ** - 2 devinettes difficiles ***
Conteur	<ul style="list-style-type: none"> - 4 histoires séquentielles de 3 étiquettes - 5 histoires séquentielles de 4 étiquettes - 2 histoires séquentielles de 5 étiquettes - 1 histoire séquentielle de 6 étiquettes - 3 étiquettes « ? »
Magicien	Même matériel que pour le « clown »
Gardien	Même matériel que pour le « clown » Une planche « vidéo » des cinq suspects
Voyante	<ul style="list-style-type: none"> - un texte « Charlie » découpé en 8 parties - un texte « Pauline » découpé en 10 parties - un texte entier
Vendeuse de barbe à papa	Trois textes avec incohérences : « la montagne », « le dîner », « la panne »
Caissière	<ul style="list-style-type: none"> - Trois textes : « sur le parking », « les courses au supermarché », « panique au rayon jouets » - Trois tickets de caisse correspondants
Gérant de maison hantée	<ul style="list-style-type: none"> - Trois textes : « une visite mouvementée », « un rendez-vous angoissant », « à la recherche d'un balai » - Trois fiches de poste associées
Vieux monsieur	<ul style="list-style-type: none"> - Trois textes : « une journée au pensionnat », « la course », « une journée incroyable » - Trois couvertures de journal intime correspondantes - Un extrait du journal de Mystère Ville
Gérant de pêche aux canards	<ul style="list-style-type: none"> - Trois textes : « le rendez-vous », « le retard », « le shopping » - Trois objets correspondants

La trame

L'histoire se déroule dans un parc d'attraction, menacé de fermeture en raison d'une présence indésirable de fantômes. Le héros de l'histoire souhaite en savoir plus et rencontre alors plusieurs personnages du parc. Ces derniers lui proposent de leur rendre des services en échange d'informations au sujet de ce fantôme. Le héros découvre donc successivement plusieurs données qui lui permettront de résoudre son enquête : est-ce un vrai fantôme ? Qui sont les suspects ? Qui est le coupable ? Pourquoi se déguise-t-il en fantôme afin de faire fermer le parc ?

Le déroulement

L'enfant pioche une carte « à toi de jouer » et réalise l'activité proposée. Le matériel associé à chaque activité est indiqué par les onglets de la boîte de jeu et des textes représentant le personnage en question. La réussite de cette activité est, selon les objectifs, conditionnée par la découverte d'une stratégie.

A la fin de chaque défi, une carte « mission réussie » mentionnant un indice nécessaire à la résolution de l'enquête est donnée à l'enfant.

Au sein du carnet de bord fourni, l'enfant pourra noter au fur et à mesure les informations étayant son enquête. De même, il pourra symboliser les stratégies qui lui auront permis de réussir les étapes. Ainsi, ce « carnet de bord » facilite la continuité du jeu pour l'enfant.

Une progression définie

Les activités ont été déterminées et hiérarchisées selon une progression bien définie. Les objectifs et les stratégies, mises en évidence au cours des différentes activités, sont brièvement répertoriés dans le tableau de la page suivante.

Activités	Objectifs de travail et stratégie
1. Guichetier	Mise en évidence de la dissociation explicite-implicite.
2. Photographe	<ul style="list-style-type: none"> - Se référer à la notion de script sur un support imagé. - Identifier la perte de compréhension. - Générer des hypothèses inférentielles permettant d'établir une cohésion. <i>Stratégie « pont »</i>
3. Clown	Se familiariser avec la génération d'inférences pragmatiques à l'oral. <i>Stratégie « mots-clés »</i>
4. Conteur	<ul style="list-style-type: none"> - Se référer à la notion de script sur un support écrit. - Identifier la perte de compréhension - Générer des hypothèses inférentielles permettant d'établir une cohésion. <i>Stratégie « pont »</i>
5. Magicien	Se familiariser avec la génération d'inférences pragmatiques à l'écrit. <i>Stratégie « mots-clés »</i>
6. Gardien	Etayer l'enfant pour qu'il se pose lui-même les bonnes questions. <i>Stratégie « questions »</i>
7. Voyante	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction du support texte. - Création d'hypothèses inférentielles. <i>Stratégie « pause »</i>
8. Vendeuse de barbe à papa	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'émission d'hypothèses inférentielles en mettant en relation les connaissances personnelles de l'enfant avec le thème du texte. - Favoriser la détection d'inconsistances afin de mobiliser l'identification de la perte de compréhension. <i>Stratégie « titre »</i>
9. Caissière	Automatiser l'ensemble des stratégies abordées au cours des activités précédentes
10. Gérant de la maison hantée	Automatiser l'ensemble des stratégies abordées au cours des activités précédentes
11. Vieux monsieur	<ul style="list-style-type: none"> - Automatiser l'ensemble des stratégies abordées au cours des activités précédentes - Proposer des textes éloignés du contexte temporo-spatial actuel.
12. Gérant de la pêche aux canards	Automatiser l'ensemble des stratégies abordées au cours des activités précédentes.

Le jeu en détails

Nous vous proposons dans cette partie la présentation détaillée de ce jeu. Vous trouverez l'ensemble des activités ainsi que le déroulement de chaque rencontre.

Amorce de l'histoire

Le texte proposé permet de poser le cadre de l'histoire et de développer l'intrigue afin que l'enfant décide lui-même d'aller mener l'enquête. Cette étape peut également être l'occasion d'« évaluer » brièvement les capacités en compréhension de l'enfant :

- selon la modalité off-line, un résumé ou un rappel suivis de questions peuvent lui être demandés après lecture silencieuse de l'histoire.
- selon la modalité on-line, on peut demander à l'enfant de « penser à voix haute » à la fin de chaque phrase.



Le guichetier

Objectifs : Mettre en évidence la notion d'implicite afin de montrer que les informations peuvent être cachées dans une phrase.

Déroulement : Des énoncés explicites et inférentiels liés aux personnages et lieux du jeu sont notés sur les étiquettes :

- Demander à l'enfant de répondre puis de surligner la réponse à la question posée. Ainsi, seules les étiquettes explicites sont surlignées.
- Lui demander de classer ces étiquettes en deux tas. S'il ne dissocie pas les étiquettes « soulignées » des autres, l'aiguiller en ce sens.
- Faire remarquer la différence entre les deux groupes d'étiquettes ainsi constitués et établir alors le parallèle avec l'explicite (les solutions sont dans le texte) et l'implicite (les solutions ne sont pas écrites dans le texte).
- Appuyer l'idée qu'en l'absence de réponse incluse dans l'item, il est possible de répondre.
- Préciser à l'enfant que nous allons nous entraîner à trouver les réponses cachées dans les textes tout au long du jeu.



Le photographe

Objectifs :

- Travailler la notion de script sur un support imagé.
- Enoncer des hypothèses inférentielles et faciliter l'identification de la « portion manquante ».
- Stratégie du « pont » : construction de l'élément manquant quand la compréhension est inadéquate.

Déroulement :

Plusieurs étapes associées à des niveaux de difficulté variable peuvent être proposées :

- Histoires séquentielles à remettre dans l'ordre.
- Sériation proposée avec un ou plusieurs éléments manquants exigeant une reconstruction de l'histoire par inférence (carte « ? » à placer au bon endroit).
- Image finale manquante associant la question « que va-t-il se passer ? ».
- Histoire séquentielle à remettre dans l'ordre et élément(s) manquant(s).

Il est possible de proposer des séquences plus longues pour complexifier la tâche.

Remarque : sur une des séries photos à remettre dans l'ordre, il y a un indice majeur, il s'agit en réalité d'une personne déguisée en fantôme qui effraie les visiteurs du parc !



Le clown

Objectifs :

- Familiarisation avec les inférences et leur génération à l'oral, à partir de la classification suivante : agent, objet, lieu, temps, action, cause-effet, problème-solution.
- Stratégie « mot-clé » : identification des mots permettant la génération de l'inférence.

Déroulement :

- Lire chaque devinette à l'enfant, puis lui demander d'y répondre
- Lui demander à chaque fois de mentionner les mots qui l'ont aidé à trouver la réponse afin de mettre en avant la stratégie « mots-clés ».
- Insister sur le fait que la réponse est dans sa tête afin de solliciter l'automatisation de l'actualisation des connaissances personnelles.



Le conteur

Objectifs :

- Travailler la notion de script sur un support écrit.
- Poser des hypothèses inférentielles et faciliter l'identification de la « portion manquante ».
- Stratégie du « pont » : construction de l'élément manquant quand la compréhension est inadéquate.

Déroulement : Cette étape est le pendant à l'écrit de la rencontre avec le photographe, ainsi, le même déroulement pourra être proposé.

Des variantes sont possibles :

- Le support écrit est lu, mémorisé par l'enfant, puis caché afin de solliciter sa mémoire de travail. Ensuite, il réalise la tâche demandée.
- L'enfant peut noter le chaînon manquant par écrit.



Le magicien

Objectifs :

- Familiarisation avec les inférences et leur génération à l'écrit, à partir de la classification suivante : agent, objet, lieu, temps, action, cause-effet, problème-solution.
- Stratégie « mot-clé ».
- Mise en avant de la stratégie « questions ».

Déroulement :

- Cette étape est le pendant écrit de la rencontre avec le clown. Le même déroulement pourra être proposé.
- En s'appuyant sur les devinettes réalisées, établir un listing des questions.
- Insister sur le fait que nous allons apprendre à poser des questions afin de créer nous-mêmes la devinette, afin d'amorcer l'activité suivante.



Le gardien

Objectifs : Inscire l'enfant dans une démarche active en l'étayant pour qu'il se pose lui-même les bonnes questions.

Déroulement :

- Les devinettes sont présentées à l'enfant. A l'aide de la modélisation des questions de la séance antérieure, l'enfant va essayer de se poser la bonne question. Ainsi, il va devoir inhiber les questions inadaptées et sélectionner la bonne afin de créer lui-même sa devinette.
- Stratégie « questions » mise en avant.

Remarque : Une planche présentant la vidéo des cinq suspects est fournie à l'enfant afin qu'il puisse résoudre progressivement son énigme.

**La voyante****Objectifs :**

- Emission d'hypothèses inférentielles.
- Création de questions.
- Identifier le moment opportun à la génération d'inférences.
- Stratégie « pause » : la présentation des textes progressifs exige une lecture scandée d'un texte, le parallèle pourrait être établi avec la nécessité d'interrompre sa lecture sur des textes pour pouvoir comprendre efficacement.

Déroulement :

- Texte du premier niveau :
 - Proposer à l'enfant de lire un texte en plusieurs parties.
 - Lui présenter la première portion du texte. Ensuite, l'aider à identifier la question « qui est Charlie ? », à laquelle il pourrait répondre afin de comprendre l'histoire. A chaque fois qu'une nouvelle portion du texte est présentée il répondra de nouveau à cette même question, en notant sa réponse sur la partie blanche de l'étiquette.
 - Lui demander de nous pointer les mots qui ont aiguillé son hypothèse.
 - L'enfant propose donc successivement différentes hypothèses inférentielles selon les indices fournis par chaque nouvelle partie du texte.
 - En s'appuyant sur ses hypothèses notées, lui faire prendre conscience que pour une même question, ses réponses étaient différentes selon l'avancée dans l'histoire. Faire le lien avec la nécessité de bien prendre en compte les indices fournis dans le texte et d'interrompre sa lecture pour y arriver.
- Texte du deuxième niveau : le même déroulement est adopté, néanmoins, d'autres questions peuvent être créées.
- Texte du troisième niveau : le texte est présenté en bloc, ainsi, c'est à l'enfant de prendre lui-même le temps d'interrompre sa lecture et de se poser les bonnes questions lorsque sa compréhension est déficitaire.



La vendeuse de barbe à papa

Objectifs :

- Favoriser l'émission d'hypothèses inférentielles en mettant en relation les connaissances personnelles de l'enfant avec le thème du texte.
- Favoriser la détection d'inconsistances afin de mobiliser l'identification de la perte de compréhension.
- Stratégie « titre » : mettre en lien ses connaissances personnelles avec le titre du texte.

Déroulement :

- Le titre du texte est présenté à l'enfant.
- Mobiliser ses connaissances à ce propos en lui proposant de nous mentionner les mots et actions que cela lui évoque.
- Le prévenir qu'il devra lire le texte dans sa tête et trouver les mots ou phrases qui ne semblent pas correspondre au texte en les soulignant.
- Notifier à l'enfant qu'en mobilisant ses connaissances sur le titre, il a été vigilant aux propos incohérents du texte.



La caissière

Objectif : automatiser l'ensemble des stratégies précédemment vues.

Déroulement : pour chacun des trois textes

- Le titre du texte est donné à l'enfant. Mobiliser ses connaissances personnelles à ce propos.
- Lui proposer de lire silencieusement le texte et d'interrompre régulièrement sa lecture afin de répondre à la question « pourquoi » dans sa tête.
- Lui proposer de réaliser un rappel de l'histoire.
- Lui poser des questions sur les énoncés inférentiels non évoqués spontanément.
- Suite à chaque lecture de texte, l'enfant peut trouver par déduction un indice lui permettant de retrouver la mention manquante des tickets de caisse de la caissière.

Je mène l'enquête page 9



Le gérant de la maison hantée

Objectif : automatiser l'ensemble des stratégies précédemment vues.

Déroulement : pour chacun des trois textes

- Le titre du texte est donné à l'enfant. Mobiliser ses connaissances personnelles à ce propos.
- Lui proposer de lire silencieusement le texte et d'interrompre régulièrement sa lecture afin de répondre à la question « pourquoi » dans sa tête.
- Lui proposer de réaliser un rappel de l'histoire.
- Lui poser des questions sur les énoncés inférentiels non évoqués spontanément.
- Suite à chaque lecture de texte, l'enfant peut trouver par déduction un indice lui permettant d'associer chaque personnage des textes lus à une fiche de poste à pourvoir dans la maison hantée.



Le vieux monsieur

Objectif :

- Automatiser l'ensemble des stratégies précédemment vues.
- Proposer des textes éloignés du contexte spatio-temporel actuel des enfants.

Déroulement : pour chacun des trois textes

- Le titre du texte est donné à l'enfant. Mobiliser ses connaissances personnelles à ce propos.
- Lui proposer de lire silencieusement le texte et d'interrompre régulièrement sa lecture afin de répondre à la question « pourquoi » dans sa tête.
- Lui proposer de réaliser un rappel de l'histoire.
- Lui poser des questions sur les énoncés inférentiels non évoqués spontanément.
- Suite à chaque lecture de texte, l'enfant peut trouver par déduction un indice lui permettant d'apparier les épisodes lus au carnet adéquat, selon la date inscrite sur les couvertures.

Remarque : à la suite de cette activité un extrait du journal de Mystère Ville est fourni à l'enfant. L'article en question nous permet de faire le lien suivant : les motivations du coupable sont financières ! La fermeture du parc lui permettra de construire un centre commercial à cet emplacement.

Je mène l'enquête

p.10



Le gérant de la pêche aux canards

Objectif : automatiser l'ensemble des stratégies précédemment vues.

Déroulement : pour chacun des trois textes

- Le titre du texte est donné à l'enfant. Mobiliser ses connaissances personnelles à ce propos.
- Lui proposer de lire silencieusement le texte et d'interrompre régulièrement sa lecture afin de répondre à la question « pourquoi » dans sa tête.
- Lui proposer de réaliser un rappel de l'histoire.
- Lui poser des questions sur les énoncés inférentiels non évoqués spontanément.
- Suite à chaque lecture de texte, l'enfant peut associer par déduction les objets perdus au stand de la pêche aux canards à leur propriétaire.

La résolution de l'enquête

Sur cette planche, l'enfant doit choisir une des trois possibilités. En fonction de son choix, l'aboutissement de l'enquête sera échoué ou réussi. Il va sans dire qu'en cas de mauvais choix, une nouvelle chance est proposée à l'enfant !

LA TRAME

I. L'amorce de l'histoire

Romain habite à MystèreVille, avec ses parents et Manon. Il vient d'avoir 9 ans et n'aime pas tellement l'école. Ce qu'il préfère c'est s'amuser avec ses copains dans le parc d'attraction près de chez lui. Plus tard, il voudrait devenir détective, cosmonaute ou pompier, mais comme il a le vertige, son choix est restreint.

Romain doit aider ses parents à la maison car ils rentrent tard le soir et sont souvent très fatigués. Maintenant qu'il est grand, il rentre tout seul de l'école avec Manon et lui apprend à attendre lorsque le petit bonhomme est rouge.

Aujourd'hui, les parents de Romain ne travaillent pas et il n'y a pas école, Romain peut en profiter pour s'amuser avec ses copains. D'ailleurs il a prévu d'aller faire du vélo avec Nicolas dans la matinée. Il ne faut pas qu'il rentre trop tard, il n'a pas encore fait tous ses devoirs pour demain, à part l'exposé sur la Renaissance qu'il a fini hier matin avec Papa.

Pour le moment, Romain prend son petit déjeuner avec Maman qui, comme tous les matins, lui a fait chauffer son bol de lait. Ainsi, il n'a plus qu'à y ajouter le cacao avant de déguster sa boisson favorite. Romain discute avec Maman, quand tout à coup une sonnerie retentit. Maman décroche le combiné, un peu surprise, et une drôle de conversation débute.

C'est Charlotte, la maman de Nicolas, au bout du fil. Elle appelle pour prévenir que son fils est cloué au lit. Romain qui ne peut s'empêcher d'écouter est déçu. Charlotte en profite pour annoncer une étrange nouvelle à la maman de Romain. Apparemment, le parc d'attraction serait menacé de fermeture définitive car il serait hanté par des fantômes. Décidément c'est vraiment une mauvaise journée qui commence pour Romain !

II. Le plateau de jeu

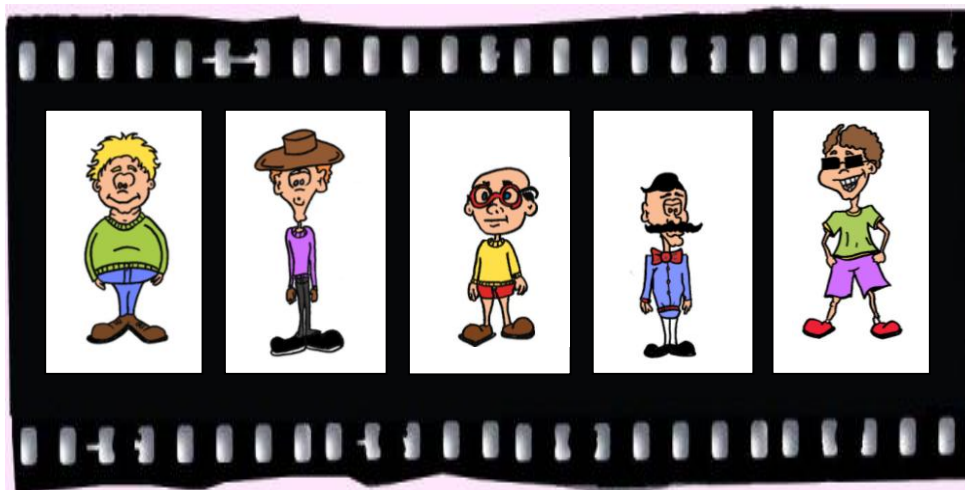
Nous avons créé et proposé aux enfants ce plateau de jeu en format A3.



III. Trame guidée par les cartes « à toi de jouer ! » et « mission réussie ! »



IV. La vidéo des suspects



V. La fin de l'enquête

Alors le coupable c'est Monsieur Bertrant, l'entrepreneur ! Quel escroc ! Suite à cette découverte, tu ne sais pas trop quoi faire :

- Si tu veux prévenir la police, lis le texte 1
- Si tu veux arrêter le coupable toi-même, lis le texte 2
- Si tu veux rentrer chez toi pour te reposer après cette folle journée, lis le texte 3

Texte 1

Tu composes le numéro de la police de Mystère Ville et racontes toute l'histoire à un agent. Au début celui-ci pense que tu as tout inventé mais il se rend vite compte du travail que tu as accompli et du nombre d'indices que tu as recueillis.

« Félicitations mon garçon, dit-il, je crois que tu as déniché un sacré imposteur, je vais envoyer une patrouille chez lui tout de suite. Mr Bertant va devoir s'expliquer devant le commissaire de la ville. »

Fier de toi, tu rentres chez toi pour raconter toutes tes aventures à tes parents et à tes copains.

Texte 2

En sortant du parc, tu aperçois une longue silhouette fine, portant un chapeau. M. Bertrant ! Sans hésiter, tu te précipites vers lui et l'attrapes par le bras. Lorsque tu lui dis que tu as tout découvert, il éclate de rire : « Ah ah ah ! Tu n'auras jamais assez d'indices pour prouver que je suis coupable ! »

« Coupable de quoi ? fait une voix derrière le dos de M. Bertrand ». Il s'agit d'un policier qui passait justement par là. Tu lui expliques toute l'histoire, et tu assistes à l'arrestation de M. Bertrant en direct. Avant de monter dans sa voiture, le policier se retourne vers toi et te félicite.

Fier de toi, tu rentres chez toi pour raconter toutes tes aventures à tes parents et à tes copains.

Texte 3

Ouf, après une journée si épuisante à chercher des indices, rien de tel qu'un bon bol de céréales devant la télé. Après avoir dîné avec tes parents, tu files te coucher, mort de fatigue. Le lendemain matin, Maman t'annonce une bien triste nouvelle :

« M. le Maire a fait raser le parc d'attraction pendant la nuit. Il n'en pouvait plus de toutes ces histoires de fantômes. Désolée mon grand, tu dois être vraiment triste, mais tu ne pouvais rien y faire n'est-ce pas ? »

MISSION ECHOUÉE !

EXEMPLES D'ACTIVITES

I. Le guichetier

Elle peut lire l'avenir dans une boule de cristal.

Qui ?

Cette maison hantée grouille de fantômes et de monstres en tout genre.

Où ?

II. Photographe





III. Clown, magicien, gardien

Mr Martin prend le parapluie et la veste suspendus au porte-manteau. <i>Pourquoi ?</i> <i>Que va-t-il se passer ?</i>	★ ★ ●
Nous étions encore dans la salle d'attente : deux chats, un chien et un iguane attendaient leur tour pour se faire soigner. <i>Où ?</i>	★ ★ ●
Mathieu a fait rire tous les copains ce matin : il a accroché un poisson derrière le dos de la maîtresse ! <i>Quand ?</i>	★ ●
Il sort du camion puis s'élançe vers le bâtiment en feu avec le tuyau d'eau dans les mains. <i>Qui ?</i>	★ ●

IV. Conteur

Quentin n'a pas composé son ticket de bus.	●
Il s'est fait contrôler et a eu une amende.	●
La prochaine fois, il n'oubliera certainement pas de valider son ticket.	●



V. La voyante

Pierre est un petit garçon de 6 ans, qui passe toutes ses journées avec Charlie.	1
Ensemble, ils s'amuse dans le jardin pendant des heures ! Leur jeu préféré, c'est le cache-cache.	2
C'est toujours Charlie qui se cache, et parfois, Pierre met des heures à le retrouver.	3
Mais quand il fait trop froid ou trop chaud, ils préfèrent rester à l'intérieur car Charlie ne supporte pas les températures extrêmes.	4
Le soir, Pierre prend Charlie dans ses bras pour un gros câlin devant la télé. La maman de Pierre veut qu'il fasse attention car Charlie fait ses besoins n'importe où.	5

Charlie ne va pas à l'école, alors il reste dans sa cage quand Pierre est en classe, et fait une petite sieste, ou grignote un peu.	7
Parfois, Charlie énerve Pierre, par exemple quand il court dans sa roue alors que Pierre dort.	8
Mais Pierre considère vraiment son cochon d'Inde comme son meilleur ami !	

VI. La vendeuse de barbe à papa



LA MONTAGNE

Madame Claudet et son mari ont décidé d'emmenner leurs enfants faire du ski pour Noël. Ils ont donc pris un train qui les a conduits à Marseille. Arrivés après un long voyage, ils ont enfilé leurs shorts et foncé sur les pistes enneigées. Après quelques descentes, malheureusement, une grosse tempête de neige les a obligés à se réfugier au chaud dans leur chalet. Madame Claudet a servi un grand verre de thé glacé à ses enfants pour les rafraîchir après cette mésaventure.

Le lendemain matin, lorsque la famille se réveille, quelle surprise ! Il a tant neigé pendant la nuit que les portes sont bloquées ! Plus personne ne peut sortir du magasin ! Les enfants sont très déçus : ils avaient pourtant prévu de faire de la luge. Monsieur Claudet leur propose donc de bronzer dans le jardin en attendant que la neige fonde. Les enfants acceptent avec joie et peuvent même jouer au ballon.

Une fois les portes débloquées, la famille Claudet a pu retourner sur les pistes, et les enfants ont réussi à faire de la luge pendant toute une après-midi. Ce fut finalement des vacances réussies !

VII. La caissière



PANIQUE AU RAYON JOUETS

Ça y est ! Thibaut a suffisamment fait la vaisselle pour s'offrir le robot de ses rêves. Il va l'acheter au centre commercial cet après-midi, avec son papa et son petit frère. Mais une fois au rayon des jouets, il ne sait plus lequel choisir. Heureusement, son papa est là pour l'aider.

Pendant que Thibaut et son père comparent les robots, Simon s'ennuie. Son truc à lui, c'est plutôt les animaux tout doux. Justement un gros ours blanc lui tend les bras. Pendant que son père a le dos tourné, Simon en profite pour se diriger vers l'animal et il se blottit contre lui. Il est tellement doux et tellement confortable !

Thibaut a enfin choisi un robot, et il est multifonction en plus. Papa commence à se diriger vers les caisses lorsque son fils lui crie : « Papa, tu sais si parmi les fonctions de mon robot y a la fonction retrouver son frère ? »

Aïe, aïe, aïe, panique générale ! Thibaut et son papa parcourent tous les rayons du magasin à la recherche du petit garçon, mais il reste introuvable ! Pendant que son père alerte la sécurité, Thibaut en profite pour retourner devant les robots, il n'est plus vraiment sûr de son choix. Arrivé dans le rayon, c'est bizarre, il entend comme un ronflement... Ca doit venir de cette peluche étrange près de l'ours blanc. « Papa ! J'ai retrouvé Simon, tout va bien ! » crie Thibaut. Le papa des deux enfants, soulagé mais un peu bouleversé chuchote : « surtout, ne dites rien à Maman d'accord ? ».

Mercredi 7 janvier 2011

SUPER PRIX

Caisse 1

1 bouquet de roses	16,99€
Total	16,99€

Bonne journée, merci d'avoir choisi notre magasin !

Samedi 8 janvier 2011

SUPER PRIX

Caisse 1

	20,50€
Total	20,50€

Bonne journée, merci d'avoir choisi notre magasin !

VIII. Le gérant de la maison hantée



A LA RECHERCHE D'UN BALAI



Jeudi dernier, j'avais décidé de faire un grand ménage mais impossible de mettre la main sur mon balai. Je devais donc aller en racheter un. Avant de partir, je pris soin de nourrir mes petites bestioles vertes et gluantes, qui coassaient dans la mare. Bien nourries, leur bave sera excellente pour préparer mes potions !

Arrivée à la boutique, je me lançais à la recherche d'un vendeur pour me conseiller. Tout à coup, j'aperçus Sandrine, près des fers à repasser. Vite, je me cachai, je ne pouvais pas prendre le risque qu'elle m'aperçoive. Je restais dissimulée derrière un frigo pendant de longues minutes, puis je pus enfin me balader tranquillement dans le magasin.

Je parvins enfin à trouver un vendeur libre. Lorsque je lui demandais de m'aider dans le choix d'un balai, il étouffa un rire et me dit : « Mais mademoiselle, plus personne n'utilise de balai de nos jours ! Ce qu'il vous faut c'est un de ces modèles-là, beaucoup plus rapides et efficaces, regardez : nous avons deux nouveaux modèles sans fils, six modèles avec fil mais sans sac, et quatre modèles extra-silencieux. Vous n'avez que l'embarras du choix ! »

J'étais très gênée car j'adore les balais. J'insistai donc, et le vendeur finit par me montrer, l'air déçu, ce que je cherchais. Enfin ! Je ne pensais pas que ce serait si compliqué d'acheter un nouveau balai.



Emploi : Sorcière

Horaires de travail : de 14h à 18h (emploi à mi-temps)

Fonction : terrifier les visiteurs en voulant les changer en crapaud, ricaner méchamment

Salaire : 600€ par mois

IX. Le vieux monsieur



LA COURSE

Une des choses que nous détestons le plus, mes camarades et moi, ce sont ces cours pendant lesquels nous courons sans but à travers le parc. Ce matin François et moi n'étions pas forcément d'humeur énergique : nous avons lu jusqu'à minuit hier soir, cachés sous nos couettes. Alors que nos camarades s'élançaient rapidement à la suite de notre professeur, nous avons donc décidé de nous cacher quelque part dans la partie la plus sombre du parc, territoire des plus vieux arbres de la région. Bien cachés entre les nombreux troncs et les feuillages majestueux, nous nous sommes mis à explorer cette partie du domaine que nous ne connaissions pas encore, étant donné que cela ne fait que quelques semaines que nous sommes au pensionnat.

Soudain, nous avons vu les buissons bouger. François s'est précipité et est ressorti en portant dans ses bras un petit sanglier. « C'est un marcassin ! » me dit-il, très fier. Nous avons brusquement entendu un grognement menaçant.

« Ça, c'est sa maman, dis-je, et elle n'a pas l'air contente du tout ! Cours vite ! »

Cette maman sanglier a dû lire tard hier soir aussi, car il a été facile de la semer. Mais nous avons eu tellement peur qu'on ne pouvait plus s'arrêter de courir. Nous nous sommes donc dépêchés de rejoindre notre classe, en doublant au passage tous nos camarades.

« François, Gaston, félicitations, je ne vous ai jamais vus autant en forme qu'aujourd'hui ! ».



X. Le gérant de la pêche aux canards



LE SHOPPING

Ce matin, Solène est partie tôt car elle veut absolument arriver à l'ouverture du magasin, pour éviter la foule. D'habitude elle ne peut pas s'offrir les articles de cette boutique, mais en cette période, tout devient possible.

Lorsqu'elle arrive devant le magasin, elle se rend compte qu'elle n'est pas la seule à s'être levée tôt. Lorsque les portes s'ouvrent, elle les voit tout de suite et est attirée par leur belle couleur jaune. Elle s'empare de la seule paire en 38, mais une femme la lui arrache des mains.

Solène s'énerve : « Ah non, je les avais vues avant vous ! », puis elle réfléchit et se ravise : « Oh ce n'est pas grave, laissez tomber, elles sont beaucoup plus jolies en rouge ! ». Profitant de l'hésitation de la femme, Solène s'empare des bottes jaunes et file à la caisse.

Une fois sortie du magasin, elle peut enfin souffler et décide de fêter sa victoire en allant manger une barbabapa au parc.



ANNEXES

Annexe I : Photo du carnet de bord et du support de cartes « à toi de jouer » et « mission réussie ».



Annexe II : Photo de la boîte



TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	5
MANUEL D'UTILISATION	6
LA TRAME	20
I. L'AMORCE DE L'HISTOIRE.....	1
II. LE PLATEAU DE JEU.....	22
III. TRAME GUIDEE PAR LES CARTES « A TOI DE JOUER ! » ET « MISSION REUSSIE ! ».....	1
IV. LA VIDEO DES SUSPECTS	23
V. LA FIN DE L'ENQUETE	24
EXEMPLES D'ACTIVITES	25
I. LE GUICHETIER	26
II. PHOTOGRAPHE.....	26
III. CLOWN, MAGICIEN, GARDIEN.....	27
IV. CONTEUR	28
V. LA VOYANTE.....	28
VI. LA VENDEUSE DE BARBE A PAPA.....	29
VII. LA CAISSIERE.....	30
VIII. LE GERANT DE LA MAISON HANTEE.....	1
IX. LE VIEUX MONSIEUR	32
X. LE GERANT DE LA PECHE AUX CANARDS	33
ANNEXES	34
ANNEXE I : PHOTO DU CARNET DE BORD ET DU SUPPORT DE CARTES « A TOI DE JOUER » ET « MISSION REUSSIE »	35
ANNEXE II : PHOTO DE LA BOITE	35
TABLE DES MATIERES	36

Lombello Claire et Roux Camille

**EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT CIBLANT LES INFÉRENCES PRAGMATIQUES
SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE D'ENFANTS DE CE2**

2 tomes-Tome II : 36 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2011

RESUME

Comprendre un texte est une activité complexe visant à construire une représentation cohérente, et intégrant de multiples compétences. Cette tâche est d'autant plus difficile à mener qu'elle nécessite d'accéder à l'implicite, dimension sous-tendue par l'habileté à générer des inférences. La gestion de l'implicite chez l'enfant est un parent pauvre de l'orthophonie tant au niveau de l'évaluation que de la remédiation. Ainsi, la présente étude s'attache à considérer l'implication des inférences au sein de la compréhension écrite chez l'enfant. Afin de discerner la spécificité de la dimension implicite et les difficultés associées, une première évaluation des capacités explicites et implicites a été menée auprès de 54 enfants de CE2. Par la suite, une investigation plus approfondie des difficultés inférentielles pragmatiques a été proposée auprès de 12 enfants présentant une bonne maîtrise des capacités formelles de la langue et mnésiques mais ayant des difficultés d'accès à l'implicite. Dans l'optique d'étudier l'implication des inférences au sein du processus de compréhension, un entraînement ciblant les inférences pragmatiques a été dispensé sur 11 séances à 6 de ces 12 enfants de CE2. La remédiation proposée repose sur la création d'un matériel ludique et original, intitulé « Je mène l'enquête ». L'effet de cet entraînement a été constaté en comparant les résultats des pré-test et post-test au regard d'un groupe contrôle équivalent. Les résultats de notre première expérimentation soulignent qu'il est plus difficile d'accéder à la dimension implicite qu'à la dimension explicite des supports écrits. En outre, nos données attestent qu'en cas de faiblesse inférentielle pragmatique, il est difficile pour le lecteur de CE2 de repérer adéquatement l'information contenue dans le texte, puis de confronter ces données à ses connaissances personnelles. Les données relatives à l'entraînement indiquent une amélioration hétérogène de l'habileté à générer des inférences pragmatiques, mais ne soulignent pas de transfert manifeste sur les capacités générales de compréhension. Reconduire ce projet via un remaniement de cet outil de remédiation ainsi qu'une sélection plus rigoureuse d'enfants mauvais compreneurs pourrait être une piste d'étude à approfondir.

MOTS-CLES

Langage écrit - Compréhension écrite - Implicite - Inférences pragmatiques - Remédiation - Evaluation - CE2

MEMBRES DU JURY

Chapuis Solveig – Chauville-Poncet Marie – Witko Agnès

MAITRE DE MEMOIRE

Annick Duchêne May-Carle

DATE DE SOUTENANCE

30 juin 2011
