



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

Par

CHALAMEL Anne-Lise
GONNET Claire

**EVALUER LA COMPREHENSION ÉCRITE DE
TEXTES CHEZ LES ÉLÈVES DE SIXIÈME :**
Compétences en jeu dans la gestion de l'implicite

Maître de Mémoire

DUCHÊNE MAY CARLE Annick

Membres du Jury

GAYRAUD Frédérique

WITKO Agnès

ZOUROU Filio

Date de Soutenance

3 juillet 2008

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. LIETO Joseph

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange
Blanche
Directeur
Pr. MARTIN Xavier

U.F.R d'Odontologie
Directeur
Pr. ROBIN Olivier

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.
Laennec
Directeur
Pr. COCHAT Pierre

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur
Pr. LOCHER François

U.F.R de Médecine Lyon-Nord
Directeur
Pr. ETIENNE Jérôme

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

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

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

1.2. Secteur Sciences :

Centre de Recherche
Astronomique de Lyon -
Observatoire de Lyon
Directeur
M. GUIDERDONI Bruno

I.S.F.A. (Institut de Science Financière
et D'assurances)
Directeur
Pr. AUGROS Jean-Claude

U.F.R. Des Sciences et
Techniques des Activités
Physiques et Sportives
Directeur
Pr. COLLIGNON Claude

U.F.R. de Génie Electrique et des
Procédés
Directeur
Pr. CLERC Guy

U.F.R. de Physique
Directeur
Mme FLECK Sonia

U.F.R. de Chimie et Biochimie
Directeur
Pr. PARROT Hélène

U.F.R. de Biologie
Directeur
Pr. PINON Hubert

U.F.R. des Sciences de la Terre
Directeur
Pr. HANTZPERGUE Pierre

I.U.T. A
Directeur
Pr. COULET Christian

IUFM
Directeur
M. BERNARD Régis

I.U.T. B
Directeur
Pr. LAMARTINE Roger

Institut des Sciences et des
Techniques de l'Ingénieur de Lyon
Directeur
Pr. LIETO Joseph

U.F.R. De Mécanique
Directeur
Pr. BEN HADID Hamda

U.F.R. De Mathématiques
Directeur
M. GOLDMAN André

U.F.R. D'informatique
Directeur
Pr. AKKOUCHE Samir

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
PERDRIX Renaud
MORIN Elodie

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERC Denise

REMERCIEMENTS

A Annick Duchêne, notre maître de mémoire pour son aide à la réflexion et sa disponibilité.

A Anne-Laure Charlois, qui a réalisé notre traitement statistique.

Aux principaux et professeurs des collèges Vendôme, Champagnat et Belleville qui nous ont accueillis.

A Agnès Witko et Frédérique Gayraud pour leurs relectures intéressées et leurs remarques constructives.

A Anne-Lise, binôme de choc et amie, pour sa vivacité d'esprit et son raisonnement infaillible : notre complémentarité a fait notre force.

A Claire, pour sa patience, son écoute et sa pertinence, pour sa redoutable efficacité, avec toute mon amitié.

Merci pour l'amitié et la stimulation intellectuelle qui ont ponctué ce travail.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	8
PARTIE THEORIQUE	10
I. UNE CONCEPTION UNITAIRE DE L'ACTIVITE DE LECTURE : UN HERITAGE SAUSSURIEN	11
II. LA COMPREHENSION : LES DIFFERENTES DIMENSIONS D'UNE ACTIVITE COMPLEXE...	13
III. LES PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LA COMPREHENSION	16
IV. LES INFERENCES	19
V. LES OUTILS D'EVALUATION DE LA COMPREHENSION.....	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. LES BUTS DE L'EXPERIMENTATION	31
II. LE CHOIX DE LA POPULATION	32
III. LE MATERIEL EXPERIMENTAL.....	33
PRESENTATION DES RESULTATS	43
I. LA POPULATION	44
II. DETAIL DES SCORES EN FONCTION DES PROTOCOLES	44
III. CORRELATION ENTRE ÉVALUATIONS NATIONALES ET ÉMILIE	45
IV. CORRÉLATIONS ENTRE ÉVALUATIONS NATIONALES ET ITEMS EXPLICITES	47
V. RÉPARTITION ENTRE PROFILS HOMOGÈNES ET HÉTÉROGÈNES (H4).....	49
VI. ANALYSE COMPARÉE DU SOUS-GROUPE 4 AVEC LE SOUS-GROUPE 1 (H5).....	52
VII. TRAITEMENT IMPLICITE ET LONGUEUR DE TEXTE.....	55
DISCUSSION DES RESULTATS	57
I. VALIDATION DES HYPOTHÈSES.....	58
II. CRITIQUES	66
III. OUVERTURE CLINIQUE	70

CONCLUSION.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	76
ANNEXES	81
ANNEXE I : ÉVALUATIONS NATIONALES DE FRANÇAIS : CAHIER DE L'ÉLÈVE (MEN, 2007) ...	82
ANNEXE II : <i>ÉMILIE</i> : TEST DE COMPREHENSION GLOBALE (DUCHENE, SOUS PRESSE).....	95
ANNEXE III : PROTOCOLE D'INFÉRENCES	105
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	110
TABLE DES MATIERES	111

INTRODUCTION

Au-delà de la réussite scolaire, savoir lire, c'est-à-dire la capacité de comprendre un texte fonctionnel, est un enjeu politique et social : Charmeux (1985, p. 12) qualifiait la lecture de « plate-forme interdisciplinaire de l'échec » dans la mesure où « faire des études, c'est avant tout avoir à lire ».

Maîtriser la lecture ne se limite donc pas à savoir déchiffrer. La capacité d'oraliser un texte écrit n'est pas une fin en soi mais bien un moyen d'accéder à des contenus variés : nous lisons pour nous informer, nous cultiver, exercer un métier, nous divertir, etc. Des difficultés de compréhension écrite peuvent donc peser lourdement sur la suite de la scolarité et l'avenir des enfants en général.

Les nombreuses avancées théoriques de ces dernières décennies ont permis de mieux cerner le concept hétéroclite de compréhension et les orthophonistes, en tant que professionnels de la communication, se doivent de s'intéresser à ce domaine. Pourtant, à l'heure actuelle, selon le décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste (Jospin, Guigoux & Kouchner, 2002), en matière de langage écrit, l'orthophoniste est habilité à accomplir des actes dans le cadre de dyslexies, dysorthographies, dysgraphies. Or aucune de ces pathologies ne concerne directement la compréhension écrite. Ainsi, un élève gêné face au langage écrit et ne présentant pas de trouble de l'identification du mot écrit verra sa difficulté décrite par la formule imprécise de « problèmes de compréhension ».

Pour répondre de la manière la plus adaptée possible à ces difficultés, il est nécessaire d'affiner le diagnostic par une démarche de bilan qui permettra dans une certaine mesure d'identifier les processus sous-jacents déficitaires, et d'explorer la compréhension dans ses aspects les plus fins.

Nous allons nous appuyer, d'une part, sur les théories pragmatiques qui ont fait émerger la notion d'implicite dans la communication, et, d'autre part, sur la façon dont la psycholinguistique conçoit la compréhension. A la lumière de ces nouvelles entrées théoriques, nous allons considérer différents outils d'évaluation et les situer dans une démarche d'évaluation de la compréhension plus complète à destination des orthophonistes.

Ce souci de la saisie de l'implicite a déjà beaucoup intéressé les professionnels exerçant auprès d'adultes cérébro-lésés (aphasiques, traumatisés crâniens) face aux problèmes

communicationnels persistant chez ces patients malgré une maîtrise formelle de la langue satisfaisante. La gestion d'un énoncé en situation (pragmatique) étant conçue comme un module à part entière, des outils d'évaluation et de rééducation spécifiques ont vu le jour : la gestion de l'implicite (Duchêne, 2000) ou le protocole Montréal d'Évaluation de la communication (Joanette, Ska & Côté, 2004).

Mais qu'en est-il des jeunes adolescents qui ont atteint un niveau de langue satisfaisant du point de vue formel, mais qui, pourtant, ne semblent pas accéder à la totalité du contenu du message écrit ? Il semblerait intéressant de prendre davantage en compte ce module de traitement pragmatique de l'énoncé également chez le sujet normal. L'existence du processus de génération d'inférences fait actuellement l'unanimité mais sur quelles bases et à quel(s) moment(s) intervient-il ? Ces questions font l'objet de notre étude.

Après avoir posé le cadre théorique puis notre problématique et nos hypothèses, nous allons présenter le protocole expérimental. Les résultats recueillis ainsi seront alors exposés avant d'être analysés, discutés et replacés dans un contexte clinique.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. UNE CONCEPTION UNITAIRE DE L'ACTIVITE DE LECTURE : UN HERITAGE SAUSSURIEN

1. Les principes du structuralisme

Le développement de la linguistique en Europe au début du XX^{ème} siècle commence avec Ferdinand de Saussure qui, pour tenter d'établir cette discipline comme une science s'est attaché à décrire la langue comme un système régulier régi par des règles stables. Le signe linguistique est considéré comme l'association d'un signifiant (forme) et d'un signifié (sens). Cet auteur privilégie donc la valeur dénotative de la langue : les éléments qui la composent sont des « élément(s) invariant(s) et non subjectif(s) de signification » (Le Robert, 2008, p. 676). Il choisit de décrire le **code** (en opposition à l'**usage**) et met en évidence des outils de description applicables à toutes les langues.

Dans les années 1950, Chomsky, dans la même perspective structuraliste que Saussure, fonde la grammaire générative transformationnelle : ce système d'analyse des énoncés était destiné à extraire les règles de construction grammaticale qui permettent aux individus de comprendre et de produire une infinité d'énoncés.

Jusque là, la plus grande unité considérée est la phrase, l'analyse du discours n'a pas encore sa place.

Selon ces auteurs, la maîtrise de la langue apparaît donc comme synonyme de la maîtrise du code linguistique et des règles de codage et décodage des énoncés.

Cette conception a été longtemps prégnante, notamment au sein de l'Éducation Nationale, et plus particulièrement au niveau du langage écrit.

2. L'Éducation Nationale et l'acquisition du langage écrit : l'héritage structuraliste

La maîtrise du langage écrit est l'objectif incontournable de l'enseignement en primaire et collège : Darcos, ministre de l'Éducation Nationale, a encore rappelé cette volonté de « concentrer les objectifs sur la maîtrise de la langue » (Cédelle, 2007) à l'occasion de la publication des résultats de l'enquête PIRLS (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). Pour l'Éducation Nationale, cette maîtrise de l'écrit repose avant tout sur l'apprentissage

de la reconnaissance des mots soit une maîtrise du code tel que Saussure l'envisageait. En effet, on peut lire dans les programmes scolaires du cycle 2 (2002, p. 7) que : « la compréhension est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots ». Ainsi, si cette dernière est automatisée, le lecteur peut « traiter de manière coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique et connecter le texte avec ses connaissances ». La compréhension écrite est ici envisagée comme découlant naturellement de l'identification du mot écrit.

Monnin (2006) l'a également mis en évidence en étudiant les *Évaluations Nationales* de sixième : l'Education Nationale vérifie la maîtrise de la lecture à travers la maîtrise formelle de la langue ou ce que Kerbrat-Orecchioni (1986) appelle « la compétence linguistique ». Il s'agit notamment des règles de conversion grapho-phonémique, de la morphologie lexicale, des habiletés morphosyntaxiques et des connaissances orthographiques. Nous aurons l'occasion d'y revenir ultérieurement.

Aussi, les méthodes d'apprentissage de la conversion graphèmes-phonèmes ont nourri des débats passionnés et ont conduit à l'émergence de recommandations de la part de l'Education Nationale (circulaire de Robien, 2006) quant à la meilleure façon de faire entrer les élèves dans le principe alphabétique (c'est-à-dire comment arriver au mot).

De la même manière encore, de nombreuses recherches ont décrit les mécanismes d'identification des mots écrits. Ces travaux ont fait émerger des hypothèses quant à la nature des troubles de la reconnaissance des mots écrits : dyslexie phonologique/de surface/mixte (Valdois, 1996). La dyslexie est pourtant très loin de représenter tous les enfants en difficulté de lecture : une étude de l'Observatoire National de Lecture de 1997 reprise dans le rapport Ringard de 2000 indique que 14,9% d'élèves sont en plus ou moins grande difficulté de lecture, la dyslexie ne concernant que moins de 5% des élèves en grande difficulté. La compréhension ne peut donc pas être considérée comme une simple conséquence du décodage.

3. Vers un autre modèle du savoir-lire

En 1986, Gough et Tunmer définissent la lecture comme résultante de deux composantes combinées : R (correspondant à un processus spécifique à la lecture : l'identification des mots écrits) et C correspondant à la compréhension, processus non spécifique à l'écrit ($L = R * C$). Ce facteur R, comme nous l'avons dit, est beaucoup étudié mais la compréhension est-elle une notion aussi bien cernée ?

II. LA COMPREHENSION : LES DIFFERENTES DIMENSIONS D'UNE ACTIVITE COMPLEXE

1. Les apports de la pragmatique

1.1. De la langue à la parole

Le développement de cette branche de la linguistique a mis en évidence une dimension des énoncés à laquelle la maîtrise du décodage ne permet pas d'accéder.

En effet, les sciences du langage se sont beaucoup enrichies depuis De Saussure et la compétence linguistique est certes indispensable mais insuffisante : « le système de la langue n'est qu'une donnée dans un champ beaucoup plus vaste qui est celui de la communication humaine » (Duchêne, 2000, p. 9). La pragmatique s'inscrit dans cette perspective globalisante de l'activité langagière.

Une autre dimension s'ajoute alors à la forme (*comment dire ?*) et au contenu (*que dire ?*) du langage : l'utilisation (Bloom et Lahey, 1978) qui renvoie à la finalité de l'activité langagière (*pour quoi faire ?*).

La pragmatique considère comme indispensable la prise en compte du contexte pour construire le sens : soit, entre autres, l'émetteur, le récepteur et la situation globale de communication. Cette notion de contexte est à entendre au sens large tel que théorisé par Sperber et Wilson (1989, p. 86) : « Il ne s'agit pas de ce qui est effectivement, mais de ce que les interlocuteurs pensent sur la réalité (...) de ce à quoi ils accordent un degré quelconque de plausibilité. » Searle (1985) a beaucoup insisté en particulier sur la notion d'intentionnalité du locuteur qui influe sur le sens d'un énoncé donné. Ainsi, à un énoncé peuvent correspondre des intentions multiples, et une intention peut être transmise par des énoncés multiples. Le récepteur doit donc se livrer à un véritable « calcul interprétatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 9) qui dépasse le simple décodage signifiant/signifié pour accéder à ce que Austin (1991) appelle « la valeur illocutoire » de l'énoncé, sa force d'action sur l'autre. L'implicite fait donc partie intégrante du discours et la compétence linguistique seule ne permet pas d'y accéder. Celle-ci n'est qu'une sous-compétence de la compétence communicative (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

1.2. Les différents types d'implicite

L'implicite se définit comme « ce qui, sans être exprimé formellement, peut être déduit de ce qui est exprimé. » (Duchêne, 1997, p. 20)

L'explicite renvoie à « dire quelque chose » alors que parler implicitement c'est « amener quelqu'un à penser quelque chose » (Grice, 1957). Une telle définition évoque bien cette notion d'« itinéraire à parcourir » du contenu explicite au(x) contenu(s) implicites (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 5). Ducrot (1984) distingue deux types de contenus implicites : présupposé et sous-entendu.

- Le présupposé est inscrit dans l'énoncé. Les informations implicites que l'on tire de l'énoncé sont impliquées obligatoirement par ce qui est dit explicitement. Ainsi, « Pierre a cessé de fumer » implique automatiquement que Pierre fumait auparavant.
- Quant au sous-entendu, son interprétation n'est pas véritablement inscrite dans l'énoncé, elle est toujours fragile et discutable. Le sous-entendu est suggéré par la mise en relation de l'énoncé avec la situation d'énonciation. Si l'on reprend l'exemple « Pierre a cessé de fumer », un sous-entendu possible pourrait être « tu devrais en faire autant ». Mais il est laissé à l'interlocuteur le soin de deviner, d'interpréter, d'attribuer un sens à l'énoncé ; l'énonciateur ne prend donc pas la responsabilité d'avoir dit telle ou telle chose.

Ainsi Ducrot (1984, p. 10) imaginait

« une machine composée de 2 modules (...) : l'un traitait tout ce qui vient de la langue, c'est à dire tout ce qui est inscrit dans la phrase que l'énoncé réalise, l'autre combinait les résultats du premier avec les données du contexte et de la situation et arrivait ainsi à reconstituer le sens effectif de l'énoncé tel que l'observation l'avait révélée ».

2. Un processus non spécifique à l'écrit

Notre mémoire traite de la compréhension écrite. Nous avons choisi entre autres un cadre pragmatique car, bien que les études des auteurs que nous avons précédemment cités portent sur l'oral, de nombreuses études citées par Fayol (1992) ont mis en évidence que la compréhension n'est pas un processus spécifique à l'écrit : « la compréhension en lecture c'est et ça n'est que la compréhension en général » (Fayol, 1992, p. 104). Nous adoptons aussi ce point de vue tout en n'oubliant pas pour autant, comme le soulignent Gombert et al. (2000) que les messages linguistiques ne sont pas sémantiquement et

syntactiquement structurés de la même façon dans les discours oraux et les textes écrits. L'écrit trouve aussi une spécificité dans le fait que le lecteur ne peut demander de clarifications (Keenan, Potts, Golding & Jennings, 1990) mais qu'il peut explorer le texte à loisir, moduler sa vitesse de lecture (Charmeux, 1985).

Mais, qu'il soit oral ou écrit, un énoncé est toujours composé d'informations de surface (lexicales et grammaticales), sémantiques (sens, contenu) et pragmatiques (situation d'énonciation permettant de comprendre et interpréter) comme le résumant Lenfant, Thibaut & Héloin (2006).

3. L'écrit : une situation d'énonciation particulière

Dans la mesure où nous considérons que certains mécanismes communs sont à l'œuvre dans la compréhension orale et écrite, il convient de replacer le texte dans sa situation de communication. Voici le modèle que propose Giasson (1990) qui articule l'acte de lecture autour de trois variables :

- La variable texte : elle renvoie à l'intention de l'auteur (informer, persuader, etc.), et à la structure du texte et son contenu (thème, concepts présentés). Dans le cadre de notre étude, il va s'agir d'un type de texte particulier : le récit.
- La variable contexte correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur face au texte. Il va s'agir des conditions psychologiques (intérêt, motivation, intention du lecteur), sociales (situation de lecture) et physiques (conditions matérielles).
- La variable lecteur composée à la fois de ce qu'il est (ses structures cognitives et affectives) et ce qu'il fait (les processus automatiques ou contrôlés).

La compréhension variera en fonction de l'adéquation de ces trois variables entre elles : le lecteur doit être dans un contexte qui ne le mette pas en difficulté et le texte doit être approprié à ses capacités.

Ainsi, la compréhension écrite est une activité faisant entrer en jeu différents paramètres interagissant entre eux par l'intermédiaire de divers processus.

III. LES PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LA COMPREHENSION

Dés lors qu'on adopte un cadre pragmatique, la lecture d'un texte ne renvoie plus seulement à une simple activité de décodage mais elle devient une activité dynamique au cours de laquelle le sujet doit élaborer à partir du texte.

1. La compréhension : une activité dynamique

Comprendre un discours ou un texte c'est « construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte » (Fayol, 2003, p. 2) ou encore « transformer des phrases et des textes en images mentales » (Charmeux, 1985, p. 91). Ces termes de construction, transformation confèrent au récepteur un rôle vraiment actif car il ne suffit pas de traiter le code (les mots), mais il faut aussi traiter le contenu c'est-à-dire organiser les apports successifs d'informations. Brouillet & Blanc (2005) évoquent la représentation en cours d'élaboration comme une suite d'activations à différents degrés évoluant en fonction des éléments progressivement ajoutés. Écalte et Magnan (2002) soulignent aussi que ce traitement emprunte à la fois des voies ascendantes (bottom-up) et descendantes (top-down) : il n'y a pas qu'un traitement dans le sens du mot vers la représentation, mais aussi de la représentation vers le mot.

Sauf difficultés, la compréhension est automatique et irrépressible : « le compreneur bondit au sens. » (Le Ny, 2005, p. 116). Cela peut expliquer pourquoi elle est parfois considérée comme allant de soi. Mais la compréhension n'en reste pas moins une activité complexe même si certains processus restent inconscients. Des modèles de compréhension ont été élaborés pour rendre compte de l'activité du sujet en situation de lecture.

2. Le modèle de compréhension de texte de Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988)

« La compréhension n'est pas une notion monolithique mais un concept hiérarchisé » (Vonk et Noordman, 1990, p. 488). Le modèle de construction-intégration (Van Dijk & Kintsch, 1978 ; Kintsch, 1988) illustre ces différents niveaux de compréhension d'un texte :

- Tout d'abord, le niveau de surface du texte est traité : il s'agit des mots et de la syntaxe.
- Puis, le lecteur se représente le niveau sémantique (ou « base de texte ») organisé sur deux niveaux :
 - la microstructure ou structure locale du texte,
 - la macrostructure ou structure globale consistant en une série d'informations d'un niveau élevé d'importance hiérarchiquement organisées.

A ce stade, on a fait émerger un « réseau constitué d'éléments et de relations directement dérivés du texte » (Brouillet & Blanc, 2005, p. 25).

- Le niveau supérieur, le modèle de situation, ajouté par Kintsch en 1983, est un niveau de représentation détaché du texte. Le lecteur confronte la base de texte à ses propres connaissances et expériences et « construit une sorte de modèle original de la situation décrite dans le texte » (Brouillet & Blanc, 2005, p. 25).

Ainsi, « l'information du texte est interprétée à partir des connaissances préalables des lecteurs et intégrées dans celles-ci » (Gaonac'h & Golder, 1998, p. 82). La notion de modèle mental introduite par Johnson-Laird (1983) et de modèle de situation introduite par Kintsch conceptualisent la représentation du monde que les apprenants se sont construite à travers leurs expériences et apprentissages, et qu'ils activent lors de la lecture.

3. Une construction guidée par la recherche de cohérence

La théorie de Van Den Broek, *The Causal Inference Maker* (1990) vient compléter le modèle de Kintsch et Van Dijk en spécifiant les principes qui guident les processus de sélection de l'information : cet auteur conçoit la représentation du texte comme un « réseau d'énoncés causalement liés » (Van Den Broek, 1990, p. 423). La chaîne causale d'événements décrits constitue la cohérence des textes narratifs. Ainsi selon cet auteur, le lecteur juge de l'importance et de la pertinence d'un événement du texte par sa présence ou non dans la chaîne causale et le nombre de connexions causales qu'il entretient avec les autres événements.

L'activité de compréhension, qui permet de reconstituer la chaîne causale, et d'arriver au modèle de situation, est gérée par des processus cognitifs que nous allons maintenant décrire.

4. Les processus cognitifs à l'œuvre

Selon Giasson (1990), il existe plusieurs types de processus qui se réalisent à des niveaux différents mais de façon simultanée :

- les **microprocessus** correspondent au traitement de la structure de surface (littéralité). Ils permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase.
- les processus **d'intégration** : utilisation des référents, des connecteurs, inférences fondées sur les schémas. Ils permettent au lecteur de dégager la cohérence locale (microstructure).
- les **macroprocessus** : il s'agit de l'identification des idées principales, résumé, et de l'extraction de la structure du texte. Ils permettent une compréhension globale du texte (cohérence globale, macrostructure).
- les processus **d'élaboration** permettent au lecteur de dépasser le texte, de s'appropriier le texte : hypothèses sur ce qui arrivera dans la suite du texte, réponse affective et identification aux personnages. On est là au niveau du modèle de situation.
- les processus **métacognitifs** : ils permettent au lecteur une auto-évaluation et une auto-gestion de sa compréhension (identifier et réparer une perte de compréhension par exemple).

5. Le coût de la gestion des processus cognitifs

Il ne faut pas oublier que l'intervention de ces processus coordonnés se passe **sous la contrainte** d'une capacité limitée de traitement de l'information (Black, 1985 ; Hall, 1989).

L'étude de Yuill et Oakhill (1991) s'est intéressée à l'allocation de ressources cognitives dans le processus de compréhension écrite: les mauvais compreneurs ont des difficultés à intégrer des informations du texte à cause du traitement cognitif trop coûteux, requis en particulier par le traitement de la continuité référentielle du récit. Ils sont capables d'effectuer chaque sous-traitement de façon isolée mais se retrouvent dans l'incapacité de les réaliser simultanément. Les traitements de différents niveaux ne sont pas suffisamment automatisés pour éviter une surcharge cognitive.

Le traitement des pronoms serait particulièrement coûteux : les travaux de Seigneuric, Gyselink et Ehrlich (2001) ont établi le rôle central de la mémoire de travail dans les processus d'intégration de haut niveau en mettant en lien les capacités de mémoire de travail avec le traitement des pronoms.

L'établissement de la continuité référentielle repose sur l'interprétation des marques anaphoriques (pronoms, substitutions de mots, ellipses, démonstratifs etc.) et on comprend aisément que la quantité de ces marques va dépendre de la longueur du texte à traiter. Par conséquent, ce coût cognitif que nous avons évoqué serait probablement d'autant plus fort que le texte est long.

Comme l'ont décrit Sperber et Wilson (1989), la compréhension est une activité de reconstruction de la **pensée** (de nature différente de la communication verbale) dont les énoncés linguistiques ne sont qu'une représentation incomplète. De cette nécessité de compléter, recomposer, interviennent les inférences.

IV. LES INFÉRENCES

Elles sous-tendent toute cette activité de construction et en particulier les processus d'intégration et d'élaboration décrits plus haut.

1. Définition

Le terme d'inférence renvoie d'une part au processus de construction de ce qu'on ne voit pas : en effet, Fayol (2003, p. 7) les définit comme des « interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation ». De la même façon pour Le Ny (2005), les inférences sont des segments élémentaires du raisonnement, des « pas » d'une proposition à une autre, à l'intérieur d'un raisonnement complet.

D'autre part, l'inférence correspond au résultat de ce processus : ainsi Brouillet et Blanc (2005, p. 37) considèrent comme inférence « toute information non explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations ».

L'inférence intervient lorsqu'il y a rupture de cohérence : pour Champion et Rossi (1999), l'inférence revient à poser en permanence la question « pourquoi ? ». Les inférences sont de nature causale et vont permettre au lecteur d'assurer, d'une part, la cohérence locale

(inférences de type linguistique comme les anaphores) et d'autre part, la cohérence causale globale pour aboutir à une représentation structurée.

Au-delà de la cohérence, les inférences obéissent au principe de « pertinence » (Sperber & Wilson, 1989) : les énoncés « inférables » vont être ceux qui, pour un minimum de coût cognitif, auront un maximum d'effet cognitif.

2. Les compétences du lecteur mises en jeu

Kerbrat-Orecchioni (1986) développe la façon dont le lecteur s'y prend pour parvenir à générer une inférence : celui-ci va « combin(er) des informations de structure variable » (p. 24) en utilisant à la fois ses compétences logique, encyclopédique et rhétorico-pragmatique.

2.1. Compétence logique

Le lecteur doit opérer un raisonnement sur ce qu'il lit. Sont comprises sous ce terme de compétence logique, la logique formelle de type syllogistique, mais aussi la logique « naturelle » ou les inférences psychologiques décrites par Le Ny (2005) : la proposition n'est pas vue comme « ce qui est par définition porteur de vérité ou de fausseté » (p.378) mais comme un état naturel (exemple : p lui fait penser q donc, pour un individu donné, activer p entraînera l'activation de q).

2.2. Compétence rhétorico-pragmatique

Les locuteurs s'engagent à « jouer honnêtement le jeu de l'échange » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 194) et donc à respecter des règles conversationnelles (Grice, 1957). Parmi celles-ci, la maxime de quantité veut que l'on ne soit pas plus prolixe que nécessaire. Le locuteur s'appuie sur ce qu'il estime que l'interlocuteur sait, mais un décalage peut exister entre ce qu'il croit et ce qui est. Un texte écrit n'échappe pas à cette règle tacite.

2.3. Compétence encyclopédique

Le lecteur peut enfin faire appel au « vaste réservoir d'informations extra-énonciatives » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 162) que sont ses connaissances.

Il ne s'agit pas seulement de ses connaissances sur la langue en termes phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques mais aussi de ses connaissances sur le monde. En effet, celles-ci permettent au lecteur de guider sa compréhension en reliant les

informations nouvelles ou « représentations occurrentes » à ses connaissances antérieures ou « représentations types » (Denhière & Baudet, 1992, p. 38). Donc plus les connaissances antérieures sont importantes, plus la lecture est efficace dans la mesure où elles vont faciliter la prise d'informations et l'intégration des éléments successifs en un « modèle mental » global, comme nous l'avons dit plus haut. Ainsi comme le souligne Fayol (1992), une base de connaissances insuffisamment large ou mal structurée risque d'influencer l'évaluation de l'importance relative des informations, et donc de modifier les performances de compréhension.

La recherche privilégie une organisation et une intervention de ces connaissances sous formes de schémas ou scripts (Bartlett, 1932 ; Schank & Abelson, 1977) c'est-à-dire des réseaux sémantiques dont les éléments entretiennent des relations privilégiées stockées en mémoire à long terme. Ainsi « une certaine activation se répand dans ces réseaux pré-câblés » (Fayol, 1992, p. 75). Dans cette perspective, il a été décrit que le lecteur possédait un « schéma de récit » (Giasson, 1990, p. 99), une structure cognitive générale, une trame qu'il utilise pour traiter l'information du récit (anticiper, évaluer l'importance des éléments pour arriver à la construction du modèle mental).

3. Classifications des inférences

3.1. Inférence logique vs. pragmatique (Duchêne, 1997)

L'inférence logique relève de la déduction (du général au particulier) : elle est la conséquence de l'application de démarches d'implication autorisées par la logique formelle (de type syllogistique) et sont nécessaires et univoques. D'après Denhière et Baudet (1992), il semblerait cependant que leur rôle soit relativement limité dans la compréhension du langage naturel. Le Ny montre lui aussi la primauté de la logique naturelle sur la logique formelle : « Des siècles d'élaboration de la logique et d'essor de la rationalité ont enseigné socialement aux hommes comment opérer une sélection parmi toutes leurs activités mentales inférentielles (...) » (Le Ny, 2005, p. 381). Pour toutes ces raisons, ce type d'inférence ne constituera pas l'objet de notre étude.

L'inférence **pragmatique**, quant à elle, relève de l'induction et relie le texte aux connaissances du lecteur le plus souvent par analogie. Elle constitue une hypothèse plus ou moins plausible, et non strictement vérifiable. C'est à ce type d'inférence que nous allons nous intéresser.

3.2. La classification de Van Den Broek

Cette classification est particulièrement intéressante parce qu'elle se base non seulement sur le type de lien généré par l'inférence, mais aussi sur l'effort de mémoire à fournir. Il distingue d'une part, les inférences rétrogrades (backward) : elles font le lien entre l'événement lu (dit focal) aux événements antérieurement lus. Elles comprennent :

- les inférences de **connexion** connectent l'événement focal à celui qui le précède immédiatement. On parlera d'inférences de **rétablissement** lorsque l'événement auquel l'événement focal est à relier est apparu plus tôt dans le texte.
- Les élaborations, quant à elles, relient l'événement focal à une connaissance du lecteur dans la mesure où le texte ne fournit pas l'information nécessaire.

D'autre part, l'auteur évoque les inférences antérogrades (forward) : elles ne sont pas nécessaires à la compréhension mais peuvent faciliter le traitement d'événements. Par exemple, il va s'agir des attentes que le lecteur va générer autour du rôle futur que pourra jouer l'événement qu'il est en train de lire.

4. Aspects développementaux

D'après Khomsi (1999), l'identification des mots écrits est automatisée à la fin du cycle 2. On peut donc considérer que les collégiens en difficulté de lecture, à l'exception des dyslexiques, ont des difficultés de compréhension : un défaut de gestion des inférences est envisageable. Il ne faut cependant pas négliger les répercussions sur la compréhension d'une identification des mots écrits mal automatisée.

D'une manière générale, les capacités à générer des inférences s'améliorent avec l'âge (Schmidt & Paris, 1983 ; Johnson & Smith, 1981). Plus précisément, Fayol (1985) note que d'après différentes études, la capacité à aller au-delà de l'information explicite augmente de manière régulière avec deux ruptures, l'une entre cinq et six ans et l'autre entre huit et neuf ans. Trabasso et Nicholas (1980) montrent que même les jeunes enfants sont capables d'aller au-delà des informations explicites mais que cette capacité tend à s'automatiser vers neuf-dix ans avec l'amélioration de la vitesse de traitement des informations et des capacités de mémoire de travail.

La mémoire sémantique est aussi à corrélérer avec la capacité de l'enfant à inférer des informations implicites. Ce n'est qu'à partir de 4 ans, progressivement et de façon de plus

en plus fiable, que l'enfant va être capable de mémoriser des souvenirs dans le but de les évoquer par la suite (Lussier & Flessas, 2000).

D'après Fayol (1985), entre également en jeu dans la génération d'inférences, la constitution d'un schéma narratif plus complet qui facilite une compréhension plus globale des récits. Ce schéma de récit est une connaissance intuitive chez la plupart des lecteurs. Il commencerait à se construire dès le préscolaire pour se développer au fur et à mesure que l'enfant grandit. (Giasson, 1990, p. 99).

V. LES OUTILS D'EVALUATION DE LA COMPREHENSION

On assiste aujourd'hui à la naissance d'une « culture de l'évaluation » en France (Joutard & Thélot, 1999, p. 127) dont la diffusion des résultats a pour objectif d'apporter des « remèdes aux situations les plus critiques ». De quels outils dispose-t-on ?

1. L'Education Nationale

La maîtrise formelle de la langue est l'aptitude-reine des *Evaluations Nationales* de Français.

D'après le guide des évaluations fourni aux enseignants, celles-ci ont une visée diagnostique : elles doivent permettre un repérage des points forts et des points faibles de chaque élève pour leur apporter une aide spécifique. Les *Cahiers d'évaluation de Français* (2007) ont pour finalité de tester la maîtrise du code en lecture et en écriture d'une part, et la compréhension d'autre part.

Cependant, si l'on regarde précisément chaque item du *Cahier*, nous pouvons lister précisément les compétences évaluées (hors production de textes puisque nous nous intéressons ici à la compréhension) :

- l'ordre alphabétique
- la morphologie lexicale (formation des mots)
- la morphologie verbale (conjugaisons, concordance des temps)
- le vocabulaire
- l'ordre syntaxique
- le repérage spatio-temporel

- la recherche et la restitution d'informations littéralement présentées
- la recherche de référents anaphoriques
- la résolution d'inférence pragmatique (item n°48, exercice 30)

On remarque que la plupart des compétences sollicitées se rapportent à la maîtrise formelle de la langue telle que l'a théorisée Saussure (1916), ou encore à ce que Kerbrat-Orecchioni (1986) appelle « la compétence linguistique ». Les items traitant l'implicite ne testent que l'implicite de bas niveau, soit l'implicite que l'on peut gérer par une bonne maîtrise du code (anaphores, connecteurs, synonymes) et le seul item que l'on peut qualifier, par opposition, d'implicite de haut niveau est l'item 48 (exercice 30).

Même si d'autres types d'items sont proposés tels que la compréhension des pronoms ou la production de textes, C. Monnin (2006) a montré le caractère saussurien des *Cahiers d'évaluation* de français en mettant en évidence une corrélation très forte entre le niveau aux items de manipulation grammaticale du code et le niveau global aux *Cahiers d'évaluation*. La réussite aux *Evaluations Nationales* de français est donc largement tributaire de la réussite aux items de maîtrise formelle de la langue.

2. Les outils orthophoniques

2.1. Les outils les plus couramment utilisés

En orthophonie, il existe de nombreux outils pour évaluer la lecture au niveau du décodage des mots, mais peu d'épreuves s'attachent à l'évaluation de la compréhension et il semble que les tests qui évaluent la compréhension écrite sont loin de permettre d'établir un profil complet de la compréhension en lecture d'un sujet. Une enquête menée par l'UNADREO (Lenfant & al., 2006) s'est intéressée à la pratique de l'évaluation de la compréhension du langage écrit des enfants de sixième. Elle a mis en évidence un manque au niveau des outils diagnostiques dans ce domaine.

Cette enquête évoque les outils couramment utilisés par les orthophonistes : E.CO.S.SE, L2MA, D-ORLEC, LMC-R. Elle rapporte également les éléments considérés comme essentiels par les orthophonistes pour évaluer la compréhension écrite : la lecture et la restitution d'un récit ; les questions sur énoncé inférentiel ; les questions sur texte descriptif. On se rend bien compte du décalage entre les attentes des orthophonistes et les outils à disposition.

Toutefois, un outil récent non cité dans cette enquête nous paraît intéressant à détailler davantage : le Vol du PC.

2.2. Le vol du PC (Boutard, Claire & Gretchanovsky, 2004)

Le vol du PC est un outil d'évaluation qui a pour but une analyse fonctionnelle de lecture à partir de la lecture d'un texte. Le but de ce bilan est de déterminer si le langage écrit est fonctionnel et de définir la gêne occasionnée.

Les items testant la compréhension nécessitent de la part du lecteur des capacités de synthèse, de reconstitution de la trame narrative (récit du texte lu, choix de titre et diverses questions de compréhension). Il s'agit d'analyser quelle représentation du texte le sujet a construite à travers différents types d'épreuves.

Cependant, ce test voulant aussi recueillir le temps et la qualité de la lecture, le texte est lu à voix haute. Cette situation chronométrée pousse le sujet à porter son attention sur la qualité et la rapidité de sa lecture. La variable contexte (Giasson, 1990) n'est donc pas favorable à la compréhension.

3. Quelques recherches récentes en orthophonie

Quelques travaux récents ont tenté de faire le lien entre évaluation scolaire et évaluation orthophonique. Notre recherche s'est donc basée en partie sur ces mémoires d'orthophonie qui ont travaillé autour de la compréhension de l'implicite et des inférences à l'écrit chez des élèves de sixième.

3.1. Du traitement de l'explicite au traitement de l'implicite

Il a été montré, d'une part, que l'explicite était mieux traité que l'implicite (Michaud et Prudhomme, 2002) : il y a donc bien un traitement spécifique supplémentaire à effectuer pour accéder à l'implicite. D'autre part, grâce à une comparaison entre le vol du PC (Boutard & al, 2004) et un test d'inférences, Daoudi et Guichard (2007) ont mis en évidence qu'un élève en échec en situation d'inférence serait aussi fort probablement en échec en test de compréhension générale de texte. On pourrait donc expliquer des difficultés de compréhension écrite par des difficultés de génération d'inférence.

Mais les choses sont encore plus complexes : le niveau aux *Évaluations nationales* - qui n'évaluent majoritairement que les compétences linguistiques formelles (Monnin, 2006, voir V.1) - est également corrélé au niveau obtenu en traitement de l'implicite (Monnin,

2006). Nous voyons bien que la capacité à traiter l'implicite est tributaire de nombreuses compétences au sein desquelles la capacité à générer des inférences est à replacer précisément.

3.2. Classifications des inférences et degré de complexité de traitement

En se basant sur la classification d'inférences décrite par Van Den Broek, il n'a pas été mis en évidence de différence de réussite en fonction du type d'inférence à effectuer : élaboration, anticipation, connexion et prédiction (Michaud et Prudhomme, 2002). Il n'a pas été non plus établi qu'entre les inférences de type logique et les inférences de type pragmatique, les unes ou les autres étaient significativement mieux ou moins bien traitées (Daoudi et Guichard 2007).

Il paraît donc difficile d'évaluer de façon fiable la compréhension dans sa globalité et par conséquent de proposer des aides adaptées. Le processus inférentiel longtemps absent de l'évaluation de la compréhension semble maintenant indispensable à prendre en compte. Mais il reste à savoir comment on peut l'évaluer.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Après consultation des différents mémoires réalisés ces dernières années sur le sujet de l'implicite et des inférences dans la compréhension écrite, il nous a paru intéressant de mener un travail destiné d'une part, à consolider les résultats qu'ils ont mis en évidence et d'autre part à coordonner, faire le lien entre ces problématiques proches en adoptant une vision d'ensemble. L'accès à l'implicite garantit une bonne représentation mentale du texte lu, mais un tel constat pose la question suivante : peut-on hiérarchiser les compétences nécessaires à l'activité la compréhension écrite dans son aspect le plus élaboré ? Et si oui, quelle serait la place de la génération d'inférences au sein des nombreuses compétences mobilisées ?

Hypothèse générale :

La compréhension, c'est-à-dire l'accès à la représentation mentale d'un texte, nécessite un passage par différentes étapes successives identifiables et obligatoires. Nous pensons pouvoir illustrer cet aspect sériel que l'activité de compréhension revêt dans une certaine mesure : les compétences linguistiques formelles permettent l'accès au sens littéral, lui-même permettant l'accès à l'implicite grâce à la génération d'inférences.

Sous-hypothèse :

La génération d'inférences est en cause dans les difficultés de compréhension et en particulier dans l'accès à la dimension implicite.

Hypothèses de travail :

H1- La compréhension globale de texte repose avant tout sur les compétences linguistiques de nature formelle : ce n'est qu'une fois débarrassé des contraintes formelles, qu'un élève peut être à l'aise avec la représentation du texte. Nous pensons retrouver comme Monnin (2005), une forte corrélation entre maîtrise formelle de la langue et compréhension de texte.

H2- La compétence linguistique permet surtout un accès à la littéralité d'un texte. Nous envisageons donc un lien fort entre compréhension littérale et capacités linguistiques formelles.

H3- La maîtrise formelle de la langue n'est toutefois pas garante de l'efficacité du traitement de l'implicite. Nous ne pensons donc pas trouver de corrélation entre traitement implicite et capacités linguistiques formelles.

H4- Les compétences linguistiques doivent être complétées par des compétences spécifiques à la compréhension : nous nous attendons à trouver des sujets qui présenteront de bonnes compétences linguistiques, mais une compréhension déficitaire. Par contre, nous nous attendons à trouver peu, voire pas de sujets performants en compréhension de texte sans bonnes compétences linguistiques formelles.

H5- Nous faisons l'hypothèse que la génération d'inférences est en cause dans les difficultés de compréhension écrite, quand le niveau de compétences linguistiques formelles est suffisant. On s'attend donc à observer chez les sujets dans ce cas un déficit plus marqué en compréhension implicite qu'en compréhension explicite.

H6- Nous faisons également l'hypothèse qu'il existe des niveaux de complexité différents entre la compréhension de texte court et de texte long : disposant de deux protocoles similaires dans leur présentation, mais différant par la longueur des textes de référence, il nous a semblé intéressant de comparer les performances en compréhension des sujets en fonction de cette variable longueur de texte. Deux hypothèses nous paraissent envisageables :

- D'un côté, nous pouvons penser que le traitement de l'implicite sur textes courts est plus facile que sur texte long, étant donné le moindre coût cognitif engendré, la moindre quantité d'informations à coordonner.
- De l'autre, nous pouvons imaginer aussi qu'un texte long permet à l'enfant une prise de repères plus conséquente. Le contexte ainsi clairement posé pourrait aider l'enfant à générer les bonnes inférences.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

Les mémoires que nous avons cités se basaient sur une comparaison deux à deux entre les éléments suivants : *Évaluations nationales* de français, protocole d'inférences, test de compréhension écrite globale. L'originalité de notre travail va être de mettre en parallèle ces trois formes d'évaluation.

Nous allons donc soumettre trois protocoles d'évaluation différents à quatre classes de sixième :

- les *Cahiers d'évaluation nationale de français de sixième* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007) qui sont un reflet de la maîtrise formelle de la langue (cf. théorie).
- le test d'*Émilie* d'Annick Duchêne (sous presse) : à partir de la lecture d'un long texte, la compréhension dans sa globalité est appréhendée, en particulier la dimension implicite.
- un protocole d'inférences que nous avons construit nous permettra de tester la réalisation d'inférences simples à partir de petits textes de quelques lignes.

I. LES BUTS DE L'EXPERIMENTATION

Avant de détailler ces trois tests, il nous semble indispensable de reprendre la démarche expérimentale que nous allons mener :

Dans un premier temps, nous reconduisons l'expérience menée par Corinne Monnin dans son mémoire d'orthophonie (2006) en comparant les résultats aux *Cahiers d'évaluation nationale* aux résultats obtenus au test d'*Émilie*.

A partir de là, nous souhaitons affiner cette corrélation et préciser le type de compréhension dont les *Evaluations Nationales* seraient le reflet.

Puis, dans cette optique de poursuivre la recherche initiée par Monnin en 2006, nous allons reprendre la première corrélation établie entre compréhension globale et compétences linguistiques formelles, afin de compléter l'analyse qu'elle a faite de cette corrélation. En effet, Monnin s'est attachée à décrire et analyser les élèves présentant un profil homogène entre *Évaluations* et *Émilie* (c'est-à-dire ceux qui ont échoué à la fois au Cahier d'évaluation et à *Émilie* ; et ceux qui ont réussi à la fois au Cahier d'évaluation et à *Émilie*). A l'inverse, dans ce travail, ce sont les profils hétérogènes qui vont davantage nous intéresser.

Pour ces élèves, les compétences de compréhension apparaissent dissociées des capacités de maîtrise formelle de la langue. Nous allons donc chercher si leur capacité de génération d'inférences ne pourrait pas constituer un facteur d'explication à cette dissociation. Nous allons donc utiliser les divers résultats dont nous disposons sur leur capacité de résolution d'inférences : nous aurons, d'une part, des indices sur la résolution d'inférences sur textes courts grâce à notre protocole d'inférences et d'autre part, des indices sur la gestion de l'implicite sur texte long grâce à différents items précis tirés d'Émilie.

Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous reprendrons les résultats de la population totale dans le but de comparer la réussite en gestion de l'implicite sur textes courts à la réussite en gestion de l'implicite sur texte long.

II. LE CHOIX DE LA POPULATION

Notre population est constituée de 91 élèves de quatre classes de sixième, réparties dans trois établissements différents de la région lyonnaise.

- Le premier établissement est un collège privé situé sur la commune de Saint Symphorien-sur-Coise. Cet établissement accueille des élèves de différentes communes de deux départements (le Rhône et la Loire). Les origines socio-culturelles sont assez variées mais le niveau scolaire est globalement assez élevé. Deux classes de ce collège ont été concernées par la passation de nos protocoles.
- Le second établissement est le collège Emile Zola de Belleville-sur-Saône. C'est un collège semi-rural avec des élèves issus en majorité de familles défavorisées. Deux communautés sont très présentes : l'une d'origine turque et l'autre d'origine maghrébine. Le niveau est globalement assez bas avec des hétérogénéités importantes.
- Le troisième établissement est le collège Vendôme, situé dans le sixième arrondissement de Lyon. Les élèves sont donc du centre de Lyon issus de familles généralement dites favorisées. Le niveau scolaire est dans l'ensemble assez élevé.

Nous avons choisi ces trois établissements pour obtenir un échantillon assez représentatif des élèves de sixième en France. Nous avons donc essayé d'avoir des niveaux et des origines géographiques et socio-culturelles diverses.

III. LE MATERIEL EXPERIMENTAL

1. Les Cahiers d'évaluation nationale de sixième (MEN, 2007) cf. annexe I

Ils évaluent trois grandes familles d'aptitudes :

- Les compétences strictement linguistiques : lexique, morphologie, conjugaison, classement alphabétique : « maîtriser les outils linguistiques »
- Les capacités à saisir les inférences de niveau linguistique ou implicite de bas niveau (qu'une bonne maîtrise du code suffit à appréhender) : il s'agit essentiellement de la résolution d'anaphores (chaîne référentielle). Ces capacités sont intitulées « capacité à comprendre un texte ».
- L'expression écrite : « capacité à produire un texte » dont nous ne tiendrons pas compte étant donné que nous analysons la compréhension écrite.

Jusqu'à maintenant, les *Cahiers d'évaluation* étaient proposés dans chaque classe de CE2 et de sixième en début d'année scolaire. A partir de la rentrée prochaine, ces évaluations auront lieu en fin de CE1 et CM2 pour fournir un bilan de compétences acquises de l'année écoulée. L'analyse des résultats peut se faire soit par groupement d'items, soit sur l'ensemble du cahier grâce à un logiciel de traitement informatique (J'ade). Les principaux des collègues nous ont fourni les pourcentages de réussite globale au *Cahier d'Evaluation de français* obtenus grâce à J'ade.

Les *Évaluations* de sixième sont un outil diagnostique d'aide pour l'enseignant. En évaluant très majoritairement les compétences attendues (donc mobilisables) en fin de cycle III, le *Cahier* de sixième permet ainsi à l'enseignant de repérer les points forts et les points faibles de chaque élève et de mettre en place des actions pédagogiques adaptées.

Comme nous l'avons détaillé auparavant, l'analyse des Cahiers d'évaluation révèle qu'ils ne testent qu'une partie des compétences nécessaires à la compréhension écrite : les compétences linguistiques et l'implicite de bas niveau. De plus, Monnin (2006) avait mis en évidence que la réussite aux Cahiers d'évaluation de sixième était soumise à la réussite des items testant les compétences purement linguistiques. Nous nous appuyons, pour notre propre recherche, sur ces résultats et nous considérons donc que le pourcentage de réussite aux Cahiers d'évaluation donne essentiellement un niveau de compétences linguistiques. La Note d'information de l'Education Nationale du 3 au 20 avril 2002, va

dans le même sens puisqu'il est souligné là aussi, qu'on obtient le taux de réussite le plus élevé du Cahier au groupement d'items « comprendre un texte » mais que, paradoxalement, c'est dans ce groupement que l'on retrouve les items les plus échoués : il s'agit des items à contenu implicite.

2. Le test de compréhension écrite *Émilie* (Duchêne, sous presse) cf. annexe II

Ce protocole, en cours d'étalonnage, a été élaboré par Annick Duchêne May Carle, orthophoniste et docteur en neuropsychologie. Il a pour objectif d'évaluer le niveau global de compréhension écrite (implicite et explicite) des élèves de collège.

2.1. Modifications

Le test d'Annick Duchêne a été testé sur les niveaux de sixième, cinquième et quatrième (Guyot, 2005). Les épreuves s'étant révélées plus adaptées aux élèves de cinquième et de quatrième, nous avons conservé la version utilisée par C. Monnin (2006) plus adaptée aux sixièmes. Cela paraît également plus cohérent d'utiliser un protocole identique au sien dans la mesure où nous cherchons, au départ, à établir les mêmes résultats qu'elle. Voici le type de modifications qui ont été apportées par Monnin en accord avec l'auteur d'*Émilie* :

- Le vocabulaire a parfois été simplifié, avec par exemple, le remplacement d'un terme par un synonyme appartenant à un registre de langue plus accessible à l'élève moyen de sixième. À titre d'exemple, un adjectif comme « *affable* » a été remplacé par « *aimable* ».
- Par ailleurs, certaines métaphores ont été supprimées : « *sa vie était fade* » a été transformée en « *sa vie était monotone* ».
- Enfin, il a paru préférable de combler quelques ellipses : « ce petit farceur n'avait sûrement pas imaginé que la situation tournerait si mal pour Emilie, car, au fond, il aimait bien sa camarade » est ainsi devenu : « Ce petit farceur n'avait sûrement pas imaginé que la situation tournerait si mal pour Emilie, car, au fond, il aimait bien sa camarade. Il regretterait certainement sa blague si cette histoire devait finir par une punition sévère ». Dans cette dernière version, la conséquence négative de l'attitude du jeune garçon est explicitement envisagée, ce qui n'est pas le cas dans la version originelle.

2.2. Description

L'objectif de ce test est d'évaluer le niveau de compréhension écrite globale, explicite et implicite chez les sixièmes, cinquièmes et quatrièmes. Dans cette optique de n'évaluer que la compréhension : tout est proposé sous forme de questionnaires à choix multiple : l'enfant n'a aucune production écrite à fournir. Détaillons maintenant les sept épreuves qui forment ce test :

2.2.1. QCM de vocabulaire

L'enfant a une page avec dix mots ou expressions pour lesquels il faut cocher la bonne définition ou le bon synonyme. Cette épreuve sera proposée une seconde fois après la lecture du texte pour voir si le contexte aide à la compréhension du lexique (effet d'apprentissage lexical par le contexte).

2.2.2. Lecture silencieuse d'un texte narratif

La lecture de l'histoire d'Emilie d'environ deux pages est chronométrée, mais sans limite de temps. L'enfant peut relire le texte autant de fois qu'il le veut, tout en sachant qu'il ne l'aura pas sous les yeux lorsqu'il devra répondre aux questions.

L'histoire peut se résumer ainsi : Emilie, ne parvient pas, ce jour-là, à se concentrer sur son cours de mathématiques. La jeune fille revoit en pensée sa mésaventure de la veille : croyant sur parole son camarade Rémi, qui lui a fait croire que trois chatons dépérissaient dans la cave d'un vieil homme du voisinage, elle s'y est introduite sans autorisation, profitant d'une absence de ce dernier. Hélas pour la jeune fille, le vieillard de nature peu commode revient prématurément sur ses pas. Emilie, prise de panique, renverse une étagère à confitures, ce qui la fait découvrir, prendre pour une voleuse, et menacer par le vieillard de délation et de sanction.

Dans ce texte, on ne retrouve pas une structure strictement canonique du récit avec chronologiquement : situation initiale, éléments perturbateurs, péripéties, résolution de problème, situation finale. Tous ces éléments sont présents, mais le texte comporte des flash-back et des anticipations qui demandent une remise en ordre chronologique pour arriver à la structure canonique du récit. On notera que les enfants de sixième se retrouvent d'ailleurs très en difficulté lorsqu'il s'agit dans la dernière épreuve de remettre dans l'ordre chronologique les différents événements. Cette compétence métalinguistique est acquise vers onze ans mais ne devient opératoire que plus tardivement : on parle de décalage génétique (Inhelder & Piaget, 1955).

L'ordre chronologique n'étant pas linéairement respecté, il faudra donc nécessairement

générer des inférences permettant de comprendre l'enjeu du récit, de saisir les objectifs des personnages, de distinguer les adjuvants et les opposants aux projets du personnage central.

2.2.3. QCM de compréhension écrite

Les élèves le remplissent sans contrainte de temps. Il est constitué de trente assertions qu'ils doivent accepter ou refuser, au moyen des réponses « vrai », « faux » ou « je ne peux pas savoir ». Huit items sont explicites, dix-huit sont implicites et quatre ont le statut de « distracteurs » (items dont on ne peut pas dire s'ils sont vrais ou faux). Ici il s'agit de tester la compréhension à partir de la capacité de vérification de jugement sur des états, et ce afin d'évaluer le modèle de situation (Kintsch, 1983) que l'enfant a élaboré à partir du texte.

- Avec les distracteurs (items 3, 6, 10 et 18), on teste, d'une part, la capacité d'inhibition de l'enfant : il doit être capable de reconnaître qu'on ne peut pas répondre à tout (Emilie a un chien).
- Les propositions explicites (items : 1, 2, 7, 8, 11, 19, 25, 28) trouvent littéralement leurs réponses dans le texte (ex : Il y a une route nationale dans le village). Il s'agit donc de voir si l'enfant a la capacité de comprendre les informations qui sont indiquées littéralement dans le texte.
- Les 18 items restant constituent les propositions implicites : elles nécessitent de la part de l'enfant la génération d'inférences à partir des informations données par le texte et de sa propre base de connaissances (connaissances sur la langue et sur le monde). Par exemple, *Rémi est un enfant méchant*, nécessite d'une part des connaissances linguistiques (base de texte et microstructure) et d'autre part la présence, dans la mémoire du lecteur, du script de la blague pour pouvoir inférer que Rémi n'a pas agi par méchanceté, mais pour faire une plaisanterie qui a mal tourné malgré lui. Il faut également être capable d'inhiber son ressenti et convoquer toutes les autres caractéristiques de la personnalité de Rémi qui sont décrites dans le texte pour comprendre qu'il n'est pas méchant.

Le type d'inférences à générer peut être décrit selon la typologie de Van Den Broek (1990). Le texte long du récit d'Emilie permet notamment de tester l'inférence de rétablissement ce qui n'est pas possible sur les mini-textes que nous avons proposés au sein de notre protocole d'inférences. Le QCM de compréhension d'*Emilie* est donc très complémentaire au protocole sur petits textes que nous détaillerons plus loin.

2.2.4. QCM de jugement d'actions

Cette épreuve comporte cinq groupes de trois items. Entre plusieurs actions tirées du texte, les élèves doivent choisir celles dont on ne peut se passer pour raconter l'histoire.

Exemple :

- Emilie avait prévu un grand sac
- Emilie heurta une étagère.
- Emilie était une jeune fille coquette, studieuse et très appréciée de ses camarades.

Ici il s'agit de voir comment l'enfant a construit son modèle de situation, et s'il a bien intégré les informations dans un schéma de récit (Giasson, 1990). On évalue ainsi la cohérence globale et la pertinence du modèle mental. C'est pourquoi on propose des événements non-pertinents par rapport à l'histoire mais très chargés émotionnellement (capacité de l'enfant à dépasser l'information émotionnelle non pertinente).

2.2.5. QCM de jugement d'intentions

L'élève doit évaluer les intentions primordiales de chaque personnage — ce qui requiert des capacités d'abstraction et de synthèse. L'élève doit choisir un item parmi quatre proposés en synthétisant les éléments qu'il a lu concernant le personnage.

Exemple : Pour Rémi : sauver les chatons / attirer l'attention des filles / faire en sorte qu'Emilie ait une mauvaise note en maths / se venger de monsieur Grandot.

2.2.6. QCM de jugement de caractère

L'épreuve consiste à choisir le qualificatif qui caractérise le mieux chaque personnage parmi quatre adjectifs qualificatifs proposés.

Exemple : Emilie → sportive/ coquette / sensible / intelligente.

Cette épreuve permet de tester la capacité de l'enfant à extraire du récit la caractéristique la plus pertinente du personnage en mobilisant les éléments qu'il a lus et inférés.

2.2.7. Epreuve de chronologie

On demande de remettre dans l'ordre chronologique des événements explicites qui ne sont pas présentés chronologiquement dans le récit. Il doit indiquer le numéro (1,2, 3 ou 4) en face de la proposition correspondante pour indiquer l'ordre.

Exemple :

- Emilie pense que des chatons sont en train de mourir de faim (3)
- Rémi raconte une histoire à Emilie (2)
- Monsieur Grandot sort de chez lui (4)
- Monsieur Sudre perd sa femme dans un accident de voiture (1)

Dans la mesure où la structure du texte n'est pas canonique (retours en arrière et anticipations), cette épreuve nécessite de la part des élèves un raisonnement autour de la logique des actions, et une modification par rapport à l'ordre de narration du récit qui est différent de l'ordre chronologique.

2.3. Passation

La passation de ce test orthophonique se réalise normalement en passation individuelle. Pour pouvoir réaliser notre étude sur plus de 90 sujets, nous avons choisi d'effectuer une passation collective au sein de chaque classe. Nous avons donc commencé par la première passation du vocabulaire sans limite de temps, puis nous avons distribué les textes à tous les élèves en même temps en leur précisant qu'ils avaient tout le temps nécessaire pour le lire et bien le comprendre, et qu'ils auraient ensuite à répondre à des questions sur ce texte, mais sans l'avoir sous les yeux. Les élèves levaient le doigt lorsqu'ils estimaient avoir fini la lecture du texte, et nous ramassions en notant le temps de lecture sur la feuille de questions distribuée en même temps. En cas de problème de consigne, les élèves levaient la main et nous venions leur expliquer individuellement la consigne. Les copies n'étaient ramassées que lorsque tous les élèves avaient fini.

3. Le protocole d'inférences (cf. annexe III)

3.1. Description

Afin de pouvoir évoquer la génération d'inférences comme facteur de la dissociation entre maîtrise formelle de la langue et compréhension, nous avons choisi de faire passer un protocole d'inférence au cours duquel l'enfant serait testé sur la compréhension d'une

vingtaine de textes courts. Comme pour *Émilie*, afin que toute la concentration et l'attention soient portées sur la compréhension, seule dimension que nous cherchions à évaluer, l'enfant n'a rien à rédiger mais seulement des réponses à entourer. Cependant, contrairement à *Émilie*, les élèves disposaient du micro-texte sous les yeux, ce qui permettait d'éviter ici les problèmes de mémoire.

Il s'agit, notamment à travers les items implicites de ce protocole, d'évaluer le cheminement causal de raisonnement de l'élève permettant de passer d'un état à un autre, d'un événement ou d'une action à une autre. Il s'agit donc d'observer à travers les réponses de l'enfant s'il a construit un modèle de situation adéquat.

Élaboré d'après Michaud & Prudhomme (2002), ce protocole d'inférences est composé de vingt énoncés établis sur la base de la classification de Van Den Broek (1990) : cinq inférences antérogrades de prédiction, cinq inférences rétrogrades de connexion, cinq inférences antérogrades d'anticipation et cinq inférences rétrogrades d'élaboration.

Les inférences de rétablissement ne sont pas représentées ici car elles nécessitent un texte long de plus de trois lignes. Or le protocole a été conçu sous la forme de micro-textes. Mais comme nous l'avons précisé plus haut, le QCM de compréhension d'Emilie étant basé sur un texte long, ce type d'inférences a pu être pris en compte.

Il faut noter également que l'on retrouve la même formulation que pour le QCM de compréhension de l'épreuve d'Emilie. En effet, à chaque énoncé, trois affirmations seront proposées auxquelles il faudra répondre par vrai/faux/ ONPPS (on ne peut pas savoir). A chaque fois (mais dans un ordre différent), parmi les trois propositions, on trouve :

- un item dont la réponse se trouve explicitement dans l'énoncé (E)
- un item dont la réponse implicite est à construire à partir de l'énoncé (I)
- un item distracteur c'est-à-dire un item pour lequel on ne peut répondre vrai ou faux parce que l'énoncé ne permet pas de le deviner (D)

Exemple :

Marilyne est partie à la chasse aux escargots et en a ramassé 25. En rentrant chez elle, elle s'est fait disputer par sa maman. C'est la première fois qu'elle oubliait son parapluie et qu'elle arrivait trempée.

- E** a) Marilyne a ramassé une centaine d'escargots. Vrai Faux ONPPS
I b) Il faisait beau ce jour-là. Vrai Faux ONPPS
D c) Marilyne aime les grenouilles. Vrai Faux ONPPS

Les réponses aux propositions implicites couplées ou comparées avec les réponses aux items implicites d'*Émilie* vont donc nous permettre d'apprécier la compréhension implicite des sujets considérés.

3.2. Modifications par rapport au protocole de base

Notre protocole conserve le principe global, la classification ainsi que la plupart des scénarios de vie quotidienne proposés par Michaud et Prudhomme (2002), mais quelques modifications s'imposaient :

Le but étant de garder un cadre familial pour les enfants passant ce protocole, nous avons tout d'abord changé les prénoms des personnages : afin d'y retrouver des prénoms un peu plus représentatifs des enfants d'aujourd'hui, nous avons introduit une certaine diversité culturelle.

Par ailleurs, Michaud et Prudhomme avaient volontairement choisi des thèmes familiers et du vocabulaire connu par les enfants de cet âge mais sans faire appel à des tables de fréquence. Nous avons donc changé certains des thèmes et mots de vocabulaire pour les rendre plus proches des enfants de sixième. L'accessibilité de la syntaxe et du vocabulaire nous paraissait essentielle pour limiter au maximum les effets de compétences linguistiques.

Nous avons également modifié la forme du protocole en remplaçant les questions par des propositions : il ne fallait donc plus répondre par oui ou non mais juger si la proposition était vraie ou fausse. D'une part, cette formulation nous paraissait moins lourde que la redondante tournure « est-ce que... » et plus proche des consignes dont les élèves ont l'habitude. D'autre part, cela nous permettait de garder une continuité avec les formulations du test d'*Emilie*. Nous avons aussi opté pour passer de « je ne peux pas savoir » à « on ne peut pas savoir » pour cette même raison et également parce qu'il nous semblait important que l'élève comprenne que personne ne pouvait être en mesure de répondre dans certains cas. Nous n'avons d'ailleurs pas noté de réticences à entourer cette réponse lors de la passation, comme avaient déjà pu le noter Michaud et Prudhomme (2002), ainsi que Daoudi et Guichard (2007).

D'autres modifications ont été apportées au cours de la normalisation. Elles sont décrites plus précisément ci-après. Elles concernent ces énoncés pour lesquels les enfants de sixième ne semblaient pas avoir encore construit de scripts suffisamment solides.

3.3. Normalisation

3.3.1. Premier prétest

Nous avons voulu refaire une normalisation du protocole afin de repérer les énoncés pour lesquels des enfants de sixièmes ne possèderaient pas de représentations suffisamment précises pour pouvoir répondre aux questions.

Nous avons donc fait un premier prétest sur une population de 20 adultes de 20 à 35 ans, de niveaux d'études variés. A l'issue de ce premier prétest, nous avons décidé de modifier les items pour lesquels le taux d'échec était supérieur à 10%.

3.3.2. Second prétest

Le second prétest réalisé sur une classe de cinquième nous a permis d'arriver à mettre en place un protocole fiable puisque nous n'avons gardé à l'issue de cette normalisation que 20 items pour lesquels le taux d'échec était inférieur à 20%.

Les modifications, à la suite des prétests, ont porté : soit sur du vocabulaire trop complexe, soit sur des structures syntaxiques elles aussi trop complexes, ou encore sur des situations, comme nous l'avons dit précédemment, qui n'étaient pas suffisamment familières aux enfants de cet âge-là. En effet, comme nous l'avons vu, la compréhension est un processus complexe nécessitant à la fois des connaissances sur le monde et des connaissances de la langue (Le Ny & Gineste, 2002). Quand le contexte n'est pas suffisamment familier à l'enfant, il lui est difficile d'inférer les éléments implicites puisqu'ils manquent dans sa propre base de connaissance. Nous avons donc considéré qu'au-delà de 20% d'échec sur une proposition, la majorité des enfants de cette tranche d'âge ne possédaient pas les connaissances nécessaires pour pouvoir inférer la bonne réponse.

Ainsi, lors de la normalisation :

- Nous avons écarté un certain nombre d'énoncés décrivant des situations vécues plutôt par les adultes et qui, par conséquent, ne prenaient pas sens pour l'enfant (ex : *Quand Jacky est épuisé ou malade, il prend son après-midi. Mardi dernier, il est rentré du travail exceptionnellement à 12h00. Sa paye sera donc moins importante ce mois-ci.*)
- Nous avons revu des énoncés trop culturellement marqués. Par exemple, nous nous sommes rendu compte que pour l'item : *Sabrina est très excitée aujourd'hui. Elle a*

découvert deux lapins en chocolat et un Kinder surprise dans le jardin mais il reste une poule garnie d'œufs bien cachée sous un buisson. La proposition, la scène se passe à Noël était source de nombreuses erreurs parce que les fêtes de Pâques ne correspondent pas à un scénario présent dans la mémoire à long terme des enfants testés ou parce qu'ils n'en avaient pas une représentation suffisamment précise. Nous nous sommes donc efforcées de trouver des situations plus universellement connues et nous avons proposé à la place : *Julien est très excité aujourd'hui. Sa maman a préparé son gâteau préféré : il n'y a plus qu'à mettre les bougies. Il a déjà eu deux cadeaux de ses parents et un gros paquet l'attend encore chez ses grands-parents.* Les enfants de sixième ont beaucoup plus sûrement mis en mémoire le scénario de l'anniversaire que le précédent.

Le protocole final comporte donc un exemple et quatre items de moins que le protocole originel. Il reste donc deux exemples et 20 items de test. Cette réduction du protocole nous paraissait d'autant plus justifiée que lors des prétests, autant chez les adultes que chez les enfants, le coût cognitif de la tâche était élevé.

3.4. Passation

La passation a été faite de façon collective. Nous n'avons pas procédé à un tirage aléatoire des questions. Nous avons cependant réparti les différents types d'inférences, entre le début, le milieu et la fin du protocole pour éviter autant que possible que les effets de fatigue et d'apprentissage influent sur les résultats.

Après avoir distribué les protocoles, nous avons demandé aux élèves de répondre aux deux exemples de la première page. La consigne était de savoir ou de deviner si la proposition donnée était soit vraie ou très possible, soit fausse ou très peu possible ou s'il ne pouvait pas répondre par vrai ou faux (ONPPS) étant donné ce qui était dit dans le texte. Si les élèves rencontraient des difficultés sur ces exemples, ils pouvaient poser leurs questions. Ensuite, ils passaient aux 20 items du protocole auxquels ils répondaient sans aide, et sans limite de temps. Nous avons choisi de répondre à des questions portant sur le vocabulaire (par exemple pour expliquer « *faire chambre commune* »), étant donné que ce protocole n'évaluait pas des connaissances lexicales mais la capacité à générer des inférences.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

I. LA POPULATION

Elle se compose de **91 élèves de sixième** de quatre classes issues de trois établissements différents.

- La première classe est issue du collège Champagnat (Saint-Symphorien sur Coise). Elle est constituée de 24 élèves ayant un âge moyen de 140,46 mois soit 11 ans 5 mois.
- La seconde classe est aussi issue du collège Champagnat (Saint-Symphorien sur Coise). Elle est également constituée de 24 élèves, ayant un âge moyen de 136,25 mois soit 11 ans 4 mois.
- La troisième classe est issue du collège Vendôme (Lyon sixième). Elle est constituée de 22 élèves, ayant une moyenne d'âge de 136,41 mois soit 11 ans 4 mois
- La quatrième classe est issue du collège Emile Zola (Belleville). Elle est constituée de 21 élèves, ayant un âge moyen de 139,66 mois soit 11 ans 8 mois.

Sur l'effectif global, nous calculons 138,19 mois d'âge moyen soit 11 ans 6 mois.

CLASSE	ETABLISSEMENT	EFFECTIF	AGE MOYEN
Classe 1	Champagnat	24	11 ans 5 mois
Classe 2		24	11 ans 5 mois
Classe 3	Vendôme	22	11 ans 4 mois
Classe 4	Emile Zola	21	11 ans 8 mois
Total		91	11 ans 6 mois

Tableau 1 : Présentation de l'effectif

II. DETAIL DES SCORES EN FONCTION DES PROTOCOLES

Nous avons comparé les résultats à trois épreuves distinctes :

- Le résultat au *Cahier d'évaluation nationale* de Français est exprimé sur 100.
- Le test d'*Emilie*, test de compréhension à partir d'un texte long de deux pages, nous donne un résultat sur 66 composé de : vocabulaire (première présentation avant lecture) sur 10 ; vocabulaire (deuxième présentation) sur 10 ; QCM de compréhension sur 30 ; jugement d'action sur 5 ; jugement d'intentions sur 4 ; jugement de caractères sur 4 et chronologie sur 3.

Le subtest d'*Émilie* qui nous fournira le plus de résultats est le QCM de compréhension. Il semble donc opportun de détailler davantage sa composition. Parmi les 30 énoncés à juger vrai/faux/on ne peut pas savoir, on compte :

- 8 points correspondant aux items dont la réponse est explicitement donnée dans le texte (items explicites) ;
 - 18 items nécessitant une inférence (items implicites)
 - 4 distracteurs (dont la réponse ne se trouve pas dans le texte)
- Le protocole d'inférences, test de compréhension à partir de textes courts (quelques lignes) nous donne un résultat global sur 60 composé de :
 - 20 items distracteurs
 - 20 énoncés relevant d'une compréhension explicite (items explicites)
 - 20 énoncés nécessitant un traitement implicite (items implicites).

III. CORRELATION ENTRE ÉVALUATIONS NATIONALES ET ÉMILIE

Il a été établi par le mémoire de Corinne Monnin que le niveau des compétences linguistiques formelles (donné par les *Évaluations*) est fortement corrélé à la compréhension globale de texte (ce que teste *Émilie*). Nous allons donc dans un premier temps, chercher à reproduire ce résultat avant d'aller plus loin.

Voici tout d'abord quelques statistiques descriptives concernant les résultats à ces deux protocoles :

	CAHIER D'ÉVALUATION /100	ÉMILIE /66
Moyenne	62,65	43,97
Médiane	64,90	45
Ecart-type	17,54	8,57
Minimum	19	22
Maximum	95	60

Tableau 2 : Statistiques descriptives *Évaluations Nationales et Émilie*

Dans un premier temps (H1), nous avons donc, comme C. Monnin en 2005, cherché à corrélérer les résultats aux *Évaluations* et le score au test d'*Émilie*.

Nous avons, pour cela, calculé un coefficient de corrélation (rho de Spearman). Ce coefficient est ici de 0,727 : il donne une force de lien entre les scores aux *Évaluations* et à *Émilie* que l'on peut exprimer en pourcentage, ici 72%. **On retrouve donc, à l'instar de Monnin, une forte corrélation.** Nous notons que la corrélation est significative au niveau 0,01 ($p \leq 0,05$), ce qui signifie que le risque d'erreur est ici de moins de 1%.

Nous avons ensuite tenté de modéliser la relation entre les *Évaluations* et *Émilie* par une droite de régression linéaire. Nous avons donc calculé le modèle linéaire et on obtient $R^2 = 0.51$. Plus de 50% des points du graphique se trouvant sur la droite de régression linéaire, nous pouvons dire qu'**il existe une relation linéaire entre les deux variables** : l'impact de la variable note à l'*Evaluation nationale* est significatif pour l'estimation de la note au test *Emilie*.

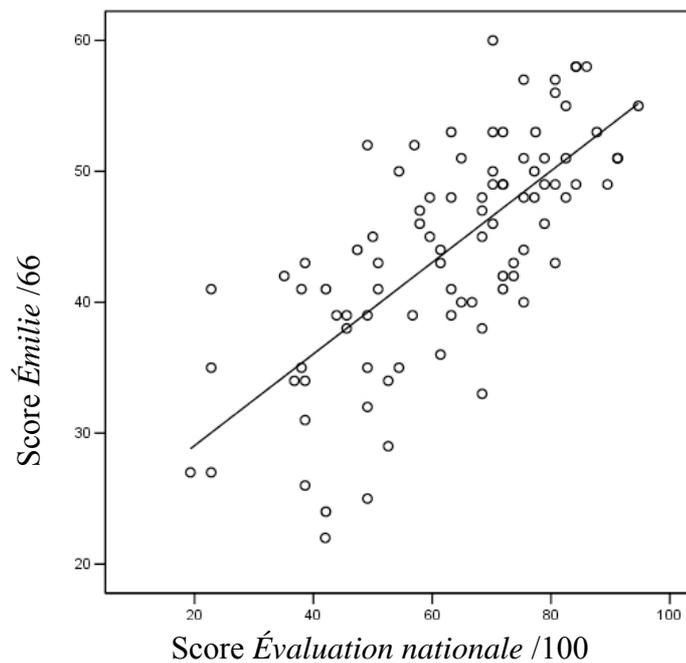


Figure 1 : Corrélation entre scores aux *Évaluations nationales* et à *Émilie*

IV. CORRÉLATIONS ENTRE ÉVALUATIONS NATIONALES ET ITEMS EXPLICITES

La corrélation établie par Monnin en 2005 se vérifiant, il nous a semblé pertinent d'aller plus loin. Nous voulions montrer les limites du *Cahier d'évaluation* pour appréhender toutes les dimensions de la compréhension, il nous a donc semblé intéressant de chercher une corrélation entre :

- la note au *Cahier d'évaluation* de français et la performance en compréhension de type explicite dans un premier temps (H2)
- la note au *Cahier d'évaluation* de français et la performance en compréhension de type implicite dans un second temps (H3)

1. Compétences linguistiques formelles et compréhension de nature explicite (H2)

Nous disposons de 28 items pour lesquels la réponse se trouve explicitement dans le(s) texte(s). Ils sont répartis comme suit :

- 8 au sein du QCM de compréhension d'*Émilie*
- 20 au sein de notre protocole d'inférences

Nous avons donc cherché à établir une corrélation positive entre les résultats aux *Évaluations nationales* et les résultats obtenus sur les items explicites.

Pour obtenir le résultat suivant, nous avons de nouveau calculé un coefficient de corrélation non paramétrique (rho de Spearman). Celui-ci étant de 0,623, nous avons pu déterminer qu'**il existe un lien fort entre le score aux *Évaluations* et le score aux items explicites**. Avec un niveau de signification proche de 0, nous pouvons dire que le test est significatif ($p= 0,01$).

Avec une force de lien de 62,3 %, la tendance est la suivante : meilleur est le score aux items explicites, meilleur est le score aux *Évaluations*.

Voici ce que l'on obtient graphiquement, si l'on modélise la relation par une droite de régression linéaire :

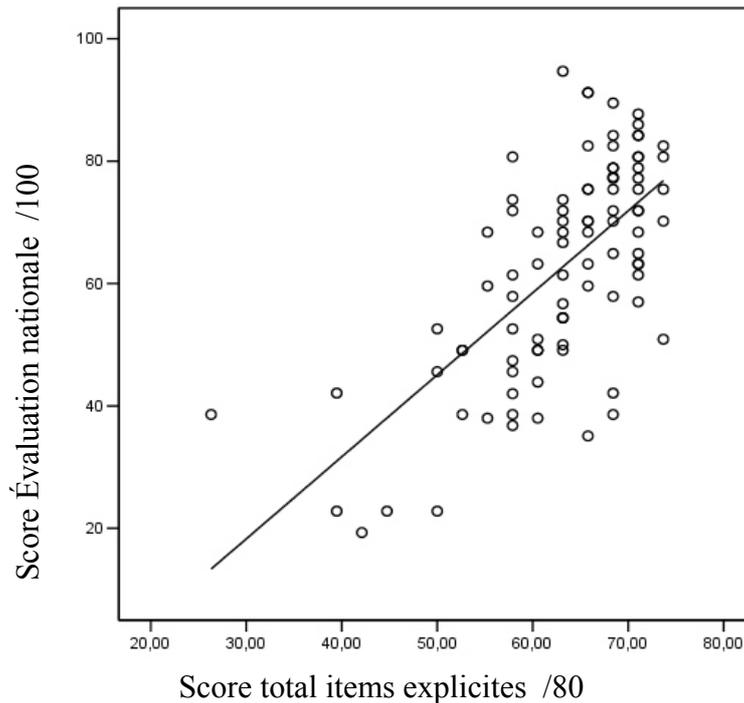


Figure 2 : Corrélation entre score aux *Évaluations nationales* et score aux items explicites

2. Compétences linguistiques formelles et compréhension de nature implicite (H3)

Nous disposons de 38 items que l'on peut qualifier d'implicites car, pour trouver la réponse, il faut générer une inférence à partir du(des) texte(s). Ils sont répartis comme suit :

- 18 au sein du QCM de compréhension d'Émilie
- 20 au sein de notre protocole d'inférences.

Nous avons donc cherché à corréliser les résultats aux *Évaluations nationales* et les résultats obtenus sur les items implicites (H3) : le calcul du coefficient de corrélation non paramétrique (rho de Spearman) nous donne un résultat de 0,47. **Nous pouvons donc en conclure qu'il n'existe pas de lien fort (< 60%) entre le score aux *Évaluations nationales* et le score aux items implicites ($p = 0,01$).**

En conclusion, nous notons que les *Évaluations nationales* reflètent les performances aux items explicites.

V. RÉPARTITION ENTRE PROFILS HOMOGÈNES ET HÉTÉROGÈNES (H4)

Toujours dans cette optique de poursuivre la recherche initiée par Monnin en 2006, nous allons reprendre à présent la première corrélation établie entre compréhension globale et compétences linguistiques formelles, afin de compléter l'analyse qu'elle a faite de cette corrélation.

Ainsi, la relation linéaire décrite ci-dessus (III.) explique certes la majorité des cas étudiés mais pas la totalité. En effet, la population se répartit en deux types de profils : les uns majoritaires, il s'agit des profils homogènes et les autres, minoritaires, les profils hétérogènes.

- Les profils **homogènes** correspondent aux élèves obtenant **un niveau équivalent sur les deux épreuves**.
- Les profils **hétérogènes** correspondent aux élèves pour lesquels il y a **dissociation entre les résultats obtenus aux deux épreuves**.

Nous avons donc cherché à obtenir la proportion de chaque type de profil. Pour ce faire, nous avons dû déterminer, pour les *Évaluations* et *Émilie*, un seuil au-delà duquel nous considérons qu'il y a réussite, et en deçà duquel nous considérons qu'il y a échec à l'épreuve.

Les *Évaluations nationales* sont un protocole de l'Éducation Nationale. Pour ce test, nous avons pris 50 (/100) comme seuil de réussite ou d'échec, étant donné que c'est ce chiffre que l'Éducation Nationale et le système scolaire en général considère comme seuil de réussite et d'échec.

Nous ne pouvons avoir ce même raisonnement avec *Émilie* qui n'est pas issu de l'Éducation Nationale mais de la recherche en orthophonie : afin de séparer ceux qui réussissent de ceux qui échouent, nous considérerons donc comme seuil la moyenne obtenue par l'ensemble de notre population au test d'*Émilie* soit 43,97/66.

Nous avons ainsi trouvé **77 % de profils homogènes** (soit 70 sujets sur 91) et **23% de profils hétérogènes** (soit 21 sujets sur 91).

Ces 70 sujets présentant un profil homogène se répartissent comme suit :

- Les sujets ayant de bons résultats aux *Évaluations nationales* et à *Émilie* (symbolisés ++) sont au nombre de 48. Ils forment ce que nous appellerons dorénavant le sous-groupe 1.
- Les sujets ayant de mauvais résultats aux *Évaluations nationales* et à *Émilie* (symbolisés --) sont au nombre de 22. Ils forment ce que nous appellerons dorénavant le sous-groupe 2.

Nous pouvons également constituer deux sous-groupes au sein des profils hétérogènes (21 sujets) :

- Les sujets ayant de mauvais résultats aux *Évaluations nationales* mais de bons résultats à *Émilie* (symbolisés -+) sont au nombre de 2. Ils forment ce que nous appellerons le sous-groupe 3 même s'ils ne constituent pas un groupe à proprement parler. Nous effectuerons donc une analyse qualitative.
- Les sujets ayant réussi aux *Évaluations nationales*, mais pas au test d'*Émilie* (symbolisés +-) sont au nombre de 19. Ils forment ce que nous appellerons le sous-groupe 4.

Ainsi la quasi totalité des élèves au profil hétérogène obtiennent de bons résultats aux *Évaluations nationales*, sans pour autant réussir le test de compréhension d'*Émilie* (H4).

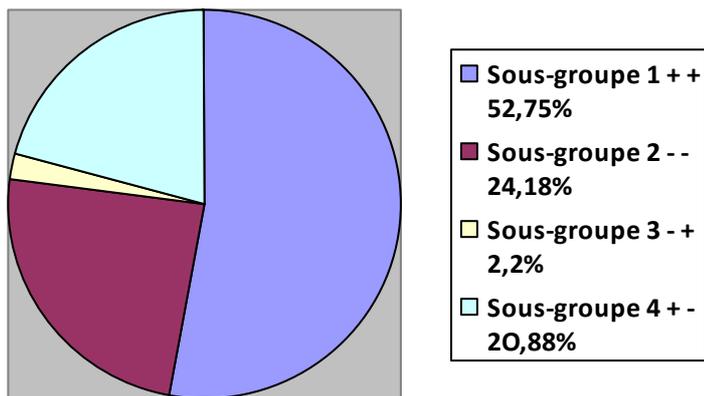


Figure 3 : Répartition de la population en fonction des sous-groupes

Voici quelques statistiques descriptives en fonction des sous-groupes décrits :

	EFFECTIF	MOYENNE AUX ÉVALUATIONS NATIONALES /100	MOYENNE A ÉMILIE /66
Sous-groupe 1 (++)	48	73,9 Ecart-type : 10,52	50,31 Ecart-type : 4,21
Sous-groupe 2 (--)	22	38,53 Ecart-type : 9,1	34,09 Ecart-type : 6,49
Sous-groupe 3 (-+)	2	Élève 1 : 49,1 Élève 2 : 47,4	Élève 1 : 52 Élève 2 : 44
Sous-groupe 4 (+-)	19	63,65 Ecart-type : 8,93	38,95 Ecart-type : 3,91

Tableau 3 : Résultats par sous-groupes aux *Évaluations nationales* et à *Émilie*

Les écarts de notes entre les deux sous-groupes aux profils homogènes sont importants sur les deux épreuves. Le sous-groupe 1 obtient une moyenne aux *Évaluations nationales* (73,9/100) et à *Émilie* (50,31/66) supérieure à la moyenne de la population globale (respectivement 62,65/100 et 43,97/66). Le sous-groupe 2 est, lui, très nettement en dessous de la moyenne sur les deux épreuves (38,53/100 et 34,09/66). Les résultats du sous-groupe 4, profils + - (63,65/100) sont inférieurs aux résultats du sous-groupe 1, profils ++ (73,9/100) sur les *Évaluations nationales*.

Nous pouvons présenter ces mêmes résultats graphiquement :

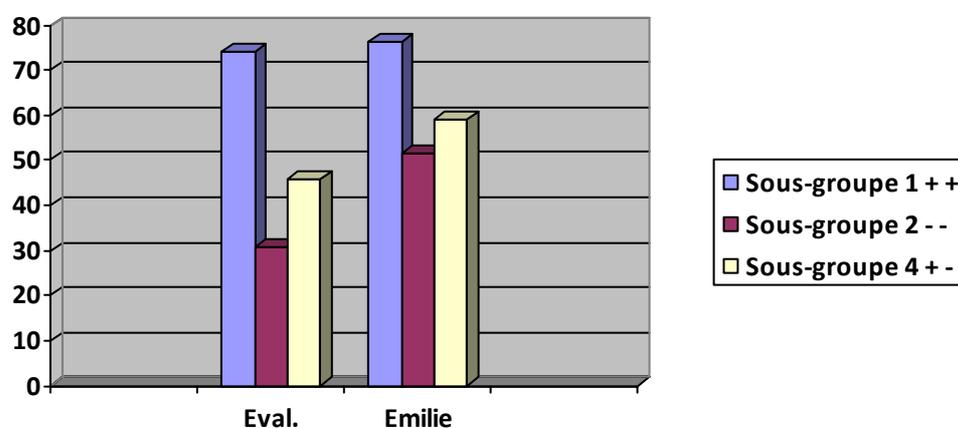


Figure 4 : Représentation graphique des résultats par sous-groupes aux *Évaluations nationales* et à *Émilie*

Sur la figure 4, les notes sont ramenées sur une même échelle et on remarque que, globalement, les résultats obtenus à *Émilie* sont meilleurs que ceux obtenus aux *Évaluations nationales*. Par ailleurs, les différences entre les sous groupes sont bien visibles sur l'histogramme.

VI. ANALYSE COMPARÉE DU SOUS-GROUPE 4 AVEC LE SOUS-GROUPE 1 (H5)

A partir de ce point, nous allons nous intéresser au sous-groupe 4 (+-) qui, malgré de bonnes compétences formelles, ne réussit pas en compréhension de texte. Nous allons les comparer au sous-groupe 1 (++) qui présente un niveau de compétences formelles équivalent et réussit la compréhension de texte : cela nous permettra d'avancer les éventuels facteurs pouvant expliquer la différence de performances.

1. Comparaison à l'aide du protocole d'inférences (PI)

	EFFECTIF	MOYENNE EXPLICITE DU PI /20	MOYENNE IMPLICITE DU PI /20
Sous-groupe 1 ++	48	18,58 Écart-type : 1,07	17,71 Écart-type : 1,84
Sous-groupe 4 +-	19	17,95 Écart-type : 1,43	16,84 Écart-type : 1,95
Population totale	91	17,63 Écart-type : 2,36	16,71 Écart-type : 2,66

Tableau 4 : Résultats par sous-groupes au protocole d'inférences

Nous avons cherché à compléter les profils selon la réussite ou non des élèves aux inférences de notre protocole d'inférences (PI) : nous avons donc dû de nouveau définir un seuil au-delà duquel nous pouvons considérer que l'élève a réussi. Nous avons choisi comme valeur seuil la moyenne obtenue par l'ensemble de notre population à cette épreuve soit 16,71/20 : ainsi, ont été considérés en échec aux inférences, les élèves ayant eu une note inférieure ou égale à 16/20.

Nous obtenons la répartition suivante :

	EFFECTIF	ÉVALUA- TIONS	ÉMILIE	PI (IMPL.)	PROPORTION DU SOUS- GROUPE
Sous- groupe	35	+	+	+	73%
1 ++	13	+	+	-	27%
Sous- groupe	12	+	-	+	63%
4 +-	7	+	-	-	37%

Tableau 5 : Répartition en fonction de la réussite/échec aux trois protocoles

Nous observons que la majorité des sujets des sous-groupes 1 et 4 réussissent les inférences de notre protocole. On peut toutefois noter que le pourcentage de réussite est légèrement plus faible pour le sous-groupe 4.

Pour préciser ces comparaisons, nous avons utilisé ensuite le test de Mann et Whitney. Ce test est effectué à partir d'un test de Wilcoxon. On classe les sujets par rang puis on calcule un rang moyen pour chaque groupe afin de pouvoir les comparer. On calcule ensuite un coefficient de signification qui donne la marge d'erreur du test effectué.

Ce test statistique nous montre que la différence de réussite n'est pas significative entre les deux sous-groupes pour les items implicites du protocole d'inférences. **Notre hypothèse d'échec majoritaire au protocole d'inférences pour ce sous-groupe n'est donc pas validée.**

2. Comparaison sur les items implicites d'*Émilie*

Nous avons ensuite voulu comparer les deux sous-groupes à partir des items implicites du test d'*Émilie*.

Nous avons d'abord comparé le groupe 1 (++) et 4 (+-) à partir des résultats obtenus aux items implicites du QCM d'*Émilie*. Nous pouvions ainsi les mettre en parallèle avec les données recueillies lors de la comparaison des deux sous-groupes au protocole d'inférences. En effet, nous avons élaboré le protocole d'inférences pour qu'il soit

similaire dans sa forme au QCM d'*Émilie* : la longueur du texte diffère entre les deux protocoles, mais les consignes sont formulées de façon identique.

Puis, nous avons ensuite comparé le résultat de ces deux sous-groupes sur tous les items implicites d'*Émilie*. En effet, nous avons vu que quatre autres épreuves dans *Émilie*, en plus du QCM, demandaient un traitement de l'implicite.

2.1. Implicite issu du subtest QCM de compréhension d'*Émilie*

Voici les moyennes obtenues par les sous-groupes 1 et 4 aux 18 items implicites du QCM de compréhension issu du test *Émilie*.

	EFFECTIF	MOYENNE AUX ITEMS IMPLICITES DU QCM /18
Sous-groupe 1 (++)	48	12,52 Ecart-type : 2,23
Sous-groupe 4 (+-)	19	10,79 Ecart-type : 2,66
Population totale	91	11,59 Ecart-type : 2,5

Tableau 6 : Résultats aux inférences du QCM d'*Émilie* (sous-groupes 1 & 4)

Le test de Mann et Whitney nous a permis de mettre en évidence **un traitement significativement moins bon des items implicites du QCM d'*Émilie*** ($p=0,012$) pour le sous-groupe 4 par rapport au sous-groupe 1. Le rang moyen est à 37,75 pour le sous-groupe 1 et 24,53 pour le sous-groupe 4.

2.2. Implicite issu de l'ensemble du test d'*Émilie*

Pour arriver à ce total sur 38, ont été pris en compte : les 18 items implicites et les 4 distracteurs du QCM ; les 5 items « jugement d'action » ; les 4 items « jugement d'intention » ; les 4 items « jugement de caractère » ; les 3 items « chronologie ».

On obtient une note implicite plus hétéroclite avec notamment une prise en compte plus marquée du traitement global (macrostructure) du texte. Nos sous-groupes obtiennent les moyennes suivantes :

	EFFECTIF	MOYENNE IMPLICITE TOTAL <i>ÉMILIE</i> /38
Sous-groupe 1 (++)	48	26 Ecart-type : 3,42
Sous-groupe 4 (+-)	19	19,89 Ecart-type : 3,14
Population totale	91	22,75 Ecart-type : 5,03

Tableau 7 : Résultats aux items implicites d'*Émilie* (sous-groupes 1 et 4)

Ici encore, le test statistique de Mann et Whitney nous a permis de mettre en évidence, de manière encore plus significative ($p=0$), un traitement moins bon pour le sous-groupe 4 sur l'ensemble des items implicites d'*Émilie*, avec un rang moyen à 41,97 pour le sous-groupe 1 et 13,87 pour le sous-groupe 4.

Ces deux résultats montrent donc que le traitement de l'implicite à partir du texte long pose plus de problèmes au sous-groupe 4 (+-).

VII. TRAITEMENT IMPLICITE ET LONGUEUR DE TEXTE

Nous avons voulu analyser l'incidence de la variable longueur de texte sur la gestion des inférences en corrélant les items implicites issus du QCM de compréhension d'*Émilie* et les items implicites issus de notre protocole d'inférences sur l'ensemble de la population testée.

Nous avons donc eu recours au calcul d'un coefficient de corrélation non paramétrique (rho de Spearman) qui nous a donné un résultat de 0,272. Etant donné que $p = .009$ ($p < .05$), nous pouvons dire que le faible coefficient de corrélation est significatif.

Pour aller plus loin et trouver un lien entre gestion de l'implicite sur les textes courts et gestion de l'implicite sur le texte long, nous avons recherché si l'une était significativement mieux réussie que l'autre par les sujets à l'aide du test de Wilcoxon.

		EFFECTIF	RANG MOYEN	SOMME DES RANGS
implicite court – implicite long	Rangs négatifs	10	23,30	233
	Rangs positifs	81	48,80	3953

Tableau 8 : Analyse en rangs des résultats aux items implicites sur texte long vs. textes courts

Ainsi on observe que le résultat implicite sur texte long ôté du résultat implicite sur texte court (implicite court – implicite long) donne pour 81 sujets sur 91 un résultat positif. Avec une significativité proche de zéro, le test de Wilcoxon réalisé à partir de ces rangs nous permet de dire que **les items implicites issus des textes courts sont mieux réussis que les items implicites issus du texte long.**

Nous retrouvons donc des scores meilleurs en traitement de l'implicite sur les textes courts que sur le texte long.

Cependant, les résultats sur énoncés courts ne sont pas prédicteurs des résultats sur le texte long (absence de corrélation entre les deux) : un élève qui réussit sur le texte long réussira très probablement sur les textes courts mais nous n'avons aucun moyen de prédire la performance sur texte long d'un élève à partir de sa performance sur textes courts.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I. VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Dans un premier temps, nous nous attendions à retrouver la même corrélation que Corinne Monnin entre les *Évaluations nationales* de français et le test de compréhension de texte *d'Émilie*. Nous avons obtenu une bonne corrélation (avec une force de lien de 72% entre les deux variables). Ce résultat est très proche de celui de Corinne Monnin (0,76). Nous confirmons donc une forte relation entre ces deux épreuves.

Comme l'a montré Corinne Monnin dans son mémoire de 2006, les *Évaluations nationales* donnent essentiellement un niveau de compétences de maîtrise formelle de la langue (lexique, morphosyntaxe, conversion grapho-phonémique). On peut donc dire, d'après la corrélation obtenue, que dans la plupart des cas, le niveau de compétences formelles va de pair avec la capacité à comprendre un texte contenant de l'implicite. Deux implications découlent de ce résultat :

Tout d'abord, on se rend bien compte qu'un lecteur qui n'a pas ces outils formels pour traiter la structure de surface, se trouvera en difficulté pour traiter les étapes suivantes : microstructure, macrostructure et modèle de situation (Kintsch & Van Dijk, 1978). Il présentera donc des difficultés de compréhension.

Par ailleurs, face à une telle corrélation, on aurait tendance à penser que la maîtrise de la langue en tant que code est un indicateur suffisant des capacités de compréhension écrite. Or, comme l'ont modélisé Kintsch et Van Dijk (1978), si le premier niveau de traitement d'un texte est celui de la structure de surface, la construction de la représentation mentale du texte ne s'arrête pas là. L'évaluation de la compréhension écrite ne peut donc s'en tenir là.

1. L'accès à la littéralité par la maîtrise formelle de la langue

Le résultat précédent nous a permis de montrer le caractère indispensable des compétences formelles pour la compréhension en général. Mais face à ce concept si hétéroclite qu'est la compréhension, il nous a semblé intéressant de faire des distinctions. En effet, en cherchant un lien entre compréhension de type explicite et maîtrise formelle de la langue, nous voulons pointer qu'il est insuffisant de considérer le niveau de compétences formelles pour appréhender la compréhension dans sa globalité.

Grâce à la corrélation importante obtenue entre réussite aux items de compréhension explicite et réussite aux *Évaluations* (62%), nous pouvons dire que, pour la majorité des cas, le niveau de compétences formelles est en lien avec la capacité à traiter les informations explicites. Par ailleurs, en reconduisant une corrélation entre réussite aux items implicites et réussite aux *Évaluations nationales*, nous n'obtenons pas une force de lien importante.

Cela confirme plus objectivement ce que nous énoncions plus haut : toutes les dimensions de la compréhension ne sont pas appréhendées par l'évaluation de la maîtrise formelle seule : les compétences formelles permettent certes l'accès à la littéralité du texte mais ne sont pas suffisantes pour traiter l'implicite. Un outil permettant le diagnostic différentiel comme le test d'*Emilie* de Duchêne est donc indispensable.

Cela explique pourquoi, malgré une forte corrélation entre *Evaluations nationales* et compréhension, nous retrouvons, comme nous nous y attendions, une proportion minoritaire mais non négligeable d'élèves (20,9% de l'échantillon) qui possèdent un bon niveau de compétences formelles, et qui échouent cependant à la compréhension de texte.

Nous confirmons donc que les *Évaluations* ne permettent d'inventorier majoritairement que les compétences formelles. Elles ne permettent pas de dire si oui ou non les élèves sont capables de traiter des informations implicites. Pour appuyer notre propos, nous pouvons citer une note de l'Education Nationale (2002) qui précise que le taux de réussite obtenu au bloc « compréhension » des *Evaluations nationales* dépendrait de la capacité à tirer des informations explicites.

2. Analyse des profils hétérogènes : explication de la dissociation par une différence de traitement de l'implicite

Monnin (2006) a montré que plus les élèves disposaient d'un bon niveau de maîtrise formelle, plus ils accédaient à l'implicite d'un texte. Son analyse s'est donc attachée à décrire et discuter les profils homogènes c'est-à-dire les élèves qui, soit réussissaient *Emilie* et les *Évaluations*, soit échouaient à ces deux épreuves. Pour compléter sa recherche, nous allons nous attacher à analyser les profils hétérogènes. Au sein de ceux-ci, on distingue deux sous-groupes :

2.1. Analyse des résultats du sous-groupe 3 : profils - +

Nous nous attendions à ne trouver qu'un faible effectif ayant échoué aux *Évaluations* tout en ayant réussi au test de compréhension d'*Émilie*. Cette hypothèse est confirmée puisque seuls deux sujets se trouvent dans ce cas de figure.

La première conclusion que nous pouvons tirer de ce résultat va dans le même sens que nos premières observations : un sujet ne maîtrisant pas le traitement explicite a peu de chance d'arriver à comprendre l'implicite.

De surcroît, si nous observons de plus près les résultats aux *Évaluations nationales*, on note que les deux élèves obtiennent respectivement 49,1 et 47,4 sur 100. Ces notes sont très proches de la moyenne et indiquent donc une maîtrise relative des compétences formelles qui expliquent leur réussite sur la compréhension de texte d'*Émilie* (52 et 44 sur 66).

Cette analyse qualitative confirme donc que, d'après notre expérimentation, on ne peut pas arriver à la compréhension d'un texte narratif (contenant de l'implicite) sans un certain niveau de maîtrise formelle de la langue.

2.2. Analyse du sous-groupe 4 : les profils + -

Ce type de profil nous intéresse particulièrement. En effet, nous avons fait l'hypothèse suivante : les difficultés de compréhension de texte chez les enfants de sixième viennent soit d'un défaut de maîtrise formelle de la langue, soit d'un défaut de génération d'inférences pragmatiques. Or, ce groupe présente une dissociation entre de bonnes capacités linguistiques pures et une compréhension de texte déficitaire. La maîtrise formelle de la langue n'est donc pas en cause chez ces enfants-là puisqu'elle est en principe suffisante pour accéder à la compréhension d'un texte narratif.

L'existence d'un groupe de sujets avec un tel profil, met donc en évidence un défaut de compétences à un niveau supérieur : celui du traitement de l'implicite.

2.2.1. Traitement de l'implicite à partir des textes courts : les inférences du protocole d'inférences

Nous avons émis l'hypothèse suivante : ce qui fait défaut aux enfants avec ce type de profil est la capacité à générer des inférences pragmatiques. Or, pour ce sous-groupe-là

nous n'avons pas trouvé une majorité d'élèves qui échouait au protocole d'inférences que nous avons créé : 13 réussissent au protocole et 6 échouent.

Si l'on compare les groupes 1 (++) et 4 (+-) qui réussissent tous deux aux *Évaluations*, leur capacités de traitement de l'implicite dans notre protocole d'inférences diffèrent de la façon suivante : les hétérogènes (+-) obtiennent une moins bonne moyenne que les homogènes (16,84/ 20 contre 17,71/20).

La comparaison statistique de ces sous-groupes n'a pas apporté de résultats permettant de conclure que l'échec au traitement de l'implicite du sous-groupe 4 (+-) serait dû à une difficulté à générer des inférences.

L'implicite sur textes courts semble néanmoins réussi pour les deux-tiers du sous-groupe 4. Nous pensons que, pour les sujets de ce sous-groupe qui réussissent aux inférences de notre protocole, la difficulté se situe à un niveau de traitement plus complexe qui intervient sur un texte long. En effet, ils ne semblent pas avoir de capacités inférentielles déficitaires en elles-mêmes. Mais, dans un contexte cognitivement coûteux, un texte de type narratif par exemple, l'automatisation de ces procédures de haut-niveau pourraient faire défaut. Les travaux de Yuill et Oakhill (1991) et les observations qui suivent vont également dans ce sens.

2.2.2. Traitement de l'implicite d'un texte long : les inférences d'*Émilie*

Nous pouvons considérer deux résultats nous permettant de valider notre hypothèse :

Si l'on considère les inférences du QCM d'*Émilie*, on remarque que la moyenne du sous-groupe 4 (+-) est moins bonne que la moyenne à la fois de la population totale (10,79 sur 18 contre 11,59) et du sous-groupe 1 (++) qui obtient 12,52.

La comparaison statistique de ces sous-groupes a mis à jour une réussite significativement plus importante de ces inférences au sein du sous-groupe 1 (++) comparativement au sous-groupe 4 (+-).

Si on considère à présent l'ensemble des inférences proposées au sein des différents subtests d'*Émilie*, nous prenons en compte de façon plus marquée le traitement de la trame narrative. Nous retrouvons alors le même type de résultat : le sous-groupe 4 (+-) obtient une moyenne de 19,89 sur 38 alors que la moyenne globale se situe à 22,75 et celle du sous-groupe 1 (++) à 26.

On peut donc en conclure que globalement, avec un niveau comparable de compétences linguistiques formelles, ce qui distingue le sous-groupe 1 et le sous-groupe 4, c'est la capacité à traiter l'implicite sur texte long.

Là encore, la comparaison statistique montre de façon très significative, cette maîtrise supérieure de la dimension implicite en faveur du sous-groupe 1 (++).

Pour conclure cette analyse du profil hétérogène +-, citons une expérience d'Oakhill (1984) : elle avait montré qu'à niveau égal de traitement d'éléments de bas niveau, certains lecteurs comprenaient mieux que d'autres. En effet, nous avons, nous aussi, un sous-groupe qui se distingue par une bonne maîtrise formelle de la langue sans pour autant parvenir à une compréhension efficiente. Dans son expérience, Oakhill avait mis en évidence que cette moins bonne habileté provenait d'un moins grand nombre d'inférences élaborées au cours de la lecture. Ce que nous pouvons observer avec nos résultats, c'est que lorsque nous comparons le sous-groupe 1 (++) au sous-groupe 4(+), les élèves ++ réalisent plus d'inférences pertinentes que les élèves +.

A la lumière de cette analyse, un degré de complexité différent semble se dessiner entre inférences sur textes courts et inférences sur textes longs. Ainsi, les élèves ayant de bonnes compétences linguistiques semblent en difficulté non pas sur la génération d'inférences en général, mais plutôt sur la génération d'inférences à partir d'un texte long. Cela se confirme lorsque nous cherchons à valider notre dernière hypothèse.

3. L'incidence de la variable longueur de texte sur la génération d'inférences

Notre protocole requérait la production d'inférences dans deux contextes différents, nous avons donc voulu faire une analyse comparée des résultats. Mais nous garderons à l'esprit que nous avons de possibles variables confondues : la longueur de texte et la mémoire (le texte d'*Emilie* est retiré avant de répondre aux questions). Nous reviendrons plus longuement sur ce biais un peu plus loin (II).

Nous avons relevé des différences de réussite entre traitement de l'implicite sur texte court et traitement l'implicite sur texte long en faveur de l'implicite sur texte court.

Dans un premier temps, la corrélation entre l'implicite d'*Emilie* et le protocole d'inférences était faible (0,27). Ce faible degré de corrélation, signifie que la note obtenue

par un élève donné à aux inférences sur textes courts ne permet pas de prédire quelle sera sa note aux inférences sur le texte long (et inversement). Les deux protocoles proposent pourtant des consignes similaires et tous deux sont de type narratif ; la différence de forme des questions ou de nature de texte ne peut donc pas être en cause.

Nous en concluons qu'il existe donc des différences dans le traitement à effectuer en fonction de la longueur du texte.

Par ailleurs, en comparant les résultats obtenus sur le texte long et ceux obtenus sur les textes courts, nous pouvons dire que le traitement de l'implicite à partir des textes courts était globalement et significativement mieux réussi qu'à partir du texte long. Ainsi, nous pouvons conclure qu'un sujet qui réussit à traiter l'implicite sur texte long, réussit nécessairement l'implicite sur textes courts. Par contre, la réussite au traitement de l'implicite sur textes courts ne prédit pas une réussite systématique sur texte long.

Il convient donc d'analyser les différences qu'il existe entre le traitement d'un texte long et celui d'un texte court.

4. Textes longs vs. textes courts

4.1. L'inférence de rétablissement

Le type d'inférence testé avec les textes courts correspond à des inférences sur quelques énoncés qui se suivent : les éléments à mettre en relation sont peu nombreux et restent donc présents en mémoire à court-terme. En revanche, sur l'épreuve de texte long, nous avons pu tester un type d'inférence impossible à tester sur les micro-textes du fait de leur longueur insuffisante. En effet, les inférences de recouvrement ou de rétablissement font le lien entre ce qui est en train d'être lu et une information apparue beaucoup plus tôt dans le texte.

Ainsi, par exemple, pour répondre à l'item : *Emilie est finalement contente de son aventure*, le lecteur doit se remémorer mentalement le récit, réaliser les conséquences qui pèsent sur Émilie pour en arriver à la conclusion que l'histoire ne se finit pas bien pour la fillette. On se rend compte que le lecteur doit réactiver en mémoire à long terme (buffer épisodique) une information d'une partie précédente du texte, qui n'est plus disponible en mémoire à court-terme. Ce type d'inférences fait donc entrer en jeu plus de ressources cognitives et demande une élaboration plus complexe que celle nécessaire sur texte court.

Nous pouvons envisager que ce type spécifique d'inférence a posé souci à nos sujets du sous-groupe 4 (+-).

4.2. L'interprétation des marques anaphoriques

Dans notre partie théorique, nous avons fait la distinction entre :

- d'un côté, l'implicite de bas-niveau dont l'accès est possible par une bonne maîtrise du code. Sont compris sous ce terme-là le traitement des anaphores, des synonymes et des connecteurs.
- de l'autre, l'implicite de haut niveau qui, dans son traitement, fait intervenir les connaissances du lecteur, notamment les schémas et les scripts qu'il a emmagasinés.

Cette distinction hiérarchique entre bas et haut niveau semble pouvoir s'appliquer aux micro-textes de notre protocole d'inférences mais pas au texte d'*Émilie*.

En effet, nous avons beaucoup contrôlé la forme de nos énoncés de façon à lever toute ambiguïté qui entraverait la génération de l'inférence pragmatique souhaitée. De plus, le nombre de personnages en présence est limité à deux parfois trois, toujours cités par un prénom ou repris par un pronom dont le référent peut être établi sans ambiguïté. Les anaphores sont donc facilement interprétables.

Exemple : *Laurianne a reçu un livre de recettes pour son anniversaire, elle veut faire la cuisine aujourd'hui.*

En revanche, sur un texte plus long, comme celui proposé dans le test de compréhension d'*Émilie*, la continuité référentielle n'est pas si simple à établir et ne dépend pas seulement d'une bonne maîtrise du code linguistique. En effet, les anaphores ne sont pas seulement des pronoms mais aussi des groupes nominaux fluctuants ce qui crée une chaîne référentielle complexe suivre. Ainsi par exemple : *Émilie* est aussi évoquée sous les mots de *sa fille aînée, la fillette, l'héroïne d'une aventure, sa camarade, petite voleuse*. Il en est de même pour tous les personnages de l'histoire (*Son père* devient *Monsieur Sudre* trois lignes plus bas ; *Rémi* est aussi *ce petit farceur* et *ce garçon qui aimait trop qu'on s'intéresse à ses histoires*. Etc.)

On voit bien qu'il ne paraît pas aisé de déterminer si la personne évoquée dans telle proposition est la même que celle évoquée dans une autre proposition. Or si la continuité des personnages est entravée, comment suivre la trame narrative et donc comprendre le texte ? Il apparaît ainsi que, sur texte long, cet implicite que nous avons dit de bas niveau

en reprenant les propos de Monnin (2006), n'est peut-être pas à hiérarchiser de la sorte par rapport à la génération d'inférences pragmatiques. Nous privilégions donc la vision de Fayol (2003) qui note que la réalisation des inférences et des marques anaphoriques posent très souvent problème en les situant sur deux plans différents sans les hiérarchiser.

Même si les *Évaluations nationales* testent les anaphores, le pourcentage de réussite global à cette épreuve reste fortement lié aux compétences linguistiques formelles (Monnin, 2006). Il pourrait donc être intéressant de tester l'interprétation d'anaphores plus spécifiquement dans le cadre d'un bilan de langage écrit puisqu'un enfant peut être capable de générer des inférences et comprendre un micro texte où la connectivité référentielle est très simplifiée, tout en échouant sur un texte plus long où le traitement des anaphores est plus complexe. Ce type de difficultés à établir la continuité du récit pourrait expliquer que des sujets réussissent sur le protocole d'inférence mais échouent sur *Émilie*. De plus comme nous l'avons vu dans la partie théorique (III 5.), le traitement des marques anaphoriques génère un coût cognitif supplémentaire.

4.3. Connaissances lexico-sémantiques et morphosyntaxiques

Nous pouvons souligner aussi la différence de style entre nos textes courts et le texte d'*Émilie*. Cela pourrait être à l'origine de difficultés plus marquées sur ce dernier :

Nous avons volontairement conçu nos micro-textes de façon simple et directe. A l'inverse, l'histoire d'*Émilie*, comme le soulignait déjà Monnin (2006), contient des phrases construites sur le mode de la périphrase ou de la métaphore (exemples : *surchargé de responsabilités professionnelles ; pétrifiée ; une leçon qui dépassait de loin leurs capacités intellectuelles*).

De la même manière, l'emploi de certains mots de vocabulaire, d'expressions et de certaines tournures grammaticales pouvaient rester difficiles même pour des élèves maîtrisant bien le code linguistique (exemples : *pessimiste, passer l'éponge, si encore elle avait trouvé les chatons*).

Ainsi, dans la logique que nous avons décrite, ce défaut au niveau du code a pu avoir des répercussions sur la qualité de la construction de la représentation mentale du texte.

Pour conclure, nous repérons donc que plusieurs conditions doivent être remplies par le lecteur pour qu'il puisse accéder à la dimension implicite d'un texte : des processus d'identification doivent être en place (reconnaissance des lettres et efficacité du décodage) puis à partir de là, la compétence linguistique permettra l'accès au sens littéral

sur lequel reposeront les traitements de plus haut niveau telles la continuité référentielle et la génération d'inférences. Notre étude permet de montrer de façon précise la nécessité de prendre en compte la gestion de l'implicite. En effet, cette dimension peut être source de difficulté malgré un bon niveau de compétences linguistiques et une bonne compréhension explicite.

II. CRITIQUES

1. L'expérimentation

1.1. Mémoire et coût cognitif

Le test d'*Émilie* fait davantage appel à la mémoire de travail et à la mémoire du texte que le protocole d'inférences. Cette variable mémoire génère un coût cognitif qu'il faut prendre en compte. En effet, lors de la passation d'*Émilie*, les textes étaient enlevés avant de répondre aux questions alors que pour le protocole d'inférences, les élèves gardaient les textes sous les yeux pour répondre aux questions. Donc, dans le cas des textes courts, les sujets pouvaient se référer au texte pour répondre. A l'inverse, sur le texte long, les sujets devaient avoir gardé en mémoire les informations nécessaires pour générer les inférences demandées. Ce biais peut donc remettre en question la portée de nos conclusions (cf. I, 4).

Cependant une expérience de Yuill et Oakhill (1991) qui a comparé un groupe de bons compreneurs et un groupe de faibles compreneurs arrive à une conclusion intéressante : chaque groupe a dû répondre à des questions implicites sur des textes d'environ six lignes dans deux conditions différentes : une passation avec recours possible au texte et une autre passation sans recours possible. Il en ressort que le groupe de faibles compreneurs échoue de la même façon avec ou sans le texte. On peut donc penser, que malgré une situation de possibles variables confondues au sein de notre protocole, l'effet de retrait du texte est limité.

Nous gardons cependant à l'esprit que cette analyse pourrait tout de même faire l'objet d'une prochaine recherche pour contrôler la variable mémoire et confirmer ou non nos analyses.

1.2. Conditions de passation

La passation collective nous a permis de considérer les résultats à deux protocoles sur une population relativement nombreuse (91 sujets). Cependant cette passation collective a

probablement eu certains effets sur les résultats, notamment au niveau de la compréhension des consignes. En effet, nous pensons que les enfants ont parfois eu de la peine avec certaines consignes. La passation du test d'*Emilie*, plus particulièrement, a été délicate. Il n'y avait pas de limite de temps et les élèves pouvaient poser toutes les questions qu'ils avaient avant et pendant l'épreuve. Cependant, on peut penser qu'ils n'osaient pas toujours demander des explications devant les autres élèves. Nous pensons notamment que les quatre dernières épreuves d'*Emilie* (jugement de caractère, d'actions, d'intentions et chronologie) étaient moins simples à comprendre. Une passation individuelle aurait été plus propice à une compréhension sûre des consignes. Si l'on replace cette situation dans le modèle de Giasson (1990), la variable contexte n'était pas forcément en adéquation avec les deux autres variables : lecteur et texte.

1.3. Conception de notre protocole d'inférences

1.3.1. La normalisation

Comme nous l'avons vu à travers nos résultats au protocole d'inférences, la moyenne de la population est très élevée (16,71/20). Notre test a donc tendance à plafonner. Nous pensons que, suite aux deux normalisations que nous avons réalisées, nous avons trop facilité les items. Notre protocole ne permet donc pas d'aboutir à une observation précise des difficultés inférentielles chez les élèves de sixième.

1.3.2. Problèmes de contrôle

Lorsqu'on évalue un concept de haut niveau aussi complexe que l'implicite, nous devons admettre que nous ne pouvons pas tout contrôler. En particulier, il n'est pas du tout aisé d'apprécier le niveau de difficulté de chaque contenu implicite proposé aux sujets surtout quand il est question d'inférences pragmatiques invérifiables par nature. En effet, comment mesurer le degré de certitude avec lequel nous pensons trouver tel ou tel script chez un enfant de sixième ? Comme nous l'avons vu, il s'agit des connaissances que le lecteur tire de ses expériences. On imagine donc aisément que cette base de connaissances va différer d'un individu à l'autre.

Le seul degré de difficulté que nous avons pu objectiver a trait au contenu des items du protocole d'inférences : les échecs étaient plus nombreux sur les items où la situation du micro-texte mettait en scène des adultes. Nous pensons que ces scripts sont peu familiers aux enfants et n'ont donc pas pu guider leur compréhension.

1.3.3. Modalité d'évaluation

Il nous faut aussi bien garder à l'esprit le biais induit par la modalité de test proposée : les épreuves présentées proposent de juger des inférences pré-établies, mais le sujet les aurait-il générées spontanément si on ne les lui avait pas présentées (Brouillet & Blanc, 2005) ?

1.4. Choix des seuils de réussite et d'échec

Pour déterminer les différents groupes, nous avons fixé des seuils de réussite ou d'échec aux *Évaluations nationales de français* de sixième et à *Émilie*. Nous avons hésité entre prendre la moyenne à l'épreuve et prendre la moyenne obtenue par la population pour déterminer le seuil. Ne sachant pas quels seuils Corinne Monnin avait déterminés, nous avons choisi 50 comme seuil aux *Évaluations* et 43,97 à *Émilie* pour constituer ces sous-groupes. Ce choix peut être discuté mais comme nous l'avons observé dans les résultats obtenus, cela ne nous empêche pas d'obtenir des proportions comparables. En effet, nous avons une majorité de profils homogènes et une proportion minoritaire mais significative de profils hétérogènes. Nous retrouvons donc des tendances qui sont semblables.

1.5. Problèmes de déchiffrage

Nous avons pris une population de sujets tout-venant. Nous ne savons donc pas si certains enfants ont des difficultés avérées, difficultés qui ont pu influencer sur les résultats.

De nombreux travaux ont montré que les enfants en difficulté de décodage sont très souvent en difficulté de compréhension. Le coût cognitif étant trop élevé, l'enfant manque de ressources pour effectuer les traitements de plus haut niveau (Fayol, 2003). Nous avons choisi de mettre en place notre expérimentation sur une population tout-venant : des enfants dyslexiques étaient donc présents dans notre population. Cependant, la variable temps n'étant pas contrôlée, nous pensons que ces élèves ont pu compenser leurs difficultés par un temps de lecture plus long. Cette variable de bas niveau qu'est le décodage a pu donc également avoir eu une influence sur les résultats obtenus ; cependant, l'expérience de Yuill et Oakhill (1991) montre que la qualité de la compréhension ne dépend pas toujours de la qualité du décodage.

2. Complexité de l'activité de compréhension

La compréhension est un phénomène complexe, et l'inférence est une opération qui intervient à de multiples niveaux dans cette activité. Comme nous l'avons vu, les inférences sont « des morceaux élémentaires du raisonnement » (Le Ny, 2005, p. 134) qui interviennent à tous les niveaux du processus d'élaboration de la compréhension.

2.1. Le caractère holistique de l'activité de compréhension

On ne peut pas isoler les composantes de la compréhension car celle-ci ne se limite pas à un assemblage de sous-compétences spécifiques. Ce n'est pas une somme d'habiletés mais un tout qui fonctionne et se développe simultanément (Fayol, 1992). Giasson (1990) utilisait l'image de la pratique du vélo pour illustrer cette idée : ainsi, il ne suffit pas d'apprendre à tenir le guidon d'un côté, d'apprendre à pédaler de l'autre et enfin d'apprendre à freiner. Il faut être capable de coordonner toutes ces actions. Il en va de même pour la compréhension : les différents niveaux de compréhension s'échafaudent les uns sur les autres, lorsqu'un déficit est observé à haut niveau, on peut toujours se demander dans quelle mesure les traitements inférieurs sont impliqués dans les déficits observés.

2.2. Des traitements à la fois ascendants et descendants

Dans le même ordre d'idée, même si nous avons pu proposer une hiérarchisation, nous savons que les choses ne se déroulent pas de façon aussi linéaire comme l'ont montré Brouillet et Blanc (2005) ou encore Écalle et Magnan (2002). Ces derniers en particulier évoquent le double-sens des processus de compréhension : non seulement bottom-up (du mot à la représentation) mais aussi top-down (de la représentation aux plus petites unités de signification). Au-delà du traitement sériel présenté (élaboration progressive des plus petites unités à la micro puis macro structure), un traitement parallèle a lieu : « toute information traitée à un niveau peut activer et/ou modifier des représentations d'un même niveau ou d'un autre niveau ». (Écalle & Magnan, 2002, p. 62)

Ainsi, la complexité structurelle des traitements et la diversité des compétences qui entrent en jeu dans la compréhension écrite font apparaître les limites de notre recherche.

2.3. En amont de l'inférence : les compétences logico-mathématiques ?

Nous pensons que notre démarche reste incomplète si nous nous arrêtons au constat suivant : l'enfant ne maîtrise pas la génération d'inférences sur texte court et/ou long. L'exploration du fonctionnement logique de l'enfant pourrait apporter des renseignements complémentaires précieux. En effet, les structures logiques de l'enfant

(conservations, inclusion, classification, sériation, combinatoire) sont des outils de raisonnement avec lesquels l'enfant opère sur le monde, et appréhende les relations entre les éléments dont, entre autres, les éléments linguistiques. Un déficit dans ce domaine peut donc être à l'origine de difficultés de compréhension, en particulier lorsque le code langagier ne fournit pas tous les éléments et qu'il faut décrypter l'implicite, c'est-à-dire produire des inférences. Bes et Paget (2002) ont montré ce lien entre niveau de raisonnement et résolution d'inférences logiques. Mais, après tout, l'inférence pragmatique ne repose-t-elle pas aussi sur une inférence logique sur laquelle se greffent les connaissances du lecteur ? Il pourrait être intéressant d'étudier l'éventuelle corrélation entre inférences logiques et pragmatiques : maîtriser la première semble indispensable pour maîtriser la seconde. Nous reprenons ici la question posée par Le Ny (2005, p. 381): « La vraie nature de l'inférence se trouve-t-elle primitivement dans une relation logique élémentaire (...) ou bien dans un processus cognitif et causal qui se déroule dans l'esprit/cerveau. »

III. OUVERTURE CLINIQUE

Les nombreuses recherches entreprises depuis les années 1980-1990 ont permis de mieux de cerner le concept de compréhension en théorie, mais l'application clinique reste balbutiante du fait des multiples paramètres en interaction à prendre en compte.

1. Une démarche de bilan plus complète...

1.1. Quel intérêt ?

Le but de notre mémoire était de synthétiser et relier les résultats d'un certain nombre de mémoires d'orthophonie sur le thème de la compréhension écrite. Nous avons voulu essayer de hiérarchiser les différentes compétences mises en œuvre lors de l'activité de compréhension écrite, et ainsi mettre en évidence des degrés de complexité différents en ce qui concerne les processus cognitifs mis en œuvre. Dans l'équation du savoir-lire, nous avons vu que, jusqu'à récemment, c'était essentiellement le facteur R (identification du mot écrit, décodage) qui était pris en compte.

Comparativement, le facteur C (compréhension) bénéficie de peu de recherches. Or l'intérêt clinique de telles études apparaît actuellement comme primordial étant donné le nombre d'élèves en difficulté de lecture qui ne présentent pas de déficit sur le facteur R : le Rapport Ringard (2000) précisait que les élèves les plus en difficulté présentaient pour 95% d'entre eux, un déficit en compréhension sans dyslexie ! Il paraît donc urgent d'être

plus précis face au concept de compréhension : différencier cette population de mauvais compreneurs en évaluant les processus cognitifs sous-jacents permettrait d'identifier les mécanismes déficitaires chez un sujet donné. A la suite de notre travail, nous pensons pouvoir poser quelques bases solides à une telle démarche de bilan pour les orthophonistes.

1.2. Quels domaines investiguer ?

Nous pouvons modéliser la démarche d'évaluation de la compréhension en langage écrit de la même manière qu'a été modélisée la démarche en langage oral :

COMPREHENSION	
LANGAGE ORAL	LANGAGE ÉCRIT
Phonologie	Correspondance grapho-phonémique
Lexique	Lexique
Morphosyntaxe	Morphosyntaxe
} compétences linguistiques formelles	
Pragmatique	

Tableau 9 : Modélisation de la démarche de bilan en compréhension écrite

Ainsi, une démarche diagnostique exhaustive de la compréhension écrite (facteur C) doit évaluer :

- Les compétences formelles (lexique, morphosyntaxe, conversion grapho-phonémique) : les évaluations qui testent ce type de compétences sont nombreuses et largement utilisées.
- Les compétences pragmatiques : pour ce type de compétences, nous l'avons vu, il existe peu d'outils. Le test d'*Émilie*, bientôt disponible, semble être bien adapté pour analyser l'élaboration de la microstructure, de la macrostructure et du modèle mental. Les protocoles d'inférences sur micro-textes sont d'un intérêt limité : ils saturent vite et ne donnent pas de renseignements précis sur les différents niveaux de traitement du texte. Une évaluation à partir d'un texte long nous paraît donc plus riche en particulier pour les élèves qui réussiraient sur les micro-textes. A ce titre, il aurait pu être

intéressant de tenter d'objectiver les degrés de difficulté présents dans *Émilie* en relevant et analysant les items les plus échoués.

- La capacité à établir la continuité du récit à partir des marques linguistiques (les anaphores) : Khomsi (LMC-R, 1999) prend en compte cet aspect sur des phrases décontextualisées, mais nous n'avons pas, à notre connaissance, d'outils qui testent le traitement des anaphores sur textes. Ce traitement est d'autant plus important qu'il se complexifie à l'écrit. En effet, sur un texte long, l'auteur va prêter attention au style employé (suppression des répétitions, emploi de figures de style, etc.). En revanche, à l'oral, le contenu du message prime sur la forme et la relation directe des interlocuteurs permet plus facilement de contrôler et d'assurer la continuité.

Nous gardons aussi à l'esprit qu'une évaluation logico-mathématique peut apporter un éclairage sur ces deux derniers points.

2. ...pour une remédiation réfléchie et adaptée

Après avoir identifié les difficultés, la question qui se pose maintenant concerne l'amélioration des performances de ces élèves. Nos lectures nous ont fourni quelques pistes :

- Gombert (1997) avance une hypothèse socio-culturelle intéressante quant à l'origine de ces processus cognitifs défaillants dans ce qu'il appelle la « dissynopsie » (difficultés de compréhension). Il prône donc une action sur la compréhension écrite par une intervention précoce sur le langage oral pour les enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés afin de leur permettre d'exercer leurs aptitudes cognitives.

D'après les données d'études anglo-saxonnes rapportées par Fayol (2003), il est possible d'améliorer la génération d'inférences et le traitement des anaphores :

- En ce qui concerne les inférences, il parle simplement de mettre en place « des activités systématiques partant d'exemples et suivies d'exercices. » (2003, p. 10). Cette formulation reste assez obscure quant au contenu concret de ces activités mais on imagine aisément qu'il s'agit de travailler les inférences dans toute leur variété d'après des exemples concrets.
- Par rapport au traitement des anaphores, Yuill et Oakhill (1991) ainsi que Fayol (2003) proposent de développer les capacités métacognitives des élèves. Si l'on replaçait cette idée dans le modèle de Giasson (1990), cela signifierait agir indirectement sur les

structures cognitives de la variable lecteur par le biais de ses structures affectives en le rendant plus autonome. Ainsi :

« L'instruction explicite amenant les élèves à prendre conscience de la forme et du rôle des marques (pronoms, déterminants, etc.), à mettre en œuvre ces connaissances pour interpréter des parties de textes tout en contrôlant le niveau de compréhension induisent des améliorations significatives. » (Fayol, 2003, p. 10)

En effet, l'élève qui n'assimile pas passivement une information mais est acteur de son apprentissage, crée le sens et la signification de l'information : on rend ainsi l'élève capable de contrôler en partie son activité cognitive, et d'être dans une position active face au texte.

CONCLUSION

Lors de ce travail de recherche, nous avons exploré les avancées théoriques qui ont été réalisées durant ces 30 dernières années en linguistique. Nous avons observé qu'à un mouvement théorique structurel a succédé un courant pragmatique et psycholinguistique qui a cherché à faire des mises en lien entre un code langagier régi par des règles strictes et objectives et une utilisation variable et subjective de la langue.

Ces différentes données théoriques ont eu des répercussions cliniques en orthophonie. Nous l'avons vu, dans l'équation $L = RxC$, le facteur déchiffrage a été beaucoup étudié. Mais le facteur compréhension, lui, a été pendant longtemps considéré comme découlant automatiquement d'une bonne maîtrise du déchiffrage et peu analysé indépendamment. Les troubles de la compréhension écrite ne font d'ailleurs pas partie des actes cotés en orthophonie.

Les *Évaluations nationales de français de sixième* que propose l'Éducation nationale, testent essentiellement la maîtrise des compétences linguistiques formelles. Or, nous l'avons montré, celles-ci permettent l'accès à l'explicite mais pas à l'implicite.

L'orthophonie, commence depuis peu à s'intéresser plus précisément à l'évaluation des processus sous-jacents à la compréhension écrite chez l'apprenti lecteur, et à s'interroger sur les remédiations possibles. Peu de tests ont été élaborés pour analyser précisément les difficultés rencontrées par les jeunes lecteurs. Les tests récents comme *Émilie* (sous presse) ou *le Vol du PC* (Boutard & al. 2004) permettent des investigations plus détaillées.

Plusieurs protocoles d'inférences sur textes courts ont été élaborés dans le cadre de la recherche orthophonique. Mais ils ne permettent de mettre en évidence qu'un premier niveau de difficultés, celui de la génération d'inférences en microstructure. Or, comme nous l'avons observé, le texte long rend le processus de génération d'inférence plus complexe que sur énoncés courts. Cela s'explique en partie par les problèmes de connectivité référentielle et d'intervention de l'inférence de rétablissement qui rendent le coût cognitif plus élevé.

Notre travail nous a amenés à une analyse des différentes compétences à l'œuvre dans la compréhension écrite. Nous pensons donc que l'intérêt final de cette recherche est d'esquisser une architecture possible d'une démarche d'évaluation et d'analyse de la compréhension écrite pour les orthophonistes et ce, afin de pouvoir ensuite, mettre en

œuvre une remédiation à la fois ciblée et globale, qui place le lecteur en mesure d'élaborer une compréhension écrite pertinente et cohérente.

Il s'agit donc d'évaluer d'une part, les compétences en cause : les compétences formelles (conversion graphème-phonème, lexicale, morphosyntaxe) ; les compétences inférentielles ; les compétences anaphoriques (traitement de la continuité référentielle).

D'autre part, l'évaluation doit mettre en évidence le niveau auquel ces compétences peuvent être déficitaires : la structure de surface, et/ou la base de texte (micro structure et macrostructure) et/ou le modèle de situation.

Nous pensons que cette démarche diagnostique doit cependant toujours être replacée dans une perspective globale et intégratrice. En effet, l'activité de compréhension ne se résume pas à une juxtaposition de savoir-faire : c'est un tout dans lequel les processus interagissent, se construisent et se développent simultanément sous la contrainte d'une capacité de traitement limitée.

BIBLIOGRAPHIE

Austin, J-L. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Bartlett, F.-C. (1932). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge, University Press.

Bès, 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.

Black, J.B. (1985), An exposition on understanding expository text, in B. K. Britton, J.B. Black (Eds), *Understanding expository text*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York : Wiley.

Boutard, C., Claire, I., & Gretchanovsky, L. (2004). *Le vol du PC : Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*. Isbergues : Ortho Edition.

Brouillet, D., & Blanc, N. (2005). *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Concept Psy.

Campion, N., & Rossi, J-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99, 495-527.

Cédelle, L. (2007). *La réforme du primaire comportera une « remise à niveau » avant la 6^{ème}*, retrieved 04, 11, 2007 from http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/0,40-0,50-972309,0.html.

Charmeux, E. (1985). *Savoir lire au collège*. Paris : Cedic.

Chevrié-Muller, C., Simon, A-M., & Fournier, S. (1997). *Batterie pour l'examen psycholinguistique de l'enfant : langage oral, langage écrit, mémoire et attention (L2MA)*. Paris : ECPA.

Chomsky, N. (1971) *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil.

Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF.

Daoudi, S., & Guichard, M. (2007). *Elaboration d'un protocole d'évaluation de la génération d'inférences en compréhension écrite chez l'adolescent*. Lyon : mémoire d'orthophonie.

Duchêne, A. (1997). *La gestion des inférences chez les cérébro-lésés droits*. Lyon : thèse de neuropsychologie.

Duchêne, A. (2000). *La gestion de l'implicite*. Isbergues : Ortho Édition.

-
- Duchêne, A. (sous presse). *Emilie : test de compréhension*. Paris : ECPA.
- Ducrot, O. (1985). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Écalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle in M. Fayol, J-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF : 72-105.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux & Niestlé
- Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et intervention*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.
- Gaonac'h, D., & Golder C. (1998). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Collection : Profession enseignant. Paris : Hachette Education.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gilles, P-Y., Médina F., Maeder, C., Morcrette, D. Joyeux, N., Gatignol, P., Lederle, E., Plaza M., Rey, V., Valette, F., & Rousseau T. (2006). Audit de la pratique clinique de l'évaluation de la compréhension du langage écrit par l'enfant de 6^{ème}. *Glossa*, 96, 4-19.
- Gineste, M-D., & Le Ny, J-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gombert, J-E. (1997). Mauvais lecteurs : plus de dissynoptiques que de dyslexiques. *Glossa*, 56, 20-27
- Gombert, J. E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability, *Remedial and Special Education*, Vol.7 (1), pp. 6-10.
- Grice, P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66 : 377-88.
- Guyot, C. (2005). *Etalonnage d'un protocole d'évaluation de la compréhension écrite d'un récit par des élèves de 5^{ème}*. Lyon : mémoire d'orthophonie.
- Hall, W. S. (1989), Reading comprehension, *American Psychologist*, 44, 157-161.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF.
-

-
- Joanette, Y., Ska, B., & Côté, H. (2004). *Protocole M.E.C. (Protocole Montréal d'Évaluation de la Communication)*. Isbergues : Ortho Édition.
- Jospin, L., Guigou, E., & Kouchner, B. (2002). *Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste*. J.O. Numéro 104 du 4 Mai 2002 page 8339. NOR : MESH0221490D.
- Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Model: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge : University Press.
- Johnson, H., & Smith, L.B. (1981). Children's inferential abilities in the context of reading to understand. *Child Development*, 52, 1216-1223.
- Joutard, P., & Thélot, C. (1999). *Réussir l'école : pour une politique éducative*. Paris : Le Seuil
- Keenan J. M., Potts G. R., Golding J.M., & Jennings T. M. (1990). Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies. In D. Balota, G. Flores d'Arcais, K. Rayner, (Eds.), *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Kerbrat-Orechionni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Khomsî, A. (1999). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : Lecture de Mots et Compréhension forme révisée*. Paris : ECPA.
- 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.
- Lecocq, P. (1998). *L'E.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Lenfant, M., Thibault, M-P., Héloin M-C. (2006). L'évaluation de la compréhension chez les 3-15 ans : une approche axée sur l'interprétation. *Glossa*, 95, 6-22.
- Lobrot, M. (1980) *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*. Paris : Editions ESF (épuisé)
- Lussier, F., & Flessas J. (2000). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
-

- Michaud, S., & Prudhomme, C. (2002). *Implications des inférences pragmatiques dans la compréhension de texte chez les lecteurs en classe de 6^{ème}*. Lyon : mémoire d'orthophonie.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002). *L'évaluation des compétences des élèves de sixième en septembre 2002. Note d'information*. Retrieved 02, 08, 2008, from <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0320.pdf>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Matériel d'évaluation de sixième : cahiers de l'élève et de l'enseignant*. Retrieved 03, 22, 2007, from <http://cisad.adc.education.fr/eval/pages-06/materiel/6e/default6eme.htm>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Programmes de l'école Primaire, cycle des apprentissages fondamentaux*. Bulletin Officiel Hors-Série n° 5 du 12 avril 2007.
- Monnin C. (2006). *Etude psycholinguistique des difficultés de lecture chez l'élève de 6ème : la compréhension de l'implicite dans le récit*. Besançon : mémoire d'orthophonie.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006*. Retrieved 02, 08, 2008 from http://timss.bc.edu/PDF/p06_international_report.pdf.
- Oakhill, J., (1984), Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology* 54, 31-39.
- Ringard, J.-C., (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Retrieved 05, 08, 2007 from <http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>.
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A., (2007). *Le Nouveau Petit Robert 2008 : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : le Robert.
- Robien (De), G. (2006). *Circulaire n°2006-003 sur la mise en œuvre des programmes de l'école primaire : apprendre à lire*. Bulletin Officiel n°2 du 12 janvier 2006. NOR : MENB0600023C.
- Saussure (De), F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schank, R.C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Searle, J. (1985). *L'intentionnalité : essai de philosophie des états mentaux*. Paris : De Minuit.
- Seigneuric, A., Gyselink, V., & Ehrlich, M.-F. (2001). La mémoire de travail dans la compréhension du langage : quel système pour quelles fonctions ? In S. Majerus, M. Van der Linden, & C. Belin (Eds.), *Les relations entre perception, mémoire de travail, et mémoire à long terme*. Marseille : Solal.

-
- Schmidt, C.R., & Paris, S.G. (1983). Children's use of successive clues to generate and monitor inferences. *Child Development*, 54, 742-759.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. Paris : De Minuit.
- 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.
- Valdois, S. (1996), Les dyslexies développementales. In Carbonnel, S., Gillet, P., Martory, M-P. & Valdois, S. (Eds), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et chez l'adulte*. Marseille : Solal.
- 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*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Vonk, W., & Noordman, L. (1990). On the control of inferences in text understanding. In D. Balota, G. Flores d'Arcais, K. Rayner, (Eds.), *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension : an experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.

ANNEXES

ANNEXE I : ÉVALUATIONS NATIONALES DE FRANÇAIS : CAHIER DE L'ÉLÈVE (MEN, 2007)

Première séquence

TEXTE 1 : *Que deviennent les eaux usées ?*

Chez toi, pour obtenir de l'eau, il te suffit d'ouvrir le robinet. Pourtant cette eau a fait un long chemin avant de te parvenir : elle est d'abord pompée dans une nappe d'eau souterraine. Elle est ensuite **assainie** puis stockée dans un château d'eau et enfin distribuée dans les maisons grâce à des canalisations souterraines.

En te lavant, en faisant la vaisselle ou en allant aux toilettes, tu utilises l'eau du robinet. Une fois utilisée, cette eau devient **impropre** à la consommation. On parle alors d'« eaux usées ». Ces eaux usées vont être acheminées vers un fleuve qui, d'affluent en affluent, finira **sa route** dans la mer ou l'océan. Et l'évaporation naturelle alimentera les pluies qui à leur tour reconstitueront les nappes souterraines... Tu ouvriras alors à nouveau ton robinet...

Tu imagines bien, cependant, qu'on ne peut pas renvoyer directement les eaux usées dans le fleuve : il faut auparavant **les traiter** dans une station d'épuration, ce que te décrit le schéma suivant.

Exercice 1

Quel est l'adjectif que l'on retrouve dans le mot « **assainie** » ?

.....

1	9	0
---	---	---

1

En t'aidant de cette réponse, explique le sens du mot « **assainie** » dans le texte.

.....

1	9	0
---	---	---

2

Exercice 2

L'adjectif « **impropre** » est formé à partir de l'adjectif « **propre** ».

1	4	9	0
3			

À ton tour, forme deux nouveaux adjectifs de la même façon à partir des adjectifs « **patient** » et « **dépendant** ».

1	4	9	0
4			

Exercice 3

« En te lavant, en faisant la vaisselle ou en allant aux toilettes, tu utilises l'eau du robinet. »

Dans la phrase ci-dessous, on remplace « en te lavant » par « lorsque tu te... ».

Complète les verbes qui manquent de façon à ce que la nouvelle phrase soit correcte.

1	9	0
5		

« Lorsque tu, que tu la vaisselle ou
que tu..... aux toilettes, tu utilises l'eau du robinet. »

1	9	0
6		

1	9	0
7		

Exercice 4

« Ces eaux usées vont être acheminées vers un fleuve qui, d'affluent en affluent, finira **sa route** dans la mer ou l'océan. »

Dans cette phrase, quel mot ou groupe de mots reprend le groupe nominal **sa route** ?

Coche la bonne case.

- a) eaux usées
- b) fleuve
- c) affluent
- d) mer

1	9	0
8		

Exercice 5

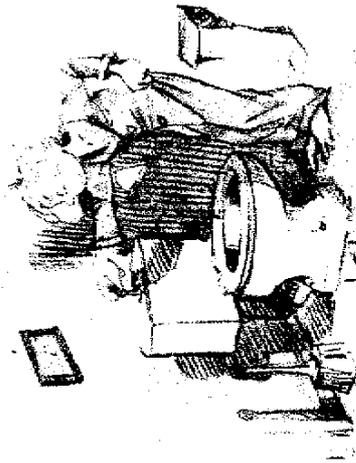
« ... il faut auparavant **les** traiter dans une station d'épuration. »

Que remplace « **les** » dans cette phrase ?

.....
.....

1	9	0
9		

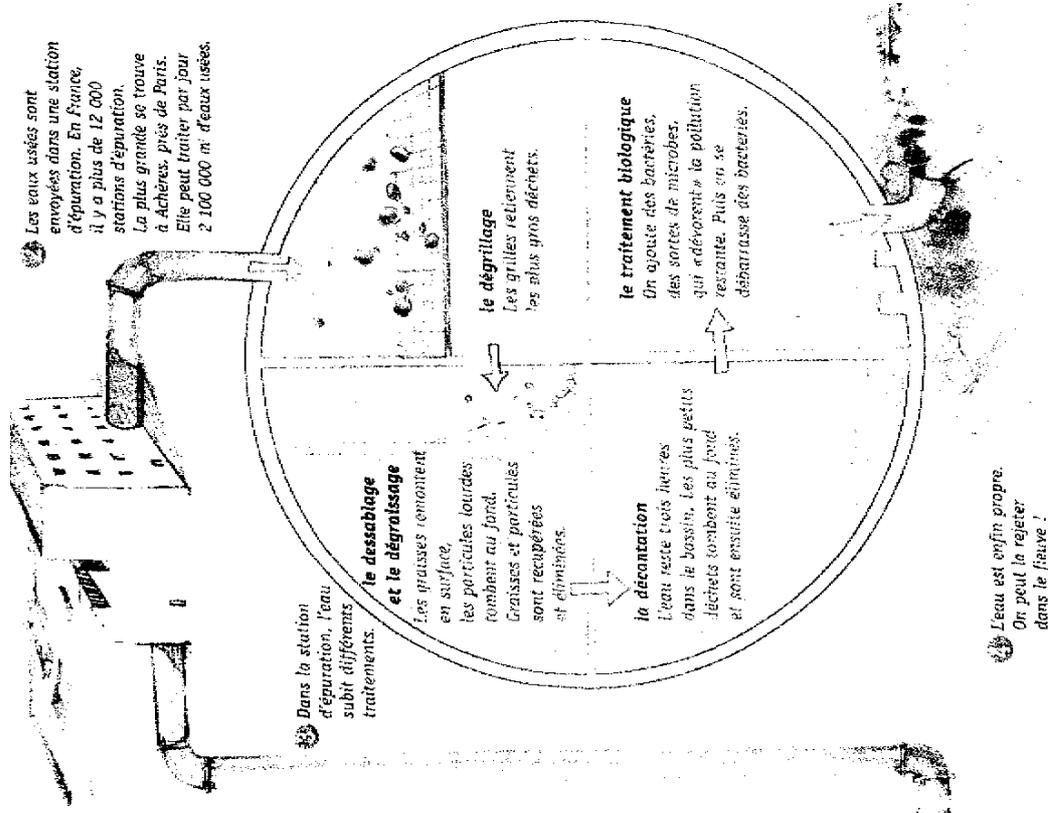
Que deviennent les eaux usées ?



Les égouts collectent les eaux usées provenant des logements ou des usines, ainsi que les eaux de pluie.



D'après Hubert Ben Kemoun et Christian Lambin © MEGASCOPE, L'eau dans tous ses états. Editions Nathan (Paris 1999)



TEXTE 1 : Que deviennent les eaux usées ?

Exercice 6

Dans l'expression « les eaux usées », remplace le mot « usées » par un synonyme.

.....

1	9	0
10		

Exercice 7

Dans quel ordre se déroulent les actions suivantes ?

Numérote-les de 1 pour la première à 4 pour la dernière.

- a) Les traitements de l'eau.
- b) La collecte des eaux usées.
- c) Le rejet de l'eau propre dans le fleuve.
- d) L'envoi des eaux usées dans une station d'épuration.

1	9	0
11		

Exercice 8

Dans la station, l'eau subit un traitement en 4 étapes.

Quand l'étape du *dessablage - dégraissage* est-elle effectuée ?

Coche la bonne case.

- a) avant l'étape du dégrillage ?
- après l'étape du dégrillage ?

1	9	0
12		

Coche la bonne case.

- b) avant l'étape de la décantation ?
- après l'étape de la décantation ?

1	9	0
13		

Exercice 9

Le nom « *dégraissage* » est formé à partir du nom « *graisse* » : *dé-graiss-age*. Sur le même modèle, forme un nouveau nom à partir du nom « *moule* ».

.....

1	9	0
---	---	---

14

Exercice 10

Une seule des quatre propositions suivantes convient. Coche la bonne case.

Une station d'épuration sert à rejeter :

- a) des eaux usées dans le fleuve.
- b) de l'eau propre dans le fleuve.
- c) de l'eau propre dans les égouts.
- d) des eaux usées dans les égouts.

1	9	0
---	---	---

15

Exercice 11

Relève dans le document tous les éléments qu'il a fallu enlever pour purifier l'eau.

Recopie-les dans le cadre ci-dessous.

Eaux usées →

--

 → Eau propre

1	2	5	9	0
---	---	---	---	---

16

TEXTE 2 : Une histoire tragique (B. Friot)

Une histoire tragique

Sur un rayonnage de bibliothèque, un gros livre à couverture rouge demande très poliment à son voisin, un petit maigrichon plutôt pâle :

- Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous ?

- Excusez-moi, je ne comprends pas ce que vous dites, répond tout aussi poliment le voisin maigrichon.

- Ah, c'est vrai, dit le gros livre rouge avec un soupçon de mépris, j'oubliais que vous n'êtes qu'un petit roman, et que vous ne savez pas parler comme nous, les dictionnaires, par ordre alphabétique !

- Un dictionnaire ! s'écrie le roman, indigné. Eh bien, puis-je vous demander, monsieur le dictionnaire, ce que vous faites dans une histoire ? Les histoires, c'est réservé à nous autres les romans !

Réellement vexé, le gros dictionnaire rouge s'abat de tout son poids sur le petit roman, maigre et pâlot.

- Crétin de espèce tiens, dit-il, capables d' des dictionnaires histoires inventer les prouvera que qui sanglantes sont te voilà !

Bernard FRIOT. *Histoires Pressées*, Milan

Exercice 12

Qui est le « gros livre à couverture rouge » ?

.....

1 9 0
17

Qui est le « petit maigrichon plutôt pâle » ?

.....

1 9 0
18

Exercice 13

« Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous ? »

Dans cette suite de mots prononcée par le gros livre à couverture rouge, comment les mots sont-ils classés ?

.....

1 9 0
19

Exercice 14

« Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous ? »

Remets ces mots dans l'ordre pour obtenir une phrase qui ait un sens.

N'oublie pas la ponctuation ainsi que la ou les majuscules nécessaires.

.....

1 9 0
20

.....

1 9 0
21

1 9 0
22

Exercice 15

Une seule réponse correspond au sens de cette phrase : « *Ah, c'est vrai, dit le gros livre rouge avec un soupçon de mépris, j'oubliais que vous n'êtes qu'un petit roman.* »

Coche la bonne case.

- a) Le dictionnaire admire le roman.
- b) Le dictionnaire se juge supérieur au roman.
- c) Le dictionnaire a peur du roman.
- d) Le dictionnaire veut devenir l'ami du roman.

1	9	0
23		

Relis maintenant le texte en entier pour faire les exercices suivants.

Exercice 16

Peux-tu expliquer le titre ?

.....

.....

.....

1	9	0
24		

Exercice 17

Relève dans le texte une expression ou une phrase qui t'a permis de répondre.

.....

.....

1	9	0
25		

Exercice 18

Réécris la phrase « *réellement vexé, le gros dictionnaire rouge s'abat sur le petit roman* » en mettant le mot *dictionnaire* au pluriel. Attention ! Tu devras faire toutes les transformations nécessaires.

..... | 1 9 0 |
26

..... | 1 9 0 |
27

Exercice 19

Recopie ces mots selon l'ordre où tu les trouverais dans un dictionnaire :
 poliment – pâle – rouge- ordre – poids - parler

..... | 1 9 0 |
28

Exercice 20

Un enfant, témoin de la scène, pense qu'un dictionnaire et un roman peuvent être amis.
 Explique pourquoi en cinq lignes au moins.

..... | 1 9 0 |
29

..... | 1 2 9 0 |
30

..... | 1 9 0 |
31

..... | 1 9 0 |
32

..... | 1 9 0 |
33

..... | 1 2 9 0 |
34

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes. Son humeur joyeuse, sa délicieuse maladresse, sa façon de zigzaguer en crabe à travers la boutique, nous attendrirent. Accroupies sur le carreau, nos cartables dans nos jambes, nous passâmes un long moment à le caresser et à nous le disputer.

La boulangère, beaucoup moins sentimentale, nous déclara froidement que cette bestiole traînait devant chez elle depuis le matin, et qu'elle ne parvenait pas à s'en débarrasser. Les voisins et les clients interrogés n'avaient pas permis de l'identifier. Elle en avait conclu qu'il s'agissait d'un de ces chats errants comme il s'en trouve tant à notre époque sans cœur où les gens abandonnent leurs bêtes comme de « vieilles canettes de bière ». C'était là la comparaison poétique de la commerçante. Elle était sur le point d'appeler la fourrière.

Et comme nous protestions, indignées, elle ajouta :

- Que voulez-vous que je fasse de cette bête sans collier, ce n'est même pas un chat de race ?

Le chaton, en vérité, n'avait rien d'un spécimen d'exposition. Pourtant, nous étions unanimes pour le trouver adorable.

Appuyée sur son comptoir, la boulangère nous regardait mordre dans nos croissants. Elle finit par lancer, goguenarde :

- Eh bien, vous n'avez qu'à l'adopter puisque vous le trouvez si mignon !

Nous nous regardâmes, embarrassées. Dominique murmura :

- C'est que...

Et Marie enchaîna d'une voix plus ferme :

- On voudrait bien, mais les parents...

La boulangère sourit :

- Ecoutez, mesdemoiselles, je veux bien vous le garder jusqu'à demain ; demain, dernier délai, ensuite...

Le cœur serré, nous fîmes nos adieux au chaton, occupé à poursuivre une mouche engourdie.

Une fois sur le trottoir, notre conciliabule s'éternisa. Cependant, aucune de nous ne se faisait d'illusion ; c'était une cause perdue d'avance.

- Déjà que mon petit frère dort dans la salle de séjour, soupira Hélène qui vivait avec sa mère dans un appartement minuscule.

- Mon père est allergique au poil de chat, déclara Marie, non sans mépris.

Pour moi, ce n'était même pas la peine d'y penser : sur la question des animaux domestiques, mes parents étaient intraitables, ils nous refusaient même un poisson rouge. Quant à Dominique, sa nombreuse famille abritait déjà un chien et un chat. On convint tout de même de tâter le terrain chacune de son côté et de faire le point le lendemain.

Le mardi matin nous trouva très abattues. A midi, d'un commun accord, on évita les abords de la boulangerie. Mais à deux heures, Dominique arriva en retard au lycée. Un air de triomphe relevait son petit nez pointu.

- Il faut que je vous parle, nous glissa-t-elle, tandis que le professeur de maths entamait son cours d'une voix monocorde, le regard absent derrière ses lunettes.

Extrait de Françoise GRARD. **La Mansarde**, Coll. Raisons d'enfance, Ed. Actes Sud Junior, n°5

Seconde séquence**TEXTE 3 : *La Mansarde* (F. Grard)****Questions sur le texte entendu****Exercice 21****Quand l'histoire commence-t-elle ?**

1	9	0
35		

Exercice 22**Dans quel lieu l'histoire commence-t-elle ? Coche la bonne case.**

- dans la rue
- à la fourrière
- dans une boulangerie
- à l'école

1	9	0
36		

Exercice 23**Texte à compléter :**

La boulangère, beaucoup moins, nous déclara froidement que cette bestiole traînait chez elle depuis le matin, et qu'elle ne pas à s'en débarrasser. Les et les clients interrogés n'..... pas permis de l'identifier.

1	4	9	0
37			

1	4	9	0
38			

1	4	9	0
39			

Questions sur le texte lu

Exercice 24

Peux-tu relever quatre façons différentes de nommer le petit chat dans le texte ?

.....

1 5 9 0
40

Réponds aux questions en cochant la bonne case.

Exercice 25

Qui est désigné par « nous » dans le texte ?

- trois camarades
- trois camarades et l'enfant qui raconte
- trois camarades et la boulangère
- quatre camarades et la boulangère

1 9 0
41

Exercice 26

- S'agit-il :
- d'un groupe de garçons et de filles ?
 - de garçons seulement ?
 - de filles seulement ?

1 9 0
42

Exercice 27

Relève au moins trois mots ou expressions du texte qui t'ont permis de répondre

.....

1 9 0
43

Exercice 28

Voici les principaux événements du récit. Ils sont en désordre. Remets-les dans l'ordre où ils apparaissent dans le texte en les numérotant de 1 à 6.

- A. Les enfants évitent la boulangerie.
 - B. Les enfants discutent sur le trottoir.
 - C. Le petit chat traîne dans la boulangerie.
 - D. Les enfants arrivent à la boulangerie. 1
 - E. La boulangère accepte de garder encore une journée le petit chat.
 - F. Dominique arrive au lycée avec un air de triomphe.
- | | | |
|----|---|---|
| 1 | 9 | 0 |
| 44 | | |

Exercice 29

Quelles sont les raisons qui empêchent Hélène, Marie et Dominique d'adopter le petit chat ?
 Complète la ligne qui correspond à chaque enfant en t'aidant du texte.

- Hélène**.....

1	9	0
45		
-
- Marie**.....

1	9	0
46		
-
- Dominique**.....

1	9	0
47		
-

Exercice 30

Le mardi, à midi, le groupe d'enfants évite la boulangerie. Pourquoi ?

.....

1	9	0
48		

.....

Exercice 31

Dominique arrive en retard au lycée et dit à ses camarades : « *Il faut que je vous parle....* »

Imagine les paroles que prononce l'enfant et qui expliquent son air de triomphe.

Attention ! tu dois écrire à la première personne.

.....

1 4 9 0
49

.....

.....

1 9 0
50

.....

.....

1 9 0
51

.....

.....

1 9 0
52

.....

.....

1 9 0
53

.....

.....

1 9 0
54

.....

.....

1 4 9 0
55

.....

.....

1 9 0
56

.....

.....

1 9 0
57

ANNEXE II : ÉMILIE : TEST DE COMPREHENSION GLOBALE (DUCHENE, SOUS PRESSE)

1. QCM de vocabulaire (première présentation)

Que veulent dire ces mots ? Coche la bonne réponse.
--

Crédulité :

- courage
- fait de croire facilement ce que les autres disent
- envie de rendre service et de faire de bonnes actions
- intelligence

Plausible :

- que l'on peut croire
- sensible
- lisible
- merveilleux

Débusquer :

- découvrir quelqu'un qui se cache
- bousculer
- observer attentivement
- secouer

« Passer l'éponge » :

- laver une surface sale
- pardonner
- écouter une explication
- contredire

Pétrifié :

- en colère
- incapable de bouger
- très pâle
- blessé

Fracas :

- désordre
- grand bruit
- frayeur
- explosion

« Avoir d'autres chats à fouetter » :

- Aimer maltraiter les animaux
- Avoir des occupations plus importantes
- Aimer faire des histoires pour rien
- Ne pas écouter les autres

Sanction :

- Travail difficile
- Puniton
- Prière
- Obéissance

Intrusion :

- fait de rentrer chez quelqu'un sans être invité
- courage
- fait de commencer quelque chose
- intérêt

Pessimiste :

- Malade
- Inquiet pour l'avenir
- Timide
- Méchant

2. Lecture silencieuse et chronométrée du texte

Emilie allait avoir douze ans dans une semaine. C'était une jeune fille coquette, studieuse et très appréciée de ses camarades et de ses professeurs. Son père, personnage autoritaire mais compréhensif avait perdu sa femme dans un accident de voiture alors que leur plus jeune fille n'avait que 3 mois. Monsieur Sudre était surchargé de responsabilités professionnelles, et il élevait seul ses trois enfants. Il avait promis à sa fille aînée de l'inscrire à ce fameux cours de danse si elle améliorait au second trimestre les notes déjà très bonnes qu'elle avait eues au premier trimestre. Emilie, qui voulait relever ce défi, ne manquait pas une occasion de lever le doigt pour répondre, dès qu'un de ses professeurs interrogeait la classe. Pourtant, ce jour-là, elle n'arrivait pas à écouter le prof de maths qui, depuis une demi-heure, essayait d'expliquer aux élèves une leçon qui dépassait de loin leurs capacités intellectuelles puisqu'il était au programme de 4ème. Ce professeur, remplaçant d'une semaine, était débutant et n'arrivait pas à s'adapter aux différents niveaux des classes dans lesquelles il intervenait.

Emilie comptait parmi les deux ou trois élèves de la classe qui auraient pu comprendre la leçon malgré sa difficulté. Cependant, son attention était ailleurs. Son esprit était préoccupé car elle pensait depuis la veille que son père refuserait de l'inscrire à ce cours de danse qu'elle réclamait depuis deux ans. Forcément, il n'arriverait pas à comprendre pourquoi sa fille, si sage d'habitude, avait commis une bêtise impardonnable, bêtise qui allait entraîner à coup sûr, une sanction de taille !

En effet, comment pourrait-elle arriver à lui expliquer son intrusion dans la maison de son voisin, ce vieil homme à la jambe raide que tous les enfants du quartier craignaient et qui n'adressait la parole qu'à l'épicier chez qui il allait faire ses courses ? L'homme l'avait surprise chez lui, dans sa cave « en flagrant délit ». Il l'avait traitée de voleuse et avait aussitôt convoqué le père d'Emilie pour se plaindre de sa fille. Comment son père pourrait-il écouter et croire la fillette plutôt que ce respectable vieillard ?

Bien sûr, elle aurait pu ne pas écouter son cœur, rester indifférente au récit que lui avait fait Rémi, son camarade de classe. Elle aurait pu se méfier de ce garçon qui aimait trop qu'on s'intéresse à ses histoires. Rémi était prêt à inventer n'importe quoi pour attirer l'attention des filles ! Elle aurait pu en parler à son père avant de se lancer dans cette aventure. Il aurait trouvé une solution adaptée. Mais elle ne voulait pas l'ennuyer, « il avait bien d'autres chats à fouetter » se disait-elle. De plus, cela l'excitait d'être, pour une fois, l'héroïne d'une aventure, elle qui n'avait jamais rien à raconter à ses camarades

tellement sa vie était monotone. De toute façon, elle avait été trop émue en entendant Rémi : elle avait été bouleversée par son dernier récit. Elle n'avait pu rester avec le doute horrible que son camarade avait malicieusement semé dans sa tête : il lui avait dit que trois petits chatons étaient en train de mourir de faim ; il fallait à tout prix les sauver de ce triste sort ! (Rémi disait que leur mère avait été victime de la route nationale qui traversait le village).

Si Monsieur Grandot avait été plus aimable, elle aurait pu lui demander d'aller vérifier dans sa cave les dires de son camarade. Mais l'idée de lui adresser la parole la terrorisait et elle avait préféré risquer le tout pour le tout en attendant patiemment qu'il s'en aille à l'épicerie du coin comme chaque jour. Il avait fermé à double tour toutes les portes de sa maison mais une petite fenêtre de la cave était restée entrouverte. Emilie avait pu se faufiler et elle espérait que les miaulements la guideraient tout de suite vers la cachette. Elle avait même prévu un grand sac pour ramener avec elle les trois pauvres orphelins. Manque de chance, Monsieur Grandot était revenu au bout d'une minute. Prise de panique, Emilie avait heurté une étagère où étaient alignés des bocaux de fruits au sirop. Le fracas épouvantable qui s'ensuivit résonnait encore à ses oreilles.

Quand l'homme la débusqua, blottie derrière un sac de pommes de terre, Emilie était pétrifiée et elle ne put prononcer un mot. De toute façon, Monsieur Grandot ne l'aurait pas écoutée : « petite voleuse, ton père sera prévenu, je veux le voir avec toi dès demain, à 18 heures ; et tu peux t'estimer contente que je ne puisse pas t'emmener tout de suite au commissariat de police ».

Si encore elle avait trouvé les chatons, son explication aurait été plausible et son père aurait passé l'éponge, mais elle était restée suffisamment longtemps dans la cave pour se rendre compte que Rémi avait abusé de sa crédulité et qu'il s'était moqué d'elle. Ce petit farceur n'avait sûrement pas imaginé que la situation tournerait si mal pour Emilie car, au fond, il aimait bien sa camarade. Il regretterait sûrement sa blague, si cette histoire devait finir par une punition sévère.

Plus elle réfléchissait pendant ce cours de maths et plus Emilie était pessimiste. Elle ne voyait pas comment son père pourrait se laisser convaincre de sa bonne foi. Mais plus encore que le cours de danse, ce qui lui faisait souci, c'était la réputation de voleuse dont elle ne se débarrasserait pas avant longtemps.

3. QCM de vocabulaire (deuxième présentation)

4. QCM de compréhension

Répondre 'Vrai' (V), 'Faux' (F) ou 'On ne peut pas savoir' (ONPPS) aux affirmations :

- Entoure Vrai ou Faux si tu connais ou devines la réponse grâce au texte
- Entoure ONPPS si tu ne peux pas deviner la réponse grâce au texte.

- | | | | |
|--|---|---|-------|
| 1) Le professeur remplaçant a l'habitude des classes de 6 ^{ème} . | V | F | ONPPS |
| 2) La maman d'Emilie est morte dans un accident de voiture. | V | F | ONPPS |
| 3) La sœur d'Emilie a 4 ans. | V | F | ONPPS |
| 4) Auparavant, Emilie n'avait pas vécu beaucoup d'aventures. | V | F | ONPPS |
| 5) Emilie avait l'intention de voler quelque chose dans la cave. | V | F | ONPPS |
| 6) Emilie aime mieux le français que les maths. | V | F | ONPPS |
| 7) La leçon de maths de ce jour-là était difficile pour les élèves. | V | F | ONPPS |
| 8) Le père d'Emilie a beaucoup de travail. | V | F | ONPPS |
| 9) Monsieur Grandot est un homme peu compréhensif. | V | F | ONPPS |
| 10) Emilie a un chien. | V | F | ONPPS |
| 11) Monsieur Grandot se faisait livrer les courses à domicile car il ne pouvait pas marcher. | V | F | ONPPS |
| 12) Emilie adorait désobéir. | V | F | ONPPS |
| 13) Le père d'Emilie s'intéresse aux résultats scolaires de sa fille. | V | F | ONPPS |
| 14) Rémi avait vu les trois chatons dans la cave. | V | F | ONPPS |

15) Emilie avait du mal à expliquer pourquoi elle avait agi comme cela.	V	F	ONPPS
16) Emilie pense que son père va la féliciter pour son courage.	V	F	ONPPS
17) Rémi voulait aller chercher les chatons dans la cave.	V	F	ONPPS
18) Emilie et Rémi habitent le même immeuble.	V	F	ONPPS
19) Emilie avait prévu un sac pour emmener les bocaux de fruits.	V	F	ONPPS
20) Rémi est un enfant méchant.	V	F	ONPPS
21) Emilie pense que son père va croire ce que va lui dire M. Grandot	V	F	ONPPS
22) Monsieur Grandot n'aime pas beaucoup les enfants.	V	F	ONPPS
23) Emilie a trouvé les trois chatons dans la cave.	V	F	ONPPS
24) Monsieur Grandot allait acheter du lait chez l'épicier pour nourrir les chatons.	V	F	ONPPS
25) Emilie avait prévenu son père avant d'aller dans la cave.	V	F	ONPPS
26) Rémi ne pense qu'au travail scolaire.	V	F	ONPPS
27) Emilie rêvait de s'inscrire à la danse.	V	F	ONPPS
28) Il y a une route nationale dans le village.	V	F	ONPPS
29) Les trois chatons étaient bien cachés dans la cave.	V	F	ONPPS
30) Emilie est contente de son aventure.	V	F	ONPPS

5. QCM de jugement d'action

Parmi les 3 phrases proposées, choisis la phrase qui est la plus importante pour le déroulement de l'histoire : tu cocheras la bonne réponse.

- Emilie avait prévu un grand sac.
 - Emilie heurta une étagère.
 - Emilie était une jeune fille coquette, studieuse et très appréciée de ses camarades.
-
- Rémi était prêt à inventer n'importe quoi pour attirer l'attention des filles.
 - Monsieur Grandot avait fermé à double tour toutes les portes de la maison.
 - Monsieur Sudre élevait seul ses trois enfants.
-
- L'homme la débusqua, blottie derrière un sac de pommes de terre.
 - L'homme n'adressait la parole qu'à l'épicier chez qui il allait faire ses courses.
 - Monsieur Sudre était surchargé de responsabilités professionnelles.
-
- Elle n'avait pas pu rester avec ce doute horrible que son camarade avait malicieusement semé dans sa tête.
 - Elle n'arrivait pas à écouter le prof de maths.
 - L'idée d'adresser la parole à Monsieur Grandot la terrorisait
-
- Elle ne voulait pas ennuyer son père.
 - Elle avait été trop émue en entendant Rémi.
 - Le professeur remplaçant d'une semaine était débutant.

6. QCM jugement d'intentions

Pour chaque personnage, choisis l'action qui est la plus importante **pour lui pendant l'histoire et pour le déroulement de l'histoire.**

Tu cocheras la bonne réponse.

Pour Émilie :

- Désobéir à son père
- Faire plaisir à Rémi
- Sauver des chatons de la mort
- Comprendre la leçon de maths

Pour M. Grandot :

- Garder sa maison contre les voleurs
- Faire ses courses
- Soigner les chatons
- Attirer la pitié des autres

Pour le père :

- Partir en vacances
- Bien éduquer ses enfants
- Devenir ami avec Monsieur Grandot
- Inscrire sa fille au cours de danse

Pour Rémi :

- Sauver les chatons
- Attirer l'attention des filles
- Faire en sorte qu'Émilie ait une mauvaise note en maths
- Se venger de Monsieur Grandot

7. QCM jugement de caractère

Quel est le qualificatif qui caractérise le mieux chaque personnage **pour l'histoire** ? Tu cocheras la bonne réponse.

Emilie :

- sportive
- coquette
- sensible
- intelligente

Le père :

- idiot
- exigeant
- triste
- courageux

Monsieur Grandot :

- triste
- pauvre
- peu sympathique
- célibataire

Rémi :

- farceur
- idiot
- sensible
- méchant

8. QCM de chronologie

Range chaque groupe de quatre phrases dans l'ordre chronologique de l'histoire :
Tu mettras 1, 2, 3 ou 4 dans chaque case pour indiquer l'ordre.

- Emilie pense que des chatons sont en train de mourir de faim.
- Rémi raconte une histoire à Emilie.
- Monsieur Grandot sort de chez lui.
- Monsieur Sudre perd sa femme dans un accident de voiture.

- Emilie s'introduit dans la maison.
- Emilie écoute l'histoire de Rémi.
- Emilie pense que son père ne l'inscrira pas au cours de danse.
- Monsieur Grandot revient sur ses pas.

- Monsieur Grandot réprimande Emilie.
- Emilie pense aux pauvres chats qui sont abandonnés.
- Le prof de maths explique une leçon trop compliquée aux élèves.
- Emilie se blottit derrière un sac de pommes de terre.

ANNEXE III : PROTOCOLE D'INFÉRENCES

Date :		
Nom :	Prénom :	Sexe :
Date de naissance :		
Profession des parents	père :	mère :
Langues parlées à la maison :		
As-tu déjà fait des séances d'orthophonie ?	oui	non
Si oui,	Quand ?	
	Combien de temps ?	

Lis le texte et donne ton avis sur les phrases qui suivent.

Tu ne dois entourer qu'UNE seule réponse pour chaque phrase :

- soit '**vrai**' si tu peux dire ou deviner que la phrase est vraie ou très possible.
- soit '**faux**' tu peux dire ou deviner que la phrase est fausse ou très peu possible.

soit 'on ne peut pas savoir' (**ONPPS**) si tu ne peux pas dire ou deviner si c'est vrai ou faux

EXEMPLES :

A. Quentin entra dans la pièce en pyjama. Il fut très heureux de voir autant de cadeaux pour lui sous l'immense sapin qu'il avait décoré la veille avec ses parents.

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Quentin se trouve dehors. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Le pyjama de Quentin est bleu. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) C'est le premier jour du printemps. | Vrai | Faux | ONPPS |

B. Il est 7h30, Christelle avale son petit déjeuner en vitesse. Cinq minutes après, elle se dépêche de fermer son cartable et court tout droit vers l'arrêt de bus.

- | | | | |
|--|------|------|-------|
| a) Christelle va à l'école. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Christelle prend son temps ce matin. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Le cartable de Christelle est lourd. | Vrai | Faux | ONPPS |

1. Marilynne est partie à la chasse aux escargots et en a ramassé 25. En rentrant chez elle, elle s'est fait disputer par sa maman. C'est la première fois qu'elle oubliait son parapluie et qu'elle arrivait trempée.

- a) Marilynne a ramassé une centaine d'escargots. Vrai Faux ONPPS
 b) Il faisait beau ce jour-là. Vrai Faux ONPPS
 c) Marilynne aime les grenouilles. Vrai Faux ONPPS

2. Yann dit à son frère qui dort dans la même chambre que lui : « Eteins la lumière ! La fenêtre est ouverte ! Je n'ai pas envie de me gratter toute la journée demain ! »

- a) Yann a peur de se faire piquer pendant la nuit. Vrai Faux ONPPS
 b) Yann et son frère font chambre commune. Vrai Faux ONPPS
 c) Yann et son frère dorment dans des lits superposés. Vrai Faux ONPPS

3. Céline et Ludovic forment un couple heureux. Ils ont récemment déménagé pour habiter dans une maison plus grande. Pendant son temps libre, Ludovic construit un berceau en bois.

- a) Céline et Ludovic ont beaucoup d'arbustes dans leur nouveau jardin. Vrai Faux ONPPS
 b) Céline et Ludovic ont déménagé dans un appartement. Vrai Faux ONPPS
 c) Céline et Ludovic vont bientôt avoir un enfant. Vrai Faux ONPPS

4. Nadia habite la ville de Marseille depuis qu'elle est toute petite. Mardi, elle a fait ses courses de Noël mais a dû aller à Nice pour trouver une trottinette pour son neveu.

- a) Nadia a passé son enfance à Marseille. Vrai Faux ONPPS
 b) Le neveu de Nadia a des rollers. Vrai Faux ONPPS
 c) Il est difficile de trouver des trottinettes à vendre à Marseille. Vrai Faux ONPPS

5. Valentin ne mange plus de bonbon ni de chocolat depuis 6 mois ; tous ceux qu'on lui a offerts pour les fêtes sont restés dans leur boîte. Il a un très mauvais souvenir de sa dernière visite chez le dentiste.

- a) Valentin a reçu des chocolats pour les fêtes. Vrai Faux ONPPS
 b) Valentin a peur d'avoir mal aux dents. Vrai Faux ONPPS
 c) Valentin aime le réglisse. Vrai Faux ONPPS

6. Mickaël a été malade toute la semaine et n'a pas pu aller à l'école. Heureusement, Hugo est un gentil camarade de classe ; il est venu le voir le week-end avec ses cahiers.

- a) Hugo et Mickaël sont dans des classes différentes. Vrai Faux ONPPS
 b) Mickaël a eu une angine. Vrai Faux ONPPS
 c) Mickaël a pu lire les cours de la semaine. Vrai Faux ONPPS

7. Dans la voiture, Virginie dit à sa petite sœur Léa qui n'arrête pas de poser des questions : « Tais-toi un peu ! Il faut que je me concentre, je ne suis pas habituée à conduire avec les essuie-glace en marche ! »

- a) Virginie porte des lunettes. Vrai Faux ONPPS
 b) Il fait beau. Vrai Faux ONPPS
 c) Léa dort pendant tout le trajet. Vrai Faux ONPPS

8. Marion a fait son choix : elle ne veut plus manger à la cantine du collège le vendredi. Elle se prépare un sandwich car elle préfère manger un sandwich que des épinards.

- a) Marion aime la ratatouille. Vrai Faux ONPPS
 b) Marion est d'accord pour manger tous les jours à la cantine. Vrai Faux ONPPS
 c) La cantine sert des épinards le vendredi. Vrai Faux ONPPS

9. Cédric devait rejoindre ses parents à Monaco. Il a voyagé en train pendant dix heures et les sièges n'étaient pas très confortables. En arrivant chez lui, il s'est immédiatement couché.

- a) Le voyage a fatigué Cédric. Vrai Faux ONPPS
 b) Le voyage de Cédric a été long. Vrai Faux ONPPS
 c) Cédric avait beaucoup de bagages. Vrai Faux ONPPS

10. Sofian s'est levé tôt ce matin. Comme il ne pouvait pas regarder la télévision, il a lu un livre après avoir pris son petit déjeuner. La coupure d'électricité durera jusqu'à ce soir.

- a) Sofian a fait la grasse matinée ce matin. Vrai Faux ONPPS
 b) La télévision fonctionnait ce matin. Vrai Faux ONPPS
 c) Sofian a lu un roman policier ce matin. Vrai Faux ONPPS

11. Franck appelle son frère aîné au téléphone. Il est impatient de lui annoncer la bonne nouvelle : « J'ai reçu un magnifique cadeau pour la fête des pères. »

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Franck aime le cadeau qu'il a reçu. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Franck est papa. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Franck a reçu une montre. | Vrai | Faux | ONPPS |

12. Il a neigé toute la nuit dans la ville de Chamonix et ses environs. Le lendemain, aucune voiture ne pouvait circuler dans les rues et Maxime est arrivé en retard à l'école primaire.

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Maxime est arrivé à l'heure à l'école. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Maxime avait une interrogation écrite le lendemain. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Maxime a été gêné par la neige le lendemain. | Vrai | Faux | ONPPS |

13. Yannick sort de l'église en tenant la main de Carla ; tous deux se penchent pour ne pas recevoir de riz dans les yeux puis s'embrassent sous les acclamations des invités.

- | | | | |
|--|------|------|-------|
| a) Yannick et Carla sont frère et sœur. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Carla a les cheveux blonds. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Ce sont des confettis que les invités lancent. | Vrai | Faux | ONPPS |

14. Axelle dit à sa belle-sœur : « J'aimerais beaucoup assister à ton concert mais je ne viendrai pas te voir ». Elle avait entendu la veille qu'une tempête de neige était annoncée pour ce week-end.

- | | | | |
|--|------|------|-------|
| a) La belle-sœur d'Axelle joue de la guitare. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Axelle est intéressée par le concert. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Axelle pense que le mauvais temps l'empêchera de se rendre au concert. | Vrai | Faux | ONPPS |

15. Contrairement à son grand frère, Maud n'aime pas tellement le coca-cola. Elle en boit juste pour digérer. Ce soir, elle a beaucoup trop mangé de couscous et ne se sent pas bien.

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Maud aime le café. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Le coca-cola aide à la digestion de Maud. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Il est possible que Maud boive du coca ce soir. | Vrai | Faux | ONPPS |

16. Annie est très fière de sa fille Marine. Celle-ci a participé à une compétition de salsa qui se déroulait à Paris ; elle a été applaudie par le public et a gagné le second prix.

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Marine sait danser. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Marine a gagné une médaille gravée à son nom. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Marine a gagné le premier prix en salsa. | Vrai | Faux | ONPPS |

17. Eric doit rentrer de chez ses grands-parents mais il ne veut pas prendre le train de nuit. Le prochain train part à 23h30.

- | | | | |
|--|------|------|-------|
| a) Les grands-parents d'Eric habitent à Grenoble. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Eric était chez son cousin. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Eric va prendre le prochain train. | Vrai | Faux | ONPPS |

18. Yanis dit : « Pierre m'a annoncé que Zidane arrivait à la cantine du collège. Je me suis donc précipité pour lui faire signer un autographe. Quel blagueur ce Pierre ! »

- | | | | |
|--|------|------|-------|
| a) Pierre et Yanis mangent tous les jours à la cantine. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Zidane s'est rendu à la cantine. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Au début, Yanis a cru Pierre. | Vrai | Faux | ONPPS |

19. Laurianne a reçu un livre de recettes pour son anniversaire, elle veut faire la cuisine aujourd'hui. Elle dit : « Il faut des œufs pour faire un gâteau. Je ne peux pas le faire aujourd'hui. »

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Laurianne a des œufs. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) Il faut trois œufs pour faire un gâteau. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Laurianne peut faire un gâteau aujourd'hui. | Vrai | Faux | ONPPS |

20. Julien est très excité aujourd'hui. Sa maman a préparé son gâteau préféré : il n'y a plus qu'à mettre les bougies. Il a déjà eu deux cadeaux de ses parents et un gros paquet l'attend encore chez ses grands-parents.

- | | | | |
|---|------|------|-------|
| a) Julien a déjà eu tous ses cadeaux. | Vrai | Faux | ONPPS |
| b) C'est l'anniversaire de Julien. | Vrai | Faux | ONPPS |
| c) Julien adore le gâteau au chocolat. | Vrai | Faux | ONPPS |

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

Tableau 1 : Présentation de l'effectif.....	44
Tableau 2 : Statistiques descriptives <i>Évaluations Nationales</i> et <i>Émilie</i>	45
Tableau 3 : Résultats par sous-groupes aux <i>Évaluations nationales</i> et à <i>Émilie</i>	51
Tableau 4 : Résultats par sous-groupes au protocole d'inférences	52
Tableau 5 : Répartition en fonction de la réussite/échec aux trois protocoles	53
Tableau 6 : Résultats aux inférences du QCM d' <i>Émilie</i> (sous-groupes 1 & 4).....	54
Tableau 7 : Résultats aux items implicites d' <i>Émilie</i> (sous-groupes 1 et 4)	55
Tableau 8 : Analyse en rangs des résultats aux items implicites sur texte long vs. textes courts	56
Tableau 9 : Modélisation de la démarche de bilan en compréhension écrite.....	71

2. Liste des Figures

Figure 1 : Corrélation entre scores aux <i>Évaluations nationales</i> et à <i>Émilie</i>	46
Figure 2 : Corrélation entre score aux <i>Évaluations nationales</i> et score aux items explicites	48
Figure 3 : Répartition de la population en fonction des sous-groupes.....	50
Figure 4 : Représentation graphique des résultats par sous-groupes aux <i>Évaluations nationales</i> et à <i>Émilie</i>	51

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1. Secteur Santé :	2
1.2. Secteur Sciences :	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	4
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
I. UNE CONCEPTION UNITAIRE DE L'ACTIVITE DE LECTURE : UN HERITAGE SAUSSURIEN	11
1. Les principes du structuralisme	11
2. L'Education Nationale et l'acquisition du langage écrit : l'héritage structuraliste.....	11
3. Vers un autre modèle du savoir-lire	12
II. LA COMPREHENSION : LES DIFFERENTES DIMENSIONS D'UNE ACTIVITE COMPLEXE..	13
1. Les apports de la pragmatique.....	13
1.1. De la langue à la parole	13
1.2. Les différents types d'implicite	13
2. Un processus non spécifique à l'écrit.....	14
3. L'écrit : une situation d'énonciation particulière	15
III. LES PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LA COMPREHENSION	16
1. La compréhension : une activité dynamique	16
2. Le modèle de compréhension de texte de Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988).....	16
3. Une construction guidée par la recherche de cohérence.....	17
4. Les processus cognitifs à l'œuvre.....	18
5. Le coût de la gestion des processus cognitifs	18
IV. LES INFERENCEES	19
1. Définition	19
2. Les compétences du lecteur mises en jeu	20
2.1. Compétence logique	20
2.2. Compétence rhétorico-pragmatique.....	20
2.3. Compétence encyclopédique	20
3. Classifications des inférences.....	21
3.1. Inférence logique vs. pragmatique (Duchêne, 1997)	21
3.2. La classification de Van Den Broek	22
4. Aspects développementaux	22
V. LES OUTILS D'EVALUATION DE LA COMPREHENSION.....	23
1. L'Education Nationale	23
2. Les outils orthophoniques	24
2.1. Les outils les plus couramment utilisés	24
2.2. Le vol du PC (Boutard, Claire & Gretchanovsky, 2004).....	25
3. Quelques recherches récentes en orthophonie.....	25
3.1. Du traitement de l'explicite au traitement de l'implicite	25
3.2. Classifications des inférences et degré de complexité de traitement	26

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
PARTIE EXPERIMENTALE	30
I. LES BUTS DE L'EXPERIMENTATION	31
II. LE CHOIX DE LA POPULATION	32
III. LE MATERIEL EXPERIMENTAL.....	33
1. Les Cahiers d'évaluation nationale de sixième (MEN, 2007) cf. annexe I	33
2. Le test de compréhension écrite <i>Émilie</i> (Duchêne, sous presse) cf. annexe II	34
2.1. Modifications.....	34
2.2. Description	35
2.2.1. QCM de vocabulaire.....	35
2.2.2. Lecture silencieuse d'un texte narratif.....	35
2.2.3. QCM de compréhension écrite	36
2.2.4. QCM de jugement d'actions.....	37
2.2.5. QCM de jugement d'intentions.....	37
2.2.6. QCM de jugement de caractère.....	37
2.2.7. Epreuve de chronologie.....	38
2.3. Passation.....	38
3. Le protocole d'inférences (cf. annexe III).....	38
3.1. Description	38
3.2. Modifications par rapport au protocole de base.....	40
3.3. Normalisation	41
3.3.1. Premier prétest.....	41
3.3.2. Second prétest.....	41
3.4. Passation.....	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....	43
I. LA POPULATION.....	44
II. DETAIL DES SCORES EN FONCTION DES PROTOCOLES.....	44
III. CORRELATION ENTRE ÉVALUATIONS NATIONALES ET ÉMILIE.....	45
IV. CORRÉLATIONS ENTRE ÉVALUATIONS NATIONALES ET ITEMS EXPLICITES	47
1. Compétences linguistiques formelles et compréhension de nature explicite (H2).....	47
2. Compétences linguistiques formelles et compréhension de nature implicite (H3).....	48
V. RÉPARTITION ENTRE PROFILS HOMOGÈNES ET HÉTÉROGÈNES (H4).....	49
VI. ANALYSE COMPARÉE DU SOUS-GROUPE 4 AVEC LE SOUS-GROUPE 1 (H5).....	52
1. Comparaison à l'aide du protocole d'inférences (PI).....	52
2. Comparaison sur les items implicites d' <i>Émilie</i>	53
2.1. Implicite issu du subtest QCM de compréhension d' <i>Émilie</i>	54
2.2. Implicite issu de l'ensemble du test d' <i>Émilie</i>	54
VII. TRAITEMENT IMPLICITE ET LONGUEUR DE TEXTE.....	55
DISCUSSION DES RESULTATS.....	57
I. VALIDATION DES HYPOTHÈSES.....	58
1. L'accès à la littéralité par la maîtrise formelle de la langue	58
2. Analyse des profils hétérogènes : explication de la dissociation par une différence de traitement de l'implicite.....	59

2.1.	Analyse des résultats du sous-groupe 3 : profils - +	60
2.2.	Analyse du sous-groupe 4 : les profils + -	60
2.2.1.	Traitement de l'implicite à partir des textes courts : les inférences du protocole d'inférences.....	60
2.2.2.	Traitement de l'implicite d'un texte long : les inférences d' <i>Émilie</i>	61
3.	L'incidence de la variable longueur de texte sur la génération d'inférences.....	62
4.	Textes longs vs. textes courts	63
4.1.	L'inférence de rétablissement.....	63
4.2.	L'interprétation des marques anaphoriques.....	64
4.3.	Connaissances lexico-sémantiques et morphosyntaxiques.....	65
II.	CRITIQUES	66
1.	L'expérimentation	66
1.1.	Mémoire et coût cognitif	66
1.2.	Conditions de passation.....	66
1.3.	Conception de notre protocole d'inférences	67
1.3.1.	La normalisation.....	67
1.3.2.	Problèmes de contrôle.....	67
1.3.3.	Modalité d'évaluation.....	68
1.4.	Choix des seuils de réussite et d'échec.....	68
1.5.	Problèmes de déchiffrage	68
2.	Complexité de l'activité de compréhension	68
2.1.	Le caractère holistique de l'activité de compréhension.....	69
2.2.	Des traitements à la fois ascendants et descendants	69
2.3.	En amont de l'inférence : les compétences logico-mathématiques ?	69
III.	OUVERTURE CLINIQUE	70
1.	Une démarche de bilan plus complète.....	70
1.1.	Quel intérêt ?	70
1.2.	Quels domaines investiguer ?	71
2.	...pour une remédiation réfléchie et adaptée.....	72
	CONCLUSION.....	74
	BIBLIOGRAPHIE.....	76
	ANNEXES	81
	ANNEXE I : ÉVALUATIONS NATIONALES DE FRANÇAIS : CAHIER DE L'ÉLÈVE (MEN, 2007) ...	82
	ANNEXE II : <i>ÉMILIE</i> : TEST DE COMPREHENSION GLOBALE (DUCHENE, SOUS PRESSE).....	95
1.	QCM de vocabulaire (première présentation)	95
2.	Lecture silencieuse et chronométrée du texte.....	97
3.	QCM de vocabulaire (deuxième présentation).....	99
4.	QCM de compréhension.....	99
5.	QCM de jugement d'action	101
6.	QCM jugement d'intentions.....	102
7.	QCM jugement de caractère.....	103
8.	QCM de chronologie.....	104
	ANNEXE III : PROTOCOLE D'INFÉRENCES.....	105
	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	110
1.	Liste des Tableaux.....	110
2.	Liste des Figures.....	110
	TABLE DES MATIERES	111

Anne-Lise Chalamel

Claire Gonnet

EVALUER LA COMPREHENSION ECRITE DE TEXTES CHEZ LES ELEVES DE SIXIEME : compétences en jeu dans la gestion de l'implicite.

113 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2008

RESUME

Lire nécessite à la fois de savoir décoder et d'accéder à la compréhension. Cependant, la première composante ne peut constituer une garantie suffisante de la seconde. En effet, les théories pragmatiques insistent sur la dimension implicite de la communication : tout ne repose pas sur le code langagier. D'autre part, la psycholinguistique textuelle a mis en évidence l'aspect hétérogène de la compréhension. C'est pourquoi, dans un but d'évaluation orthophonique de la compréhension écrite, cette recherche décompose cette activité complexe et propose une hiérarchisation des compétences sous-jacentes.

À travers la comparaison des résultats de 91 élèves de sixième sur trois épreuves (les *Évaluations Nationales*, un test de compréhension sur un texte long, *Émilie*, et un protocole d'inférences sur énoncés courts), nous avons montré que les compétences linguistiques formelles (l'accès au code par les compétences lexicales et morphosyntaxiques) n'étaient pas suffisantes. Nous avons également mis en évidence la nécessité de générer des inférences pragmatiques pour comprendre le texte. Cependant, nous avons observé que cette compétence peut être variable selon le contexte : un enfant peut être capable de générer des inférences sur textes courts mais échouer sur texte long. La complexité du texte long rend la gestion inférentielle et le traitement des anaphores moins aisés, le coût cognitif est donc plus élevé. Une évaluation analysant ces processus sur texte court et sur texte long est donc nécessaire pour établir quelles compétences sont en cause et quels niveaux d'élaboration de la représentation sont déficitaires.

MOTS-CLES

Langage écrit – compréhension de texte – implicite - inférence pragmatique – anaphore – évaluation – psycholinguistique – sixième

MEMBRES DU JURY

Frédérique Gayraud – Agnès Witko – Filio Zourou

MAITRE DE MEMOIRE

Annick Duchêne May Carle

DATE DE SOUTENANCE

3 juillet 2008
