



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

Par
MARICHY Cécile

**ETUDE DES COMPETENCES EN COMPREHENSION
ORALE DE JEUNES SCOLARISES EN DIFFICULTE
FACE À L'ECRIT**

Maître de Mémoire
BOUCHUT Anne-Lise

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

I.U.F.M.
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

Je souhaite remercier ici les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire:

Anne-Lise Bouchut qui m'a suivie, encouragée et dirigée tout au long de la réalisation de cette recherche,

Jean-Marie Besse pour ses précieux conseils,

Anne-Laure Charlois pour sa contribution à l'analyse statistique,

Nicole Maurin pour son regard orthophonique,

Luc Bodet, directeur du lycée professionnel L'Odysée à Pont de Chéruy, ainsi que toute l'équipe pédagogique pour leur mobilisation autour de ce projet,

Tous les jeunes pour leur participation volontaire et enthousiaste,

Famille et amis pour leurs encouragements,

Et enfin, un grand merci à Toi pour la patience, la compréhension et le soutien manifestés tout au long de cette dernière année d'étude.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
I. INTERRELATION ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT	11
II. LA COMPREHENSION DU DISCOURS.....	18
III. L'INFORMATION IMPLICITE : LE ROLE DES INFERENCES DANS LA COMPREHENSION 22	
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	28
I. PROBLEMATIQUE.....	29
II. HYPOTHESES	30
PARTIE EXPERIMENTALE	31
I. PRESENTATION DE LA POPULATION	32
II. MATERIEL DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	34
III. PROCEDURE.....	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....	43
I. ANALYSE DES RESULTATS DE L'EVALUATION SUR L'ECRIT	44
II. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ORAL.....	47
III. L'EVALUATION DE L'IMPLICITE.....	50
IV. ANALYSE DES RESULTATS DE CORRELATION	53
V. SYNTHESE DES RESULTATS.....	55
DISCUSSION DES RESULTATS.....	57
I. RETOUR SUR LES HYPOTHESES	58
II. LES JEUNES EN DIFFICULTE FACE A L'ECRIT.....	65
III. RETOUR SUR LE PROTOCOLE	69
CONCLUSION.....	71
BIBLIOGRAPHIE.....	73

ANNEXES	78
ANNEXE I : EXTRAITS DU PROTOCOLE DU D.M.A.....	79
ANNEXE II : EXTRAITS DU PROTOCOLE DU T.L.O.C.C.....	83
ANNEXE III : PROTOCOLE DE L'IMPLICITE / PREMIERE PARTIE.....	89
ANNEXE IV : PROTOCOLE DE L'IMPLICITE / DEUXIEME PARTIE	92
ANNEXE V : TABLEAUX DES RESULTATS	95
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	98
TABLE DES MATIERES	99

INTRODUCTION

Pendant longtemps, le critère de définition de l'illettrisme a fait référence à une maîtrise insuffisante de la lecture/écriture pour faire face aux exigences de la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme [GPLI], 1995). Puis cette définition s'est affinée jusqu'à envisager que les illettrés manifesteraient également, pour certains, des difficultés dans la maîtrise des compétences de base comme la communication orale et la compréhension (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme [ANLCI], 2003). Dans la littérature, certains auteurs avançaient l'hypothèse qu'aux difficultés face à l'écrit semblaient être associées des difficultés dans le langage oral (Vinerier, 1994 ; Bentolila, 1996). Cependant, du fait de l'approximation des statistiques sur l'illettrisme, certainement due au flou terminologique dont ce phénomène faisait l'objet ; aucune étude n'avait pu objectiver les observations de ces auteurs.

Or l'enquête Information et Vie Quotidienne [IVQ] menée en 2004 (Murat, 2005) a choisi pour la première fois d'évaluer les compétences orales d'adultes en difficulté face à l'écrit. Depuis octobre 2005, l'ANLCI dispose donc, à partir d'une enquête non déclarative, proposant des tests de compétences à l'écrit et à l'oral ; à la fois d'un chiffre global concernant le taux d'illettrisme de la population métropolitaine mais aussi d'indications plus précises concernant les compétences de ces personnes. Cette enquête confirme les hypothèses émises dans la littérature puisqu'il apparaît que 38% des personnes en difficulté face à l'écrit manifestent également des difficultés en compréhension orale.

A côté de l'enquête IVQ qui concerne la population d'adultes, les chiffres recueillis à l'issue de la JAPD (Journée d'appel de préparation à la défense, 2004) mettent également en évidence que les difficultés relevées parmi les jeunes âgés de 17 ans repérés en situation d'illettrisme, s'inscrivent dans un problème général de compréhension impliquant aussi le domaine du langage oral.

C'est donc à partir de ce constat que nous avons décidé de mener notre travail de recherche puisque nous rejoignons ici ce que les orthophonistes observent régulièrement sur le terrain auprès d'adolescents scolarisés qui consultent pour des difficultés face à l'écrit. Nous avons en effet constaté lors de nos stages cliniques qu'à des difficultés de compréhension écrite sont souvent associées des difficultés de compréhension orale. Or, que ce soit en modalité écrite ou orale, nous percevons bien l'importance que revêt l'activité de compréhension, non seulement dans la scolarité de ces jeunes mais

également dans leur vie quotidienne : « *Celui qui ne comprend pas bien les propos qu'on lui adresse, oralement ou par écrit, est pénalisé et risque de ne pas pouvoir tenir pleinement son rôle d'adulte et de citoyen* » (Conseil National des programmes, 2002). Privés de l'accès aux subtilités de la langue telles que l'implicite, ces jeunes adultes se trouvent dans l'incapacité de comprendre les débats télévisés, d'écouter une conférence ou certaines émissions à la radio.

En effet, la compréhension du discours ne dépend pas seulement du traitement de l'information explicite du message véhiculé. L'accès à l'intentionnalité et au vouloir dire de l'autre nécessite de « savoir lire entre les lignes », de comprendre ce qui « se sous-entend » sans qu'on le formule. La génération d'inférences et la compréhension apparaissent donc étroitement liées. C'est pourquoi nous avons choisi de nous intéresser aux compétences de compréhension orale de ces jeunes en nous focalisant plus particulièrement sur leurs compétences de gestion de l'implicite.

Dans un premier temps, nous présenterons les travaux qui font état des relations existants entre l'écrit et l'oral en abordant et le champ de l'illettrisme et le domaine développemental. Puis nous tâcherons de définir l'activité de compréhension dans les processus et les compétences qu'elle mobilise. Enfin, nous nous intéresserons au rôle des inférences dans le processus de compréhension.

Après avoir exposé nos choix théoriques, nous énoncerons la problématique et les hypothèses qui ont orienté notre recherche. Nous présenterons ensuite notre dispositif expérimental et les résultats de nos expérimentations. Enfin, nous consacrerons une dernière partie à la discussion de nos résultats en regard de notre cadre théorique.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. INTERRELATION ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT

1. Les compétences mises en œuvre dans la communication

Pour qu'un individu puisse communiquer avec autrui à l'oral comme à l'écrit, il fait appel à deux types de connaissances langagières bien distinctes : d'une part ses connaissances linguistiques formelles et, d'autre part, ses connaissances communicatives.

Le premier type de connaissances relève de la compétence linguistique que nous définissons comme l'ensemble des règles qui régissent la bonne forme des énoncés de la langue. Ces règles forment ce qu'on appelle la grammaire du français. Intériorisées au moment de l'acquisition de la langue, elles sont devenues des processus plus ou moins inconscients (Gérard-Naef, 1987).

Le deuxième type de connaissances relève de la compétence communicative, c'est-à-dire l'ensemble des règles qui régissent l'utilisation adéquate de la langue en situation d'interaction. Elle prend en compte le contexte dans lequel se déroule le phénomène langagier. Cette compétence exige des locuteurs qu'ils connaissent et qu'ils maîtrisent les diverses fonctions langagières et les différents types d'actes communicatifs qui en découlent (Gérard-Naef, 1987).

Or, au vu des différentes recherches relevées dans la littérature (Bentolila, 1996 ; Murat, 2005), il semble que ces deux compétences soient moins efficaces chez les personnes en situation d'illettrisme.

2. Le cadre de l'illettrisme

2.1. Les illettrismes

Dans la littérature, le mot « illettrisme » recouvre des définitions qui varient selon les auteurs et qui évoquent des catégories d'individus différents. Ces personnes sont caractérisées tantôt par des difficultés à utiliser l'écrit malgré une scolarité francophone (Besse, Petiot & Petit Charles, 2003) ou en raison d'une immigration (Girod, 1997), tantôt par une absence de scolarité (Kolinsky, 1996). Gombert et Colé (2000) parlent d'illettrisme en lui associant exclusivement des difficultés de compréhension en lecture,

plaçant ainsi le trouble de la reconnaissance des mots du côté de la dyslexie. Enfin, Louvet et Prêteur (2003), suggèrent que l'illettrisme « *se définit par l'inadéquation entre le rapport au savoir et à l'écrit de la personne et les exigences situationnelles. (...) Ainsi un étudiant qui a des difficultés à faire son choix dans une bibliothèque, qui appréhende la lecture d'un article scientifique, qui manque d'esprit critique face à un livre, qui n'arrive pas à rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage, etc., peut être considéré comme un étudiant illettré – bien qu'il soit tout à fait à l'aise dans les tâches ponctuelles de lecture dans des situations de la vie courante* » (p. 107).

Ces différentes références montrent combien, parce que l'illettrisme est une réalité difficile à circonscrire, il semble complexe de proposer une définition unique de ce phénomène. Il semblerait donc plus juste de décliner le terme au pluriel et de parler des illettrismes. C'est ainsi que Besse dans le cadre des travaux de recherche qu'il a menés avec l'équipe du PsyEF (équipe de recherche en Psychologie cognitive de l'Education et de la Formation à l'Université Lumière-Lyon 2) introduit la notion de profils de situation d'illettrismes (Besse, Petiot & Petit Charles, 2001 ; *ibid.*, 2003). A partir de l'évaluation de performances en production écrite et identification de mots et de pseudo-mots, il distingue ainsi quatre groupes désignés par A,B,C,D ; le groupe A correspondant aux personnes les plus en difficultés face à l'écrit, le groupe D ne relevant pas de l'illettrisme.

Cette conception plurielle de l'illettrisme est celle que nous choisissons d'adopter dans le cadre de notre travail. Nous la considérons également en regard de certains critères de définition proposés par le cadre institutionnel français en charge du dossier sur l'illettrisme (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme [ANLCI], 2003) : « *L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de seize ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de la vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale (...)* ».

Néanmoins, cette dernière définition présente des insuffisances car elle ne fournit pas de façon claire les critères d'inclusion de l'illettrisme, par exemple en fixant un seuil minimal d'acquisition linguistique. De la même façon, bien qu'elle élargisse le cadre des difficultés des personnes en situation d'illettrisme au domaine du langage oral, elle ne précise pas la nature de ces difficultés.

2.2. Illettrisme et langage oral

Certains chercheurs (Bentolila, 1996 ; Gombert, 2006 ; Murat, 2005) engagés dans un travail scientifique sur la compréhension de l'illettrisme, font état de relations existant entre le langage oral et le langage écrit.

A. Bentolila (1996), fait l'hypothèse que l'illettrisme serait un handicap linguistique global. Par conséquent, les personnes en situation d'illettrisme éprouveraient des difficultés aussi importantes dans l'utilisation du langage oral que dans les activités de lecture/écriture. De manière engagée, Bentolila (1999) va même jusqu'à affirmer que les personnes en situation d'illettrisme sont incapables de communiquer quel que soit le contexte : « *la plupart des illettrés manifestent une poignante pauvreté du verbe, un terrible handicap à mettre en mots leur pensée. (...) En aucun cas, l'illettrisme n'engendre une oralité triomphante* ». L'auteur parle même « *d'une langue illettrée, sorte de langue ennemie, ignorante des fonctionnements et des finalités du langage* » (p.162).

Afin de vérifier son hypothèse, il a donc mené une étude auprès de 100 élèves scolarisés en lycée professionnel âgés de 16 à 18 ans. Deux tâches leur étaient proposées :

- une tâche d'expression orale pour laquelle il s'agissait de raconter un événement de leur choix à un adulte inconnu. L'analyse portait sur les éléments linguistiques mis en œuvre pour se faire comprendre de l'adulte.
- une tâche de compréhension écrite portant sur différents types de textes (narratif, explicatif).

Les performances réalisées à l'oral et en lecture étaient ensuite comparées. Les jeunes qui réussissent à lire au moins deux des trois textes proposés, ont su, pour 68% d'entre eux, adapter leur discours oral face à l'adulte inconnu. Les jeunes qui échouent à l'épreuve de lecture, démontrent, pour 85% d'entre eux, une grande difficulté à mobiliser les moyens linguistiques nécessaires pour se faire comprendre sans ambiguïté d'un interlocuteur inconnu. Ces résultats confirment donc l'hypothèse de Bentolila : aux difficultés rencontrées dans l'acte de lecture correspondent les mêmes difficultés dans le maniement de la langue orale. Les deux gênes seraient donc indissociables l'une de l'autre.

L'analyse du discours produit par ces jeunes témoigne d'une conception particulière de la communication. En effet, ils semblent considérer que l'intercompréhension va pratiquement d'elle-même. Ils proposent un message peu explicite avec peu d'indices comme si l'interlocuteur savait à l'avance ce qu'on allait lui dire, de quoi on lui parle. Ils

ne prennent pas en compte la distance avec l'interlocuteur. Ces personnes communiquent avec l'autre en pensant qu'il partage d'emblée les mêmes expériences, sentiments ou opinions qu'elles. Ces jeunes font donc appel à la compétence de gestion de l'implicite de leur interlocuteur qui va devoir générer des inférences afin de pallier le manque d'informations du message produit. Puisque ces jeunes supposent et attendent une telle compétence auprès de leur interlocuteur, nous pouvons nous interroger sur leur propre capacité à inférer en situation d'interaction. C'est ce que nous proposons donc de mettre en question avec notre population expérimentale.

Le critère commun aux définitions institutionnelles de l'illettrisme (GPLI, 1995 ; ANLCI, 2003) est une maîtrise insuffisante de la lecture /écriture pour satisfaire aux différentes tâches de la vie quotidienne. Les compétences des illettrés étant donc définies et évaluées à l'écrit, peu de recherches scientifiques font état des capacités langagières orales de ces personnes.

L'enquête Information et Vie Quotidienne [IVQ] (Murat, 2005) organisée par l'INSEE en collaboration avec l'ANLCI, menée fin 2004 auprès de 10000 personnes âgées de 18 à 65 ans, pallie en partie ce manque. En effet, en plus d'une évaluation des compétences à l'écrit, cette enquête proposait également une évaluation de la compréhension orale. Les résultats révèlent que 38% des personnes en difficulté face à l'écrit ont aussi des difficultés en compréhension orale. Cet article (ibid.) témoigne également du fait que pour certains, les difficultés à l'écrit pourraient trouver leur origine dans des problèmes plus généraux de compréhension. C'est par ailleurs ce que révèlent les résultats de l'évaluation de l'écrit des jeunes convoqués à la Journée d'Appel de Préparation à la Défense [JAPD] en 2004 (Gombert, 2006). Il apparaît en effet qu'en plus de difficultés liées à une mauvaise maîtrise des mécanismes d'identification de mots écrits, s'ajoutent des difficultés liées à la pauvreté du lexique ainsi qu'à une mauvaise compréhension. Sur les 733 000 jeunes ayant participé à cette journée, il apparaît que parmi les 79,5 % de jeunes lecteurs habiles, 11 % d'entre eux rencontrent des difficultés de compréhension notable.

Anne Vinerier (1994), pour sa part, déclare que « *les illettrés n'ont pas le même capital linguistique* » (p.213). Selon elle, ces personnes sont limitées dans certains contextes et ils ne peuvent donc comprendre le langage des papiers administratifs ni celui des discours tenus lors d'entretiens (sociaux et/ou professionnels). De plus, ils s'expriment avec des mots dont ils ignorent souvent la signification exacte. En revanche, Leclercq (2004), dans son enquête « Engagement en formation » relève des performances orales traduisant une

pratique de l'oral non déficitaire : « *Les questions sont comprises et les énoncés produits compréhensibles. Les caractéristiques des discours sont propres à l'interaction orale : beaucoup de phrases non achevées, des ruptures de construction, des répétitions.* » (p.16). Elle remarque cependant de nombreuses erreurs de syntaxe et de morphologie ainsi que la présence de nombreuses approximations lexicales.

Ces différents témoignages nous laissent donc entrevoir l'existence d'une interaction entre compétences à l'écrit et compétences à l'oral chez des personnes en situation d'illettrisme sur les deux versants : linguistique et communicatif. Ainsi Bentolila (1996) déclare que « *les difficultés de lecture trouvent dans l'oral, sinon leur source, du moins leur écho (...)* Sans réelle maîtrise de la langue, pas d'entrée possible dans l'écrit. (...) *L'illettrisme ne fait que révéler un handicap linguistique global* » (p35). Selon lui, la langue orale serait d'ailleurs un instrument essentiel dans la lutte contre l'illettrisme.

A partir de ces recherches et de ces différentes remarques, nous pouvons nous poser la question des liens existants entre l'oral et l'écrit.

3. Quels liens entre l'oral et l'écrit ?

3.1. Caractéristiques de l'oral et de l'écrit

L'oral et le scriptural ont en commun de mettre en relation un émetteur (locuteur ou scripteur) et un récepteur (auditeur ou lecteur). Ces deux modalités sont régies par une règle fonctionnelle similaire : l'écrit comme l'oral permet à tout locuteur de pouvoir exprimer des choses sur le monde, de les partager avec l'autre dans ce que Dabène (1987) appelle une conception énonciative. Au niveau de la production, elle permet de distinguer l'auteur de la parole (celui qui parle ou écrit) et l'énonciateur, c'est-à-dire l'agent de l'acte illocutoire et réciproquement, au niveau de la réception, celui à qui les paroles sont dites ou écrites et le destinataire : « *le scripteur tout comme le locuteur peut mettre en scène de façon totalement implicite un autre énonciateur que lui-même* » (Dabène, ibid. p.21).

Cependant, malgré certaines similitudes, certaines variables communicationnelles comme le temps et l'espace sont propres à chacune de ces réalisations de la langue. Selon Dabène (ibid.), à la différence de l'écrit qui s'inscrit dans la durée, l'oral est fugitif et irrévocable. L'oral ne peut se corriger que par addition alors que l'écrit, puisqu' inscrit sur un support, est constamment remaniable et consultable à tous moments. L'oral qui s'inscrit la plupart

du temps dans « l'ici » et « le maintenant », offre cependant davantage la possibilité d'une intercompréhension entre locuteur et récepteur que l'écrit. La différence majeure entre l'oral et l'écrit réside donc dans la situation d'énonciation (Fayol, 1997). L'oral propose en effet une situation d'interactivité entre les différents locuteurs, et l'émetteur sait instantanément si son message est clair et compris. Il se caractérise donc par ce que Dabène (1987) appelle la bipolarité réversible : chacun des protagonistes au moment de l'échange a la possibilité d'être tour à tour émetteur et récepteur. En revanche, en raison des caractéristiques propres à l'écrit qui sont « l'ailleurs » et « à un autre moment » la production écrite est le plus souvent un monologue sur lequel le producteur ne possède pas de retour immédiat de la part du destinataire. Il ne peut donc avoir l'assurance que son destinataire a compris son message puisque les deux protagonistes ne sont pas dans ce cas en présence l'un de l'autre au moment de l'échange.

Cependant, l'écrit ne possède pas que des inconvénients. Parce qu'il est moins instantané que l'oral, il permet aux interlocuteurs de bénéficier de plus de temps pour traiter l'information. Les modalités orale et écrite se caractérisent donc par un rythme de traitement de l'information qui leur est propre (Fayol, 1997). Ceci implique que les processus psycholinguistiques pourront varier selon la modalité. Dans le cas du récepteur, par exemple, la lenteur de l'écrit permet un retour sur l'information et une régulation de la quantité d'informations à traiter, soulageant ainsi la charge mnésique.

Néanmoins Fayol (ibid.) souligne le fait que les propriétés de l'oral et de l'écrit peuvent se recouvrir en partie, notamment en regard de l'évolution des moyens de communication : message électronique, SMS, « chat » sont des écrits quasi interactifs.

3.2. Des difficultés du langage oral aux difficultés du langage écrit

Les approches développementales en orthophonie font souvent la constatation empirique de l'existence de liens entre le langage oral et le langage écrit suivant l'idée selon laquelle l'apprentissage des mécanismes du langage écrit s'appuie sur le bon usage du langage oral. Certains auteurs s'attachent ainsi à penser que la maîtrise du langage oral compte parmi les pré-requis sinon les conditions nécessaires facilitant l'accès à la lecture et à l'écriture.

Ainsi Gombert (1992), d'expliquer à propos de la conscience phonologique, que « *les modèles classiques de la lecture accordent peu d'attention au fait que la lecture ne*

s'acquiert pas indépendamment du langage oral. En effet, les habiletés dans le langage oral jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture : un niveau suffisant d'habileté langagière à l'oral s'avère être un préalable nécessaire à l'abord de l'écrit. » (p.181). Lentin (1990), quant à elle, assure que parler n'est pas à considérer comme un pré-requis de l'apprentissage de la lecture. Elle affirme qu'apprendre à parler est déjà apprendre à lire, et qu'apprendre à lire constitue la poursuite de la mise en fonctionnement du langage : c'est-à-dire que les mécanismes du langage écrit, par un phénomène de réciprocité, participent en retour à une meilleure compréhension du fonctionnement du code oral et inversement, la maîtrise du langage oral participe à l'amélioration des compétences à l'écrit.

Gérard (1994) fait état de ces relations au travers d'une étude longitudinale menée par Bishop et Adams (1990) auprès d'enfants âgés de trois à huit ans. Cette étude confirme en effet que la présence précoce de difficultés dans le langage oral est associée à un risque de difficultés dans le langage écrit. Bishop et Adams insistent notamment sur le fait que ce risque n'apparaît que si on tient compte de la compréhension du langage écrit et non pas seulement de la qualité du transcodage. La compréhension d'un énoncé à l'écrit est donc selon eux dépendante des capacités de compréhension à l'oral. De plus, ils s'opposent à la thèse phonologique de Gombert (1992). Leur étude montre en effet que les capacités de production phonologique sont de moins bons prédicteurs du risque de difficultés dans le langage écrit que ne l'est la compétence syntaxique. Enfin, les enfants pour lesquels le risque de difficultés à l'écrit s'est confirmé, présentent à huit ans des difficultés persistantes et globales dans le domaine du langage oral. L'écrit n'ayant pu se mettre en place correctement, le langage oral n'a pas pu bénéficier de son renforcement.

Enfin, Maurin (2006) confirme l'existence de cette réciprocité dans son Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens (TLOCC) que nous utilisons dans notre dispositif expérimental. Dans ce test, elle distingue le langage oral L1 qui est le langage quotidien qu'on utilise pour communiquer avec ses proches et le langage oral complexe L2 qui nous permet de comprendre les débats, les conférences, les informations télévisées. Utilisé massivement par les enseignants, L2 est aussi majoritairement utilisé à l'écrit puisqu'il est enrichi des caractéristiques propres à l'écrit. Selon cet auteur, l'écrit utilise fréquemment L2 dès les premières lectures en CE1 : « *Sans la maîtrise de L2, on n'accède pas à la compréhension du langage écrit tel qu'il est le plus souvent proposé* » (p. 16). Bien que selon Maurin (ibid.) la seule maîtrise de L2 ne soit pas l'assurance totale de la compréhension et de la maîtrise de l'écrit, elle est préalablement indispensable.

Ainsi, en regard des liens existant entre les deux modalités de la langue, on peut s'attendre à retrouver chez les personnes en difficulté face à l'écrit, les mêmes difficultés à l'oral. De ces quelques remarques, issues soit de recherches scientifiques, soit d'observation « de terrain », nous pouvons donc retenir l'existence de liens entre l'oral et l'écrit. C'est dans une démarche scientifique, que nous proposons donc de mettre en question ces différentes observations auprès de notre population.

II. LA COMPREHENSION DU DISCOURS

Le processus de compréhension a fait l'objet de nombreuses recherches dans différents domaines (psychologie cognitive, linguistique, pragmatique) qui interagissent. Nous traiterons donc cette question de façon globale à la lumière de ces différentes approches.

1. Définition

Selon l'origine latine, comprendre signifie « prendre avec » (Le Petit Robert). C'est l'action de saisir toutes les données qui nous sont proposées lors d'une situation de communication, de percevoir le sens du message qui nous est adressé ; ceci afin d'accéder au vouloir dire de notre interlocuteur. Ainsi, Nespoulous (1987) cité par Coquet (2004) affirme que « *nulle compréhension n'est possible à moins d'appréhender à la fois ce que dit, ce que veut dire et ce que veut notre interlocuteur.* » (p.351)

2. La compréhension comme la construction d'une représentation mentale

Selon la théorie psycho-cognitiviste du traitement de l'information citée par Gineste et Le Ny (2002) qui reprend le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978, 1988), le processus de compréhension requiert essentiellement deux types de traitements : un traitement linguistique et un traitement sémantique. En effet, les énoncés véhiculent une information linguistique dite de surface et une information sémantique portée par ce que Kintsch et Van Dijk (1978, 1988) appellent la base de texte. Cette base de texte repose sur l'établissement d'une micro et d'une macrostructure. La microstructure permet de comprendre l'information contenue dans une phrase, la macrostructure se charge de la compréhension globale du texte et permet de constituer un tout cohérent.

L'information de surface, d'origine perceptive (auditive dans le cas de l'oral) est constituée d'informations lexicale et morphosyntaxique. Elle ne requiert du récepteur que sa compétence linguistique. Le récepteur ou compreneur doit identifier et pré traiter ces données avant de les transformer en sens. Concernant les informations grammaticales, il est intéressant de noter qu'elles sont en français beaucoup plus riches à l'écrit qu'à l'oral. En effet, nous prononçons indifféremment mais orthographions différemment par exemple "vert" et "verre", "chien" et "chiens" ou encore "mange" et "mangent". Contrairement à l'information écrite de surface, l'information orale de surface est donc plus ambiguë et moins porteuse d'indications supplémentaires facilitant la compréhension. Interviendra alors un autre type d'information que Gineste et le Ny (2002) appellent « pragmatique », correspondant à la situation d'énonciation du message. En tenant compte du contexte dans lequel l'énoncé est produit et reçu, elle permet au récepteur de lever les ambiguïtés qui peuvent exister.

A partir de ce premier traitement, le récepteur va devoir interpréter le message qui lui est adressé afin d'en extraire le sens. Ainsi la psychologie cognitive introduit l'idée d'une véritable construction (Kintsch, 1998) de l'information sémantique. Selon Kintsch et Van Dijk (1978) cités par Gineste et Le Ny (2002), l'information sémantique n'étant pas directement donnée dans l'énoncé au récepteur, elle va donc se construire grâce à une série de différents traitements répétitifs et cycliques. Lors d'un cycle, le récepteur procède à l'activation d'unités sémantiques précédemment stockées dans sa mémoire à long terme (son lexique mental) et assemble ces unités en morceaux de sens qui correspondent dans un premier temps à une représentation partielle du sens. Puis en combinant ces différents morceaux de sens, il accède à une représentation plus large du sens de l'énoncé : « *le sens complet de l'énoncé est ainsi construit morceau par morceau* » (ibid. p.112). Tout ce processus nécessite l'activation de la mémoire de travail qui assure la conservation et le traitement de l'information en cours. L'activité de compréhension sollicite donc des échanges constants entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme (ibid.). Dans le processus de compréhension, deux sortes de représentations sémantiques sont donc activées :

- des représentations sémantiques en mémoire de travail : transitoires, elles contiennent le sens d'une ou plusieurs phrases. Duchêne (2007) parle de « représentations occurrentes ». Ces représentations élaborées en mémoire de travail se construisent à partir de l'information perçue par le compreneur, dans un contexte particulier.

- des représentations sémantiques en mémoire à long terme : permanentes, elles correspondent à la signification des mots mais également aux connaissances sur le monde que possède le récepteur. C'est ce que Kintsch et Van Dijk (1978,1988) appellent le modèle mental de situation et qui participe, avec la structure de surface et la base de texte, à la compréhension et à l'interprétation d'un discours. Ces connaissances accumulées à partir d'expériences personnelles sont organisées dans l'esprit des locuteurs sous forme de séquences (Duchêne, 2000). Cunningham (1987) cité par Giasson (1990), Duchêne (2007) parlent alors de « représentations types », de « schémas » ou de « scripts » qui recouvrent « *les connaissances générales sur l'organisation du monde, la chronologie et la logique des actions quotidiennes, les normes des comportements socio-culturels* » (ibid., p. 57). C'est ce qu'évoque Kerbrat-Orecchioni (1986) quand elle parle de compétence encyclopédique. Ces schémas qui servent de modèle de référence sont actualisés en mémoire de travail par le compreneur en fonction du contexte de l'énonciation en cours. Le récepteur opère ainsi une sorte d'appariement par analogie entre le modèle stocké en mémoire à long terme et la nouvelle information à décoder (Duchêne, 2000). Ces scripts réfèrent à un savoir commun partagé par le locuteur et le récepteur, permettant la mise en place d'inférence.

C'est à travers la notion de compétence communicative que Kerbrat-Orecchioni (1986) rejoint cette approche cognitive du traitement de l'information.

3. L'approche pragmatique

Kerbrat-Orecchioni (1986) a défini quatre types de compétences mises en œuvre conjointement dans la compréhension d'un énoncé :

- la compétence linguistique : elle correspond au fonctionnement du code de la langue et à son application.
- la compétence encyclopédique : variable d'un individu à l'autre, elle correspond aux savoirs sur le monde dont dispose chaque interlocuteur. Elle est partagée par les locuteurs d'une même communauté sur l'existence d'une base de connaissances communes. Mais elle est aussi chargée de l'expérience individuelle de chacun. En ce sens, la compréhension peut être assimilée à une véritable interprétation (Le Ny, 2005).

- la compétence logique : elle permet de s'affranchir des énoncés explicites et exhaustifs en s'appuyant sur les facultés de raisonnement et de déduction du récepteur.
- la compétence rhétorico-pragmatique : c'est « *l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement des principes discursifs.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p.194). Cette compétence regroupe tous les principes que doivent respecter les interlocuteurs pendant l'échange verbal, définis par les "Maximes de Grice" (1975) dont le principe phare qui gouverne tous les autres est le principe de coopération. Il s'agit d'un principe selon lequel les sujets en situation d'interaction doivent partager avec leur interlocuteur les mêmes outils de communication.

Enfin, une cinquième compétence intervient dans la compétence communicative, la compétence discursive : « *Elle repose sur l'idée qu'un énoncé se doit pour être bien reçu de respecter un ordre logique d'enchaînement* » (Duchêne, 2000, p.15). Il s'agit pour le récepteur d'établir des liens entre les différents éléments de l'énoncé par l'activation de microprocessus et de macroprocessus, respectivement chargés de la compréhension de la phrase et du discours.

Cette compétence communicative dont nous venons de décrire les différentes facettes est fortement sollicitée dans nos échanges conversationnels quotidiens pour interpréter correctement le sens de l'énoncé. Bien souvent, la signification littérale du message est insuffisante pour accéder au « vouloir dire » du locuteur qui, en réponse à des règles d'économie dans l'usage de la langue (Duchêne, 2000 ; Duchêne, 2007 ; Gineste et Le Ny, 2002 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986), n'explicite pas littéralement la totalité du message qu'il adresse au récepteur. Pour Sadek-Khalil (1982) « *le langage n'est pas fait pour tout dire. D'ailleurs, on ne pourrait ni ne voudrait tout dire. Et heureusement, « ce qui va sans dire », ce qui « s'entend » sans qu'on le formule, ce qui « va de soi », ce qui se « sous-entend » ou s'implique constitue la plus grande part de nos échanges* » (p.35). Ce principe d'économie, associé au principe de coopération (Grice, 1975) repose donc sur la capacité du récepteur à gérer l'information implicite (Duchêne, 2000 ; Duchêne 2007).

III. L'INFORMATION IMPLICITE : LE ROLE DES INFERENCE DANS LA COMPREHENSION

1. La notion d'implicite en linguistique

Grice (1979) différencie les contenus explicites des contenus implicites. Selon lui, « *parler explicitement, c'est "to tell something" et parler implicitement, c'est to "get someone to think something" c'est à dire amener quelqu'un à penser quelque chose sans l'avoir soi-même formellement exprimé* ». Grice signifie ici que le vouloir dire du locuteur a un effet sur l'autre et peut différer du sens littéral de l'énoncé. Ainsi un même énoncé peut renvoyer à des intentions différentes. Comme le suggère Kerbrat-Orecchioni (1986), par exemple l'énoncé « Il fait chaud ici » ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon, « Ouvre la fenêtre », « Ferme le radiateur », « Est-ce que je peux tomber la veste », etc... ». L'acte de parole va donc agir sur le récepteur : il lui fait accomplir un acte qui renvoie à l'intention du locuteur. Austin (1970) dans sa théorie des actes de langage parle de force illocutoire de l'énoncé. Selon lui, dire c'est faire. Au moment où le locuteur produit un énoncé, il agit sur le contexte de l'énonciation ainsi que sur le récepteur. Dans l'exemple « Il fait chaud ici », la valeur illocutoire de l'énoncé pourrait s'exprimer sous la forme d'une requête qui serait « Peux-tu ouvrir la fenêtre ? ». La réelle intention du locuteur est donc bien souvent portée par cette valeur illocutoire indirecte de l'énoncé. Selon Duchêne (2000, p.17), « *entre le sens littéral et le sens communiqué des énoncés, il y a un monde, celui de l'implicite* ».

Le linguiste Ducrot (1972) explique l'existence de ces formulations implicites dans la langue selon deux origines :

- Lorsqu'on ne peut pas, pour des raisons de convenance, utiliser l'expression directe, il est nécessaire de disposer de modes d'expression implicite « *qui permettent de laisser entendre sans encourir la responsabilité d'avoir dit* » (p.6).
- Tout ce qui est dit peut être contredit ; parler « à mots couverts » empêche ainsi toute contestation possible de la part de l'interlocuteur. Ainsi on n'engage sa responsabilité que sur ce qui est exprimé formellement.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986), l'utilisation de formulations implicites peut être un véritable jeu entre les interlocuteurs. Elles seraient considérées comme un plaisir partagé entre l'encodeur qui dissimule sa véritable intention communicative tout en ayant la satisfaction de la voir découverte, et le décodeur qui parvient à résoudre cette énigme. A

travers cette approche, nous pouvons voir que l'information implicite repose donc sur l'idée que locuteur et récepteur partagent les mêmes connaissances. Le Ny (2005) parle de l'existence d'une « communauté de représentations » c'est à dire qu'un sujet possède une connaissance et une croyance implicite de ce qui est dans l'esprit de son interlocuteur. Malgré tout, il peut arriver qu'un énoncé n'apparaisse pas comme pertinent, c'est-à-dire insuffisamment informatif, lorsque par exemple le locuteur évalue mal les connaissances du récepteur. Dans ce cas, le récepteur doit suppléer l'information manquante à l'interprétation du sens de l'énoncé par une procédure de contextualisation. Il opère alors un traitement inférentiel (Duchêne, 2000).

2. Le processus inférentiel

Pour Kerbrat Orecchioni (1986), l'inférence est une proposition implicite que le sujet peut déduire du contenu littéral d'un énoncé. L'inférence permet aux interlocuteurs de se comprendre même si toute l'information n'est pas explicitée dans l'énoncé. Duchêne (2006) parle de processus inférentiel : « *Le processus inférentiel est un processus qui permet de passer d'une information révélée à une autre qui ne l'est pas, et ce en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples et hétérogènes* » (p.58). Le processus inférentiel est assimilable à un véritable calcul interprétatif. L'information implicite va se construire dans l'esprit du récepteur par l'élaboration d'un raisonnement reposant sur une série d'inférences. Chaque inférence constitue une partie du raisonnement du récepteur et le conduit d'une information de l'énoncé à une autre (Gineste et Le Ny, 2002).

Pour ce faire, le récepteur va recourir à ce que Duchêne (2000, 2006) appelle la notion de vraisemblance. A partir de ses connaissances préalables stockées dans sa mémoire à long terme, il va opérer une sélection parmi les différentes hypothèses qu'il fait afin de retenir l'éventualité la plus plausible : « *On peut imaginer une série d'opérations en boucles qui irait du plus vraisemblable au moins plausible (...) de façon à retenir prioritairement le compromis le plus adéquat possible* » (Duchêne, 2006, p.25). Tout au long de ce traitement, le récepteur confronte les différentes éventualités de signification aux informations explicites de l'énoncé. Lorsqu'il y a cohérence entre l'information ancienne et l'information nouvelle, cette dernière pourra être à son tour stockée en mémoire. A ce propos, Le Ny (2005) souligne l'importance des interactions sociales, car elles organisent l'information sémantique, la rendent fonctionnelle et rapide d'accès. En effet, pour lui, les inférences sont des passerelles entre des représentations de signification plus ou moins

éloignées. Des interactions verbales fréquentes renforcent l'accès pour le récepteur à ses connaissances stockées en mémoire.

Pour Duchêne (2000), le processus inférentiel renvoie à la notion de raisonnement en ce sens que ces deux processus permettent de générer une nouvelle information. L'analyse du traitement des inférences amène donc à s'intéresser aux différents types de raisonnement susceptibles d'être mis en œuvre par le compreneur pour accéder à l'information implicite. Duchêne (2000) décrit trois types de raisonnement utilisés au cours du traitement des inférences :

- la déduction. Les informations obtenues par ce type de raisonnement n'appellent pas de recours à l'expérience du récepteur ni au contexte de l'énonciation. Ce raisonnement repose sur la logique stricte dont le principe est la particularisation : le compreneur procède du plus général au moins général. Les inférences de type syllogistique appellent un raisonnement par déduction. Ainsi, dans l'exemple :

« Je n'ai pêché que des truites dans cette rivière, et le seul poisson que nous ayons mangé cette semaine n'est pas une truite »,

si le récepteur admet comme vraies les deux propositions, alors un raisonnement déductif le conduit obligatoirement à conclure que « Le poisson que nous avons mangé ne provient pas de ma pêche ». Il y a application des connaissances du compreneur à un contenu particulier.

- l'induction. A l'inverse du raisonnement déductif, l'induction va du particulier au plus général et fait appel à la connaissance de schémas de situation, de scripts censés être stockés dans la mémoire du récepteur. Il y a construction de connaissances générales à partir de situations particulières rencontrées par le récepteur. Le récepteur cherche à se référer à des situations d'ordre plus général que celles qui sont exprimées dans l'énoncé. La stratégie inductive impose alors au récepteur de se référer au critère de vraisemblance. Contrairement à la déduction logique, l'information issue d'une inférence inductive peut être remise en question par la possibilité d'une autre interprétation.
- l'analogie. A partir d'une relation établie dans un domaine donné, le récepteur opère un transfert de cette même relation à des éléments d'un autre domaine. Là encore, ce type de raisonnement fait appel aux connaissances d'arrière plan du

récepteur qui, à partir de la situation décrite, va rechercher une situation analogue dans sa mémoire à long terme. Ainsi dans l'exemple :

« Loïc a fait une fugue, il savait que son bulletin scolaire arrivait aujourd'hui par la poste »,

le récepteur peut se référer à une situation où un individu fuit par exemple parce qu'il a commis un vol. Le lien inférentiel commun à ces deux situations est « il veut éviter la sanction ».

3. Les différents types d'implicite

Au sein des contenus implicites que l'on peut extraire d'un énoncé, Kerbrat-Orecchioni (1986) distingue ceux relevant d'un ancrage direct et ceux relevant d'un ancrage indirect.

3.1. Ancrage direct

Les présupposés relèvent d'un ancrage direct. Ce sont des contenus implicites inscrits dans la langue : *« Nous considérons comme présupposés toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif »* (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p.25).

Prenons l'exemple de Ducrot (1972) : *« Pierre a cessé de fumer »*. Cet énoncé véhicule différentes informations dont :

- « Pierre actuellement ne fume pas », information directement décodée grâce à l'analyse lexicale et syntaxique de l'énoncé. C'est le posé de l'énoncé.
- « Pierre auparavant fumait », que l'on peut déduire de l'item lexical « cesser de » qui implique qu'il en était autrement auparavant. C'est le présupposé de l'énoncé. Nous remarquons que, pour la saisie du posé comme pour celle du présupposé, seule la compétence linguistique du récepteur est ici nécessaire.

L'auteur distingue différents types de présupposés :

- les présupposés lexicaux : ils peuvent être liés au sens ou au temps du verbe, aux déterminants, aux adjectifs ou encore aux adverbes.

- les présupposés logico-syntaxiques : ils reposent sur la compréhension de la référence anaphorique.

« Antoine a demandé l'heure à Benoît parce qu'il avait une montre »

Dans cet exemple, l'extraction de l'implicite repose sur :

- la reconnaissance du référent repris par le pronom personnel « il »,
- la reconnaissance des informations apportées par chaque contenu propositionnel. Ex : « a demandé l'heure » présuppose « l'ignorait »,
- la mobilisation de ces informations dans la relation logique introduite par « parce que ».

3.2. Ancrage indirect

Les sous-entendus sont à ancrage indirect. Dans ce cas précis, les informations sont contenues dans l'énoncé, mais leur actualisation dépend du contexte de l'énonciation. L'implicite n'est donc pas immédiatement perçu et repose sur l'acte d'énonciation. « *La fenêtre, s'il vous plaît !* » peut signifier, selon le cas « *Veillez fermer la fenêtre* » ou « *Veillez ouvrir la fenêtre* ». Le récepteur devra donc adapter le contenu sémantique de l'énoncé à la situation énonciative.

Parmi les contenus verbaux à ancrage indirect, Kerbrat-Orecchioni distingue encore l'implicite lié à l'énoncé, ce dernier pouvant lui-même se diviser en contenus de type syllogistique et en contenus exprimant l'effet pour la cause. Le syllogisme est un argument contenant trois propositions : une prémisse majeure, une prémisse mineure, et une conclusion déduite de la prémisse majeure par l'intermédiaire de la mineure. Dans le discours, le syllogisme existe mais on le rencontre plus fréquemment sous une forme incomplète. Il manque une, parfois deux propositions.

Exemple : « Le chat de ma voisine miaule tout le temps sauf quand il n'a rien mangé depuis longtemps (prémisse majeure). (Or) Aujourd'hui je l'ai entendu miauler toute la matinée (prémisse mineure).

La proposition manquante, conclusion qu'on peut inférer à partir de ce syllogisme, est : *(Donc) ma voisine n'a pas donné à manger à son chat ce matin (conclusion) ».*

Contrairement aux contenus verbaux à ancrage direct, ceux à ancrage indirect ne s'interprètent pas seulement grâce à la simple connaissance du code linguistique (qui est cependant nécessaire). Le récepteur doit avoir recours à un véritable calcul interprétatif qui requiert l'ensemble de sa compétence communicative (logique, rhétorico-pragmatique, encyclopédique et discursive). On rejoint là les modèles de classifications des inférences opérés selon le type de compétences prioritaires mis en jeu. Ainsi, Cunningham (1987) cité par Giasson (2000), et Duchêne (2006) distinguent :

- les inférences logiques : fondées sur l'énoncé, elles n'ajoutent pas d'information au contenu littéral. Ces inférences se font grâce à la compétence logique et mettent en œuvre un raisonnement de type déductif. Elles sont nécessairement vraies.
- les inférences pragmatiques : fondées sur les connaissances que le compreneur tire de sa mémoire, elles complètent l'information littérale elliptique. Elles sont basées sur un raisonnement de type inductif et donnent lieu à des hypothèses d'interprétation plausibles. Elles sont donc possiblement vraies.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. PROBLEMATIQUE

Les illettrismes (Besse, Petiot & Petit Charles, 2001 ; *ibid.*, 2003) étant définis et évalués à l'écrit, peu de recherches scientifiques font état des capacités langagières orales des personnes illettrées. Cependant, au regard des différents écrits spécialisés dans ce domaine (Bentolila, 1996 ; Leclercq, 2004 ; Murat, 2005), l'existence d'une interaction entre les compétences à l'écrit et les compétences orales de ces personnes semble émerger. En effet, suite à une recherche menée auprès de jeunes illettrés, Bentolila confirme qu'aux difficultés rencontrées face à l'écrit s'associent des difficultés dans la langue orale.

Bentolila fait état chez ces jeunes d'une conception particulière de la communication, comme si l'intercompréhension entre émetteur et récepteur était posée d'emblée. Ainsi, ils proposent à leur interlocuteur un message peu explicite sans prendre en considération la distance avec l'autre, en pensant qu'il partage d'emblée avec eux les mêmes expériences. Ce faisant, ces jeunes font appel aux capacités inférentielles de leur interlocuteur qui va devoir ainsi pallier les informations manquantes. Puisqu'ils supposent et attendent une telle compétence auprès de leur interlocuteur, nous pouvons nous interroger sur leur propre capacité à inférer le sens du message qui leur est adressé en situation d'interaction. En effet, pour accéder au vouloir dire de l'émetteur, il est très souvent nécessaire de comprendre ce qui « se sous entend » sans qu'on le formule, afin de pénétrer l'espace du non dit dont les locuteurs usent fréquemment selon un principe d'économie de la langue (Austin, 1970 ; Duchêne, 2007 ; Grice, 1979). Emetteur et récepteur utilisent alors des compétences qui dépassent celles du savoir linguistique formel en faveur de processus cognitifs plus complexes leur permettant de générer des inférences et ainsi d'accéder à l'intentionnalité de l'interlocuteur.

Nous proposons donc de mettre en question, dans une démarche scientifique, cette capacité de gestion de l'implicite avec notre population expérimentale. La conception plurielle des illettrismes couvrant une catégorie très large d'individus, nous nous sommes donc intéressés plus particulièrement à l'un des groupes concerné par ce phénomène – les jeunes adultes toujours scolarisés – pour lequel peu de recherches scientifiques ont été menées à ce jour. Cependant, avant de pouvoir définir leur rapport à l'écrit par une évaluation, et par prudence, nous parlerons pour ces jeunes de difficulté face à l'écrit. Nous émettons ainsi l'hypothèse générale que les jeunes scolarisés en difficulté face à

l'écrit manifestent également des difficultés dans le langage oral notamment dans leur compétence de compréhension de l'implicite.

II. HYPOTHESES

H.1: Pour l'ensemble des sujets, nous nous attendons à l'existence d'une forte corrélation entre les compétences à l'écrit (Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit [D.M.A]) et les compétences linguistiques à l'oral (Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens [T.L.O.C.C]).

H.2 : Nous émettons l'hypothèse générale que les compétences linguistiques orales en compréhension des sujets en difficulté face à l'écrit seront inférieures à celles des sujets experts. Les jeunes en difficulté sur l'écrit devraient obtenir un score total au T.L.O.C.C significativement inférieur à celui des sujets experts. De la même façon, les scores aux différents subtests (Vocabulaire, Phrase Morphologie, Phrase Sens) de cette même épreuve devraient être significativement inférieurs chez les sujets en difficulté.

H.3 : De manière générale, nous nous attendons à ce que les jeunes dont les compétences de compréhension orale sont déficitaires manifestent également des difficultés en situation de génération d'inférences. Les sujets en difficulté devraient donc obtenir un score total à l'épreuve sur l'Implicite significativement inférieur à celui des experts. Nous devrions également retrouver cette différence au niveau des subtests de l'Implicite (Ancrage direct, Ancrage indirect, Implicite complexe).

H.4 : La compréhension de l'information implicite nécessitant le plus souvent que le récepteur active l'ensemble de sa compétence communicative (Duchêne, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986), nous avançons l'hypothèse selon laquelle les jeunes qui échouent en situation de génération d'inférences présentent une compétence communicative non efficiente. Nous supposons donc que les jeunes en difficulté devraient obtenir des scores significativement inférieurs à ceux des sujets experts pour les réponses aux questions Logiques, Pragmatiques, Distracteurs et Autres du protocole sur l'Implicite complexe.

H.5 : Enfin, pour l'ensemble des sujets, il est probable que nous devrions observer une forte relation entre leur compétence linguistique orale et leur compétence de gestion de l'implicite. Que ce soit au niveau du score total ou au niveau des différents subtests du protocole sur l'Implicite, nous nous attendons à l'existence d'une forte corrélation avec les scores du T.L.O.C.C.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

I. PRESENTATION DE LA POPULATION

1. Méthode de sélection

Après avoir présenté notre projet de recherche à l'équipe pédagogique du lycée professionnel « L'Odyssée » à Pont de Chéruy (Isère), les professeurs étaient chargés de nous adresser des élèves en difficulté face à l'écrit et des élèves sans difficulté. A l'issue du recensement de ces deux groupes, nous avons présenté notre projet aux élèves eux-mêmes. Sur la base du volontariat de ces jeunes, nous avons donc pu constituer deux groupes de dix élèves, l'un représentant notre population témoin, l'autre notre population de jeunes en difficulté face à l'écrit.

Dans la mesure où la constitution de nos deux populations a été effectuée à partir d'un recensement réalisé par les enseignants, l'objectif premier de notre protocole sera d'évaluer leurs compétences à l'écrit afin d'objectiver la différence entre les deux groupes. L'évaluation sur l'écrit permettra également de définir le rapport à l'écrit et les compétences des jeunes du groupe « en difficulté ».

2. Critères d'inclusion

Les deux groupes de jeunes ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- la tranche d'âge est limitée aux 16-25 ans.
- la langue parlée à la maison doit être le français.
- les jeunes doivent avoir été scolarisés en langue française durant toute leur scolarité.
- les jeunes ne doivent pas avoir été diagnostiqués comme étant porteurs d'un trouble spécifique du langage écrit ou oral.
- les jeunes ne doivent pas être pris en soin par une orthophoniste au moment de l'expérimentation.

Au regard de ces différents critères, notamment celui de la dyslexie, nous avons été contraints d'écartier deux jeunes de notre population d'élèves recensés comme étant en

difficulté avec l'écrit. Dans un souci d'équilibre, nous avons donc également retiré deux jeunes de notre population témoin.

Chacune de nos deux populations est constituée de huit jeunes : 7 filles et un garçon pour la population de jeunes en difficultés, 3 filles et 5 garçons pour la population d'experts. L'âge moyen de la population d'élèves recensés comme étant en difficulté face à l'écrit s'élève à 17 ; 0 (Moyenne = 17,02 ; Ecart-Type = 0,85). Celle des sujets experts s'élève à 16 ; 7 (M = 16,6 ; E.T. = 0,56). Les classes fréquentées par ces deux populations sont les classes de Seconde et de Terminale BEP : 5 élèves de Seconde et 3 de Terminale chez les sujets en difficulté, 4 élèves de Seconde et 4 de Terminale chez les sujets experts.

En raison des différences de composition (sexe, âge, classe fréquentée) existant entre nos deux groupes, nous n'avons pu procéder à un appariement. Dans les tableaux ci-après, nous présentons tout de même les caractéristiques de chacun des sujets de nos deux populations.

Population de jeunes en difficulté face à l'écrit :

Prénom	Sexe	Age (Nb d'années, Nb de mois)	Classe fréquentée
A.	F	18	Terminale (MS)
Au.	F	17, 10	Terminale (MC)
S	F	18, 2	Terminale (MC)
St.	M	16, 5	Seconde (SPM)
G.	F	16, 10	Seconde (SPMS)
I.	F	16, 1	Seconde (SPMS)
C.	F	16, 3	Seconde (SPMS)
H.	F	16, 7	Seconde (SPMS)

Population de jeunes experts :

Prénom	Sexe	Age (Nb d'années, Nb de mois)	Classe fréquentée
A.	F	16, 7	Terminale (MS)
F	F	16, 7	Terminale (MC)
Th.	M	18, 5	Terminale (MC)
Fl.	M	17, 2	Terminale (MC)
S	F	16, 4	Seconde (SPMS)
T.	M	17, 8	Seconde (SPE)
Al.	M	16, 1	Seconde (SPE)
N.	M	16	Seconde (SPE)

II. MATERIEL DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL

Le protocole expérimental de cette recherche est constitué pour les deux groupes d'une évaluation des compétences sur l'écrit, d'une évaluation des compétences à l'oral et enfin d'une évaluation sur la capacité à générer des inférences.

1. L'évaluation sur l'écrit

1.1. Description

Pour cette évaluation, nous proposons 3 tâches issues du Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit [DMA] (Besse ; Luis ; Paire ; Petiot-Poirson ; Petit Charles, 2004) :

- identification de mots et de pseudo-mots
- compréhension en lecture

Ces deux épreuves s'appuient sur un même document : une carte de restaurant. Ce matériel a été choisi en raison de sa fréquence d'emploi dans la vie quotidienne. La carte présente les informations que l'on trouve habituellement sur une carte de restaurant : le

nom de la crêperie, le menu... En page 1 figure un texte de type narratif à partir duquel on évalue la compréhension textuelle des sujets.

- production écrite de mots et de pseudo-mots : cette épreuve se présente sous la forme d'une dictée d'une liste de courses nécessaires à la réalisation de travaux (ex : de la cire Joude, un marteau Ronque solide etc....)

Nous avons choisi d'utiliser ces 3 épreuves pour l'évaluation des compétences à l'écrit car ce sont celles qui ont été retenues pour l'enquête nationale Information et Vie Quotidienne (Murat, 2005).

Cet outil qu'est le D.M.A présente également l'avantage de pouvoir caractériser les performances des sujets selon un profil :

- Le niveau A est constitué de personnes manifestant des performances très faibles sur l'écrit. Ce groupe se montre à côté de l'écrit, en position de paraphrasie.
- Selon les auteurs, le niveau B est occupé à « entrer dans l'écrit ». Il ne parvient pas à se servir des seules informations écrites pour accéder au sens d'un texte : il se trouve donc en situation d'illettrisme.
- Le troisième niveau, le niveau C est plus efficace mais conserve des acquis fragiles.
- Enfin le niveau D se montre efficace sur l'écrit. Avec plus de 80% de réussite en production écrite et en identification de mots, ils se montrent efficaces à comprendre un texte simple. Il n'est donc pas dans l'illettrisme.

1.2. Identification de mots et de pseudo-mots

a. Objectifs

Cette épreuve sert à évaluer l'utilisation éventuelle et l'efficacité de plusieurs procédures de lecture : identification par assemblage grapho-phonologique (pseudo-mots), identification par reconnaissance globale (mots irréguliers), identification des mots réguliers.

b. Consigne et notation

Après avoir pris rapidement connaissance du document (Cf Annexe I.1), le jeune est alors invité à lire le menu à haute voix. Dans un deuxième temps, on lui demande de désigner trois mots cibles dans le menu qu'il vient de lire (identification par signalement).

Les 21 items évalués sont respectivement classés en fonction de la procédure mise en oeuvre pour leur identification :

- six items pour l'identification par voie d'assemblage
- six items pour l'identification par voie d'adressage
- six items pour le traitement des mots réguliers
- trois items pour l'identification par signalement

Cette épreuve de production en lecture est évaluée sur 21 points : un point pour chaque item juste.

1.3. Compréhension en lecture

a. Objectifs

Cette épreuve sert à évaluer la compréhension du texte lu (Cf Annexe I.2) et permet d'analyser les trois grands types de compétences en compréhension :

- comprendre des informations explicites : les réponses aux questions figurent dans le texte.
- comprendre des informations implicites : les réponses aux questions exigent de la personne qu'elle produise des inférences.
- avoir des connaissances lexicales : les réponses aux questions concernent un mot ou une expression du texte qu'il faut expliquer selon le contexte.

b. Consigne et notation

Le jeune est invité à lire le texte (en silence ou à haute voix selon ce qu'il préfère). Avant qu'il démarre sa lecture, nous l'informons que des questions lui seront posées et qu'il pourra garder le texte sous les yeux.

Le score total étant évalué sur 18 points, le nombre de points attribués à chaque type de réponse a été choisi en fonction du degré de difficulté :

- un point pour les questions portant sur des informations explicites
- deux points pour les questions portant sur des connaissances lexicales
- trois points pour les questions portant sur des informations implicites

1.4. Production écrite de mots et de pseudo-mots

a. Objectifs

Cette épreuve permet d'observer les modalités de traitement utilisées par le jeune pour produire les mots réguliers, les mots irréguliers et les pseudo-mots qui lui sont dictés, à savoir l'assemblage ou l'adressage.

b. Consignes et notation

Le sujet est invité à écrire une liste de courses (Cf Annexe I.3) dictée par l'évaluateur qui le prévient que dans cette liste, il y aura certainement des mots qu'il ne connaît pas mais qu'il doit les écrire comme il pense que cela doit s'écrire.

Le score total étant sur 18 points, on attribue un point par mot correctement produit.

2. L'évaluation sur l'oral

2.1. Description

Pour cette évaluation, nous empruntons trois épreuves issues du Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens (TLOCC, Maurin, 2006). L'auteur différencie dans ce test le langage oral simple (L1) qui est utilisé dans les interactions quotidiennes et qui est chargé d'affectivité, et le langage oral complexe (L2) qui permet d'apprendre (hors acquisition par l'exemple) et est utilisé par les professeurs au collège. C'est aussi celui qui nous permet de suivre les débats, les conférences, les documentaires, les informations à la télévision. Ce test permet donc d'évaluer le langage oral de jeunes adultes à un niveau correspondant à ce qu'on est susceptible de leur demander à l'écrit. Les rapports entre L2

et l'écrit sont donc très étroits puisque selon Maurin (2006) L2 est enrichi des particularités propres à l'écrit. L2 représente le niveau de langage minimum permettant d'accéder au sens de l'écrit et à la compréhension orale de l'enseignement au collège.

Peu de tests orthophoniques existent pour évaluer le langage oral de jeunes adultes, c'est pourquoi nous nous sommes orientés vers le TLOCC, bien qu'il s'adresse à des élèves scolarisés jusqu'en fin de 3^{ème}. Cependant, selon l'auteur, la non-acquisition de L2, en fin de 3^{ème} signe l'existence de réelles difficultés à l'oral susceptibles d'handicaper le sujet : « *la compréhension de L2 jusqu'en fin de 3^{ème} est le minimum nécessaire pour accéder aux moyens de communication, à la compréhension du monde, à une liberté de pensée minimum* » (Maurin, 2006, p.15). La complexité de L2 par rapport à L1 se situant dans la qualité et la quantité des notions employées aussi bien en vocabulaire qu'en ce qui concerne la phrase, nous avons donc retenu les deux épreuves décrites ci-après, qui font appel à la compréhension du langage oral :

- Vocabulaire compréhension,
- Phrase. Cette épreuve se compose de deux subtests, l'un portant sur l'évaluation de la forme, l'autre sur l'évaluation de la compréhension des notions relatives au sens de la phrase.

2.2. Vocabulaire compréhension

a. Objectifs

Le vocabulaire ici proposé ne correspond pas au vocabulaire de base servant à exprimer des besoins élémentaires. Constitué uniquement de noms, il véhicule au contraire des notions spécialisées. Dans cette liste (Cf Annexe II.1) plusieurs mots sont issus du champ lexical des bateaux (péniche, drakkar, pétrolier, jonque, gondole) et du corps (paume, lobe, vertèbre, échine, jarret) ; trois sont des noms génériques (échassiers, agrumes, oléagineux), trois sont des adjectifs (écarlate, translucide, venimeux). A partir de représentations imagées, 40 items sont soumis à désignation au sujet. Le nombre d'images que le jeune a sous les yeux ne correspond pas forcément au nombre de mots qu'il doit désigner. Cette épreuve de désignation teste donc le niveau de vocabulaire en compréhension.

b. Consignes et notation

Le jeune doit désigner 40 dessins, présentés sur des planches imagées de 9 ou 10 représentations. L'examineur précise que certains dessins peuvent ne pas servir et que d'autres en revanche, peuvent servir plusieurs fois.

Si le sujet montre l'image correspondant au mot demandé, on note 2 points, sinon 0. Cette épreuve est donc évaluée sur 80 points. S'il fait une désignation erronée puis que plus tard, par déduction, il se corrige, on ne tient pas compte de la correction.

2.3. Phrase Morphologie

a. Objectifs

Cette épreuve (Cf Annexe II.2) évalue le niveau de rection grammaticale dans la production du sujet testé. Il s'agit ici de repérer les erreurs de forme portant sur :

- l'emploi des pronoms compléments d'objet direct et indirect.
- le temps employé pour les verbes.
- l'emploi des conjonctions.

b. Consignes et notation

Afin d'obtenir les formes d'énoncés attendus, le sujet est invité:

- soit à compléter des amorces de phrases,

Ex : *"Je te présente l'homme dont ..."*

- soit à répondre à des questions en suivant des directives avec un entraînement préalable,

Ex : *"Recevras-tu ta cousine ?"* Le sujet doit alors répondre *"Oui, je la recevrai"*. Ce modèle lui servira de trame pour les autres questions.

- soit à donner un avis, avec une forme imposée sur un énoncé.

Ex : *"Il est sage"*. Le sujet doit alors dire *"C'est bien qu'il soit sage"*. Pour les autres phrases, le sujet devra toujours reprendre par *"C'est bien que..."*

Tous les moyens doivent être employés pour obtenir une réponse la plus spontanée possible : intonation, gestes, théâtralisation des énoncés.

Selon le degré de complexité, les énoncés corrects sont notés 1 ou 2, sinon 0 ; le score total étant de 50 pour 27 items proposés.

2.4. Phrase sens

a. Objectifs

Cette épreuve (Cf Annexe II.3) évalue les erreurs de sens que pourrait produire le sujet. Ces erreurs sont répertoriées selon le type de notion que la compréhension de l'amorce induit :

- la relation cause-conséquence
- la concession, l'opposition
- le système hypothétique
- la comparaison
- les notions de but, de temps ou de moyen

b. Consignes et notation

Le sujet doit compléter 28 amorces de phrases données par l'examineur et répétées au maximum trois fois. Selon les critères d'acceptabilité de la réponse du sujet, on note 2 ou 1, sinon 0 ; le score total étant de 56.

3. L'évaluation de l'implicite

3.1. Description

Cette évaluation se présente sous la forme d'un questionnaire (Annexe III et IV) présenté à l'oral au sujet que nous pouvons diviser en deux parties. La première qui comprend 17

items est inspirée des travaux d'Atuyer et Hevin-Abernot (1988) pour leur mémoire dans lequel est reprise la classification des énoncés implicites de Kerbrat-Orecchioni (1986), de quelques items issus de Gestion de l'implicite (Duchêne, 2000) ainsi que d'énoncés inspirés des travaux de Sadek-Khalil (1982). Nous distinguons donc les énoncés implicites à Ancrage direct et ceux à Ancrage indirect. Les énoncés à Ancrage direct sont eux-mêmes divisés en Présupposés lexicaux et Présupposés liés à la compréhension de la référence anaphorique. Deux sous-catégories scindent également les énoncés à Ancrage indirect : l'implicite lié à l'énoncé et l'implicite lié à l'énonciation. A partir d'un énoncé ou d'un petit récit, le sujet doit choisir parmi trois propositions celle dont le sens convient le mieux par rapport à la cible.

La seconde partie du questionnaire est consacrée à dix items que nous appelons « Implicite complexe » qui nécessitent de la part du sujet la mobilisation de toute sa compétence communicative. Ces derniers items sont issus du test orthophonique « Gestion de l'implicite » (Duchêne, 2000). Après l'écoute d'un petit récit, trois phrases sont proposées au sujet qui doit répondre par *OUI*, par *NON* ou par *Je ne peux pas répondre*, selon ce qu'il a compris du discours initial. Chaque proposition fait appel à une compétence particulière du sujet :

- linguistique pour les énoncés réponses de type explicite (E),
- encyclopédique pour les énoncés réponses de type pragmatique (P) : "*les réponses à ces questions nécessitent des connaissances portant sur les scripts habituels, une contextualisation et le respect des règles discursives*" (Duchêne, 2000, p.45).
- logique (L),
- logique et pragmatique (A) : "*les réponses à ces questions nécessitent à la fois une bonne gestion des opérations logiques et une contextualisation pertinente*" (Duchêne, 2000, p.48).

Une dernière catégorie qui type les énoncés réponses est celle des distracteurs (D) pour laquelle la réponse attendue est *Je ne sais pas, peut-être*. En effet, l'information demandée n'est pas contenue dans l'énoncé, ni explicitement, ni implicitement.

3.2. Objectifs

Cette épreuve évalue dans un premier temps la capacité du sujet à générer des inférences pour trouver la signification implicite d'un énoncé. Dans un deuxième temps, l'analyse

qualitative des erreurs permet de rendre compte du type d'inférence les plus exploitées et/ou les mieux réussies.

3.3. Consignes et notation

L'examineur propose le questionnaire oralement au sujet qui peut entendre l'énoncé cible et les propositions autant de fois qu'il le souhaite. En revanche, au fil du questionnaire, nous relevons le nombre de répétitions qui ont été nécessaires au sujet pour répondre à chaque item. Ce questionnaire comporte deux consignes : soit il est demandé au sujet de choisir parmi trois propositions celle qui correspond le mieux au sein de la phrase cible, soit le sujet devra répondre par "oui", par "non" ou par "je ne sais pas" aux différentes propositions qui lui sont faites. L'ordre de passation des items s'est déroulé de façon aléatoire à partir d'un tirage au sort et a été différent pour chaque sujet, ceci afin d'éviter tout effet d'apprentissage d'un item sur l'autre dans une même catégorie.

Les items à Ancrage direct comme ceux à Ancrage indirect sont notés 1 ou 0. Pour les items de l'Implicite complexe, les réponses du sujet sont notées 1 ou 0 pour chaque proposition.

III. PROCEDURE

Nous avons rencontré les jeunes dans leur établissement scolaire où une salle était mise à notre disposition pour les recevoir en entretien individuel. Nous avons conduit les entretiens durant les mois de novembre et décembre 2007. Les entretiens se déroulaient pendant le temps d'enseignement.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

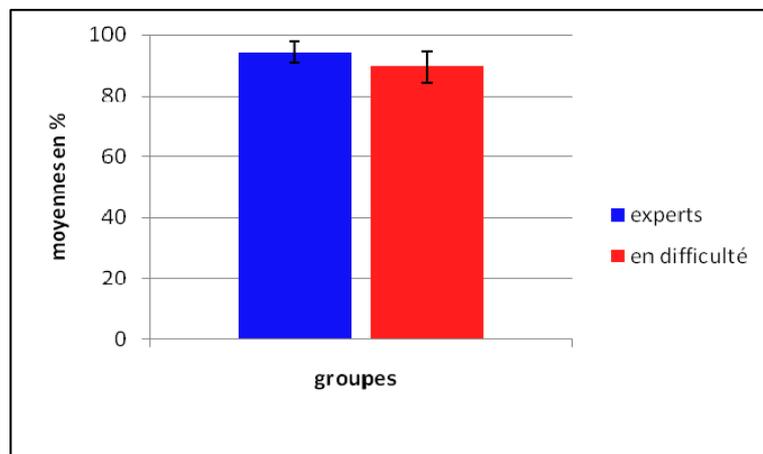
Remarque préalable : L'analyse des résultats s'effectue par l'application de différents tests statistiques à nos variables. Nous indiquons à chaque fois leur significativité (S) ou non (NS) au niveau 0,05, avec un risque d'erreur α de 5%.

I. ANALYSE DES RESULTATS DE L'EVALUATION SUR L'ECRIT

1. Au niveau du score total

Dans un premier temps nous souhaitons comparer les scores en pourcentages de l'ensemble des différentes épreuves sur l'écrit des sujets recensés par les enseignants comme étant en difficulté à ceux de notre population de jeunes experts afin de déterminer s'il existe une différence significative entre ces deux groupes au niveau de leurs performances à l'écrit.

Figure 1 : Moyennes des scores en pourcentages sur le total des performances à l'écrit

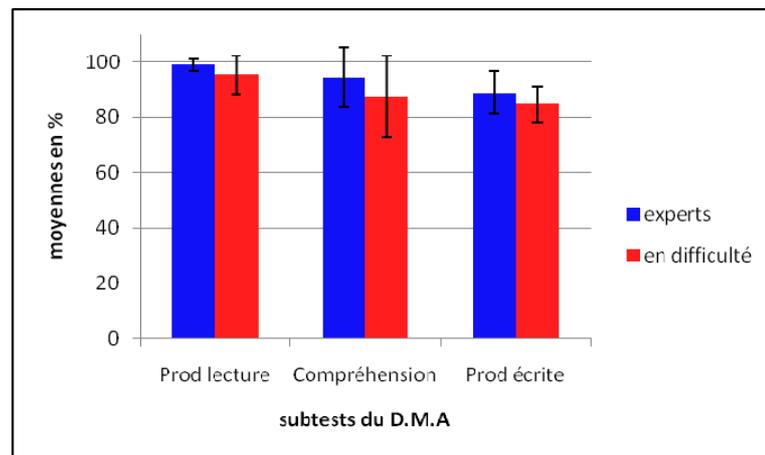


Nous observons sur le graphique que la moyenne des scores du groupe des sujets en difficulté (89,47%) n'est pas très inférieure à celle du groupe des experts (94,30%). En effet, l'application du test de Mann et Whitney à nos données montre qu'il n'existe pas de différence significative entre nos deux groupes pour le score total de l'évaluation sur l'écrit.

2. Au niveau des différents subtests

De la même façon, nous souhaitons comparer entre nos deux groupes, les scores obtenus à chacune des épreuves du D.M.A afin de déterminer si, bien que la comparaison du score total n'ait pas montré de différence significative entre nos sujets, certaines épreuves sont mieux réussies par l'un des deux groupes.

Figure 2 : Moyennes des scores en pourcentages aux différents subtests du D.M.A



Si nous observons comparativement les scores aux différents subtests, là encore le test de Mann et Whitney montre qu'il n'existe pas de différence significative entre nos deux groupes.

Tableau 1 : Analyse statistique des trois tâches du D.M.A.

Production en lecture	Compréhension en lecture	Production écrite
N.S	N.S	N.S

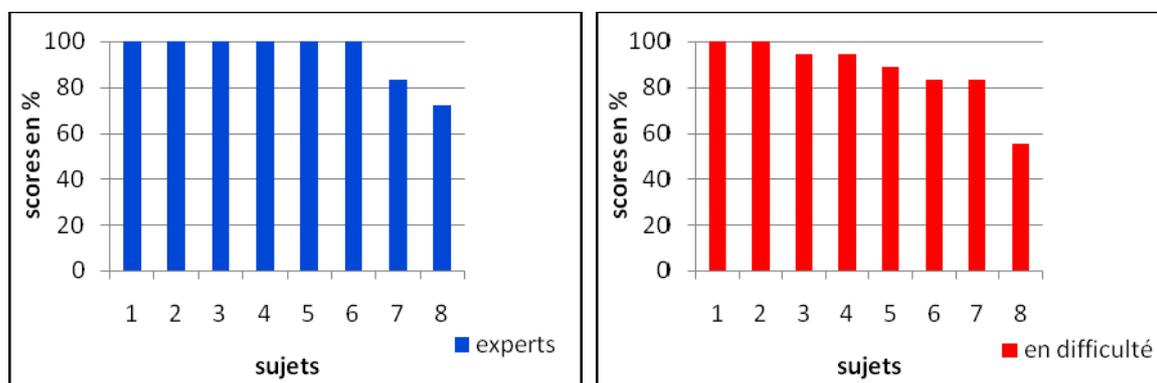
3. Analyse qualitative des résultats

Les tests statistiques appliqués à nos données n'ont pas révélé de différence significative entre les performances à l'écrit de nos deux groupes. Les difficultés du groupe de jeunes recensés par les enseignants comme étant en difficulté face à l'écrit n'ont pas pu être objectivées avec le D.M.A. En revanche, les résultats obtenus avec cet outil montrent que

ces jeunes ne sont pas en situation d'illettrisme car ils possèdent des compétences suffisantes pour les écrits simples du quotidien (Besse et al., 2004).

Cependant, lors des entretiens menés avec ces jeunes, de réelles difficultés surgissent de leurs propos. En effet, conformément aux raisons des enseignants qui nous les ont signalés, sept sur huit des jeunes de ce groupe se plaignent de difficultés de compréhension des consignes et des textes qui leur sont présentés en classe. Certains expliquent qu'ils ne parviennent pas à extraire le sens du texte qui leur est proposé en raison de mots de vocabulaire ou de tournures de phrases qu'ils ne comprennent pas.

Figure 3 : Scores en pourcentages des performances en compréhension écrite



En effet, plus de la moitié des jeunes experts obtient un score de 100% à l'épreuve de compréhension écrite du D.M.A, alors que seulement deux jeunes du groupe en difficulté obtiennent ce même score. Ces résultats semblent donc concorder avec la plainte que nous avons recueillie auprès de ces jeunes et de leurs enseignants.

L'activité de lecture n'a fait l'objet d'aucune plainte même si nous avons relevé pour certains quelques hésitations pour l'oralisation des pseudo-mots et du mot irrégulier "rhum", que la majorité d'entre eux semblait n'avoir jamais rencontré au cours de leurs lectures. Cependant nous avons constaté les mêmes tâtonnements chez le groupe d'experts qui a eu lui-même quelques difficultés sur ces mêmes éléments. Les erreurs des productions écrites pour les deux groupes, portent essentiellement sur l'orthographe grammaticale (très fréquemment, *un lot d'outils* devient *un lot d'outil*), les voies d'assemblage et d'adressage étant relativement efficaces. Enfin, deux jeunes du groupe en difficulté parlent de difficultés d'évocation autant à l'écrit qu'à l'oral. Ils disent ne pas savoir quel mot ou quelle tournure de phrase utiliser pour exprimer leurs idées et les organiser.

A l'inverse, aucun des jeunes experts n'a signalé durant l'entretien de difficulté particulière face à l'écrit.

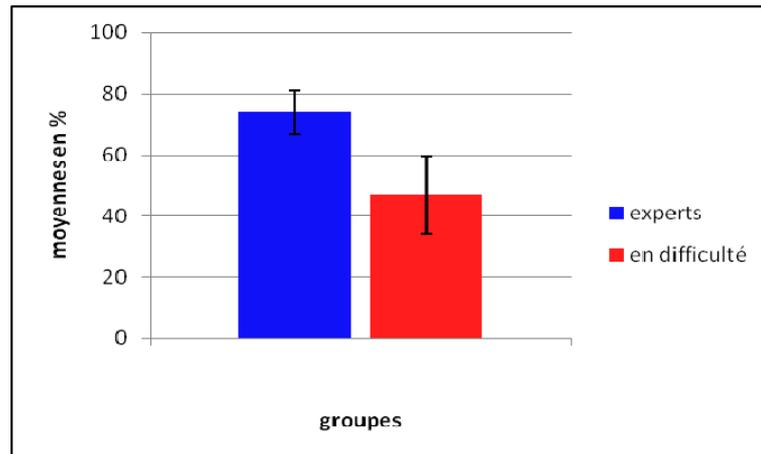
Bien qu'une différence entre les performances à l'écrit des deux groupes de sujets n'apparaisse pas de façon quantitative au niveau des tests statistiques, une distinction semble malgré tout émerger à un niveau qualitatif. Nous pouvons donc seulement nous appuyer sur l'idée de l'existence d'une différence entre les deux groupes en regard de cette analyse qualitative. La notion de difficulté face à l'écrit est, dans notre étude, à envisager en termes de norme scolaire puisque ces jeunes semblent manifester des difficultés pour répondre aux exigences des écrits scolaires. Ils se différencient ainsi, et des personnes en situation d'illettrisme puisqu'ils manifestent des compétences suffisantes à la maîtrise des écrits simples du quotidien, et des lecteurs experts qui eux semblent compétents quel que soit le contexte de communication et la complexité des écrits. Par conséquent, nous emploierons le terme de « difficulté face à l'écrit » pour qualifier la situation de ces jeunes.

Nous pouvons d'ores et déjà émettre l'hypothèse que leurs difficultés apparaîtront dans les résultats du TLOCC qui évalue le langage oral complexe (L2), nécessaire à la compréhension des écrits scolaires (Maurin, 2006).

II. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ORAL

1. Au niveau du score total

Selon notre hypothèse de départ, nous pensons que les jeunes en difficulté face à l'écrit obtiendront un score total à l'épreuve de langage oral (TLOCC) significativement inférieur à celui des sujets experts.

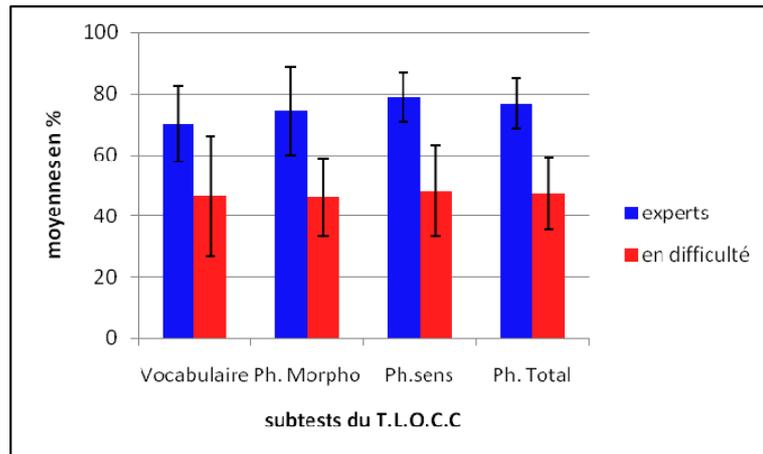
Figure 4 : Moyennes des scores en pourcentages à l'épreuve du T.L.O.C.C

Les résultats sur le graphique montrent que la moyenne des scores des jeunes en difficultés (46,85%) est très inférieure à celle du groupe des jeunes experts (73,91%).

Après l'application du test statistique de Mann et Whitney à nos données, nous pouvons conclure, conformément à nos attentes, qu'il existe une différence significative entre les scores des jeunes en difficulté et ceux des jeunes experts ($p < 0,005$). Notre hypothèse est vérifiée : les jeunes en difficulté face aux écrits scolaires ont un niveau de langage oral complexe (L2) inférieur à celui des jeunes experts. Les difficultés de compréhension du groupe de jeunes en difficulté sont donc révélées par les épreuves du TLOCC, qui, bien que proposées comme des épreuves de langage oral, testent tout autant les compétences requises à la bonne compréhension des différents supports écrits proposés en classe par les enseignants (Maurin, 2006).

2. Au niveau des différents subtests

Nous proposons ici de comparer les scores des deux groupes dans les différentes épreuves du TLOCC que nous leur avons soumises. Nous pensons, comme pour le score total du TLOCC, que les jeunes experts obtiendront pour chaque épreuve de meilleurs résultats que les jeunes en difficulté face à l'écrit.

Figure 5 : Moyennes des scores en pourcentages aux différents subtests du T.L.O.C.C

Le graphique montre que la moyenne des scores des sujets experts (70%) pour l'épreuve Vocabulaire Compréhension est supérieure à celle des sujets en difficulté (46,56%). Le test de Mann et Whitney nous permet d'affirmer qu'il existe une différence significative ($p < 0,05$) entre nos groupes pour cette épreuve.

Lorsque le mot évoqué leur est inconnu, la majorité des jeunes en difficulté préfèrent faire une désignation d'image au hasard plutôt que de répondre "je ne sais pas". Quelques erreurs récurrentes apparaissent dans leurs corpus : l'image de l'agriculteur est souvent désignée pour le mot "apiculteur", l'image du cheval est désignée pour le mot "chevalet". La désignation en image des dix derniers mots les plus difficiles est de façon générale très échouée : trois items au maximum sont correctement désignés par les sujets en difficulté contre une moyenne de quatre pour les sujets experts.

De la même façon, nous pouvons voir sur ce graphique que, pour l'épreuve Phrase, la moyenne des scores des sujets en difficulté (47,29%) est nettement inférieure à celle des jeunes experts (76,65%). Cette distinction s'applique d'ailleurs aussi bien à l'épreuve Phrase Morphologie qu'à l'épreuve Phrase Sens. Suite à l'application du test de Mann et Whitney à nos données, nous concluons à l'existence d'une différence très significative entre les deux groupes pour ces épreuves ($p < 0,005$).

Les sujets en difficultés commettent donc de la même façon et des erreurs de forme et des erreurs de sens. Leurs difficultés durant l'épreuve Phrase Morphologie sont principalement centrées autour de la gestion des changements de deux pronoms en style indirect (Ex : "*Elles me parlent de toi*" qui doit être changé en "*Ne dis pas qu'elles me parlent de toi*") et de la pronominalisation d'un groupe nominal objet (Ex : "*Tu leur donnes les cadeaux ?*" qui doit être changé pour "*Oui, je les leur donne*"). Lors de

l'épreuve Phrase Sens, ils disent souvent ne pas comprendre les amorces de phrases qu'ils doivent compléter, se retrouvant ainsi dans l'incapacité de produire un énoncé sémantiquement adéquat.

Conformément à nos attentes, ces épreuves sont significativement mieux réussies par les jeunes experts que par les jeunes en difficulté face à l'écrit.

Tableau 2 : Analyse statistique du T.L.O.C.C

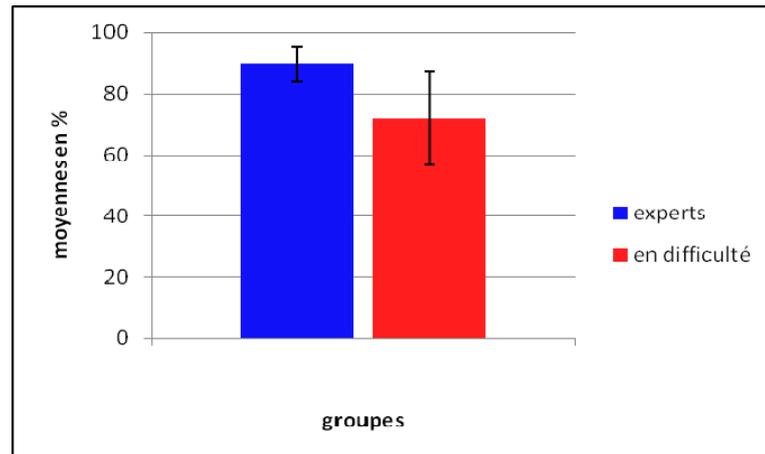
Score total	Vocabulaire compréhension	Phrase Morphologie	Phrase Sens
S $p < 0,005$	S $p < 0,05$	S $p < 0,005$	S $p < 0,005$

Les résultats du TLOCC confirment donc notre hypothèse générale selon laquelle les sujets en difficulté face à l'écrit manifestent également des difficultés à l'oral ; oral qui réciproquement conditionne leur compréhension de l'écrit (Gérard, 2001 ; Maurin, 2006).

III. L'EVALUATION DE L'IMPLICITE

1. Au niveau du score total

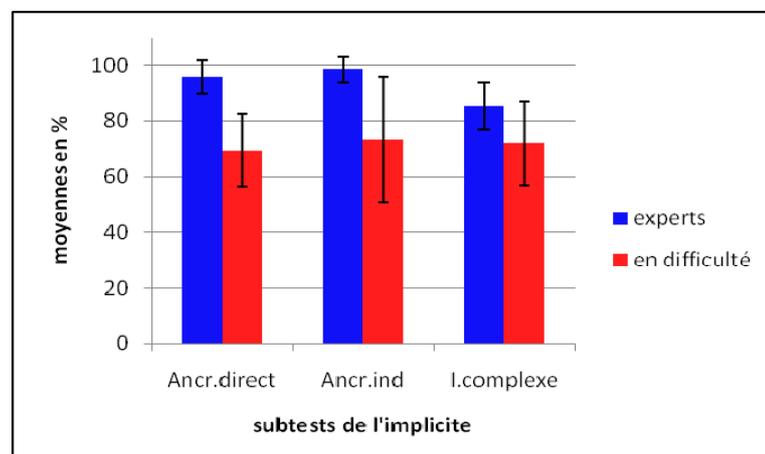
Selon notre hypothèse de départ, nous pensons que les jeunes en difficulté sur l'écrit obtiendront un score total au questionnaire sur l'implicite significativement inférieur à celui des jeunes experts.

Figure 6 : Moyennes des scores en pourcentages à l'épreuve de l'Implicite

Nous pouvons voir sur le graphique que la moyenne des scores des sujets en difficulté (71,81%) est inférieure à celle des sujets experts (89,63%). L'application du test de Mann et Whitney à nos données confirme notre hypothèse : il existe une différence significative entre le score du groupe des sujets experts et celui des sujets témoins ($p < 0,05$).

2. Au niveau des différents subtests

Nous proposons maintenant de comparer les scores des deux groupes dans les différentes tâches du questionnaire sur l'implicite que nous leur avons présentées. Nous pensons, comme pour le score total, que les jeunes experts obtiendront pour chaque type de tâche un meilleur score que les jeunes en difficulté face à l'écrit.

Figure 7 : Moyennes des scores en pourcentages aux différents subtests de l'Implicite

Nous pouvons lire sur ce graphique que pour ce qui concerne les scores de l’Ancrage direct et de l’Ancrage indirect, les moyennes des scores des sujets experts (95,83% ; 98,44%) sont largement supérieures à celles des sujets en difficulté (69,45% ; 73,44%). En revanche, la différence entre les deux groupes semble moins importante en ce qui concerne la tâche portant sur l’Implicite complexe car leurs moyennes s’élèvent respectivement à 85,41% et 72,08%.

L’application du test de Mann et Whitney à nos données confirme ces observations puisque seulement deux des trois tâches proposées dans le questionnaire montrent une différence significative entre les deux groupes.

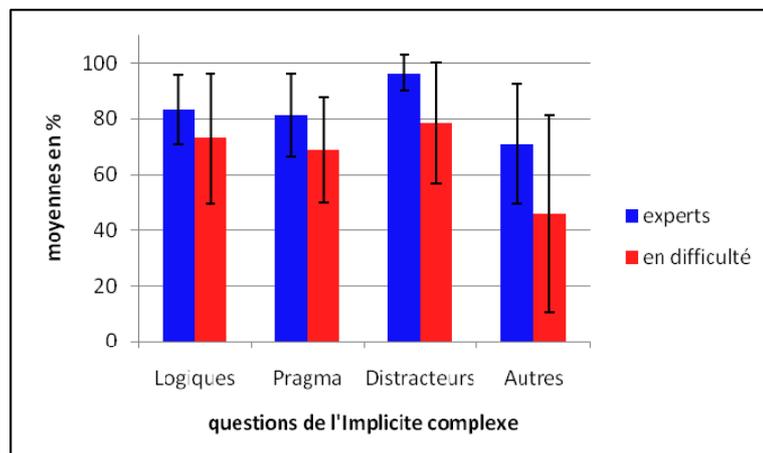
Tableau 3 : Analyse statistique de l’Implicite

Score total	Ancrage direct	Ancrage indirect	Implicite complexe
S $p < 0,05$	S $p < 0,005$	S $p < 0,05$	N.S

3. Les questions de l’Implicite complexe

Par hypothèse, nous pensons que les jeunes en difficultés obtiendront des scores significativement inférieurs à ceux des jeunes experts en ce qui concerne les questions de type Logique, Pragmatique, Distracteur et Autre.

Figure 8 : Moyennes des scores en pourcentages aux questions de l’Implicite complexe



A la lecture du graphique ci-dessus, nous observons que pour chaque type de questions, la moyenne des scores des sujets en difficulté est inférieure à celle des sujets experts. Cependant, nos deux groupes semblent suivre une même évolution : les catégories de questions les moins bien réussies le sont pour les deux groupes, et inversement.

Après l'application du test de Mann et Whitney à nos données, nous concluons à l'absence d'une différence significative entre les deux groupes pour ces différents types de questions.

Tableau 4 : Analyse statistique des questions de l'Implicite complexe

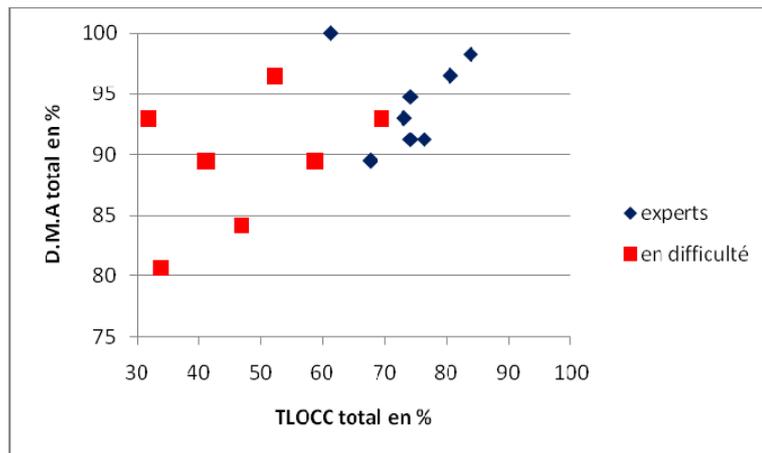
Logiques	Pragmatiques	Distracteurs	Autres
N.S	N.S	N.S	N.S

IV. ANALYSE DES RESULTATS DE CORRELATION

1. L'écrit et l'oral

Selon notre hypothèse de départ, nous nous attendons à l'existence d'une corrélation entre les scores de l'évaluation sur l'écrit et ceux de l'évaluation sur l'oral.

Figure 9 : Représentation des scores du D.M.A en fonction des scores du T.L.O.C.C



Nous observons sur le graphique qu'il semble exister une tendance positive entre ces deux variables : la position du groupe des experts par rapport au groupe des sujets en difficulté montre que plus les sujets sont en difficulté, plus le score à l'écrit et le score en langage oral sont faibles. Le coefficient de corrélation calculé à partir du test Rho de

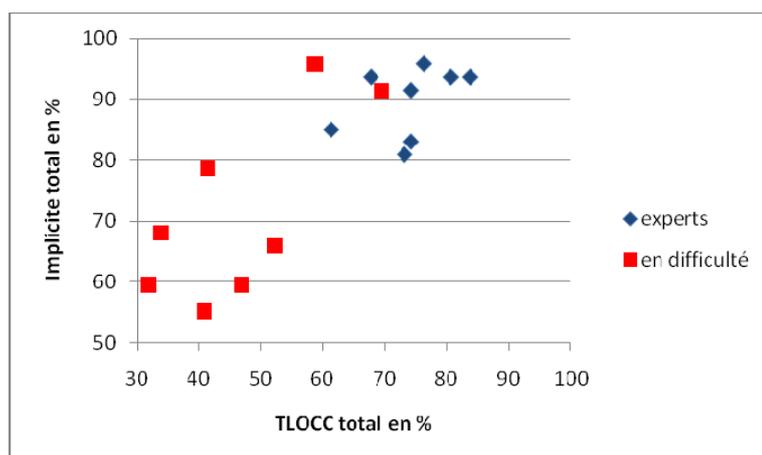
Spearman s'élevant à 53.7% ($p < 0,05$), nous pouvons donc conclure, conformément à nos attentes, à l'existence d'une corrélation significative entre l'écrit et l'oral.

2. L'oral et l'implicite

2.1. Score total

Nous souhaitons ici étudier la relation existant entre l'épreuve de langage oral et celle évaluant la gestion de l'implicite. Par hypothèse, nous pensons qu'il doit exister une forte corrélation entre la compétence linguistique évaluée par le T.L.O.C.C et la compétence communicative évaluée par le questionnaire sur l'Implicite.

Figure 10 : Représentation des scores de l'Implicite en fonction des scores du T.L.O.C.C



Graphiquement, la position du groupe des experts par rapport au groupe des jeunes en difficulté révèle que plus les sujets sont en difficulté, plus les notes de l'oral et de l'implicite sont faibles. Il semble donc exister une tendance positive entre ces deux variables. En effet, l'application du test Rho de Spearman à nos données aboutit à un coefficient de corrélation s'élevant à 74,2% ($p < 0,01$) : la corrélation entre l'oral et l'implicite est donc très significative.

2.2. Les subtests de l'implicite

Nous souhaitons enfin voir s'il existe une corrélation entre le T.L.O.C.C et les différents subtests de l'Implicite ; ceci afin de déterminer avec quel subtest le T.L.O.C.C entretient la relation la plus forte.

Tableau 5 : Coefficients de corrélation entre le T.L.O.C.C et les subtests de l'Implicite

TLOCC total / Ancrage direct	TLOCC total / Ancrage indirect	TLOCC total / Implicite complexe
S 84,8 % $p < 0,01$	S 73,4 % $p < 0,01$	S 64,9 % $p < 0,01$

En fonction des scores réalisés au T.L.O.C.C, pour chacun des subtests du questionnaire sur l'Implicite, le test Rho de Spearman montre des coefficients de corrélation élevés. La corrélation entre ces variables est donc très significative. D'autre part, nous pouvons observer que le coefficient de corrélation signifiant la relation entre le T.L.O.C.C et le subtest de l'Ancrage direct est plus élevé que les autres. Cela semble indiquer que ces deux variables entretiennent une relation particulièrement forte.

V. SYNTHESE DES RESULTATS

A l'issue de l'analyse des résultats, nous pouvons conclure à la validation de certaines de nos hypothèses.

1. Les comparaisons entre les groupes

HYPOTHESES	
COMPETENCES ORALES (TLOCC)	VALIDEE
IMPLICITE TOTAL	VALIDEE
SUBTESTS DE L'IMPLICITE	PARTIELLEMENT VALIDEE
QUESTIONS IMPLICITE COMPLEXE	NON VALIDEE

L'application de tests statistiques à nos données a montré une différence significative entre les compétences en compréhension orale de nos deux groupes. Cette différence est d'autant plus marquée qu'elle se retrouve dans chacun des subtests du T.L.O.C.C que nous avons soumis à nos sujets : les jeunes en difficulté face à l'écrit manifestent des compétences orales inférieures à celles des jeunes experts.

Nos résultats indiquent également, conformément à notre hypothèse, que le groupe de jeunes dont les compétences orales sont déficitaires manifeste des compétences en compréhension de l'implicite globalement inférieures à celles des sujets experts. Cependant, au niveau des subtests du questionnaire, cette différence n'est révélée que dans l'Ancre direct et l'Ancre indirect.

Enfin, bien que les jeunes en difficulté face à l'écrit présentent des compétences en compréhension de l'implicite inférieures à celles des lecteurs experts, l'analyse statistique n'a pu montrer de différence entre nos deux groupes pour les différents types de questions de l'Implicite complexe. Nos résultats ne montrent pas de différence entre nos deux groupes dans l'utilisation des différentes compétences sollicitées dans cette épreuve.

2. Les corrélations

HYPOTHESES	
RELATION ECRIT / ORAL	VALIDEE
RELATION ORAL / IMPLICITE	VALIDEE
RELATION ORAL / SUBTESTS IMPLICITE	VALIDEE

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I. RETOUR SUR LES HYPOTHESES

1. Les compétences orales

Nous avons émis l'hypothèse que les jeunes en difficulté face à l'écrit manifesteraient également des difficultés à l'oral, avec des compétences inférieures à celles des jeunes experts. D'une part, nous pensions observer l'existence d'une corrélation significative entre l'épreuve du D.M.A et l'épreuve du T.L.O.C.C, d'autre part, nous nous attendions à une différence significative entre les scores des sujets en difficulté et ceux des sujets experts, tant au niveau du score total que pour les subtests du T.L.O.C.C.

L'analyse statistique de nos résultats valide notre hypothèse en montrant l'existence d'une corrélation significative entre l'écrit et l'oral puisque les sujets les plus en difficulté face à l'écrit le sont également à l'oral. Leurs difficultés se manifestent autant au niveau du score total qu'au niveau des différents subtests du T.L.O.C.C. En effet, l'analyse statistique appliquée à cette épreuve a mis en évidence l'existence d'une différence significative entre nos deux groupes. Les compétences en compréhension de vocabulaire et de phrase sont déficitaires chez le groupe des jeunes en difficulté face à l'écrit.

Ces résultats semblent rejoindre ceux recueillis lors de l'enquête IVQ menée par l'INSEE (Murat, 2005) qui proposait une évaluation de la compréhension orale de personnes en difficulté sur l'écrit. En effet, cette enquête a révélé non seulement que les difficultés face à l'écrit s'inscrivent dans des difficultés plus générales de compréhension mais également qu'à ces problèmes, correspond une gêne au niveau de la compréhension orale pour 38% des personnes évaluées. Cependant, le rapprochement avec cette étude ne peut se faire totalement car les personnes évaluées dans l'enquête IVQ présentaient des profils bien plus déficitaires que les jeunes de notre population puisque leurs difficultés face à l'écrit ont pu être révélées lors de l'épreuve de compréhension écrite d'un texte simple, du même type que celui proposé dans le D.M.A.

Les compétences orales des sujets en difficulté de notre population dont témoigne le T.L.O.C.C semblent donc davantage correspondre aux écrits de Maurin (2006) qui insiste sur la relation entre le langage oral complexe (L2) et les écrits scolaires. En effet, selon cet auteur, la compréhension orale de structures syntaxiques spécifiques est nécessaire à la lecture experte des écrits scolaires mais également à la compréhension de documentaires, de débats télévisés ou encore de conférences. Or, ainsi que nous le

montrent les résultats et les différents témoignages des jeunes évalués, la compréhension de certaines tournures de phrases reste difficile pour eux. La compétence syntaxique semble donc être un facteur nécessaire à la compréhension, qu'elle soit écrite ou orale. Ainsi, nous rejoignons les écrits de Gombert et Colé (2000) ou encore de Gérard (1994) qui montrent dans des études longitudinales que la compétence syntaxique orale s'avère être un bon prédicteur du risque de difficultés face à l'écrit, notamment en ce qui concerne la compréhension.

De ces différentes remarques semble émerger la confirmation des relations décrites dans la littérature (Bentolila, 1999 ; Gérard, 1994 ; Lentin, 1990 ; Maurin, 2006 ; Murat, 2005), qui existent entre langage écrit et langage oral et que notre recherche a pu mettre en évidence.

2. La relation entre langage oral et implicite

Pour nos deux groupes, nous avons émis l'hypothèse que nous devrions observer une corrélation entre l'épreuve de langage oral (T.L.O.C.C) et celle de l'Implicite.

L'application de tests statistiques à nos données montre en effet l'existence d'une tendance positive entre ces deux variables. Les performances des sujets à l'épreuve de langage oral semblent donc conditionner leurs performances de gestion de l'implicite. Nous pouvons alors penser que la compétence linguistique orale des sujets les plus en difficulté est insuffisante à la compréhension des énoncés implicites. En effet, bien que le traitement de l'information implicite demande au compreneur qu'il active davantage ses compétences encyclopédique, logique et pragmatique ; la compétence linguistique reste cependant un préalable nécessaire à la compréhension de tout message (Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Sadek-Khalil, 1982).

Notre hypothèse semble d'ailleurs confirmée car si nous observons plus précisément la corrélation existant entre le T.L.O.C.C et les différents subtests de l'Implicite, nous constatons que c'est avec l'épreuve de l'Ancre direct que le T.L.O.C.C entretient la relation la plus forte, avec un coefficient de corrélation s'élevant à 84,8 % ($p < 0,01$). Hiérarchiquement, la corrélation est ensuite plus forte avec l'épreuve de l'Ancre indirect (73,4 %, $p < 0,01$) qu'avec celle de l'Implicite complexe (64,9 %, $p < 0,01$). Plus l'épreuve requiert l'utilisation de la compétence linguistique, plus on observe une corrélation forte avec le T.L.O.C.C., qui lui-même sollicite majoritairement cette compétence. Bien que les sujets en difficulté sur les compétences orales manifestent

également des difficultés dans leurs compétences de gestion de l'implicite, il semble donc, cependant, que leurs difficultés soient minorées lorsqu'ils ont la possibilité de recourir à l'ensemble de leur compétence communicative, et non plus seulement à leur compétence linguistique. Dans le cas de l'Implicite complexe, la compétence linguistique est en effet rapidement relayée par les autres compétences (logique, encyclopédique, pragmatique), et notamment par la référence aux schémas d'action stockés en mémoire à long terme, largement sollicités dans le traitement de l'information implicite.

Au vu de ces résultats, nous pouvons donc conclure que les sujets les plus en difficulté à l'oral le sont également en contexte de gestion de l'implicite. Cependant, nous observons que lorsque la compétence linguistique n'intervient pas seule dans le processus de traitement de l'information implicite, les compétences de ces mêmes sujets sont bien meilleures. Puisque le traitement de l'information présentée dans l'Implicite complexe met en jeu la compétence communicative entière du compreneur, nous aurions pu nous attendre à ce que ce traitement soit plus coûteux pour nos sujets et les mette en situation d'échec. Au contraire, il apparaît que la mise en jeu de l'ensemble de cette compétence soit un élément facilitateur par rapport au traitement plus linguistique requis dans les autres subtests du protocole.

Nous pouvons alors supposer que la compétence communicative de ces jeunes doit être suffisante à leur compréhension des interactions du quotidien, car, le plus souvent, cette information est liée au contexte de l'énonciation. En revanche, nous pouvons penser que leur degré de compréhension du discours doit être lié au degré de formalité de ce même discours. Lorsque le message est émis par un destinataire inconnu ou dans un registre moins familier nécessitant un recours plus important à la compétence linguistique, il est probable que ces jeunes rencontrent davantage de difficulté dans le traitement de l'information.

3. Les compétences de gestion de l'implicite

3.1. Score total et subtests

Par hypothèse, nous nous attendions à ce que les jeunes en difficulté face à l'écrit manifestent des compétences de gestion de l'implicite inférieures à celles des sujets experts. Nous pensons donc qu'il existerait une différence significative entre ces deux groupes, tant au niveau du score global qu'au niveau des différents subtests.

Conformément à nos attentes, les tests statistiques appliqués à nos données montrent l'existence d'une différence significative entre nos deux groupes : les jeunes en difficulté obtiennent des scores inférieurs à ceux des sujets experts. Cependant, si sur l'ensemble du questionnaire nous avons pu mettre en évidence une telle distinction, elle n'apparaît pas en revanche dans tous les subtests. En effet, si les tâches évaluant l'ancrage direct et l'ancrage indirect affichent une différence significative entre nos deux groupes, la tâche centrée sur la compréhension de l'implicite complexe n'en montre pas. Ces résultats semblent donc concorder avec nos remarques précédentes : l'utilisation de la compétence communicative dans sa totalité semblerait être un élément facilitateur chez les sujets en difficulté.

En effet, la tâche évaluant les compétences de traitement des présupposés, c'est-à-dire les énoncés implicites à ancrage direct, est moins bien réussie par les jeunes en difficulté. Or nous savons que le traitement des présupposés requiert uniquement du comprendre qu'il active sa compétence linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Nous pouvons donc conclure, conformément à nos remarques précédentes, que les compétences linguistiques orales seules ne permettent pas aux sujets en difficulté d'accéder à une bonne compréhension de l'information implicite. Ils ont des difficultés à traiter et les présupposés lexicaux (liés au sens des verbes, des adjectifs ou des adverbes), et les présupposés logico-syntaxiques (liés à la compréhension de la référence anaphorique). Bien que le degré de complexité du langage oral présenté dans notre questionnaire corresponde à un niveau de langue ordinaire, il apparaît que les connaissances linguistiques de ces jeunes soient insuffisantes pour la compréhension des présupposés.

De la même façon que pour l'Ancrage direct, les jeunes en difficulté face à l'écrit obtiennent des scores significativement inférieurs à ceux des sujets experts pour la tâche de l'Ancrage indirect. Bien que les énoncés implicites de cette catégorie requièrent davantage la mobilisation de l'ensemble de la compétence communicative (Kerbrat-Orecchioni, 1986), le décodage linguistique est préalablement nécessaire. Mais ce n'est pas là la seule difficulté rencontrée par le groupe de jeunes en difficulté. Dans notre questionnaire, la compréhension des énoncés implicites à ancrage indirect est essentiellement évaluée par des énoncés de type syllogistique. Or nous avons remarqué, lors de l'analyse de nos résultats, que ces énoncés avaient été la principale cause de la mise en échec des sujets pour cette tâche. En effet, ils ont semblé plus à l'aise face aux sous-entendus. Une nouvelle fois, nous pouvons attribuer cette distinction au fait que les jeunes en difficulté ont plus de facilité face aux énoncés dont ils peuvent extraire le sens grâce à d'autres compétences que leur unique compétence linguistique.

Dans la compréhension des sous-entendus, nous savons que, bien que nécessaire, la compétence linguistique est rapidement relayée par la prise en compte du contexte de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1986) : la compréhension de l'énoncé seul ne suffit pas. Compétence rhétorico-pragmatique et compétence encyclopédique opèrent en parallèle de la compétence linguistique. Contrairement aux énoncés de type syllogistique, les sous-entendus se rapprochent plus des énoncés oraux que ces jeunes utilisent dans leur quotidien. Ils leur sont donc plus familiers. La tâche de contextualisation ainsi que l'accès à leurs schémas de situation semblent donc être facilités. Nous rejoignons ici les écrits de Le Ny (2005) qui considère que plus un type d'interaction verbale est fréquente, plus l'accès par le récepteur à ses connaissances stockées en mémoire est renforcé.

D'autre part, une autre raison pourrait être invoquée pour expliquer la différence qui existe entre nos deux groupes. En effet, l'échec des sujets en difficulté à la compréhension des énoncés de type syllogistique, pourrait également trouver son origine dans des difficultés plus larges de logique. Les syllogismes présentés dans notre protocole sont incomplets. Afin que le récepteur puisse accéder à la conclusion ou à la prémisse manquante soutenant l'implicite de l'énoncé, il doit activer sa compétence logique en plus de sa compétence linguistique (Duchêne, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986). C'est en effet par un raisonnement de type déductif que le récepteur peut découvrir le sens de l'énoncé (Duchêne, 2000). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les capacités de raisonnement liées à la compétence logique, soient déficitaires chez les jeunes en difficulté face à ces énoncés de type syllogistique.

3.2. Les questions de l'implicite complexe

Par hypothèse, nous pensons que les jeunes en difficulté obtiendraient des scores significativement inférieurs à ceux des jeunes experts en ce qui concerne les questions de type Logique, Pragmatique, Distracteur et Autre.

A la lecture du graphique qui présente les moyennes des scores obtenus par les deux groupes pour chaque type de question, nous avons pu voir dans le chapitre précédent que pour chacun d'eux, les sujets en difficulté face à l'écrit obtiennent des scores inférieurs à ceux des jeunes experts. Cependant, après l'application de tests statistiques à nos données nous n'avons pu montrer l'existence d'une différence significative pour ces différents types de questions entre nos deux groupes.

Toutefois, même si elle n'a pu être révélée statistiquement, une différence existe entre nos deux groupes puisque toutes les catégories de questions sont moins bien réussies par les jeunes en difficulté face à l'écrit. Cette distinction est particulièrement marquée en ce qui concerne les questions Distracteurs et les questions Autres, très échouées par les jeunes en difficulté.

Les questions Distracteurs sont des questions auxquelles le sujet doit normalement répondre « je ne peux pas savoir » puisque la réponse demandée n'est pas contenue dans le texte (ni explicitement, ni implicitement). Selon Duchêne (2000), cette catégorie évalue le caractère influençable des sujets puisqu'il s'agit de voir s'ils se laissent détourner de leur interprétation première en faveur d'une autre éventualité, parfois incohérente avec l'énoncé. Les questions Distracteurs peuvent induire une explication plus ou moins plausible mais ne peuvent être considérées comme vraies. Les sujets devraient donc répondre plutôt par « peut-être » que par « oui » ou « non ».

Or, dans les corpus recueillis, nous avons observé que les jeunes en difficulté répondent à ces questions par « oui » ou par « non ». Cela semblerait donc signifier que ces jeunes adhèrent à l'information donnée par ces questions en considérant qu'elle a une valeur de vérité plutôt qu'un certain degré de plausibilité. Ces questions révéleraient donc leur soumission face à une interprétation peut-être différente de celle qu'ils ont construite. Bien que des réponses par « oui » ou « non » soient considérées par le test Gestion de l'implicite (ibid.) comme des erreurs, elles ne signent pas pour autant l'existence de difficultés particulières dans la compréhension de l'implicite. En effet, elles pourraient sans doute être légitimées par les sujets selon leur interprétation personnelle de l'énoncé (ibid.).

L'analyse des seuls résultats obtenus par les jeunes en difficulté à cette catégorie de questions ne peut donc nous amener à conclure qu'ils ont une mauvaise compréhension de l'implicite. En revanche, c'est par la confrontation de leurs scores à ceux des sujets experts qu'il nous est possible de souligner l'existence de leur difficulté à résister à des interprétations données par un tiers.

Les questions Autres mobilisent à la fois les compétences logique et pragmatique : elles nécessitent donc de bonnes capacités de contextualisation et de gestion des opérations logiques (ibid.). En nous intéressant aux énoncés concernés par ces questions dans notre protocole, nous voyons que la réponse attendue requiert au préalable du récepteur qu'il résolve les inférences induites par les questions précédentes. Or il apparaît que, en plus de

la compétence logique, cette résolution est fortement liée à la compréhension des relations générées par les formes linguistiques utilisées dans l'énoncé : une nouvelle fois, la compétence linguistique de ces jeunes est donc sollicitée. Considérons l'exemple suivant :

« Henri dit à Paul : « Pour les prochaines élections, il faut aller voter car le Front National risque de remporter trop de sièges ».

Henri pense-t-il que Paul va voter Front National ? »

Dans un premier temps, la réponse à cette question nécessite du récepteur qu'il saisisse le sens du connecteur « car » qui indique l'existence d'un rapport de cause à effet entre le vote et le risque de voir le Front National remporter beaucoup de sièges. Puis dans un deuxième temps, il doit comprendre le présupposé induit par « trop » qui indique que le nombre de sièges que risque de remporter le Front National correspond à un nombre supérieur à ce que souhaite Henri. Enfin, le récepteur doit pouvoir saisir le sous-entendu « si on n'y va pas » qui complète l'énoncé.

Les faibles scores obtenus par les sujets en difficulté aux questions Autres pourraient donc être dus à leur insuffisante compétence linguistique. Cependant, une autre hypothèse semble émerger. En effet, leur échec à ce type de question pourrait trouver son origine dans les difficultés de raisonnement logique que nous avons citées plus haut en rapport avec la tâche de l'Ancre indirect. Prenons l'exemple suivant :

« Moi, je n'ai pêché que des truites dans cette rivière, et le seul poisson que nous ayons mangé cette semaine n'est pas une truite.

Est-ce que le poisson que nous avons mangé vient de ma pêche de la rivière ?

Est-ce que j'ai pêché beaucoup de poissons différents dans cette rivière ?

Est-ce que je suis allé pêcher parce que nous n'avons rien à manger ? »

Afin de répondre à la question Autre (surlignée en gras), il faut avoir tout d'abord résolu correctement l'inférence logique de la question 1 qui repose sur un raisonnement déductif à partir de deux propositions de type syllogistique :

Prémisse 1 : tous les poissons que j'ai pêchés sont des truites.

Prémisse 2 : nous avons mangé un poisson qui n'est pas une truite.

Conclusion : le poisson que nous avons mangé ne vient pas de ma pêche.

Dans un deuxième temps, le récepteur doit se référer à une certaine logique des actions : si le personnage de l'énoncé est allé pêcher parce qu'il n'avait rien à manger, il paraît illogique et incohérent de penser qu'il ne mange pas le poisson issu de sa pêche.

Nous voyons donc à travers cet exemple que la compétence logique du récepteur est fortement sollicitée dans le processus inférentiel activé par les questions Autres. Or nous avons précédemment émis l'hypothèse que cette compétence semble insuffisamment efficiente chez les jeunes en difficulté face à l'écrit. Cela pourrait donc expliquer leurs faibles résultats à cette catégorie de questions. Cette hypothèse peut d'ailleurs être corrélée aux résultats obtenus aux questions Logiques puisqu'ils obtiennent des scores inférieurs à ceux des sujets experts.

II. LES JEUNES EN DIFFICULTE FACE A L'ECRIT

1. Choix de la population

La population ciblée lors de l'élaboration du projet de cette étude était les jeunes scolarisés en difficulté face à l'écrit. Pour la constitution d'un tel groupe, nous nous sommes donc référés au recensement effectué à notre demande par les enseignants du lycée professionnel L'Odysée. Ceux-ci avaient pour consigne de nous signaler les élèves ayant des difficultés en français dans les tâches de déchiffrement, de compréhension (des consignes et des textes présentés en classe) et/ou de production écrite. A l'inverse, les jeunes recensés comme « experts » par ces mêmes enseignants ne devaient manifester aucune difficulté particulière face à l'écrit. Nous pensions nous trouver face à des jeunes en difficulté importantes sur l'écrit, voire en situation d'illettrisme, dont les compétences en lecture (déchiffrement et compréhension) et/ou en orthographe (mots réguliers et mots irréguliers) seraient déficitaires. Or pour la plupart des cas, nous nous sommes aperçus que les critères de choix des enseignants se sont portés sur l'orthographe grammaticale et la compréhension de textes.

Dans le souci d'objectiver la distinction entre les deux groupes recensés, nous avons procédé à une évaluation de leurs compétences à l'écrit. Or, comme nous l'avons présenté

dans le chapitre précédent, les résultats ne montrent pas de différence significative entre les scores de nos deux groupes. Les jeunes recensés par les enseignants comme étant en difficulté ne manifestent pas de difficultés d'oralisation lors de la lecture : les voies d'assemblage et d'adressage sont efficaces. En production écrite, les logatomes et les mots réguliers sont correctement orthographiés. De la même façon, nous pouvons dire que ces jeunes ont un lexique orthographique opérant : les mots irréguliers ne font l'objet d'aucune difficulté particulière. Enfin, leur compétence de compréhension d'un texte simple est tout à fait satisfaisante.

S'est alors posée la question de la validité de la distinction entre ces deux groupes mais également celle de la pertinence du choix de notre outil d'évaluation de l'écrit qu'est le D.M.A (Besse, & al., 2004).

2. Validité de la distinction entre nos deux groupes

Bien que les résultats issus de l'évaluation sur l'écrit n'aient pas montré de différence significative entre les deux groupes d'élèves recensés par les enseignants, l'existence d'une corrélation significative entre l'écrit et l'oral tend cependant à distinguer deux groupes de sujets. Nous avons pu observer précédemment que les sujets les plus en difficulté à l'écrit le sont aussi à l'oral. A l'inverse, les sujets qui réussissent le mieux à l'écrit sont ceux qui réussissent le mieux à l'oral. Deux groupes émergent donc de ces résultats, dont la constitution correspond à nos deux groupes de sujets. Il apparaît que les sujets les plus en difficulté dans les deux domaines sont ceux qui avaient été recensés au départ pour constituer le groupe de sujets « en difficulté face à l'écrit ». La distinction entre les deux groupes semble donc être objectivée par l'existence de cette corrélation significative entre les compétences à l'écrit et les compétences à l'oral.

D'autre part, d'un point de vue qualitatif, les témoignages des jeunes que nous avons recueillis nous laissaient à penser qu'une distinction existait. En effet, chacun des jeunes du groupe en difficulté, nous a fait part lors de nos rencontres de problèmes de compréhension face aux différents écrits qui leurs sont présentés en cours (consignes, articles, textes narratifs). Leur plainte concordait donc avec les critères de sélection des enseignants qui nous les avaient orientés. Les résultats statistiques obtenus pour l'épreuve de compréhension écrite du D.M.A ne permettant pas d'objectiver leur difficulté, nous nous sommes donc centrés sur cette plainte pour confirmer l'existence d'une différence entre nos deux groupes. Cette distinction est donc à considérer en terme de norme scolaire : les difficultés de ces jeunes sont révélées par la confrontation à des écrits

nécessitant un traitement de l'information plus complexe que celui qu'il sollicite dans leur quotidien. Ils ne sont donc pas en situation d'illettrisme.

Nous rejoignons ici le constat fait par Gombert (2004) à l'issu des résultats de l'évaluation lors de la JAPD. Cet auteur relevait que sur 79,5 % des lecteurs habiles, 11% manifestaient des difficultés de compréhension. Il ressort donc que la maîtrise du décodage ne suffit pas. En effet, selon Gombert et Colé (2000), les difficultés de compréhension en lecture peuvent soit être la conséquence d'une excessive difficulté à reconnaître les mots écrits, soit être la manifestation d'une mauvaise compréhension qui existe également en dehors de la lecture, c'est-à-dire à l'oral. C'est également le point de vue avancé par Fayol & Gaonach (2003) et Fayol, David, Dubois & Remond (2000) qui distinguent deux sous-populations de faibles compreneurs : une pour laquelle les difficultés de compréhension seraient dues à une mauvaise identification des mots écrits et une autre dont les faibles performances ne seraient pas liées à un défaut de décodage puisqu'elle obtient des résultats équivalents en modalités auditive et en modalité écrite. Ainsi, pour être un lecteur efficace, il faut également avoir à l'oral un vocabulaire suffisant et utiliser la syntaxe de façon adaptée pour comprendre les phrases et les textes dont le sens n'émerge parfois pas instantanément.

Nous avons donc fait l'hypothèse, qui a été confirmée par nos résultats, que les difficultés face à l'écrit de notre groupe seraient davantage mises à jour dans les épreuves du TLOCC (Maurin, 2006). En effet, selon Maurin, les compétences orales évaluées par cet outil correspondent au niveau de langage oral nécessaire à la bonne compréhension des écrits scolaires.

3. Choix du D.M.A

Comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, la plainte des jeunes que nous avons rencontrés, n'a pu être objectivée par l'application de tests statistiques à nos données : il n'existe pas de différence significative pour l'épreuve de compréhension écrite entre nos deux groupes. Cependant, à un niveau qualitatif, nous avons relevé que seulement deux des jeunes en difficulté obtiennent la totalité des points à cette épreuve contre six jeunes experts. Bien qu'il émerge de ces résultats l'existence d'une différence entre les scores de nos deux groupes, nous avons été amenés à mettre en question la pertinence de notre outil d'évaluation.

Le choix du D.M.A a été motivé au départ par le souci de proposer à ces jeunes un matériel écologique, proche de leur quotidien. Nous souhaitons intervenir dans le cadre d'une approche plus pragmatique, différente des situations scolaires, dans le but de faciliter la rencontre et d'instaurer une relation de confiance. D'autre part, comme nous nous attendions à nous trouver face à des jeunes en grande difficulté voire en situation d'illettrisme, nous pensions que l'épreuve de compréhension écrite proposée dans le D.M.A serait assez pertinente pour l'évaluation de nos sujets. Or, après analyse de nos résultats, nous avons pu constater que tous appartiennent au profil D défini dans le D.M.A par Besse et al. (2004) : ce sont des jeunes qui ne sont pas en situation d'illettrisme puisqu'avec plus de 80% de réussite en identification de mots et en production écrite, ils se montrent efficaces à comprendre un texte simple.

Le texte présenté dans le D.M.A pour l'épreuve de compréhension écrite ne rend donc pas compte des difficultés de compréhension de nos sujets en raison de sa simplicité. Il ne permet pas de révéler les difficultés face à l'écrit de ces jeunes car il ne correspond pas au degré de complexité des écrits scolaires. Il aurait donc été plus pertinent de proposer une évaluation de la compréhension écrite à partir d'un outil plus adapté, proposant un texte plus complexe comme par exemple celui du test orthophonique le Vol du PC (Boutard ; Claire ; Gretchanovsky, 2006).

Ce test s'adresse à des sujets âgés de 11 à 18 ans et propose une évaluation fonctionnelle de la lecture, centrée sur la compréhension. Dans un premier temps, il leur est demandé de lire un texte à haute voix afin d'apprécier leur niveau de déchiffrage, tant dans sa rapidité que dans sa qualité. Les quatre épreuves suivantes (récit du texte lu, questions ouvertes et à choix multiples, choix de titres) évaluent la compréhension du texte lu précédemment tant au niveau des informations explicites qu'au niveau des informations implicites. Cependant, ce test présente certains biais méthodologiques importants. D'une part, du fait que l'on demande au sujet de lire le texte à voix haute en lui indiquant qu'il est chronométré ; cela risque de pousser le sujet à lire vite en mobilisant toutes ses ressources autour de l'activité d'oralisation, mais au détriment d'une bonne compréhension. D'autre part, durant les épreuves d'évaluation de la compréhension, l'examineur retire le texte au sujet. Cette situation fait donc davantage appel aux compétences mnésiques du sujet.

En considérant cependant le manque d'outils orthophoniques évaluant la compréhension en lecture auprès des jeunes adultes, il apparaît que le Vol du PC semble actuellement être le plus complet et le plus adapté à cette tranche d'âge.

III. RETOUR SUR LE PROTOCOLE

Concernant l'évaluation des compétences écrites de nos deux groupes, nous avons précédemment mis en question notre choix du D.M.A qui s'est avéré être peu pertinent. Non seulement, l'utilisation de cet outil ne nous a pas permis d'établir une distinction entre nos deux groupes mais il n'a pu révéler l'existence des difficultés pourtant réelles des jeunes qui nous avaient été signalés comme étant en difficulté face à l'écrit. Notre choix s'est donc révélé être peu adapté à notre population de jeunes en difficulté puisqu'aucun ne relève de l'illettrisme ; ce que le D.M.A a pour objectif d'évaluer.

Bien que le D.M.A ne nous ait pas permis de pointer les difficultés dont témoignaient les sujets évalués, nous sommes cependant parvenus à les identifier grâce au T.L.O.C.C (Maurin, 2006). L'utilisation de ce test s'est révélé être particulièrement pertinente dans le cadre de notre recherche puisqu'il s'adresse à des jeunes scolarisés en difficulté face aux écrits scolaires dont notre population expérimentale fait partie. Nous avons donc pu, grâce à ce test, justifier la validité de l'existence d'une différence de compétences entre nos deux groupes, non seulement à l'oral mais également à l'écrit puisque Maurin (2006) fait le lien entre ces deux modalités.

L'élaboration du questionnaire évaluant l'implicite est plus discutable. Pour rappel, il se compose de deux parties : la première reprend la classification des contenus implicites réalisée par Kerbrat-Orecchioni (1986), la seconde porte sur ce que nous avons appelé l'Implicite complexe et qui correspond à dix énoncés extraits du test Gestion de l'implicite (Duchêne, 2000). Notre protocole présente ainsi un double avantage. D'une part il permet d'évaluer les compétences de compréhension de l'implicite d'abord dans le contexte de la phrase puis dans le contexte d'un énoncé plus long, correspondant à la longueur d'énoncés que tout récepteur est susceptible de décoder dans une situation quotidienne de réception de l'oral. D'autre part, la compréhension de l'implicite est abordée en regard des différentes compétences qu'elle requiert, notamment à travers les différentes catégories de questions de l'Implicite complexe. Enfin, l'opposition des deux parties permet d'observer si la mobilisation simultanée de plusieurs de ces compétences influe sur la qualité de gestion de l'implicite des sujets.

Cependant, certaines critiques peuvent être formulées notamment sur le fait que notre protocole ne permet pas de réelle évaluation qualitative. En effet, lorsqu'un item est échoué, aucune explication n'est demandée au sujet. Nous n'avons donc pu déterminer précisément ni ce qui induisait nos sujets en erreur, ni ce qu'ils avaient interprété de

l'énoncé qui leur était proposé. Cette remarque est particulièrement vraie pour la partie concernant l'évaluation de l'Implicite complexe. Si nous savons quelle compétence est évaluée par chaque type de questions, aucune justification n'est demandée au sujet. Les réponses au hasard sont donc possibles puisque le sujet ne doit fournir aucune explication. Nous n'avons donc pas vérifié que le contenu implicite des énoncés avait été réellement bien compris.

D'autre part, et cela est valable pour l'ensemble du questionnaire, nous pouvons nous demander si la gestion du contenu implicite aurait été aussi accessible si la compréhension des énoncés n'avait pas été guidée par des questions. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que les questions présentées à la suite des énoncés orientent le processus inférentiel. Si aucune question n'avait amené nos sujets vers une interprétation correcte des énoncés, auraient-ils fait les inférences attendues ? Auraient-ils traité l'information de façon appropriée ? Il aurait donc été intéressant de demander aux sujets ce qu'ils avaient spontanément compris des énoncés proposés. Nous aurions pu imaginer comparer leurs interprétations à une grille d'évaluation. Celle-ci aurait dressé, pour chaque item, l'inventaire des réponses possibles suivant leur degré de vraisemblance.

CONCLUSION

L'objectif de notre travail étant d'évaluer les compétences en compréhension orale de jeunes scolarisés en difficulté face à l'écrit, nous voulions dans un premier temps montrer les liens existant entre ces deux modalités de la langue. Les éléments recueillis à travers l'exploration de la littérature ainsi que nos résultats semblent confirmer notre hypothèse : à des difficultés de compréhension écrite sont associées des difficultés de compréhension orale. Cependant, dans notre étude, il est important d'envisager ces résultats en termes de norme scolaire.

En effet, notre protocole évaluant l'écrit n'a pu mettre en évidence les difficultés dont témoignaient nos sujets car ils ne sont pas en situation d'illettrisme : ces jeunes manifestent des compétences suffisantes à la compréhension d'un texte simple. L'épreuve de compréhension écrite du D.M.A ne correspondant pas au niveau de complexité des textes proposés en classe, cet outil n'a donc pu objectiver les difficultés de nos sujets. En revanche, par notre dispositif expérimental d'évaluation de l'oral, nous avons pu montrer que les compétences orales de ces jeunes sont insuffisantes à la compréhension des écrits scolaires. Et si nous nous plaçons dans la démarche et la réflexion de Maurin (2006), nous pouvons percevoir plus largement le handicap généré par ces difficultés de traitement de l'information au quotidien : « *la compréhension de L2 est le minimum nécessaire pour accéder aux moyens de communication, à la compréhension du monde, à une liberté de pensée minimum* » (Maurin, 2006, p.15). Privés de ces compétences, nous pouvons imaginer les difficultés que doivent rencontrer ces jeunes pour suivre un débat télévisé, un documentaire ou encore assister à une conférence.

Mais au-delà des compétences formelles, nous souhaitons évaluer particulièrement leur compréhension fine du discours en nous focalisant sur leur traitement de l'information implicite. Dans un premier temps, notre recherche théorique nous a permis d'appréhender la complexité de l'activité de compréhension dans les compétences qu'elles sollicitent. Nous avons pu mesurer également à quel point les compétences de génération d'inférences sont associées à une bonne compréhension. Ces éléments nous ont donc confortés dans l'intérêt clinique de notre travail. Car l'originalité de notre étude réside bien là : à notre connaissance, pour cette classe d'âge, aucun test orthophonique ne s'intéresse au traitement de l'information implicite dans le discours.

Il apparaît donc au terme de notre étude que les jeunes en difficulté face à l'écrit manifestent également des difficultés à l'oral et plus particulièrement dans le traitement

de l'information implicite. Nous avons pu montrer l'existence d'une corrélation significative entre leurs compétences linguistiques formelles et leurs compétences de gestion de l'implicite. Nous avons notamment observé que plus le traitement de l'information implicite requiert l'utilisation de la compétence linguistique, plus les jeunes rencontrent des difficultés de compréhension. En revanche, lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur l'ensemble de leur compétence communicative et non plus seulement sur leur compétence linguistique, ces jeunes parviennent plus facilement à comprendre le message implicite.

En dehors de cette compétence linguistique qui semble gêner la compréhension de l'implicite chez ces jeunes, nous avons émis, au cours de notre travail, l'hypothèse que leurs difficultés pourraient s'inscrire dans des problèmes plus larges de réflexion logique. Une évaluation de cette compétence pourrait donc être envisagée dans la continuité de ce travail auprès d'un même public afin de déterminer son implication dans la gestion de l'implicite. Par ailleurs, nous pouvons mettre en question l'influence de la scolarité sur les compétences de ces jeunes. Car bien qu'ils manifestent certaines difficultés, nous pensons que la confrontation régulière avec l'écrit leur permet cependant de développer et d'enrichir leurs compétences en compréhension de la langue. Il serait donc intéressant de reproduire cette étude auprès de jeunes adultes en difficulté face à l'écrit qui seraient sortis du système scolaire. Ainsi pourrions-nous comparer la population de notre étude à une population non scolarisée.

En regard des écrits de Maurin (2006) provenant d'une étude scientifique initiée à partir d'observations cliniques, nous pouvons retenir de notre recherche la confirmation qu'à des difficultés de compréhension écrite s'associent le plus souvent des difficultés de langage oral. Cette observation confirme donc l'intérêt d'évaluer le langage oral chez les patients en difficulté face à l'écrit. D'autre part, cette étude s'inscrit dans une dynamique plus pragmatique de l'évaluation orthophonique, en s'intéressant non pas à une seule investigation formelle du langage mais à un cadre beaucoup plus large et plus complexe qui est celui de la communication. Si la compréhension d'un message dépend de l'efficacité du récepteur dans le traitement du code linguistique, elle dépend aussi largement du traitement d'un ensemble d'inférences nécessaires à la compréhension de l'intentionnalité de l'autre. Une évaluation de la compétence communicative de ces patients devrait donc permettre d'enrichir notre connaissance de leurs difficultés de compréhension, et d'élaborer une prise en charge plus adaptée qui exercerait ces compétences de gestion de l'implicite dans une dimension plus interactive que ne peut l'être la seule rééducation formelle du langage.

BIBLIOGRAPHIE

Agence Nationale de Lutte Contre L'illettrisme (2003). *Illettrisme : les chiffres*. Retrieved, 2008, from [http : //www.anlci.gouv.fr](http://www.anlci.gouv.fr).

Atuyer, A.S., & Hevin-Abernot, G. (1988). *De la compréhension orale de l'implicite chez l'aphasique*. Mémoire d'orthophonie non publié. ISTR, Lyon, France.

Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil.

Beaudichon, J. (1999). *La communication : Processus, formes et application*. Paris : Armand Colin.

Bentolila, A. (1999). Illettrisme et insertion sociale. In C.F. Blind (Ed.), *L'illettrisme en toutes lettres*. Paris : Flohic.

Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.

Besse, J.M., & Gaulmyn, M.M., Ginet, D. & Lahire, B. (1992). *L'illettrisme en questions*. Paris : Presse Universitaire de Lyon.

Besse, J.M., Luis, M.H., Paire, K., Petiot-Poirson, K. & Petit Charles, E. (2004). *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : guide pratique*. Paris : Retz.

Besse, J.M., Petiot, K. & Petit Charles, E. (2003). *Qui est illettré ?* Paris : PUF

Besse, J.M., Petiot, K. & Petit Charles, E. (2001). Lecture(s), productions écrites et isolement : le rapport à l'écrit de personnes « illettrées » au début de leur incarcération. In M. Dabène (Ed.), *Pratiques de lecture et cheminements du sens. Cahiers du français contemporain*, 7, 103-120. Lyon, ENS.

Bishop, D.V.M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.

Blind, C.F. (dir). (1999). *L'illettrisme en toutes lettres*. Paris : Flohic.

Boutard, C., Claire, I., Gretchanovsky,L. (2006). *Vol du PC*. Isbergues : Ortho Edition.

-
- Conseil National des Programmes, (2002). *Qu'apprend-on au collège ?* CNDP/XO.
- Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daoudi, S., & Guichard Manon. (2007). *Elaboration d'un protocole d'évaluation de la génération d'inférences en compréhension écrite chez l'adolescent*. Mémoire d'orthophonie non publié. ISTR, Lyon, France.
- Daval, A., & Goubier, S., & Grandjean, A. (1992). *La compréhension de l'implicite du langage écrit chez l'adolescent sourd*. Mémoire d'orthophonie non publié. ISTR, Lyon, France.
- Duchêne May Carle, A. (2006). *La compréhension de textes et le processus inférentiel*. Rééducation orthophonique, 227, 55-60.
- Duchêne May Carle, A. (2000). *La gestion de l'implicite : théorie et évaluation*. Isbergues : Ortho Edition.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Dufour, C., & Nique, K. (1993). *Aspects du langage oral de l'adulte illettré*. Mémoire d'orthophonie non publié. Lille, France.
- Fayol, M., & Gaonach, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Remond, M. (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF
- Frier, C. (1999). Presse et illettrisme : le regard de l'autre. In C.F Blind (Ed.), *L'illettrisme en toutes lettres* (pp.15-20). Paris : Flohic.
-

-
- Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société ? In Ch. Barré de Miniac, B. Lété (Eds.), *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp.37-53). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gérard, C.L. (1994). Troubles du langage oral et troubles de la lecture. In A. Van Hout, F. Estienne (Eds.), *Les dyslexies* (pp.161-167). Bruxelles : Masson.
- Gerard-Naef, J. (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gineste, M.D., & Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Girod, R. (1997). *L'illettrisme*. Paris : PUF
- Gombert, J.E. (2006). Les enseignements à retenir après les résultats de la JAPD. In FNO (Eds.), *4 temps, 7 mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme* (pp. 51-58). Isbergues : Ortho Edition.
- Gombert, J.E., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans*, (pp. 117-150). Paris : PUF
- Gombert, J.E. (1992). Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In J.M Besse, M.M Gaulmyn (Eds.), *L'illettrisme en questions*, Paris : Presses Universitaire de Lyon.
- Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (1995). Retrieved, 2008, from [http : //www.anlci.gouv.fr](http://www.anlci.gouv.fr).
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kintsch, W., (1998). *Comprehension : A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press.
-

-
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1988). The role of knowledge in Discourse Comprehension : A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Discourse Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kolinsky, R. (1996). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martory & S. Valdois (Eds.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp.291-304). Paris : Solal.
- Leclercq, V. (2004). *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*. Lille : Laboratoire Trigone.
- Lentin, L. (1990). *Du parler au lire. Interactions entre l'adulte et l'enfant*. Paris : E.S.F.
- Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : notions et résultats des sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.
- Louvet, E. & Prêteur, Y. (2003). L'illettrisme : un facteur explicatif de l'échec universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 142, 105-114.
- Maurin, N. (2006). *Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens [TLOCC]*. Isbergues : Ortho Edition.
- Morcrette, D. (1996). L'orthophonie au service de la lutte contre l'illettrisme. In C. El Hayek (Ed.), *Santé et insertion : un défi à l'illettrisme* (pp.259-266). Paris : La documentation française.
- Murat, F. (2005). Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. *Insee Première*, 1044.
- Nespoulous, J.L. (1987). A propos de quelques processus à l'œuvre dans la compréhension du langage. *Rééducation orthophonique*, 151, 247-256.
- Pasquet, F. (2006). L'écrit au collège : Adolescence et illettrisme. In FNO (Eds.), *4 temps, 7 mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme* (pp.106-117). Isbergues : Ortho Edition.
- Richard, J.F. (2004). *Les activités mentales : de l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.
-

Rigault, A. (1971). *La grammaire du français parlé*. Paris : Hachette.

Sadek-khalil, D. (1982). *Un second test de langage*. Paris : Isoscel.

Sadek-khalil, D. (1968). *Un test de langage*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Paris : Editions de minuit.

Vagner, V. (2000). *Interactions entre le langage oral et le langage écrit des personnes en situation d'illettrisme*. Mémoire d'orthophonie non publié. Nancy, France.

Vinerier, A. (1994). *Combattre l'illettrisme. Permis de lire, permis de vivre. Guide pratique et méthodologique*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

ANNEXE I : EXTRAITS DU PROTOCOLE DU D.M.A

1. Support des épreuves d'identification de mots et de pseudo-mots, et de compréhension écrite

Salées ou sucrées, pour les crêpes, une seule adresse :

Le Zéloruk

5 rue du phare - 29348 RIPUVE

En attendant de passer commande...

Il existe de nombreuses coutumes autour de la fabrication des crêpes. On raconte qu'à Ripuve, il y a bien longtemps, pendant les fêtes de la ville, alors que la pleine lune brillait de tous ses feux, une belle jeune fille prépara une délicieuse pâte à crêpes pour son amoureux.

Le jeune homme s'amusa à faire sauter les crêpes, une pièce d'or dans la main : ni les crêpes ni la pièce ne tombèrent. Le lendemain, les amoureux découvrirent un trésor enfoui dans le jardin de la fiancée. Ils se marièrent et vécurent longtemps heureux.

Depuis, durant les fêtes de Ripuve, les fiancés font sauter les crêpes, une pièce dorée dans la main. Si tout se passe bien, mariage et richesses viendront au lendemain. Si la crêpe, ou la pièce, tombe à terre, ils resteront pauvres et célibataires.

CRÊPERIE OUVERTE TOUS LES JOURS - SAUF LE MARDI



Salées ou sucrées, pour les crêpes, une seule adresse :

Le Zéloruk

5 rue du phare - 29348 RIPIVE

& Au menu &

Crêpes salées (farine de blé noir)

Fromage montagnard et lard fumé
Saucisse de Moze, salade verte
Saumon de Pounival et purée d'avocat
Jambon sec de Naque, tomate, basilic

Crêpes sucrées

Confiture de prune rouge
Crêpe au caramel du pays de Maroupe
Chocolat merveilleux avec une boule de glace (parfum au choix)
Crêpe soufflée à la banane et au rhum

CRÉPERIE OUVERTE TOUS LES JOURS - SAUF LE MARDI



2. Compréhension en lecture

21 FICHE PROLOGUE			
COMPRÉHENSION EN LECTURE			
COTATION DES RÉPONSES			
Cocher la case qui convient (« Réponse juste » ou « Autre réponse »).			
Questions	Réponse acceptée	Réponse juste	Autre réponse
1 – Dans quelle ville se déroulaient les fêtes ?	Ripure		
2 – Les fêtes de la ville avaient-elles lieu le jour ou la nuit ?	La nuit		
3 – Pour qui la jeune fille a-t-elle préparé des crêpes ?	Pour son fiancé, amoureux, futur mari...		
4 – Le texte dit : « une belle jeune fille prépara une délicieuse pâte à crêpes. » Que veut dire « délicieuse » ? → chanceuse / très bonne / ébouriffée	Très bonne		
5 – Le jeune homme fit sauter les crêpes une pièce d'or dans la poche. → Vrai ou faux ?	Faux		
6 – Les amoureux ont-ils découvert un trésor dans le jardin de la jeune fille ou du jeune homme ?	De la jeune fille		
7 – Le texte dit : « un trésor enfoui dans le jardin. » Que veut dire « enfoui » ? → fouillé / enterré / apparent	enterré		
8 – Le texte commence par : « Il existe de nombreuses coutumes ». Que veut dire « une coutume » ? → un uniforme / une invention / une tradition	Une tradition		
9 – La coutume dont il est question dans le texte existe-t-elle encore aujourd'hui à Ripure ?	Oui		

3. Production écrite

PRODUCTION ÉCRITE - DICTÉE DE MOTS
23
FICHE A PHOTOCOPIER

Rappel : ce n'est pas une épreuve de mémoire. Répéter les mots si nécessaire.

On va imaginer que vous voulez faire des travaux chez vous. J'ai établi une liste des choses dont vous aurez besoin. Je vais vous la proposer. Dans cette liste, il y a des mots que vous connaissez. Il y a également des mots que vous ne connaissez pas : ce sont des noms de marques, inventés pour ne pas faire de publicité. Écrivez-les comme vous pensez que cela doit s'écrire. Si vous avez besoin d'arrêter, dites-le moi.

- De la cire Joude. (Joude, c'est la marque de la cire.)
- Un marteau Ronque solide. (Ronque, c'est la marque du marteau.)
- Un lot d'outils secondaire Bimular. (Bimular, c'est la marque des outils.)
- Un panneau vertical Noribe. (Noribe, c'est la marque.)
- De la mousse Mojinuque pour le sanitaire. (Mojnuque, c'est la marque.)
- De la peinture vert menthe Toudal. (Toudal, c'est la marque de la peinture.)
- Une soixantaine de clous.
- Un compteur.

26
PRODUCTION ÉCRITE - DICTÉE DE MOTS
FICHE A PHOTOCOPIER

COTATION PAR TYPE PROBABLE DE TRAITEMENT

Avec la fiche 24 : « Recueil des mots produits »

Catégorie	Items	Traitement le plus probable	Score
Pseudo-mot	Ronque Joude Toudal Noribe Bimular Mojnuque	Assemblage	/6
Mot régulier	cire mousse marteau solide vertical sanitaire	Ce peut être de l'assemblage si la personne ne les a jamais écrits, sinon, on est dans l'adressage.	/6
Mot irrégulier	outils menthe peinture compteur secondaire soixantaine	Adressage	/6

ANNEXE II : EXTRAITS DU PROTOCOLE DU T.L.O.C.C

1. Vocabulaire compréhension

SUBTEST I : VOCABULAIRE COMPREHENSION

Noter 2 points si l'image est la bonne, 0 si rien n'est montré.

> Pour les mots génériques (ex : échassiers, planche 2), on note 2 même si l'enfant ne montre qu'une image du groupe.

> Pour les mots partie d'un tout (ex : vertèbre, planche 3), on note 2, que l'enfant montre le tout ou une partie quelconque du tout.

PLANCHE 1A/1B	2 ou 0	PLANCHE 2A/2B	2 ou 0	PLANCHE 3A/3B	2 ou 0	PLANCHE 4A/4B	2 ou 0
Tentacule		Lobe		Ecarlate		Barrisement	
Gondole		Paume		Strabisme		Echine	
Jonque		Révérance		Rabot		Guenilles	
Benne		Sternum		Copeau		Nervure	
Saphir		Aubergine		Translucide		Méandres	
Echassiers		Stéthoscope		Agrumes		Chevalet	
Pétrolier		Agrès		Apiculteur		Drakkar	
Truie		Venimeux		Pagode		Jarret	
Mercerie		Vertèbre		Généalogie		Oléagineux	
Péniche		Ménagerie		Tremplin		Kamikaze	
Total sur 80 points :							

2. Phrase morphologie

PROTOCOLE

SUBTEST II et III. LA PHRASE : MORPHOLOGIE ET SENS

Chaque partie (Morphologie et Sens) est présentée grâce aux exemples qui servent à faire comprendre la consigne et à mettre l'enfant sur la voie. Tous les moyens sont bons pour provoquer la réponse la plus spontanée possible : intonation très expressive, gestes, théâtralisation des énoncés...

SUBTEST II. PHRASE MORPHOLOGIE

Matériel : 27 items.

Préparation aux items 1-2-3-4

Examineur : *Moi, je te demande : Recevras-tu ta cousine ? Et toi tu me réponds : Oui, je la recevrai !*

On reprend l'exemple : Recevras-tu ta cousine ? **Sujet :** *Oui je la recevrai !*

Examineur : *Tu dois toujours dire oui je ...*

Examineur : *Recevras-tu ton cousin ?* **Sujet :** *Oui, je le recevrai.* Si la réponse est fautive, corriger et reprendre le premier exemple.

Noter les réponses sur la feuille de passation.

Item 1. Vas-tu souvent au cinéma ? On peut présenter cette phrase 3 fois et rappeler la consigne.

Si le sujet répond « *Oui, je vais souvent au cinéma* », lui expliquer qu'il ne doit pas répéter la fin de la phrase ; lui redemander alors « *Vas-tu souvent au cinéma ?* ». S'il dit « *Oui, je vais* », lui signaler qu'on ne sait pas où il va, et lui demander de recommencer sa phrase. En cas d'échec, donner la bonne réponse et passer à la phrase 2.

Item 2. Te plains-tu du bruit ?

(Mêmes consignes qu'à l'item 1).

Item 3. Te propose(n)t-il(s) de venir ? (Mêmes consignes qu'à l'item 1).

Si l'enfant dit « *Oui, il me l'a proposé* » ou « *Ils me l'ont proposé* », lui demander de refaire sa réponse en utilisant "proposé(nt)".

Item 4. T'adresseras-tu au juge ? (Mêmes consignes qu'à l'item 1).

Préparation aux items 5-6-7-8

CONSIGNE : *Maintenant, on change de consigne. Il faut que tu me tutoies pour que ça marche : Moi, je te dis : « J'y vais » et toi tu me réponds : « Ne dis pas que tu y vas ! »*

(Intonation de réprobation) *On va reprendre exactement cet exemple : Examineur : J'y vais. Sujet : Ne dis pas que tu y vas !*

Examineur : *Tu es méchant. Sujet : Ne dis pas que je suis méchant !!* (Par le mime il doit bien apparaître que l'on « joue »).

En cas d'erreur, signaler et faire dire juste.

Examineur : *Je chante juste* (mimer l'orgueil). **Sujet :** *Ne dis pas que tu chantes juste !!*

En cas d'erreur, signaler et faire dire juste.

PROTOCOLE

Rappeler, au besoin à chaque essai, qu'il s'agit de répondre « Ne dis pas que... ».

Item 5. Tu me déçois (par le mime il doit bien apparaître que l'on « joue »).

Les mimiques et les gestes désignant les personnes que représentent les pronoms de l'énoncé sont permis, pas ceux de la réponse, bien sûr. En cas d'échec recommencer jusqu'à 2 fois de plus en insistant, quand on répète la phrase stimulus, sur le pronom mal géré. Pas de correction.

Item 6. Elle(s) me parle(nt) de toi (si l'enfant est en très nette difficulté, le mettre à l'aise « Ah ! Ca, c'est compliqué, écoute bien » - faire des gestes désignant **elle, me, toi** mais bien sûr, pas les gestes de la réponse).
3 essais permis comme ci-dessus.

7. Et celui là, il est vraiment compliqué, écoute bien. Maintenant, on fait semblant que vous êtes deux (geste) et que, moi, je suis avec quelqu'un (geste).

Item 7. Il(s) vous parle(nt) de nous

3 essais permis comme ci-dessus avec les mêmes aides.

Maintenant on change mais ce n'est pas facile non plus...

) Préparation aux items 8-9-10

Moi, je demande : « Tu leur as donné le dossier ? » Et toi tu réponds : « Oui, je le leur ai donné ». Parler assez lentement, mettre en valeur les pronoms, remarquer : « Ah! Oui, ce n'est pas facile à dire... ».

On va reprendre exactement cet exemple :

Tu leur as donné le dossier ?

Le sujet doit répondre la bonne phrase au besoin en faisant de la répétition pure ; on lui redonne alors la réponse à répéter. Puis d'autres exemples sont proposés :

Examineur : *Tu leur as donné la feuille ?*

Sujet : *Oui, je la leur ai donnée.*

S'il se trompe, on donne la bonne réponse, on la lui fait répéter et on propose :

Tu leur as donné les dossiers ? Oui, je les leur ai donnés.

On donne la bonne réponse s'il se trompe et on la lui fait répéter.

Tu dois toujours dire oui (à répéter en cours si besoin).

Item 8. Tes voisins t'ont confié les clés ?

3 essais permis. Réponse juste donnée en cas d'échec.

Item 9. Tu leur donnes les cadeaux ?

3 essais. Réponse juste donnée en cas d'échec.

Item 10. Vas-tu dire à ta sœur de sortir ?

3 essais. Réponse juste donnée en cas d'échec.

PROTOCOLE

) Préparation aux items 11-12-13-14

Consigne : « Là, c'est plus facile, je commence une phrase et toi tu la termines ». En cas de silence prolongé ou de demande du sujet, on peut répéter la phrase 2 fois après la 1^{ère} proposition.

Pas d'exemple, pas de correction. La voix traîne à la fin de la proposition pour inciter le sujet à la poursuivre, l'intonation respecte le sens de la phrase.

Item 11. Je te présente l'homme dont...

Item 12. Il est passé sans nous saluer, soit qu'il ne nous ait pas vus ...

Item 13. Si vous aviez eu de l'argent, vous...

Item 14. L'avocat affirma que le lendemain, les jurés...

) Préparation aux items 15-16-17-18

Consigne : On change de consigne. Moi je dis « Il est sage » et toi tu me dis « C'est bien qu'il soit sage. » (Ton approbatif).

Attention ça peut faire changer des mots On va reprendre cet exemple :

Examineur : Il est sage. Sujet : C'est bien qu'il soit sage.

En cas d'échec, faire répéter la réponse juste.

Examineur : Il dort. Sujet : C'est bien qu'il dorme.

Donner la réponse si le verbe est incorrect.

Il boit de l'eau (même procédure que ci-dessus).

Tu dis toujours « C'est bien que... ». (Répéter cette consigne au besoin en cours d'épreuve)

Si le sujet dit : « Alors, il faut mettre au pluriel ? », lui dire : « Je te redis la consigne » et lui redire la consigne en insistant par l'accent tonique sur il est et qu'il soit.

Item 15. Il reçoit un salaire élevé.

Donner la phrase avec la forme juste en cas d'erreur et passer à la suite.

Item 16. Il agit vite.

Donner la phrase avec la forme juste en cas d'erreur et passer à la suite.

Item 17. Il peut nager.

Si le sujet dit : « C'est bien qu'il nage » signaler 1 seule fois : « Ecoute bien, j'ai dit : il peut nager ».

Donner la phrase avec la forme juste en cas d'erreur et passer à la suite.

Item 18. Il sait sa leçon.

Fin du subtest II.

Il y a encore des items Morphologie (items 19 à 27) mais ils sont inclus dans certains items du subtest III - Phrase sens.

Il faut faire passer maintenant le subtest III.

3. Phrase sens

PROTOCOLE

SUBTEST III PHRASE SENS

Matériel : 28 amorces de phrases données ci-dessous.

Consigne : *C'est comme tout à l'heure, je commence une phrase et toi tu la termines* (dire les phrases avec intonation). On peut répéter la phrase (3 propositions maximum en tout).

Si une réponse est ambiguë sur le plan sémantique, la faire expliciter au sujet à l'aide de questions n'induisant aucune réponse particulière.

1 Il n'a ni femme...

2 Elle s'est cassé la jambe, c'est pourquoi...

3 Rémi travaille dur afin que... Si l'enfant demande s'il peut dire « qu' », lui dire de faire comme il pense qu'on peut faire.

4 Il continuera à s'entraîner pour le championnat tant que... (Attention intonation neutre induisant un sens temporel). Si le sujet poursuit par une proposition qui pourrait être introduite par tellement que (ex : tant qu'il sera fort), il faut faire expliciter la réponse : « Ça veut dire que d'abord il s'entraîne et après il est athlète (il gagne, il est fort...selon ce qu'a dit le sujet) ou bien ça veut dire qu'il est athlète (il gagne, il est fort) et qu'il s'entraîne encore ? » Laisser au sujet le temps de comprendre ce qu'on lui demande, répéter au besoin la question.

S'il reste dubitatif ou ne comprend pas la question, noter 0.

5 Malgré son habileté au tir à l'arc...

« Celle là, elle est longue, écoute bien... »

6 Après nous avoir insultés, l'homme cracha dans notre direction; c'était plus que je ne pouvais en supporter, je...

7 On a arrêté le coupable mais il faudrait vite trouver des preuves sinon...

8 Je te présente l'homme sans lequel...

9 Emilie écoutait cette histoire avec intérêt comme si...

10 Tu aurais beau être le roi...

11 Elle n'a pas acheté ce manteau, d'autant plus que...

« Celle-là, elle est longue, écoute bien... »

12 C'est le matin, Marie se réveille et regarde tout d'abord le carré lumineux que...

13 Il est trop gentil pour... (si le sujet dit : « pour faire ça », lui demander : « pour faire quoi par exemple ? ». S'il dit : « pour elle », lui demander d'expliciter. Noter sa réponse).

14 Lorsqu'il apprit son succès aux examens, il bondit tellement il...

PROTOCOLE

- 15 Autant enfant il paraissait faible, ...
- 16 Ce soir-là, il eut du mal à s'endormir tant il...
- 17 Il a un bateau qui a coûté très cher et au moyen duquel...
- 18 Il s'enfuit à toute vitesse tel ...
- 19 La maison était exactement telle que...
- 20 Comme il n'était pas sûr de pouvoir se libérer,...
- 21 Ma grand-mère tricotait telle...
- 22 Il est difficile de battre ce record, à moins que...
- 23 Quand le docteur lui a fait la piqûre, l'enfant a poussé un cri tel que...
- 24 Il voulait savoir si on l'aimerait quand bien même il...
- 25 Le pire est, qu'à rêver sans cesse,...
- 26 Tout maladroit qu'il est,...
- 27 Que j'aie une grande part de responsabilité,... (attention ! Intonation neutre de l'examineur. Si le sujet fait une réponse nettement exclamative le noter par un point d'exclamation).
- 28 Il a eu d'autant moins de mérite à gagner...

ANNEXE III : PROTOCOLE DE L'IMPLICITE / PREMIERE PARTIE

ANCRAGE DIRECT

Je vais vous dire des phrases. Parmi les 3 propositions que je vais vous donner, vous devrez me dire celle qui correspond le mieux au sens de la phrase.

1. Présupposés lexicaux

a) Liés au sens

1. Le ciel s'assombrit.
 - avant le ciel était sombre
 - avant le ciel était plus clair
 - le ciel reste sombre
 - je ne sais pas
2. Pierre arrête de fumer.
 - Pierre fume
 - Avant, Pierre fumait
 - Pierre n'a jamais fumé
 - Je ne sais pas

b) Liés au temps du verbe

3. Le magasin fermera bientôt.
 - le magasin est ouvert
 - le magasin est fermé
 - le magasin ne fermera pas
 - je ne sais pas
4. Je dînais avec lui.
 - je dînerai avec lui
 - je dîne avec lui
 - j'ai dîné avec lui
 - je ne sais pas

c) Liés aux pronom, adjectif et adverbe

5. Tous, sauf Pierre sont venus
 - Pierre est venu
 - Personne n'est venu
 - Pierre n'est pas venu
 - Je ne sais pas
6. Le seul film qui m'a plu est « Le Grand Bleu ».

- j'ai vu un seul film
 - j'ai vu plusieurs films
 - je n'ai pas vu de film
 - je ne sais pas
7. Stéphane a encore gagné au loto.
- Stéphane gagne toujours
 - Stéphane a déjà gagné au loto
 - Stéphane n'a jamais gagné au loto
 - Je ne sais pas

2. Présupposés logico-syntaxiques : compréhension de la référence anaphorique

1. Antoine a demandé l'heure à Benoît parce qu'il avait une montre.
Qui a une montre ?

2. Antoine a demandé l'heure à Benoît parce qu'il avait peur d'être en retard.
Qui a peur d'être en retard ?

ANCRAGE INDIRECT

Je vais vous dire des phrases. Parmi les 3 propositions que je vais vous donner, vous devrez me dire celle qui correspond le mieux au sens de l'énoncé.

1. Implicite lié à l'énoncé

a) De forme syllogistique

8. Le chat de ma voisine ne miaule jamais sauf quand il n'a rien mangé depuis longtemps. Aujourd'hui, je l'ai entendu miauler toute la matinée. Donc...
- ma voisine a trop donné à manger à son chat ce matin.
 - ma voisine n'a pas donné à manger à son chat ce matin.
 - le chat de ma voisine miaule tout le temps.
 - Je ne sais pas
9. Catherine dit : « Pierre Durand est un enfant pénible, pourtant il est plus sage que son frère ». Donc...
- le frère de Pierre n'est pas sage.
 - Pierre est un enfant sage.
 - le frère de Pierre est un enfant sage.
 - Je ne sais pas
10. Jean a mis son costume gris donc il a un rendez-vous. Qu'est ce que cela veut dire :
- Chaque fois que Jean a un rendez-vous il met son costume gris.
 - Chaque fois que Jean a un rendez-vous, il évite de mettre son costume gris.
 - Jean n'a qu'un seul costume dans sa penderie.
 - Je ne sais pas

11. Pierre a téléphoné à Jean donc il a des ennuis. Qu'est que cela veut dire ?

- Pierre ne téléphone jamais à Jean quand il a des ennuis.
- Chaque fois que Pierre téléphone à Jean il a des ennuis.
- Jean a des ennuis.
- Je ne sais pas

b) L'effet pour la cause

12. Cette fille a fait tomber sa montre. Elle s'est écriée : « Il va falloir la porter chez l'horloger ». Pourquoi dit-elle cela ?

- sa montre n'est pas à l'heure.
- sa montre est cassée.
- sa montre ne lui plaît pas.
- Je ne sais pas.

13. Pierre dit : « Il faut beaucoup d'argent pour aller au Canada ; je ne peux pas y aller en ce moment ». Pourquoi dit-il cela ?

- Pierre a peur de l'avion.
- Pierre n'a pas assez d'argent.
- Pierre n'a pas l'intention de partir en voyage.
- Je ne sais pas

2. Implicite lié à l'énonciation : les sous-entendus

14. Karine dit : « Je prends ma voiture, je ne veux pas partir avec Delphine, je tiens trop à la vie ». Pourquoi dit-elle cela ?

- La voiture de Karine est plus confortable que celle de Delphine.
- Karine pense que Delphine conduit mal.
- Karine n'aime pas Delphine.
- Je ne sais pas.

15. Aux résultats du brevet, Benoît a dit : « Si Cédric l'a réussi, c'est que c'était facile ! » Pourquoi Benoît dit-il cela ?

- Le Brevet est un examen difficile.
- Cédric en général n'a pas de bonnes notes.
- Benoît pense que le Brevet est un examen facile.
- Je ne sais pas.

ANNEXE IV : PROTOCOLE DE L'IMPLICITE / DEUXIEME PARTIE

IMPLICITE COMPLEXE : Répondre par OUI, NON ou Je ne peux pas répondre

Les réponses attendues sont indiquées en italiques.

PECHE

Moi, je n'ai pêché que des truites dans cette rivière, et le seul poisson que nous ayons mangé cette semaine n'est pas une truite.

Est-ce que le poisson que nous avons mangé vient de ma pêche de la rivière ?

NON L

Est-ce que j'ai pêché beaucoup de poissons dans cette rivière ?

NON E

Est-ce que je suis allé pêcher parce que nous n'avions rien à manger ?

NON A

AGE

Marie est nettement plus âgée que Laure et Laure est plus âgée que Béatrice.

Béatrice est-elle la plus âgée des trois ?

NON L

Béatrice est-elle la sœur de Laure ?

JE NE PEUX PAS REpondre D

Laure est-elle plus jeune que Marie ?

OUI L

KATIA

Katia dit : « Moins je connais de monde dans un cocktail et plus je profite du buffet. Hier, j'ai pris 1 kg à l'inauguration de la salle polyvalente. »

Katia a-t-elle grossi récemment ?

OUI E

Est-ce parce que ses amis l'ont entraînée à trop manger que Katia a grossi d'un kg ?

NON L

Est-ce que Katia a pu accéder au buffet lors de l'inauguration de la salle polyvalent ?

OUI P

LUC

Nadine appelle Luc et lui dit : « Eh dis donc, tu as vu l'heure ? », et Luc lui répond : « Oui, je sais mais je ne trouve pas mes clés de voiture. »

Luc est-il en avance ?

NON P

Luc a-t-il rendez-vous chez le dentiste ?

JE NE PEUX PAS REpondre D

Luc a-t-il égaré ses clefs de voiture ?

OUI E

LOIC

Loïc a fait une fugue, il savait que son bulletin scolaire arrivait aujourd'hui par la poste.

Loïc est-il allé normalement à l'école ce matin ?

NON P

Loïc a-t-il eu de très bonnes notes ce trimestre ?

NON P

Loïc a-t-il eu une meilleure note en mathématiques qu'en dictée ?

JE NE PEUX PAS REpondre D

HENRI

Henri dit à Paul : « Pour les prochaines élections, il faut aller voter car le Front National risque de remporter trop de sièges. »

Henri pense-t-il que Paul va voter Front National ?

NON A

Henri pense-t-il que l'abstention est un bon moyen de lutter contre le Front National ?

NON A

Henri vote-t-il pour les écologistes ?

JE NE PEUX PAS REpondre D

DAMIEN

Le film que nous voulions voir était strictement interdit aux moins de 13 ans. Damien a 15 ans mais son frère a 4 ans de moins.

Les deux enfants avaient-ils leur carte d'identité ?

JE NE PEUX PAS REpondre D

Le frère de Damien pouvait-il entrer dans la salle où était projeté ce film ?

NON L

Damien est-il majeur ?

NON E

WILLY

Plus Willy perd au casino et plus il est affectueux avec sa femme ; apparemment il n'a pas eu beaucoup de chances au jeu ce soir.

La femme de Willy est-elle riche ?

JE NE PEUX PAS REpondre D

Willy a-t-il beaucoup gagné au casino ce soir ?

NON E

Willy est-il plutôt affectueux avec sa femme ce soir ?

OUI L

ISABELLE

Isabelle dit : « Hier, après avoir payé mon fromage, j'ai laissé mon porte-monnaie sur le comptoir. Par chance, la crémière est une femme honnête.

Isabelle a-t-elle acheté du fromage récemment ?

OUI E

Isabelle va-t-elle déclarer le vol de son porte-monnaie à la police ?

NON P

Les produits de cette crèmerie sont-ils moins chers qu'ailleurs ?

JE NE PEUX PAS REPONDRE D

VARICELLE

Clément n'a pas eu la varicelle, c'est pourquoi sa mère préfère l'envoyer chez son cousin Rémi pendant trois jours. La mère de Clément estime qu'il vaudrait mieux qu'il attrape cette maladie avant 12 ans.

Rémi a-t-il la varicelle ?

OUI P

Clément a-t-il plus de 12 ans ?

NON P

La mère de Clément pense-t-elle éviter qu'il ait la varicelle ?

NON P

Total : /30

E-Explicites : /6

L-Logiques : /6

P-Pragmatiques : /8

D-Distracteurs : /7

A-Autres : /3

ANNEXE V : TABLEAUX DES RESULTATS

1. Jeunes lecteurs experts

1.1. Résultats au DMA

Scores en pourcentages	Production en lecture	Compréhension écrite	Production écrite	Ecrit total
Sujet 1	100	100	100	100
Sujet 2	100	100	94,44	98,25
Sujet 3	95,24	100	88,88	94,74
Sujet 4	100	100	77,77	92,98
Sujet 5	100	72,22	94,44	89,47
Sujet 6	100	83,33	88,88	91,23
Sujet 7	100	100	88,89	96,49
Sujet 8	95,24	100	78	91,22
Moyenne	98,81	94,44	88,91	94,30
Ecart-type	2,20	10,71	7,81	3,72

1.2. Résultats au TLOCC

Scores en pourcentages	TLOCC total	Vocabulaire compréhension	Phrases morphologie	Phrases sens	Phrases total
Sujet 1	61,29	47,5	72	71,43	71,7
Sujet 2	83,79	72,5	96	85,71	90,57
Sujet 3	74,19	67,5	84	75	79,25
Sujet 4	73,11	77,5	58	80,36	69,81
Sujet 5	67,74	65	56	82,14	69,81
Sujet 6	76,34	62,5	80	92,86	86,79
Sujet 7	80,64	87,5	84	67,86	75,48
Sujet 8	74,19	80	64	75	69,81
Moyenne	73,91	70	74,25	78,80	76,65
Ecart-type	7,04	12,32	14,16	8,12	8,19

1.3. Résultats au protocole sur l'implicite

Scores en pourcentages	Implicite total	Ancrage direct	Ancrage indirect	Implicite complexe	Questions Explicites	Questions Logiques	Questions Pragmatiques	Questions Distracteurs	Questions Autres
Sujet 1	85,11	100	100	76,66	83,33	83,33	50	100	66,66
Sujet 2	93,62	100	100	90	83,33	100	87,5	100	66,66
Sujet 3	91,49	100	87,5	90	100	83,33	87,5	100	66,66
Sujet 4	80,85	88,89	100	73,33	66,66	66,66	75	85,71	66,66
Sujet 5	93,62	88,89	100	93,33	100	83,33	100	100	66,66
Sujet 6	95,74	100	100	93,33	100	100	87,5	85,71	100
Sujet 7	93,62	100	100	90	83,33	83,33	87,5	100	100
Sujet 8	82,98	88,89	100	76,66	83,33	66,66	75	100	33,33
Moyenne	89,63	95,83	98,44	85,41	87,50	83,33	81,25	96,43	70,83
Ecart-type	5,74	5,75	4,42	8,35	11,79	12,60	14,94	6,61	21,36

2. Jeunes en difficulté face à l'écrit

2.1. Résultats au DMA

Scores en pourcentages	Production en lecture	Compréhension écrite	Production écrite	Ecrit total
Sujet 1	100	100	88,88	96,49
Sujet 2	100	88,88	88,88	92,98
Sujet 3	80,95	83,33	88,88	84,21
Sujet 4	95,24	94,44	88,88	92,98
Sujet 5	100	55,55	83,33	80,7
Sujet 6	90,48	100	77,77	89,47
Sujet 7	100	94,44	72,22	89,47
Sujet 8	95,24	83,33	88,88	89,47
Moyenne	95,24	87,50	84,72	89,47
Ecart-type	6,73	14,47	6,47	5,05

2.2. Résultats au TLOCC

Scores en pourcentages	TLOCC total	Vocabulaire compréhension	Phrases morphologie	Phrases sens	Phrases total
Sujet 1	52,15	65	44	41,07	42,45
Sujet 2	69,35	75	52	76,79	65,09
Sujet 3	46,77	55	38	42,86	40,57
Sujet 4	31,72	20	30	50	40,57
Sujet 5	33,87	40	32	26,79	29,25
Sujet 6	58,68	57,5	64	58,93	61,32
Sujet 7	40,86	27,5	62	41,07	50,94
Sujet 8	41,4	32,5	48	48,21	48,11
Moyenne	46,85	46,56	46,25	48,22	47,29
Ecart-type	12,75	19,45	12,76	14,76	11,75

2.3. Résultats au protocole sur l'implicite

Scores en pourcentages	Implicite total	Ancrage direct	Ancrage indirect	Implicite complexe	Questions explicites	Questions logiques	Questions pragmatiques	Questions Distracteurs	Questions Autres
Sujet 1	65,96	66,67	62,5	66,66	83,33	66,66	75	71,43	0
Sujet 2	91,49	88,89	100	90	100	100	75	85,71	100
Sujet 3	59,57	55,56	50	63,33	100	33,33	37,5	100	33,33
Sujet 4	59,57	66,67	75	53,33	66,66	50	50	57,14	33,33
Sujet 5	68,08	66,67	75	66,66	66,66	66,66	75	71,43	33,33
Sujet 6	95,74	88,89	100	96,66	83,33	100	100	100	100
Sujet 7	55,32	55,56	37,5	60	66,66	83,33	62,5	42,86	33,33
Sujet 8	78,72	66,67	87,5	80	83,33	83,33	75	100	33,33
Moyenne	71,81	69,45	73,44	72,08	81,25	72,91	68,75	78,57	45,83
Ecart-type	15,25	12,94	22,60	15,22	13,91	23,47	18,90	21,60	35,36

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des tableaux

Tableau 1 : Analyse statistique des trois tâches du D.M.A.....	45
Tableau 2 : Analyse statistique du T.L.O.C.C	50
Tableau 3 : Analyse statistique de l'Implicite.....	52
Tableau 4 : Analyse statistique des questions de l'Implicite complexe.....	53
Tableau 5 : Corrélation entre le T.L.O.C.C et les subtests de l'Implicite.....	55

2. Liste des figures

Figure 1 : Moyennes des scores en pourcentages sur le total des performances à l'écrit	44
Figure 2 : Moyennes des scores en pourcentages aux différents subtests du D.M.A	45
Figure 3 : Scores en pourcentages des performances en compréhension écrite.....	46
Figure 4 : Moyennes des scores en pourcentages à l'épreuve du T.L.O.C.C	48
Figure 5 : Moyennes des scores en pourcentages aux différents subtests du T.L.O.C.C.....	49
Figure 6 : Moyennes des scores en pourcentages à l'épreuve de l'Implicite.....	51
Figure 7 : Moyennes des scores en pourcentages aux différents subtests de l'Implicite	51
Figure 8 : Moyennes des scores en pourcentages aux questions de l'Implicite complexe	52
Figure 9 : Représentation des scores du D.M.A en fonction des scores du T.L.O.C.C	53
Figure 10 : Représentation des scores de l'Implicite en fonction des scores du T.L.O.C.C.....	54

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. INTERRELATION ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT	11
1. Les compétences mises en œuvre dans la communication	11
2. Le cadre de l'illettrisme.....	11
2.1. Les illettrismes.....	11
2.2. Illettrisme et langage oral	13
3. Quels liens entre l'oral et l'écrit ?	15
3.1. Caractéristiques de l'oral et de l'écrit.....	15
3.2. Des difficultés du langage oral aux difficultés du langage écrit	16
II. LA COMPREHENSION DU DISCOURS	18
1. Définition	18
2. La compréhension comme la construction d'une représentation mentale	18
3. L'approche pragmatique.....	20
III. L'INFORMATION IMPLICITE : LE ROLE DES INFERENCES DANS LA COMPREHENSION	22
1. La notion d'implicite en linguistique	22
2. Le processus inférentiel.....	23
3. Les différents types d'implicite	25
3.1. Ancrage direct	25
3.2. Ancrage indirect	26
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	28
I. PROBLEMATIQUE.....	29
II. HYPOTHESES	30
PARTIE EXPERIMENTALE	31
I. PRESENTATION DE LA POPULATION	32
1. Méthode de sélection.....	32
2. Critères d'inclusion	32
II. MATERIEL DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	34
1. L'évaluation sur l'écrit.....	34
1.1. Description	34
1.2. Identification de mots et de pseudo-mots	35

1.3.	Compréhension en lecture	36
1.4.	Production écrite de mots et de pseudo-mots	37
2.	L'évaluation sur l'oral	37
2.1.	Description	37
2.2.	Vocabulaire compréhension	38
2.3.	Phrase Morphologie.....	39
2.4.	Phrase sens	40
3.	L'évaluation de l'implicite	40
3.1.	Description	40
3.2.	Objectifs	41
3.3.	Consignes et notation	42
III.	PROCEDURE.....	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....		43
I.	ANALYSE DES RESULTATS DE L'EVALUATION SUR L'ECRIT	44
1.	Au niveau du score total	44
2.	Au niveau des différents subtests	45
3.	Analyse qualitative des résultats	45
II.	ANALYSE DES RESULTATS DE L'ORAL.....	47
1.	Au niveau du score total.....	47
2.	Au niveau des différents subtests	48
III.	L'EVALUATION DE L'IMPLICITE.....	50
1.	Au niveau du score total.....	50
2.	Au niveau des différents subtests	51
3.	Les questions de l'Implicite complexe	52
IV.	ANALYSE DES RESULTATS DE CORRELATION	53
1.	L'écrit et l'oral	53
2.	L'oral et l'implicite	54
2.1.	Score total.....	54
2.2.	Les subtests de l'implicite	54
V.	SYNTHESE DES RESULTATS.....	55
1.	Les comparaisons entre les groupes	55
2.	Les corrélations	56
DISCUSSION DES RESULTATS.....		57
I.	RETOUR SUR LES HYPOTHESES	58
1.	Les compétences orales	58
2.	La relation entre langage oral et implicite	59
3.	Les compétences de gestion de l'implicite.....	60
3.1.	Score total et subtests	60
3.2.	Les questions de l'implicite complexe	62
II.	LES JEUNES EN DIFFICULTE FACE A L'ECRIT.....	65
1.	Choix de la population	65
2.	Validité de la distinction entre nos deux groupes.....	66
3.	Choix du D.M.A.....	67
III.	RETOUR SUR LE PROTOCOLE	69

CONCLUSION.....	71
BIBLIOGRAPHIE.....	73
ANNEXES	78
ANNEXE I : EXTRAITS DU PROTOCOLE DU D.M.A.....	79
ANNEXE II : EXTRAITS DU PROTOCOLE DU T.L.O.C.C.....	83
ANNEXE III : PROTOCOLE DE L'IMPLICITE / PREMIERE PARTIE.....	89
ANNEXE IV : PROTOCOLE DE L'IMPLICITE / DEUXIEME PARTIE	92
ANNEXE V : TABLEAUX DES RESULTATS	95
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	98
1. Liste des tableaux.....	98
2. Liste des figures	98
TABLE DES MATIERES	99

Cécile Marichy

**ETUDE DES COMPETENCES EN COMPREHENSION ORALE CHEZ DES
JEUNES SCOLARISES EN DIFFICULTE FACE A L'ECRIT**

99 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2008

RESUME

Ces dernières années, les études menées auprès de personnes en difficulté face à l'écrit ont montré que ces difficultés s'inscrivent souvent dans un problème général de compréhension, impliquant aussi le langage oral. Or la compréhension est une activité complexe qui requiert du récepteur la mobilisation de nombreuses compétences telles que la génération d'inférences. Pourtant, bien que les orthophonistes observent ces mêmes difficultés chez les jeunes scolarisés en difficulté face à l'écrit, aucun outil n'évalue spécifiquement la gestion des inférences auprès de ce public.

La présente étude a donc pour objectif d'évaluer les compétences orales en compréhension de ces jeunes et plus particulièrement leur gestion de l'implicite. Nous avons construit notre démarche expérimentale de façon à explorer dans un premier temps leur seule compétence linguistique puis dans un deuxième temps, l'ensemble de leur compétence communicative. D'une façon générale les résultats montrent que les compétences orales de ces jeunes, dont leur gestion de l'implicite, sont inférieures à celles de lecteurs experts. Au terme de ce travail, il semble donc qu'un protocole d'évaluation de la compréhension fine à l'oral comprenant celle des inférences, constituerait un outil intéressant pour l'évaluation orthophonique.

MOTS-CLES

Difficulté sur l'écrit - Langage oral – Compréhension - Implicite - Jeunes scolarisés (16 à 25 ans) – Compétence communicative

MEMBRES DU JURY

GAYRAUD Frédérique

WITKO Agnès

ZOUROU Filio

MAITRE DE MEMOIRE

BOUCHUT Anne-Lise

DATE DE SOUTENANCE

3 juillet 2008
