

UNIVERSITE CLAUDE-BERNARD. LYON 1

INSTITUT DES SCIENCES et TECHNIQUES DE READAPTATION

Directeur : Professeur Yves MATILLON

**ELABORATION D'UN PROTOCOLE D'EVALUATION DE LA GENERATION
D'INFERENCE EN COMPREHENSION ECRITE CHEZ L'ADOLESCENT**

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

par

DAOUDI Sonia

GUICHARD Manon

Autorisation de reproduction



**Professeur Eric TRUY
Responsable de l'enseignement**

LYON, le 5 juillet 2007

N°1401

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON I

Président	Pr. Lionel COLLET
Vice-Président CA	Pr. Joseph LIETO
Vice-Président CEVU	Pr. Daniel SIMON
Vice-Président CS	Pr. Jean-François MORNEX
Secrétaire Général	M. Gilles GAY

FEDERATION SANTE

U.F.R. de Médecine LYON GRANGE BLANCHE	Directeur	Pr. MARTIN Xavier
U.F.R de Médecine LYON R.T.H. LAENNEC	Directeur	Pr. COCHAT Pierre
U.F.R de Médecine LYON-NORD	Directeur	Pr. ETIENNE Jérôme
U.F.R de Médecine LYON-SUD	Directeur	Pr. GILLY François Noël
U.F.R d'ODONTOLOGIE	Directeur	Pr. ROBIN Olivier
INSTITUT des SCIENCES PHARMACEUTIQUES ET BIOLOGIQUES	Directeur	Pr. LOCHER François
INSTITUT des SCIENCES et TECHNIQUES de READAPTATION	Directeur	Pr. MATILLON Yves
DEPARTEMENT de FORMATION ET CENTRE DE RECHERCHE EN BIOLOGIE HUMAINE	Directeur	Pr. FARGE Pierre

FEDERATION SCIENCES

Centre de RECHERCHE ASTRONOMIQUE DE LYON - OBSERVATOIRE DE LYON	Directeur	M. GUIDERDONI Bruno
U.F.R. des SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES	Directeur	M. COLLIGNON Claude
I.S.F.A. (Institut de SCIENCE FINANCIERE ET d'ASSURANCES)	Directeur	Pr. AUGROS Jean-Claude
U.F.R. de GENIE ELECTRIQUE ET DES PROCEDES	Directeur	Pr. CLERC Guy
U.F.R. de PHYSIQUE	Directeur	Pr. HOAREAU Alain
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.T. B	Directeur	Pr. LAMARTINE Roger
INSTITUT des SCIENCES ET DES TECHNIQUES DE L'INGENIEUR DE LYON	Directeur	Pr. LIETO Joseph
U.F.R. de MECANIQUE	Directeur	Pr. BEN HADID Hamda
U.F.R. de MATHEMATIQUES	Directeur	Pr. CHAMARIE Marc
U.F.R. D'INFORMATIQUE	Directeur	Pr. AKKOUCHE Samir

INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION

FORMATION ORTHOPHONIE

DIRECTEUR ISTR
FORMATION
Pr. MATILLON Yves

DIRECTEUR de la
Pr. TRUY Eric

DIRECTEUR des ETUDES
RECHERCHE
BO Agnès

DIRECTEUR de la
Dr. WITKO Agnès

RESPONSABLES de la FORMATION CLINIQUE

PERDRIX Renaud

MORIN Elodie

CHARGÉE du CONCOURS D'ENTREE

PEILLON Anne

SECRETARIAT DE DIRECTION ET DE SCOLARITE

BADIOU Stéphanie

CLERC Denise

Nos remerciements s'adressent à ...

Madame Annick Duchêne, orthophoniste et docteur en neuropsychologie, qui a encadré ce travail et nous a apporté son aide efficace et son soutien au cours de ces deux années.

Madame Sturbaut, proviseur adjoint du lycée Jean Perrin et Monsieur Berger, principal du collège Vendôme

Aux professeurs, surveillants, conseillers d'éducation et membres de l'équipe administrative de ces établissements, qui ont montré un intérêt certain pour notre projet et ont rendu possibles les passations.

Tous les élèves que nous avons rencontrés et leurs familles pour leur participation.

Mme Witko pour son encadrement attentionné de responsable des mémoires, mais aussi pour ses enrichissantes observations de lectrice lors des différents rendus institutionnels.

Mme Charlois pour son soutien statistique et sa disponibilité.

Anne-Sophie Shaw pour nous avoir fait partager son expérience.

Nos parents et amis pour leur soutien patient, les relectures, les « soirées tas », pour avoir fait les cobayes ou nous avoir « prêté » leurs prénoms.

A Simon.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	3
I. La compréhension écrite : la construction d'une représentation.....	3
II. La notion d'inférences.....	7
III. Aspects développementaux.....	10
IV. Outils d'évaluation.....	14
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	18
EXPERIMENTATION.....	20
I. Création du protocole.....	20
II. Normalisation du protocole.....	23
III. Test du protocole des inférences.....	25
PRESENTATION DES RESULTATS	32
I. Description de la population.....	32
II. Compréhension au « Vol du PC » et réussite au protocole de génération d'inférences	33
III. Protocole des inférences : comparaison des résultats selon le type de questions.....	36
IV. Analyse de la variable niveau scolaire.....	37
V. Analyse de la variable âge.....	39
VI. Analyse de la variable temps.....	41
DISCUSSION DES RESULTATS.....	43
I. Eléments concernant notre démarche expérimentale.....	43
II. Discussion du matériel utilisé.....	45
III. Discussion des résultats.....	52
CONCLUSION.....	60
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	
TABLES	

INTRODUCTION

Depuis maintenant quelques années, les médias insistent régulièrement sur un fait préoccupant. De nombreux élèves auraient des difficultés de compréhension en lecture à leur entrée en classe de 6^{ème}. Or, on a longtemps privilégié l'activité de déchiffrage au sein du procédé de lecture.

Ainsi, en tant que futures orthophonistes, nous avons pu constater lors de nos stages la pauvreté d'outils orthophoniques d'évaluation de la compréhension en lecture auprès des adolescents. Les tests référencés pour évaluer la lecture mesurent davantage des composantes comme sa vitesse, sa correction ou les stratégies à l'œuvre. Ceux qui s'intéressent à la compréhension, proposent de vérifier que le sens général du texte ou de mots particuliers est perçu, il s'agit d'une compréhension globale n'entrant pas dans les subtilités de la langue.

Pourtant, comme l'indique le Conseil national des programmes (2002) : « *Celui qui ne comprend pas bien les propos qu'on lui adresse, oralement ou par écrit, celui qui ne sait pas s'exprimer correctement et clairement, est pénalisé et risque de ne pas pouvoir tenir pleinement son rôle d'adulte et de citoyen.* » Nous voyons donc bien l'importance que revêt l'activité de compréhension, certes lors de la scolarité du sujet, mais aussi plus largement dans sa vie quotidienne et sociale.

C'est donc à partir de ce constat que nous avons mené notre travail de recherche. Nous avons également la volonté d'établir des liens entre les travaux psycholinguistiques, une approche pragmatique de la communication, et la pratique orthophonique.

Etant donné le peu de tests existants et notre volonté de nous attacher à la compréhension fine de ce qui est lu, nous avons entrepris de créer un outil d'évaluation de la génération d'inférences en lecture, destiné aux adolescents (de la classe de 6^{ème} à la 3^{ème}). Pour cela, nous nous appuyerons sur des protocoles existants tels que « La gestion de l'implicite : Théorie et évaluation » (Duchêne, 2000) pour les adultes et le protocole pour enfants, réalisé également par Annick Duchêne et ayant fait l'objet d'un mémoire d'orthophonie en Belgique (Anne Sophie Shaw, 2006).

Le processus inférentiel est aujourd'hui peu étudié. Pourtant ce dernier, intervient à plusieurs niveaux dans la compréhension. D'abord il assure la cohérence locale du texte.

Plus encore, il dépasse largement le contenu explicite du texte et permet une compréhension plus riche dans la prise en compte de toute la dimension implicite que comporte un texte. Nous pensons donc, que des difficultés de gestion des inférences peuvent expliquer en partie de faibles performances de compréhension en lecture, et c'est ce que notre travail tend à prouver.

En nous appuyant sur les travaux menés dans ce domaine, nous tâcherons de définir l'activité de compréhension écrite. Puis, nous nous attacherons à cerner plus précisément la notion d'inférence. Une partie sera ensuite consacrée à leurs aspects développementaux. Enfin, nous verrons quels sont les outils existants pour évaluer la compréhension écrite.

Ayant dressé ce cadre théorique, nous énoncerons la problématique et les hypothèses qui ont guidé notre travail. Puis nous présenterons le protocole expérimental que nous avons élaboré afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats de nos expérimentations.

PARTIE THEORIQUE

I. La compréhension écrite : la construction d'une représentation

Il est un consensus parmi les auteurs selon lequel la compréhension est un processus dynamique visant à la construction d'une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Parmi les différents travaux, nous retiendrons le modèle de Kintsch et Van Dijk qui rend compte des différentes étapes dans l'élaboration de cette représentation mentale. Ce modèle, défini en 1978 puis remanié, tient toujours lieu de référence.

A. Les différentes versions du modèle de référence

1. Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978)

Selon les auteurs, dans cette première version du modèle, le lecteur établit deux niveaux de représentation mentale du texte.

Un premier s'attache aux traits de surface : il s'agit d'une traduction linguistique, littérale des mots et phrases du texte.

Un second s'attache à la dimension sémantique et conceptuelle : la base de texte. Cette représentation sémantique s'exprime elle-même à deux niveaux : la microstructure (niveau local) et la macrostructure (niveau global).

Localement, le texte est analysé par segments composés de plusieurs propositions, selon leur ordre d'apparition. Le nombre de propositions traité varie d'un individu à l'autre selon les capacités de sa mémoire de travail et ses connaissances antérieures. A la fin de chaque cycle de traitement toutes les propositions ne peuvent être conservées en mémoire à court terme pour le cycle suivant. Ainsi, afin d'assurer la cohérence locale, une partie est maintenue d'un cycle sur l'autre dans un « buffer » et les autres sont transférées en mémoire à long terme. Les propositions maintenues en mémoire à court terme sont sélectionnées selon deux critères : leur degré d'importance (leur hauteur dans la structure hiérarchique) et leur récence. Ensuite, les propositions retenues dans la mémoire tampon doivent être reliées à celles du cycle suivant. Selon les auteurs cette mise en relation se fait selon un critère de co-référence, par chevauchement d'argument

commun. En absence d'argument commun entre deux segments, une recherche en mémoire à long terme de la proposition pouvant assurer la liaison est engagée. Si le processus de recherche aboutit, le traitement du reste du texte se poursuit sinon, les liens manquants sont extraits des connaissances générales afin d'assurer la continuité. La mobilisation des connaissances s'effectue selon leur disponibilité et leur accessibilité. Ces connaissances sont structurées sous forme de schémas. Ces derniers peuvent être considérés comme des structures préformées contenant une partie fixe d'informations sémantiques et une partie variable afin de pouvoir s'ajuster aux données à traiter, c'est-à-dire, à la situation spécifique représentée par le texte.

Une fois la microstructure construite, cette dernière fait l'objet d'un second traitement qui s'effectue par l'application de macrorègles (de suppression-sélection, de généralisation, de construction). Ce macrotraitement aboutit à l'élaboration de la macrostructure (résumé ne conservant que les informations les plus importantes) elle-même organisée en une superstructure : le schéma canonique du texte.

2. Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1983)

En 1983, les auteurs complètent leur modèle et ajoutent un niveau de représentation supplémentaire : le « modèle de situation ». En même temps que l'individu se construit une base de texte cohérente, il s' « imagine » le monde dénoté par le texte (les choses, personnes, états, actions, événements.). A la signification tirée de la base de texte, le lecteur ajoute des expériences personnelles, un savoir socialisé sur le monde, des croyances, des opinions, des attitudes et des émotions. Le modèle de situation correspond à la représentation la plus durable en mémoire.

3. Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988)

Enfin, en 1988, Kintsch propose une modification du modèle de 1983. Il distingue deux phases dans le processus de compréhension d'un texte.

Au cours d'une première étape, la base de texte est construite à partir de la structure de surface du texte et des connaissances du lecteur. Ce processus de construction régi par des règles « lâches » est insensible au contexte. Ainsi, la représentation élaborée contient des informations redondantes, non pertinentes, voire contradictoires les unes par rapport aux autres.

Au cours de la seconde étape, les informations non pertinentes sont abandonnées. La prise en compte du contexte intervient donc à ce niveau. Ce processus d' « intégration » agit comme une propagation d'activation qui renforce les liaisons entre les éléments pertinents alors que les informations ne pouvant pas être reliées entre elles sont désactivées. Ce processus a lieu à chaque fin de cycle de traitement. Il permet d'aboutir à une structure cohérente.

B. Les apports complémentaires

D'autres auteurs, chercheurs en psycholinguistique, ont apporté des éléments supplémentaires aux modèles de Kintsch et Van Dijk.

1. Le traitement de l'information : un traitement en série et en parallèle

Longtemps vue comme l'association de compétences isolées, la compréhension en lecture est désormais perçue comme un processus unitaire lors duquel le traitement des données se fait à la fois en série et en parallèle (Ecalte & Magnan, 2002).

2. Les modèles bottom-up et top-down

Le traitement de l'information peut emprunter des voies ascendantes (modèle bottom-up) comme descendantes (modèle top-down). Si on considère le flux ascendant, le lecteur traite les mots, les signes linguistiques et extra-linguistiques qu'il perçoit, pour ensuite parvenir à la compréhension. A l'inverse, selon un flux descendant, ce sont les connaissances que le sujet a déjà en mémoire qui dirige le traitement de l'information (Ecalte & Magnan, 2002).

3. La compréhension : des processus automatiques et volontaires

Selon Blanc et Brouillet (2005), les ressources attentionnelles du lecteur étant limitées elles sont distribuées sélectivement au cours de l'activité de lecture d'où une modification permanente de l'activation des éléments de la représentation. L'activation et son antagoniste, la désactivation sont donc des mécanismes automatiques du

traitement de l'information ; mécanismes qui sont combinés à une mise en relation des propositions du texte par chevauchement d'argument, également automatique.

On observe toutefois des processus contrôlés quand un lecteur non expert d'un domaine de connaissance doit lire, comprendre et résumer un texte sur ce domaine. De même, des études ont montré que la prise d'informations lors de la lecture varie en fonction des buts du lecteur (récit à comprendre, problème à résoudre...) prouvant ainsi que le lecteur s'adapte à la tâche à accomplir ; qu'il n'est pas passif face au texte (Fayol, 1992a).

C. Le modèle de compréhension développé par Giasson (1990) : une approche écologique

Nous adopterons dans la suite de notre travail le modèle de Giasson. Ce dernier ne remet nullement en cause les travaux de Kintsch et Van Dijk mais nous l'avons choisi pour sa vision globale et pragmatique de l'activité de compréhension. En effet, il prend en compte les variables lecteur, texte et contexte, fortement imbriquées et leur influence sur la compréhension du texte.

1. La variable lecteur

Le lecteur aborde le texte avec ses propres ressources ou structures. Dans ses ressources cognitives, le lecteur dispose tout d'abord de connaissances sur la langue orale et sur le monde. Le modèle de Giasson nous rappelle que le lecteur n'est pas uniquement pourvu de ressources cognitives, il aborde également le texte en fonction de ses structures affectives (attitude générale face à la lecture, centres d'intérêt, etc.).

Quels sont les processus, les habiletés nécessaires au lecteur pour aborder le texte ? En plus des processus déjà considérés par Kintsch, Giasson met l'accent sur les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives. Le lecteur peut également analyser voire critiquer le texte grâce au raisonnement. Globalement, la compréhension du texte sera chapeauté par des processus métacognitifs qui permettent au lecteur d'approcher voire d'atteindre le but final de la lecture, qui est la compréhension de ce que l'on a lu.

2. La variable texte

La compréhension dépend également du matériel à lire c'est-à-dire de la variable texte. Ce dernier sera différent selon que l'auteur souhaite agir sur les connaissances du lecteur (texte informatif) ; agir sur son comportement (texte directif ou incitatif) ou encore agir sur ses émotions (texte poétique ou narratif) mais aussi en fonction de sa structure et de son contenu.

3. La variable contexte

Le contexte de lecture est également une variable à prendre en compte. Cette notion recouvre les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il est face à un texte : conditions psychologiques (intérêt du lecteur pour le texte ; sa motivation et son intention de lecture) ; conditions sociales (interactions au cours de la lecture) mais aussi conditions physiques (cadre dans lequel se déroule la lecture).

Quel que soit le modèle de compréhension envisagé, le lecteur doit toujours, à partir d'un texte donné, élaborer une représentation mentale de la situation du texte. Or, le plus souvent, en situation de discours, à l'oral encore plus qu'à l'écrit, ce qui est explicitement dit ne constitue qu'une partie de ce qui est à comprendre. Subsiste alors une part d'implicite qu'il faut savoir décoder.

II. La notion d'inférences

A. Les inférences dans la communication

Les notions d'inférences et d'implicite renvoient à une vision globale de la communication. Il nous semble en effet, que l'on ne peut se contenter d'étudier un message en tant qu'utilisation du code linguistique. Il nous faut également prendre en compte tout ce qui est contenu dans une proposition sans pour autant être exprimé en termes formels, c'est-à-dire l'implicite. Pour Kerbrat-Orecchioni (1986), le terme d'inférence renvoie à « *toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et*

déduire de son contenu littéral » (p.24). L'auteur accorde donc une extension très large à cette notion, que l'on pourra aborder sous de multiples regards.

Les inférences n'ont pas pour seul rôle de permettre la compréhension. Elles jouent aussi un rôle dans la dimension pragmatique de la communication. En effet, elles sont tant nécessaires à l'expression qu'à la compréhension dans une communication pertinente où bien souvent, seules les informations essentielles sont données, les faits jugés « habituels » étant tenus pour acquis. Les inférences produites sont alors très liées à une maîtrise suffisante des situations sociales et aux intentions que l'on prête à son interlocuteur.

B. Les inférences dans la compréhension écrite

A la lecture des travaux concernant la compréhension en lecture, il se dégage des points essentiels qui font consensus entre les différents auteurs. Ainsi, les inférences interviennent lors de la compréhension d'un texte dans la mesure où l'on ne peut se contenter des informations littérales qu'il contient pour aboutir à une représentation cohérente. Le processus inférentiel a pour rôle d'assurer la cohérence de la représentation, permettant que le lecteur établisse des relations entre les constituants de la représentation mentale (Blanc & Brouillet, 2005). Le lecteur s'appuie donc sur ses connaissances pour combler un déficit de cohérence grâce à la génération d'inférences. Selon le modèle de Kintsch et Van Dijk, les inférences interviennent dès la structure de surface, participent à la cohérence locale (microstructure), mais aussi à la cohérence globale du texte (macrostructure) pour enfin intervenir sur le modèle de situation.

C. Classification des inférences

Les inférences peuvent être classées selon différents critères. Si nous avons opté pour les présenter selon des dichotomies pour la clarté de l'exposé, ces dernières se superposent en grande partie.

1. Inférences nécessaires vs optionnelles

Deux théories s'affrontent en matière de nécessité de générer telle ou telle inférence. Pour les tenants de la théorie minimaliste (MacKoon & Ratcliff, 1992), seules les inférences qui touchent la représentation propositionnelle (niveau de cohérence locale) et qui permettent de lier les différentes propositions successives du texte sont obligatoirement produites.

Pour les tenants de la théorie globaliste (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994), toutes les inférences qui contribuent à l'établissement de la cohérence du contenu du texte sont prioritaires : que cela soit à un niveau local ou global.

2. Inférences rétrospectives (« backward oriented ») vs prospectives (« forward oriented ») (Van Den Broek, 1990)

Les inférences rétrospectives permettent au lecteur de construire une relation causale entre ce qu'il est en train de lire et ce qu'il a lu antérieurement dans le texte.

Les inférences prospectives permettent des anticipations c'est-à-dire, des prévisions des événements à venir dans le texte à partir de ce qui a déjà été lu.

3. Inférences « on-line » vs « off-line » (Graesser et al., 1994)

Les inférences dites « on-line » sont générées au cours du processus de compréhension. Les inférences « off-line » quant à elles, sont générées ultérieurement, au cours d'une tâche de récupération, par exemple.

4. Inférences logiques vs pragmatiques (Giasson, 1990)

Cette dernière dichotomie nous intéresse particulièrement dans la mesure où c'est celle que nous avons choisie de conserver pour notre travail. On appréhende ainsi la représentation construite par le lecteur, à un niveau de cohérence globale. Par ailleurs, des critères tels que le sens des inférences ou le moment de leur production ne constituent pas l'objet de notre étude.

Les inférences logiques sont fondées sur le texte. Elles découlent de la mise en œuvre de règles de calcul de la logique formelle. Elles ont une valeur de vérité : elles sont vraies ou fausses, leur résultat est certain et ne saurait être discuté.

Les inférences pragmatiques se fondent sur les connaissances ou schémas du lecteur. Elles sont des hypothèses qui apparaissent plus ou moins probables. De ce fait, elles sont toujours plus ou moins discutables.

Souhaitant travailler sur la compréhension écrite chez les adolescents, nous nous sommes demandé comment, d'un point de vue développemental, s'élabore cette capacité de compréhension d'une part et de génération d'inférences, d'autre part.

III. Aspects développementaux

A. Le développement de la compréhension écrite chez l'enfant

Au vu de la littérature, nous ne pouvons proposer un schéma précis et chronologique de l'acquisition des processus de compréhension écrite chez l'enfant. Nous avons donc choisi d'évoquer ici le développement des différents facteurs influant sur la compréhension.

1. Les capacités mnésiques

La compréhension peut être envisagée comme une double tâche sollicitant la mémoire de travail. En effet, pour comprendre un texte, il faut à la fois, traiter chaque unité lexicale et à la fois se construire une représentation, un modèle de la situation du texte.

Cela semble particulièrement difficile pour de jeunes enfants qui ont du mal à effectuer plusieurs activités en même temps par manque d'automatisation.

Les capacités mnésiques varieront également d'un individu à l'autre en fonction de leurs connaissances antérieures. Les experts d'un domaine auront en effet plus de facilités à manipuler mentalement des informations à ce sujet (Fayol *et al.*, 2000).

2. Le niveau de déchiffrage

La lecture résulte aussi bien de l'identification des mots que de l'accès à leur sens. La compréhension de texte sera donc tributaire de l'automatisation du processus d'identification des mots. C'est quand ce dernier sera rapide et précis que les ressources cognitives du lecteur pourront être dévolues à la compréhension. On considère en général, que l'identification des mots est automatisée, à la fin du cycle II (Khomsî, 1999). Toutefois, si un manque d'efficience persiste au-delà, on peut s'attendre à des répercussions en compréhension.

3. La compréhension orale

Selon Fayol et *al.* (2000), l'activité de compréhension serait relativement autonome quelle que soit la modalité envisagée : orale ou écrite. En effet, les performances d'un individu apparaîtront assez similaires quel que soit le média utilisé : texte, film, bande dessinée, message oral, par exemple.

4. Les connaissances lexicales

Il existe une relation réciproque entre les connaissances lexicales et la lecture. D'une part, le fait de posséder un lexique riche facilite la compréhension en lecture. D'autre part, les enfants accroissent leur lexique en lisant. Ce phénomène est décrit sous le nom de l'« effet Matthieu » où « les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres » (Stanovich, 1986).

5. La structure des textes

En accord avec les études qui ont été menées sur le récit, la compréhension s'avère meilleure lorsqu'il respecte une structure canonique. Dès l'âge de 5 ans, l'organisation narrative conventionnelle facilite l'intégration des informations successives. L'acquisition de cette structure canonique se fait par imprégnation au contact régulier, prolongé et actif avec des exemples de ces textes (Fayol & Gaonac'h, 2003).

6. La métacognition

La métacognition fait référence aux différents moyens employés par les individus pour exploiter leurs connaissances des processus cognitifs afin de contrôler et d'améliorer leurs performances. La mise en place de telles stratégies pourrait permettre au lecteur de dépasser ses capacités de mémoire de travail. Selon Fayol (2003), le niveau des connaissances métacognitives s'accroît avec l'âge et particulièrement entre 7 et 13 ans. La représentation de l'activité de lecture change graduellement. Vers 7-8 ans, elle est perçue comme une activité de décodage mais vers 12 ans, comme une activité de construction de sens. Selon l'auteur, à 13 ans, le niveau de connaissances métacognitives constitue, comme le décodage, un prédicteur de l'efficacité de la compréhension de textes.

7. Les représentations et pratiques familiales autour de l'écrit

Ecalte et Magnan (2002) aboutissent à la conclusion que l'exposition de l'enfant à l'écrit contribue au développement des processus orthographiques utilisés pour l'identification et la production de mots écrits mais aussi à la compréhension en lecture. Toutefois, ces résultats ne vont pas sans poser la question de savoir comment évaluer l'exposition à l'écrit d'un enfant et ses répercussions.

B. Le développement des capacités inférentielles

Là encore, les données de la recherche sont peu nombreuses ou s'attachent à des aspects très parcellaires du processus inférentiel, propres aux protocoles expérimentaux mis en place.

1. Les données de la recherche

Selon Giasson (1990), les enfants ont très tôt la capacité de générer des inférences bien que celle-ci se développe avec l'âge. Non seulement les expériences que les enfants font leur permettent de générer des inférences mais ces inférences servent aussi de base aux connaissances qu'ils acquièrent sur le monde qui les entoure.

Les travaux de Schmidt et Paris (1983) apportent des éléments supplémentaires illustrant les difficultés que peuvent avoir les enfants à s'organiser. Leurs expériences concernent des sujets de 5 à 10 ans. Les auteurs ont déterminé que les enfants les plus jeunes produisent davantage d'inférences incorrectes que les plus âgés. Les plus jeunes éprouvent beaucoup de difficultés à faire la part entre des informations importantes du texte et celles qui le sont moins. Par ailleurs, si les plus âgés utilisent les informations du texte d'une façon intégrative, les plus jeunes traitent chaque indice comme constituant une source isolée d'information. En outre, les plus jeunes élaborent des inférences davantage à partir de leurs connaissances sur le monde que de l'informations explicite du texte et ce, même si leurs connaissances se retrouvent en contradiction avec le texte (Johnson & Smith, 1981).

Dans leurs travaux, Barnes et al. (1996) ont essayé de contrôler les connaissances de leurs sujets (enfants de 6 à 15 ans) en leur enseignant un certain nombre d'éléments, les mêmes pour tous, puis en les soumettant à une tâche de génération d'inférences. A « connaissances égales », les enfants les plus âgés obtiennent là encore de meilleurs scores que les plus jeunes. Les écarts obtenus dans la génération d'inférences ne peuvent donc pas être uniquement imputables à une variabilité dans les connaissances que possède un individu par rapport à un autre.

Quel que soit l'âge, chez l'enfant comme chez l'adulte, le sujet produit davantage d'inférences nécessaires (inférences de cohérence), que non obligatoires (inférences d'élaboration). Les capacités à générer des inférences s'améliorent donc avec l'âge et on retrouve indépendamment de l'âge cette fois-ci, le critère de nécessité qui détermine en partie la production d'inférences.

Si le processus inférentiel se développe avec l'âge, il nous a paru très important qu'il puisse être favorisé par un enseignement adapté.

2. Favoriser la génération d'inférences

Il faut considérer avec Oakhill (1984), que les enfants peuvent ne pas générer d'inférences, en partie, parce qu'ils n'ont pas conscience de leur importance dans

l'activité de compréhension. Les sensibiliser à leur valeur constitue donc un point de départ pour favoriser chez eux le développement de la capacité à inférer. Plus encore, des stratégies pédagogiques appropriées peuvent être mises en place. Entraîner les élèves à générer des hypothèses à propos d'histoires, à évaluer des indices, à sélectionner et à intégrer des informations pertinentes constituent autant d'habiletés qui pourraient être enseignées afin de rendre explicite la démarche propre au raisonnement inférentiel. Cela est important en pédagogie mais aussi en orthophonie où de nombreux patients présentent un défaut plus ou moins important de compréhension.

Une fois abordées la compréhension écrite, l'intervention de la génération d'inférences et leur mise en place d'un point de vue développemental, nous souhaitons nous intéresser aux outils dont disposent les orthophonistes pour évaluer la compréhension écrite d'une part et la production d'inférences d'autre part.

IV. Outils d'évaluation

A. Les tests de compréhension écrite existants

Lorsque nous nous intéressons aux outils disponibles pour évaluer la compréhension écrite, force est de constater qu'ils sont peu nombreux. Ceux correspondant à la tranche d'âge que nous étudions, soit des adolescents de la 6ème à la 3ème le sont encore moins. Par ailleurs, bien souvent n'est testée qu'une compréhension d'énoncés isolés sans entrer dans la construction plus élaborée d'une représentation que nécessiterait un récit. Nous avons donc été confrontés à ces lacunes lorsque nous avons dû choisir un test de compréhension écrite pour compléter notre protocole expérimental.

1. Le LMC-R : Lecture de Mots et Compréhension – Révisée (Khomsi, 1999)

Le test se compose de trois épreuves : lecture de mots à voix haute et chronométrée ; jugement d'adéquation entre une image et un mot ; compréhension d'énoncés. Cette dernière a ceci de particulier qu'elle propose d'évaluer les stratégies du sujet. Deux types d'énoncés sont ainsi proposés. Les premiers ont un contenu « imageable » dont la lecture doit directement permettre au sujet de se construire une représentation de

l'image cible qu'il doit choisir parmi quatre. Les seconds, moins nombreux, ont un contenu « inférentiel » pour lesquels, la simple construction d'une représentation imagée est impossible ou ne suffit pas à choisir l'image cible. Le sujet doit alors se livrer à un calcul inférentiel.

2. Le CTF : Test de Compréhension de Textes (facile) (Rennes, 1980)

Ce test est destiné à des sujets de 11 ans à l'âge adulte. Un texte leur est présenté suivi de quatre phrases parmi lesquelles il s'agit de choisir les deux dont le sens est en accord avec celui du texte.

3. Le D.OR.LEC : Disposition, ORthographe, LEcture (Lobrot, 1988)

Le test est désormais épuisé. Entre autres épreuves, la lecture d'un texte long était proposée. Les textes différaient selon le sexe. Suite à une lecture silencieuse, le sujet devait répondre à une série de questions sans disposer de la possibilité de retourner au texte. L'étalonnage pour les filles couvrait une tranche d'âge de 7 à 16 ans et de 7 à 13 ans pour les garçons.

4. Le YLS : Test de lecture silencieuse (Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, 1992)

Ce test n'est plus édité. Il s'appliquait du CE2 à la 3^e. L'objectif était de vérifier la compréhension de la lecture silencieuse à l'aide de textes de niveau adapté à l'enfant dans une perspective de pronostic quant aux capacités scolaires des sujets. Des questions simples étaient proposées dont la réponse pouvait être trouvée dans le texte si celui-ci était correctement lu et compris.

5. L'ANALEC : L'Analyse du savoir lire (Inizan, 1998)

Ce test s'adresse à des enfants de 8 ans à l'âge adulte. Il se compose de deux échelles (test et re-test) comportant chacune trois niveaux de difficulté selon l'âge du sujet. Chaque échelle compte huit épreuves. Si chaque épreuve est étalonnée individuellement, l'objectif du test est d'établir un profil en lecture-orthographe du

sujet. Deux épreuves ont trait à la compréhension : une où le texte reste disponible et une autre faisant appel aux capacités mnésiques du sujet.

6. Le vol du PC : Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans (Boutard, Claire & Gretchanovsky, 2004)

Ce test, élaboré en 1997 a été utilisé pendant sept années au « pôle de référence du langage » de l'hôpital Robert Debré à Paris avant d'être édité.

Le texte proposé a pour thème celui d'une enquête policière dans le milieu de l'informatique. Les épreuves consistent d'abord en une lecture à voix haute et chronométrée du texte. On soustrait ensuite le texte du regard de l'élève. Ce dernier doit raconter ce qu'il vient de lire et répondre à des questions ouvertes. Puis, on présente dix formulations de titres à l'élève qui indique à chaque fois si elle convient au texte ou pas. Enfin, l'examineur rend le texte à l'élève qui, en un temps limité, doit rechercher des informations qui répondent à une question. Il doit indiquer le numéro de la ligne du texte où se trouve la réponse.

Le vol du PC étant le test que nous avons conservé pour notre travail, la discussion de ce choix sera détaillée au cours de l'explication de notre expérimentation.

Si les tests en compréhension écrite pour une population telle que la nôtre sont rares, il est encore plus difficile de trouver un outil évaluant la capacité à générer des inférences. Comme nous l'avons vu, ce processus est indissociable de celui de la compréhension. Pour autant, en pratique, il n'existe quasiment aucun moyen de le prendre en compte de façon objective.

B. L'évaluation de la génération d'inférences

1. La gestion de l'implicite (Duchêne, 2000)

Il s'agit d'un test destiné aux adultes pour lequel les sujets lisent le texte et le garde sous les yeux. La première série, se compose de textes courts, chaque texte étant suivi d'une question ouverte portant sur la compréhension de l'information implicite contenue dans

l'énoncé. Elle constitue une épreuve préliminaire qui vise à sélectionner les sujets pour lesquels la série B est envisageable et à les préparer au type de tâche qu'on va leur demander. La deuxième série comprend des énoncés de deux à quatre propositions, suivis de trois questions. Certaines questions portent sur des informations explicites du texte ; d'autres sont dites « distracteurs » puisque les informations demandées ne sont pas contenues dans le texte et ne peuvent être inférées. Enfin, certaines questions exigent de générer une ou plusieurs inférences, de type logique ou pragmatique.

2. Le protocole MEC : Protocole Montréal d'Évaluation de la Communication (Joanette & al., 2004)

Ce test s'adresse aux adultes cérébrolésés droits et permet l'investigation du langage dans ses dimensions prosodique, lexico-sémantique, discursive et pragmatique.

PROBLEMATIQUE
HYPOTHESES

Une difficulté dans la gestion des inférences entraînerait des troubles de la compréhension écrite. Il découle de ce constat une question à laquelle nous tâcherons de répondre : les capacités de génération d'inférences sont-elles un bon indicateur du niveau de compréhension du sujet ?

Hypothèse générale

- La compréhension globale d'un texte ne peut se réduire au contenu explicite. Le lecteur doit être capable de générer des inférences pour reconstruire le sens complet du texte.

Les élèves qui échouent en situation de génération d'inférences seraient également en difficulté dans les tests de compréhension générale.

Hypothèses opérationnelles

- Les inférences n'étant pas toutes du même ordre, certains textes peuvent être plus difficiles que d'autres à comprendre.

Les performances du lecteur pourraient être disparates en ce qui concerne la production d'inférences logiques et pragmatiques.

- Les programmes scolaires définissent un certain nombre de capacités de compréhension en lecture que les élèves doivent avoir acquies et ce, pour chaque niveau (6ème, 5ème, 4ème, 3ème).

Nous pensons observer un effet de classe sur les performances des sujets en compréhension écrite mais aussi en génération inférentielle.

- Compte tenu de l'évolution psychoaffective et cognitive de chacun, nous nous attendons aussi à ce que les performances des élèves diffèrent d'un âge à l'autre.

Nous imaginons une amélioration des performances de compréhension écrite et de génération d'inférences avec l'avancée en âge.

- Nous nous interrogerons quant à une corrélation entre temps de lecture et génération d'inférences. Deux interprétations nous semblent envisageables.

Les lecteurs les plus rapides pourraient avoir de meilleures performances en génération inférentielle.

Au contraire, lire lentement pourrait permettre de générer davantage d'inférences.

EXPERIMENTATION

Nous avons choisi une démarche expérimentale hypothético-déductive avec pour objectif de répondre à notre problématique. La génération d'inférences étant nécessaire à la compréhension d'un texte, nous estimons qu'un protocole d'évaluation de la génération d'inférences aurait toute sa place dans l'évaluation de la compréhension écrite.

De façon à confirmer ou infirmer nos hypothèses de travail, nous avons procédé en trois temps distincts. En premier lieu, et face à la pauvreté des outils disponibles, nous avons créé un protocole d'évaluation de la génération d'inférences en compréhension écrite chez l'adolescent. Une seconde étape a consisté en une normalisation de ce protocole. Enfin, nous avons proposé ce nouvel outil ainsi qu'un test orthophonique de compréhension écrite à des collégiens. Nous détaillerons notre démarche, chronologiquement, selon ces trois phases.

I. Création du protocole

A. Description du protocole

La structure du protocole que nous avons élaboré respecte celle de « La Gestion de l'implicite » d'Annick Duchène (2000) et des travaux de Shaw (2006).

Nous avons conservé l'opposition entre inférences logiques et inférences pragmatiques pour notre travail.

A la suite de chaque texte, trois questions sont posées. Ces dernières sont de quatre types différents :

- Des questions portant sur des informations littérales du texte. Il s'agit de questions que nous appellerons « explicites ». Les questions proposées constituent alors une paraphrase du texte que le sujet devra reconnaître.

Exemple : *Charlotte voulait faire un gâteau au chocolat mais il n'y avait plus de farine. Heureusement que la voisine était là.*

Question explicite : *Manquait-il un ingrédient pour le gâteau ?*

- Des questions « distracteurs » : les informations demandées ne sont pas contenues dans le texte ni de manière explicite, ni de manière implicite. Le sujet devrait cocher « je ne peux pas répondre ».

Exemple : *Lucie offre un cactus à Jeanne et lui dit : « Cette plante là, tu devrais réussir à la garder en vie !! »*

Question distracteur : *Lucie a-t-elle un jardin ?*

- Des questions portant sur la génération d'inférences basées sur la logique formelle. Il s'agit de questions « logiques ».

Exemple : *Hélène et Sofia ont prévu d'aller à la piscine mercredi prochain. Normalement, le mercredi, la piscine ouvre de 10h à 18h. Ce jour là, elle fermera trois heures plus tôt en raison de travaux.*

Question logique : *Hélène et Sofia pourront-elles aller à la piscine à 16h ?*

- Des questions portant sur la génération d'inférences qui découlent des connaissances du sujet. Ce sont les questions « pragmatiques ».

Exemple : *Romain dévale l'escalier et renverse le vase en cristal qui se trouvait sur le buffet. Cette fois c'est sûr, pense-t-il, je vais être privé de sortie.*

Question pragmatique : *Le vase est-il toujours en bon état ?*

L'élève doit répondre à chacune des questions en cochant la proposition « oui » ; « non » ou « je ne peux pas répondre ».

Le sujet garde le texte sous les yeux et peut donc effectuer autant de retours au texte qu'il le désire. Nous souhaitons ainsi réduire la charge mnésique de l'exercice. Ces conditions de passation sont aussi les plus proches de la situation naturelle de lecture. En effet, en cas d'incompréhension, le lecteur retourne au texte pour une vérification.

B. Choix des thèmes et du vocabulaire

Afin de proposer un protocole adapté à des adolescents, nous avons rédigé des textes abordant des thèmes proches de leurs préoccupations : les relations avec les amis, les sorties et loisirs, l'école, les relations avec les parents. Les énoncés décrivent donc des situations du quotidien ou rapportent des réflexions, des pensées des personnages.

Ainsi, nous avons souvent fait appel aux « scripts ». Il s'agit de schémas particuliers représentant une séquence d'actions ou d'événements intervenant fréquemment dans la vie quotidienne. On peut citer en exemple le script d'aller chez le médecin, représentation stéréotypée selon laquelle on téléphone pour prendre rendez-vous, on patiente en salle d'attente, on se déshabille, on est ausculté,...

Une attention particulière a été portée au choix des prénoms des personnages. Les lecteurs ont apprécié de retrouver le leur, ou celui de proches. Tous ces éléments ont conféré à notre protocole un caractère familier qui a permis de mettre à distance la situation de test et donc de la rendre plus agréable.

Nous avons également construit les textes et les questions de façon à réduire les difficultés lexicales et syntaxiques. Toutefois, ne travaillant pas sur des mots isolés, mais sur une globalité (le texte), nous n'avons pas eu recours à des bases de données lexicales. Nous nous sommes donc appuyées sur notre propre jugement, et sur celui des membres de notre entourage.

En effet, nous avons proposé les 55 textes (soit 165 questions) à des adultes. A la lumière des commentaires obtenus, nous avons réécrit une partie des textes et des questions qui comportaient des ambiguïtés. Certains items ont été supprimés parce que jugés trop difficiles ou soumis à des interprétations subjectives. Finalement, nous avons conservé 50 items. Suite à cela, une phase de normalisation auprès de lycéens avait aussi pour objectif d'éviter les structures lexicales et syntaxiques trop complexes.

II. Normalisation du protocole

A. Distribution des questions

Notre souci était que le sujet ne s'habitue pas à une structure des items qui lui aurait permis de déterminer quelle réponse pouvait être attendue.

Pour cela, nous avons réalisé un tirage aléatoire de l'ordre d'apparition des différents types de questions. Ainsi, le lecteur ne pouvait s'attendre à répondre « je ne peux pas répondre » à toutes les dernières questions puisque les « distracteurs » avaient été distribués aléatoirement en première, deuxième ou troisième position.

De la même façon, si chaque item comptait trois questions, la répartition entre les quatre types possibles variait d'un item à l'autre. Par exemple, l'item n° 18 compte deux inférences logiques et une pragmatique alors que l'item n° 30 compte une question « distracteur », une « explicite » et une inférence logique.

B. Population

Nous souhaitons travailler avec un lycée d'enseignement général. Suite aux différentes démarches administratives auprès de l'Inspection Académique, nous nous sommes adressées au lycée Jean Perrin à Lyon. Nous avons donc rencontré les professeurs et avons distribué des autorisations parentales aux élèves.

A cette étape de normalisation, nous souhaitons éprouver la solidité de notre protocole. Nous n'avons donc pas jugé pertinent de fixer des critères d'inclusion ou d'exclusion pour cette population.

Nous avons donc travaillé avec des élèves volontaires de classe de première : dix élèves de chaque section (littéraire ; scientifique ; économique et sociale). Nous tenions en effet à éviter d'intervenir à un niveau où les échéances scolaires sont plus lourdes (accommodation au lycée pour les secondes ; baccalauréat pour les terminales). Enfin,

ne travailler qu'avec une seule des sections générales aurait introduit un biais méthodologique.

Nous avons considéré qu'il n'était pas nécessaire d'évaluer le niveau de lecture des élèves. En effet, étant considéré que le niveau adulte de lecture est acquis dès la classe de troisième, des élèves de première générale doivent l'avoir acquis. Leur niveau de déchiffrage ne devrait donc pas constituer un obstacle à la compréhension.

C. Déroulement des passations

Les passations ont été menées individuellement. D'un élève à l'autre, nous commençons alternativement par le début ou la fin du protocole afin d'éviter que la fatigue ne se fasse sentir au même moment et que la qualité des commentaires apportés s'en ressentent.

Nous avons demandé aux sujets de justifier leurs réponses lorsque celles-ci ne correspondaient pas à celles que nous attendions. Nous avons ainsi pu constater que certains de nos énoncés pouvaient conduire à de multiples interprétations.

Nous leur avons également demandé de nous signaler les termes qu'ils ne comprenaient pas. On peut en effet penser que les formes lexicales et syntaxiques qui posent problème à des lycéens sont encore moins appropriées à des collégiens.

Enfin, nous avons recueilli leur avis quant à l'adéquation des thèmes abordés avec les préoccupations des adolescents.

D. Observations, conclusions

Tous ces éléments nous ont permis d'analyser notre protocole de façon qualitative et quantitative. Il ne s'agissait en aucun cas de réaliser un étalonnage de cet outil mais plutôt d'en avoir une perception plus fine de façon à le modifier avant de le proposer à des sujets plus jeunes, des collégiens.

Après analyse des réponses, nous avons supprimé tous les items dont les questions inférentielles avaient été échouées par au moins 20 % des sujets. Nous avons choisi ce seuil estimant que les erreurs aux items concernés ne pouvaient être dues uniquement aux difficultés des élèves, mais aussi aux énoncés eux-mêmes.

Lorsque ce n'était que les questions explicites et/ou distracteurs qui étaient échouées au moins à 20%, nous les avons réécrites en fonction des observations des lycéens.

Enfin, nous avons veillé à conserver autant d'inférences pragmatiques que de logiques. Après ce travail, notre protocole comptait donc 30 items.

Ce n'est que dans le troisième temps de notre travail que nous avons rencontré des élèves de collège, population à laquelle notre protocole sera finalement destiné.

III. Test du protocole des inférences

A. Adaptation du protocole

Le protocole final, destiné aux collégiens, compte donc 30 items, soit 90 questions : 11 questions « distracteurs », 35 « explicites », 22 « logiques » et 22 « pragmatiques ».

Pour cette phase de test, nous avons réalisé un tirage aléatoire des 30 items. Il fallait éviter que le trentième item soit toujours échoué du fait de sa position en fin de passation alors que la fatigue du sujet se fait ressentir.

Le tirage aléatoire des items pour les quatre-vingts sujets nous a permis d'obtenir quatre-vingts protocoles différents. Chaque collégien disposait donc d'un test individuel avec les mêmes items que son camarade mais dans un ordre de passation différent.

B. Population

Après entretien avec Monsieur Le Principal, nous avons choisi de travailler avec le collège Vendôme (Lyon). Suite au recueil des autorisations parentales, nous avons procédé à une sélection des élèves selon plusieurs critères.

De façon à étudier l'effet d'âge et pas seulement celui de classe, nous avons inclus à cette population les élèves ayant redoublé ou ayant bénéficié d'un passage anticipé.

Par contre, ont été exclus les sujets n'ayant pas suivi leur scolarité en France depuis le CP et ceux qui ont suivi une rééducation orthophonique. Ces précautions nous semblaient pouvoir limiter le risque de s'adresser à des élèves n'ayant pas une maîtrise suffisante du langage oral et/ou écrit.

Ces critères ont été choisis afin d'obtenir un échantillon homogène de collégiens en évitant de mettre en évidence des différences inter-individuelles. Bien sûr un réel étalonnage aurait demandé davantage de rigueur quant au recrutement de l'échantillon mais ce n'est pas là l'objet de notre travail.

La population pour ce test était composée de quatre-vingts collégiens, soit vingt élèves de chaque niveau scolaire de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Nous souhaitons pouvoir apporter des éléments de réponse à la question suivante : les élèves qui échouent en situation de génération d'inférences sont-ils également en difficulté dans les tests de compréhension générale ? Pour ce faire, nous avons dû choisir un test orthophonique existant afin de comparer les performances obtenues à notre protocole à celles évaluées par ledit test.

C. Choix du test généraliste : discussion des tests de compréhension écrite

➤ Le LMC-R : Lecture de Mots et Compréhension – Révisée (Khomsî, 1999)

Nous avons écarté cette épreuve au cours de notre travail pour deux raisons principales. La première a trait à l'étalonnage qui est proposé pour des enfants de CE1, CE2, CM1, CM2 et de 5^{ème}. Cette tranche ne couvrait pas toute notre population. Pour les 6^{ème}, il n'existe pas d'étalonnage en raison de niveaux trop disparates.

La seconde raison, tient à la brièveté des énoncés et à leur caractère « décontextualisé ». Dans un souci d'évaluer la compréhension dans une dimension plus naturelle, il nous a semblé plus judicieux de chercher un test proposant un texte à lire, unité du discours.

Enfin, une dernière raison, moins décisive, est qu'il nous semblait redondant et par conséquent, moins pertinent, de comparer les résultats à notre protocole avec un test demandant aussi de produire des inférences (énoncés If) bien qu'elles ne soient pas de même ordre.

➤ Le CTF : Test de Compréhension de Textes (facile) (Rennes, 1980)

Seule une analyse qualitative est proposée, il n'existe pas d'étalonnage. Nous l'avons rejeté pour cette raison.

➤ Le D.OR.LEC : Disposition, ORthographe, LECture (Lobrot, 1988)

Plusieurs raisons nous ont fait écarter ce test : il n'est plus édité ; l'étalonnage pour les garçons ne correspond pas à la tranche d'âge de notre population ; il met en jeu des capacités de rétention mnésique car le texte n'est pas laissé à la disposition du lecteur.

- Le YLS : Test de lecture silencieuse (Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, 1992)

Ce test n'est plus édité. La définition de la compréhension qu'il adoptait était très en lien avec les exigences scolaires.

- L'ANALEC : L'Analyse du savoir lire (Inizan, 1998)

Le test compte deux échelles. Pour chacune, une histoire différente est racontée qui se développe d'un niveau d'âge à l'autre. Un sujet n'a donc accès qu'à une partie de l'histoire. Quel intérêt alors de ne pas proposer des textes plus courts mais constituant des unités à part entière ?

Lors de la création de ce test, la fréquence des mots, les structures de phrases et la typographie ont été contrôlées, ceci afin d'annuler les effets de l'intelligence générale et de la culture d'un sujet par rapport à l'autre. Cela se peut-il vraiment ? En tout cas, cela ne correspond pas à la vision que nous nous faisons de la variable « lecteur » telle que l'a définie Giasson (1996) dans son modèle de la compréhension.

En dernier lieu, nous n'avons pas retenu ce test car il évalue la compréhension par complètement de phrases à trous portant sur des éléments isolés du texte sans faire appel à un modèle mental de ce qui est lu. Cette tâche présente un aspect très scolaire de type explication de texte et de compréhension élémentaire.

- Le vol du PC : Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans (Boutard, Claire & Gretchanovsky, 2004)

D'un point de vue théorique, les auteurs font aussi référence au modèle de Giasson (1990) et aux processus en jeu dans la lecture tels que nous les avons décrits dans la première partie de notre mémoire.

Selon les auteurs, le thème d'une enquête policière dans le milieu de l'informatique est susceptible de susciter l'intérêt des sujets de 11 à 18 ans. De plus, étant attendu selon les mesures gouvernementales que chaque collégien utilise et maîtrise un minimum de compétences informatiques, ils sont censés en connaître le vocabulaire de base. Face au manque d'outils existants, le soin apporté au choix des thèmes permet de proposer un outil particulièrement adapté aux adolescents. Nous avons aussi eu à cœur cette exigence.

Enfin, les auteurs du « Vol du PC » ont eu le souci de créer un texte qui tienne à la fois d'une petite histoire narrative (appel à la structure canonique d'un récit et aux scripts) et d'un texte documentaire. Ils souhaitaient ainsi prendre en compte la diversité des textes lus par la tranche d'âge considérée.

L'épreuve de lecture de texte proposée vise à évaluer le déchiffrage qui peut apparaître altéré en temps et/ou en qualité. Pour cela, lors de la rédaction du texte, les auteurs ont veillé à différents critères dans le choix des mots et des structures : toutes les graphies du français quelles que soient leurs difficultés sont représentées ; la régularité des mots, leur longueur, leur fréquence ont été contrôlées. Enfin, des logatomes ont été introduit afin d'évaluer l'efficacité de la voie phonologique (exemple : « une société fabriquant des phasplioraux et des gatribuceurs... »). On mentionne à l'élève que certains mots du texte n'existent pas et qu'ils ne gêneront pas sa compréhension.

Nous sommes conscientes que ce test fait également appel aux processus mnésiques et présente certains biais sur lesquels nous reviendrons lors de la discussion de notre travail. Toutefois, en définitive, notre choix s'est porté sur cet outil dans la mesure où il s'adresse en plus à la tranche d'âge qui nous intéresse et qu'il est récent.

Les collégiens que nous avons rencontrés ont donc été soumis à deux tâches distinctes : notre protocole d'évaluation de la génération d'inférences et « Le vol du PC ».

D. Modalités de passation auprès des collégiens

Les passations ont été menées individuellement au CDI du collège Vendôme et dans une annexe de l'établissement pour les élèves de 6^{ème}. Nous avons passé une heure avec chacun.

Nous avons proposé notre protocole des inférences en mentionnant à l'élève qu'il travaillerait seul et disposerait de tout le temps qui lui serait nécessaire. Nous l'informions que nous chronométrions l'épreuve de façon à savoir globalement le temps nécessaire pour sa passation.

Nous insistions pour que l'élève lise la consigne : « *Lis **attentivement** chaque texte et réponds aux questions qui suivent. Si tu peux **deviner** la réponse, coche « oui » ou « non » ; si tu ne peux pas la deviner, coche « je ne peux pas répondre ».* **Tu peux relire le texte tant que tu veux.** »

Nous ne demandions cette fois-ci aucune justification des réponses obtenues, nous situant seulement à un niveau quantitatif d'analyse. Nous voulions aussi nous approcher des conditions finales d'utilisation de notre protocole : une situation de test en consultation orthophonique.

E. Cotation

Les épreuves du « Vol du PC » ont fait l'objet d'une cotation concertée entre nous. Les cas les plus délicats ont été discutés, et des éléments d'une grille de correction commune ont été adoptés.

Pour ce qui concerne le protocole des inférences, nous disposions d'une grille des réponses attendues. Chaque bonne réponse était cotée 1, chaque mauvaise 0. En l'absence de réponse, il était aussi coté 0. Pour chaque élève, un tableau de recueil des résultats a été construit de façon à respecter l'ordre aléatoire de présentation des items.

Ces résultats ont ensuite été synthétisés et ont fait l'objet d'un traitement statistique en retenant plusieurs variables, comme nous le verrons dans l'analyse de nos résultats.

PRESENTATION
DES
RESULTATS

Nous présentons ici, en six étapes distinctes, les résultats de la phase de test de notre protocole d'évaluation de la génération d'inférences. Dans un premier temps, nous décrirons précisément notre population. Il s'agira ensuite de fournir les éléments alimentant directement notre problématique en mettant en lien les scores de compréhension (« Vol du PC ») et ceux de génération inférentielle. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats que nous avons pu observer au protocole des inférences isolément. Chacune des trois dernières parties, consistera en une analyse d'une variable : le niveau scolaire, puis l'âge et enfin le temps.

I. Description de la population

Tableau 1 : Répartition de la population selon le niveau scolaire (cf. Tableau 2, annexe 1)

Niveau scolaire	Effectif	Age moyen en mois
6 ème	20	140,55
5 ème	20	153,10
4 ème	20	161,90
3 ème	20	174,30
Total	80	157,46

Tableau 2 : Répartition de la population selon l'âge (cf. Tableau 1, annexe 1)

Age en années	Effectif
11 à 12	16
12 à 13	19
13 à 14	24
14 à 15	21
Total	80

Pour analyser nos résultats, nous avons utilisé un traitement statistique de type ANOVA qui permet la comparaison de moyennes multiples. Un coefficient de corrélation de Pearson a permis d'apprécier la force d'association entre nos différentes variables et de déterminer si elles étaient statistiquement significatives.

Il est tout d'abord apparu que le découpage de notre population en classes d'âge et en fonction du niveau scolaire sont tous deux discriminants. Nous obtenons pour ces deux variables une différence inter-groupes très significative (niveau de signification inférieur à 0,001) (cf. Tableaux 3 et 4, annexe 1).

Ces éléments nous permettent donc de retenir un découpage de notre population en tranches d'âge et niveaux scolaires afin de répondre à nos hypothèses concernant d'éventuels effets d'âge et de classe sur la génération inférentielle.

Nous allons maintenant présenter les corrélations que nous avons pu établir entre les capacités de compréhension écrite et celles de génération inférentielle.

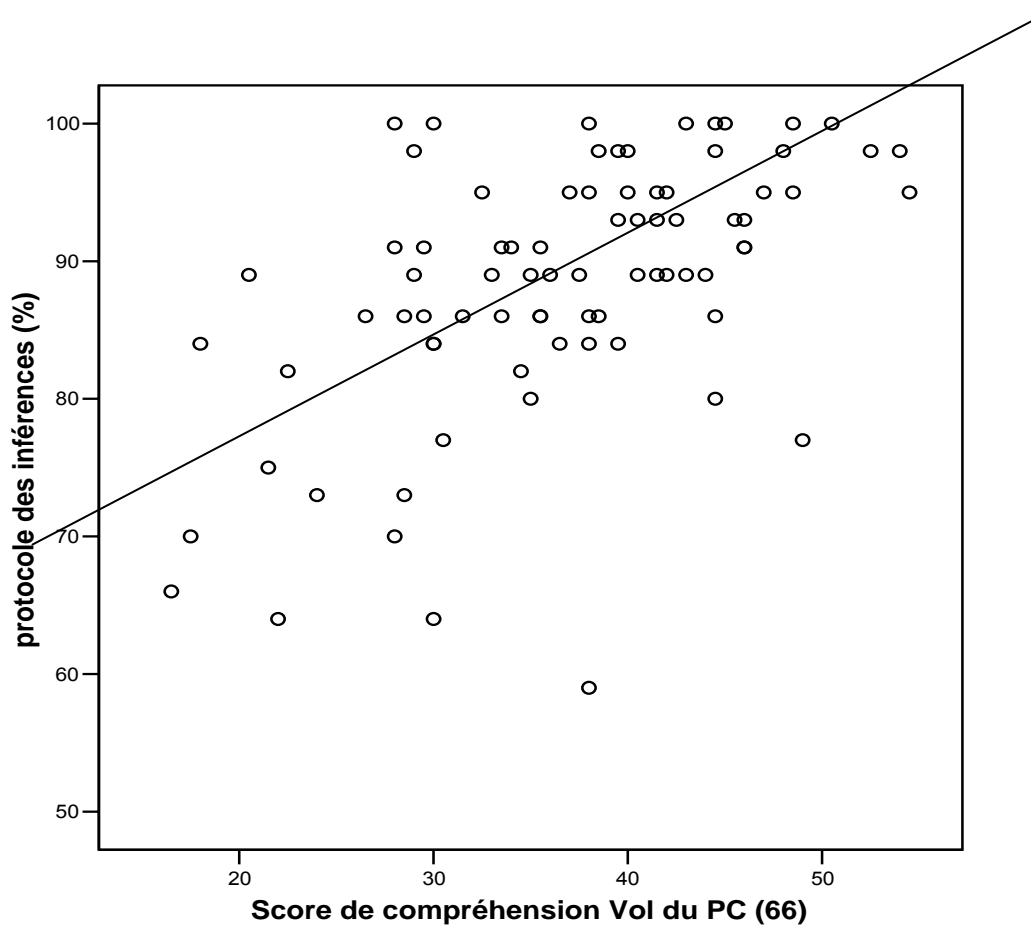
II. Compréhension au « Vol du PC » et réussite au protocole de génération d'inférences

A. Compréhension et génération d'inférences

Tableau 3 : Score de compréhension au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences (cf. Tableaux 5 et 7, annexe 1).

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Réussite au protocole des inférences (%)	88,36	9,365	80
Score de compréhension au « Vol du PC » (score / 66 points)	36,75	8,683	80

Graph. 1 : Corrélation entre compréhension au « Vol du PC » et protocole des inférences



Il existe une corrélation entre le protocole des inférences et le score de compréhension, ce qui se confirme graphiquement. Cette corrélation est statistiquement significative (<0.001) et le lien qui unit ces 2 variables est égal à 54,9 %. Ce lien est donc important et généralisable à un autre échantillon tiré de manière aléatoire dans une population équivalente à notre population de référence (cf. Tableau 9, annexe 1).

La tendance serait que plus le score de compréhension augmente, plus le score au protocole des inférences augmente.

Ainsi, meilleures sont les performances du lecteur en compréhension écrite (« Vol du PC »), et plus il produit d'inférences adéquates.

B. Compréhension et génération d'inférences selon leur type

Tableau 4 : Score de compréhension au « Vol du PC » et réussite aux inférences selon leur type (cf. Tableaux 5 et 7, annexe 1)

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Réussite aux inférences logiques (%)	89,68	9,227	80
Réussite aux inférences pragmatiques (%)	86,84	12,507	80
Score de compréhension au « Vol du PC » (score / 66 points)	36,75	8,683	80

Compréhension au « Vol du PC » et génération d'inférences logiques sont très significativement corrélées ($<0,001$). La force de liaison représente 48 % (cf. Tableau 10, annexe 1).

De même, la compréhension au « Vol du PC » est significativement corrélée ($<0,001$) à la génération d'inférences pragmatiques. La force d'association est alors de 46,1 % (cf. Tableau 11, annexe 1).

Le lien que nous avons observé entre le score de compréhension au « Vol du PC » et celui au protocole des inférences est donc valable quel que soit le type d'inférences étudié : logiques et pragmatiques.

III. Protocole des inférences : comparaison des résultats selon le type de questions

A. Inférences logiques vs pragmatiques

Au vu de nos résultats, nous observons une corrélation significative (<0.001) entre les capacités de génération d'inférences logiques et celles de génération d'inférences pragmatiques. La force d'association entre ces deux variables est de 46,1 % (cf. Tableau 12, annexe 1).

Nous pouvons donc dire que les performances de génération inférentielle ne varient pas en fonction du type d'inférence.

Les lecteurs qui produisent peu (ou beaucoup) d'inférences logiques produisent peu (ou beaucoup) d'inférences pragmatiques.

B. Inférences vs questions « explicites »

Tableau 5 : Réussite aux questions inférentielles et aux questions « explicites » (cf. Tableaux 13 et 15, annexe 1)

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Réussite aux inférences logiques (%)	89,68	9,227	80
Réussite aux inférences pragmatiques (%)	86,84	12,507	80
Réussite aux questions « explicites » (%)	90,56	6,312	80

La génération d'inférences, logiques et pragmatiques, est corrélée significativement ($\leq 0,001$) à la réussite aux questions « explicites » (cf. Tableaux 14 et 16, annexe 1).

La capacité de gestion des éléments explicites du texte semble donc liée à celle de la prise en compte de l'implicite.

C. Inférences vs questions « distracteurs »

Tableau 6 : Réussite aux questions inférentielles et aux questions « distracteurs » (cf. Tableaux 17 et 19, annexe 1)

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Réussite aux inférences logiques (%)	89,68	9,227	80
Réussite aux inférences pragmatiques (%)	86,84	12,507	80
Réussite aux questions « distracteurs » (%)	80,56	16,331	80

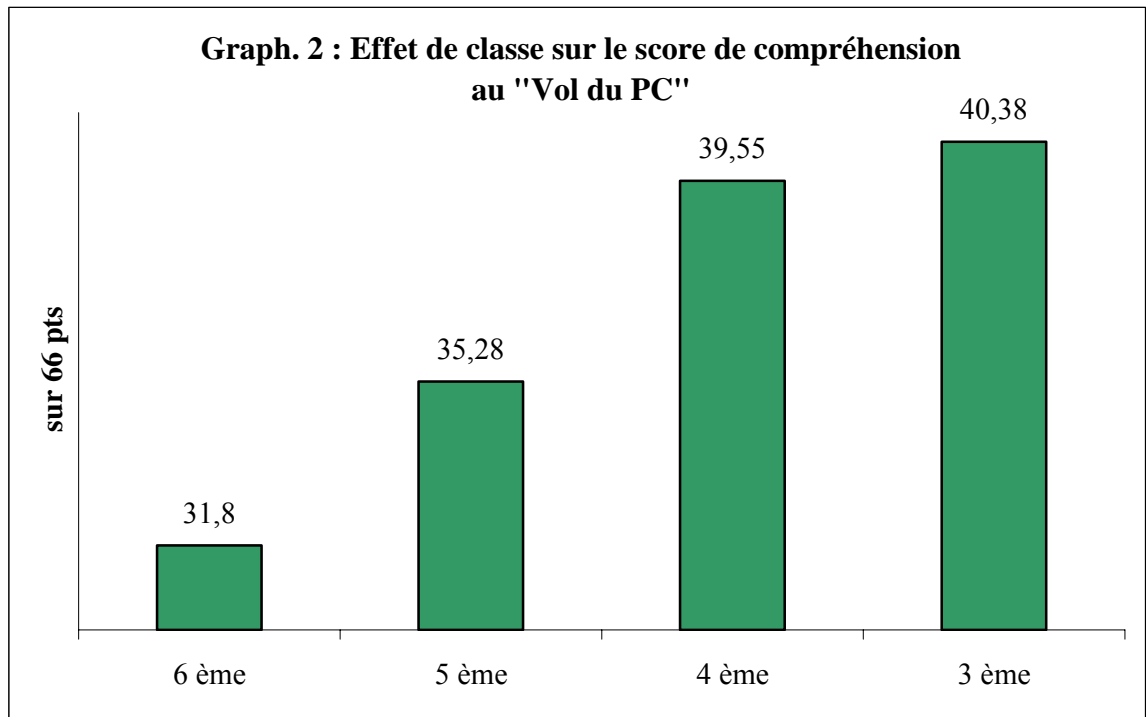
Aucune corrélation n'a été observée entre les réponses aux « distracteurs » et celles aux inférences (cf. Tableaux 18 et 20, annexe 1).

Que le lecteur soit capable ou pas de refuser une affirmation sans fondement par rapport au texte n'a aucun lien avec sa capacité à générer des inférences.

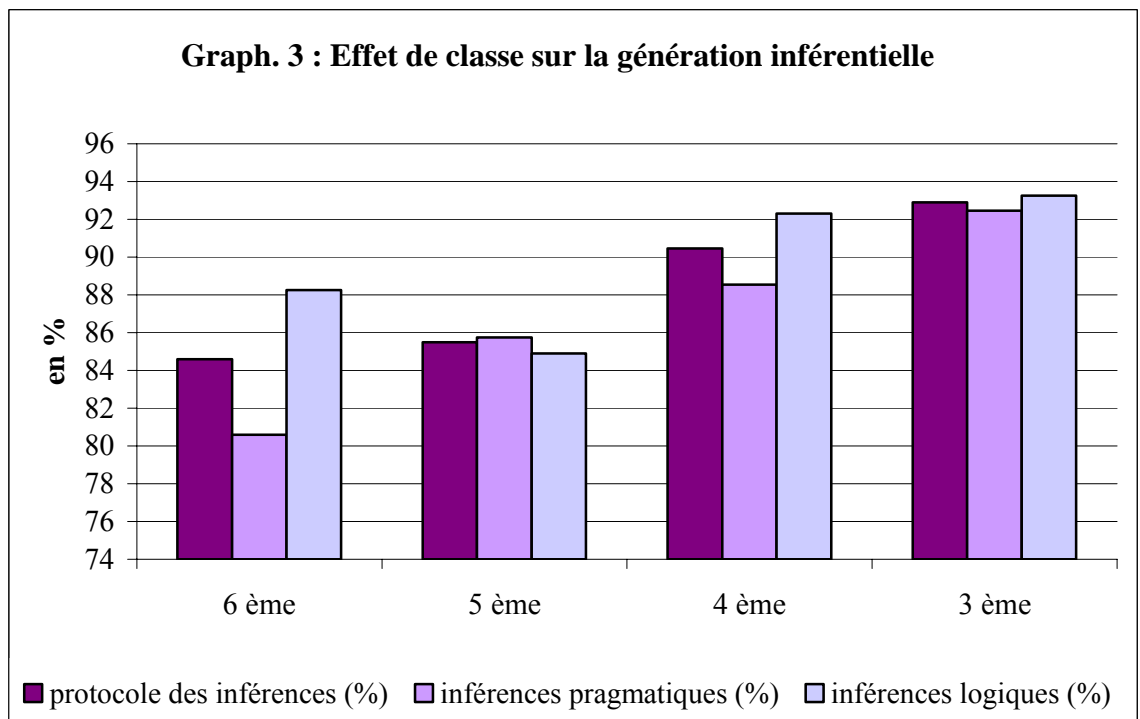
IV. Analyse de la variable niveau scolaire

Globalement, nous notons une amélioration significative des scores selon le niveau scolaire.

Plus précisément, cet effet de classe montre que les élèves de 3^{ème} ont de meilleures performances en compréhension écrite que ceux de 4^{ème}, et ainsi de suite (cf. Tableaux 5 et 6, annexe 1).



La génération inférentielle augmente elle aussi avec le niveau scolaire, qu'il s'agisse d'inférences logiques ou pragmatiques (cf. Tableaux 5 et 6, annexe 1).



Graphiquement, on peut relever une chute du pourcentage de réussite aux inférences logiques entre la classe de 6^{ème} et celle de 5^{ème}. Toutefois, cela ne remet pas en cause la tendance statistique générale d'amélioration des performances.

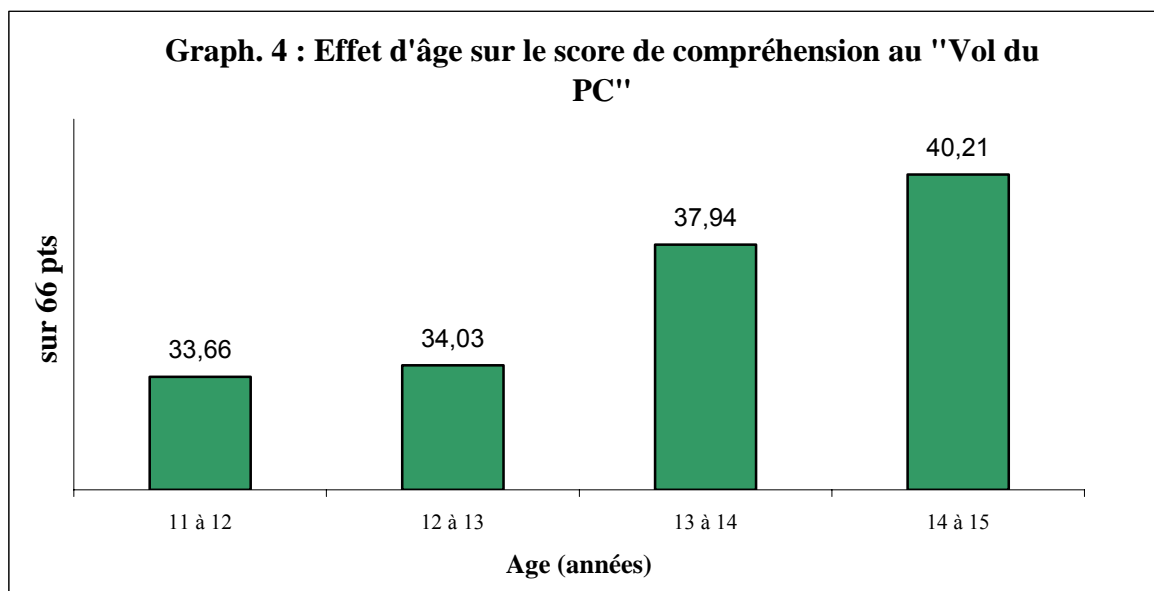
De plus, on observe aussi un effet de classe sur le temps de lecture au « Vol du PC » et sur le temps au protocole des inférences, temps qui diminue avec l'évolution scolaire (cf. Tableaux 5 et 6, annexe 1).

De la même façon, nous avons cherché à mettre en évidence un effet d'âge sur les capacités des sujets.

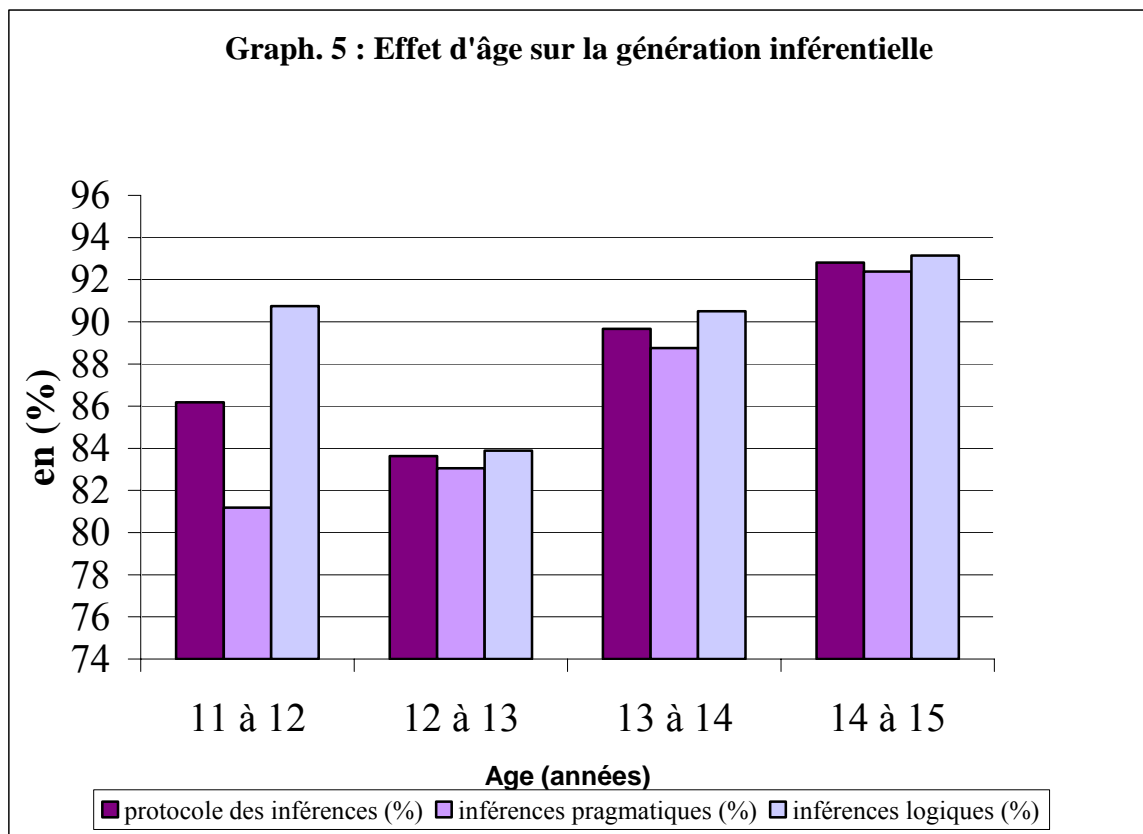
V. Analyse de la variable âge

Nous observons un effet d'âge, ou amélioration des performances avec l'avancée en âge.

D'une part, les capacités de compréhension augmentent significativement (cf. Tableaux 7 et 8, annexe 1).



D'autre part, nous rencontrons également cet effet pour la génération d'inférences et ce, malgré la chute du score des inférences logiques entre la classe d'âge de 11 à 12 ans et celle de 12 à 13 ans (cf. Tableaux 7 et 8, annexe 1).



Le temps de lecture au « Vol du PC » et au protocole des inférences s'améliorent aussi à mesure que l'élève gagne en âge (cf. Tableaux 7 et 8, annexe 1).

VI. Analyse de la variable temps

A. Temps de lecture au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences

Tableau 7 : Temps de lecture au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences. (cf. Tableaux 5 et 7, annexe 1)

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Réussite au protocole des inférences (%)	88,36	9,365	80
Temps de lecture au « Vol du PC » (sec)	161,76	31,543	80

Nous observons une corrélation significative (0,023) entre le temps de lecture au « Vol du PC » et la réussite au protocole des inférences. La force d'association entre ces deux variables est de 25,4 % (cf. Tableau 21, annexe 1).

La tendance est que, plus le temps de lecture augmente, moins le protocole des inférences est réussi.

Les lecteurs les plus lents au « Vol du PC » sont ceux qui ont produit le moins d'inférences à notre protocole.

B. Temps et réussite au protocole des inférences

Tableau 8 : Temps de passation et réussite au protocole des inférences (cf. Tableaux 5 et 7, annexe 1)

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Temps de passation au protocole (sec)	1013,53	310,633	80
Réussite au protocole des inférences (%)	88,36	9,365	80

Nos résultats montrent une force d'association relativement faible (19,3 %) entre le temps au protocole des inférences et sa réussite. Par ailleurs, ce résultat n'est pas significatif, donc pas généralisable (cf. Tableau 22, annexe 1).

Le temps passé à répondre à notre protocole n'autorise donc nullement à supposer un niveau de réussite à cet exercice.

Mesurer le temps que mettaient les collégiens à répondre au protocole des inférences nous a également permis d'établir sa durée moyenne de passation : 17 minutes et trente secondes.

DISCUSSION
DES
RESULTATS

Nous reviendrons ici sur les éléments, quantitatifs et qualitatifs, que nous avons pu dégager de nos expérimentations. D'abord, nous analyserons notre démarche expérimentale. Puis, nous évoquerons plus précisément le matériel que nous avons utilisé. Ensuite, nous discuterons les résultats que nous avons présentés.

I. Éléments concernant notre démarche expérimentale

Ouvrir aux prémices d'un outil d'évaluation : de sa rédaction jusqu'à sa confrontation à la population ciblée a été très intéressant.

A. Aborder une dimension toujours méconnue en orthophonie : la pragmatique

Écrire les textes et les questions de façon à intéresser des adolescents a été passionnant. Il s'agissait à la fois d'aborder un des aspects de la communication : l'implicite, et de choisir des thèmes de la vie quotidienne, proches de leurs préoccupations.

En effet, en tant que futures orthophonistes, nous sommes très sensibilisées par l'importance du contexte dans toute communication. Or, si nous adhérons à cette vision holistique de la communication, nous ne pouvons que constater le manque d'outils disponibles pour intégrer les habiletés pragmatiques à l'évaluation et à la prise en charge des troubles du langage chez l'enfant. Cette dimension fait pourtant partie des recommandations de l'ANAES (Coquet, 2005). Ce travail s'inscrit donc dans une démarche originale en orthophonie que nous espérons alimenter.

B. Se confronter à la réalité clinique : loin du sujet « idéal »

En accord avec cette logique pragmatique, nous nous sommes appuyées dans notre travail sur les apports de Giasson (1990) en compréhension écrite. Si nous nous y reportons, force est de constater que nous n'avons pu contrôler l'ensemble des paramètres.

Ainsi, concernant la variable lecteur, notre démarche expérimentale ne permettait pas de mesurer les ressources cognitives et affectives du sujet. Nous ne testions ni ses capacités

mnésiques ou de déchiffrage, ni son niveau de langage oral. D'autres éléments tels que les performances métacognitives du sujet ou son degré d'exposition au langage écrit n'ont pu être abordés.

De même, le rôle de la variable contexte n'est que difficilement objectivable. Nous avons essayé de maîtriser le contexte physique des passations en travaillant dans un lieu le plus calme possible. Toutefois, le contexte social (interactions au cours de la lecture) et les conditions psychologiques, dont la motivation du lecteur, sont très variables d'une passation à l'autre.

Enfin, la variable texte a été plus contrôlée dans la mesure où nous avons choisi un test de compréhension écrite, « Le vol du PC », qui a été construit de façon à présenter au lecteur des éléments narratifs et documentaires. Ceci permet d'envisager, certaines des structures de texte auxquelles sont confrontés les collégiens. De même, les textes du protocole des inférences présentent aussi une diversité.

Contrôler toutes ces variables aurait pu être possible dans une autre démarche que celle de création d'un outil d'évaluation, avec une population beaucoup plus réduite. Pour notre part, nous avons adopté certaines précautions dans le choix de la population et les modalités de passation.

C. Composer avec les outils existants

Il nous a semblé que le manque de similitude entre les deux tests proposés aux collégiens pouvait constituer un biais. Toutefois, étant donné le manque d'outils existants pour évaluer la compréhension écrite, « Le vol du PC » était le test qui présentait le plus d'avantages. De plus, nous souhaitons l'utiliser dans ses conditions habituelles de passation. Nous avons donc fait le choix de ne pas adapter le déroulement des épreuves et avons donc dû composer avec les différences entre les deux outils.

Aussi, dans « Le vol du PC », demande-t-on au sujet de lire le texte à voix haute avant de le retirer de sa vue. Au contraire, pour favoriser une bonne compréhension, notre protocole des inférences peut être lu silencieusement, et le lecteur conserve le texte sous les yeux pour répondre aux questions.

II. Discussion du matériel utilisé

A. Le protocole des inférences

1. Remarques générales

Les étapes de normalisation et de test de notre protocole ont bien rempli leur rôle puisqu'elles nous ont fait prendre conscience de certaines limites de notre travail, mais aussi de ses aspects positifs.

Parmi les limites, une première tient au fait que nous n'avons pas prévu d'items d'exemple. Pourtant, l'exercice demandé est quelque peu inhabituel et a donc été déroutant pour certains lecteurs. Plusieurs élèves nous ont interrogées pour vérifier qu'ils avaient bien compris ce qui leur était demandé. Par conséquent, il serait judicieux d'intégrer quelques exemples en début de passation, voire une série d'entraînement à la tâche demandée. Ce travail de « conditionnement » pourrait prendre la même forme que les items de test ; ou celle de questions inférentielles ouvertes qui appellent une réponse orale, comme c'est le cas dans « La gestion de l'implicite ».

Nous avons également été confrontées à une mauvaise compréhension de la réponse « je ne peux pas répondre », attendue aux questions « distracteurs ». Pour nous, cette réponse signifie que les contenus explicites et implicites du texte ne permettent pas de répondre. Or, pour certains lecteurs elle a été utilisée comme « je ne sais pas répondre ». Là encore, des items d'exemple, pourraient certainement limiter ce biais.

Malgré ces maladresses, les lycéens et collégiens que nous avons rencontrés nous ont également fait part d'un intérêt certain pour notre travail. Nombreux sont ceux qui ont souligné le côté humoristique des textes ayant bien perçu leur ironie. Nous avons ainsi entendu dire « C'est bien, c'est des petites histoires qui font sourire » ; « c'est marrant ».

Ils nous ont également rassurées quant au bon fonctionnement des scripts auxquels nous avons fait appel. Ils nous ont dit, par exemple : « on se retrouve dans ces histoires, ça

traite de la vie de tous les jours » ou « c'est pas trop difficile de se mettre dans le contexte, on s'imagine bien la situation ».

Ainsi, nous avons pu constater que notre protocole plaisait à la population ciblée et ce, malgré certains items plus ambigus que nous allons maintenant aborder plus précisément.

2. Analyse des vingt items les plus échoués lors de l'étape de normalisation

Proposer notre protocole à trente lycéens nous a permis de pointer les ambiguïtés et difficultés de nos textes. Finalement, nous avons supprimé les vingt items échoués par au moins 20% de ces sujets, et donc trop complexes pour des collégiens.

Parmi ces items, nous avons pu déceler les difficultés lexicales suivantes. L'expression selon laquelle un produit est « bon marché » a posé problème aux lecteurs. De même, l'usage de l'adverbe de temps « régulièrement » était ambigu dans la mesure où la question suivante reste posée : à partir de quand une action est elle régulière ? Lors de la rédaction, nous avons également cherché à éviter les répétitions d'un même terme. Or, nous avons pu observer qu'utiliser un mot dans l'énoncé puis un synonyme dans la question poussait les sujets à se demander s'il s'agissait vraiment du même référent, s'il n'y avait pas un piège dans notre formulation. Cela a été le cas pour l'item où nous parlions de « revues » puis de « magazines », deux termes pourtant connus isolément.

Les passations auprès des lycéens nous ont également permis de repérer des questions mal formulées. Ainsi, pour les items suivants :

- « *Thomas a mangé deux gros sandwiches. Il avait vraiment très faim. Il n'aurait pas dû les dévorer si vite. Thomas a-t-il mangé vite parce qu'il avait peur d'être en retard ?* »

Notre question, « distracteur », propose une explication au fait que Thomas ait mangé vite qui vient contredire celle donnée par le texte. Le lecteur a donc naturellement tendance à répondre « non » et pas « je ne peux pas répondre » comme nous le souhaitions.

- « *Après le dîner, le père de Maxime dit à sa femme : « Tiens, c'est bizarre, Maxime fait toujours la vaisselle quand il a quelque chose à se faire pardonner, et ce soir, il s'est même occupé de débarrasser la table ! » Le père de Maxime trouve-t-il le comportement de son fils habituel ? »*

Ici, l'adjectif « habituel » peut s'appliquer à plusieurs attitudes de Maxime : faire la vaisselle pour se faire pardonner ; débarrasser aussi la table. La formulation est donc trop ambiguë.

- « *Pour réviser l'interrogation d'anglais, Sophie a mis 45 minutes. Pour le contrôle de mathématiques, il lui faudra au moins trois fois plus de temps. Sophie est-elle meilleure en anglais qu'en mathématiques ? »*

La question « distracteur » est trop proche du script selon lequel un élève met moins de temps pour travailler une matière pour laquelle il a des facilités. Ainsi, les lycéens ont eu tendance à répondre « oui » à cette question.

- « *Selon l'institutrice, Laurine est bien meilleure élève que Pierre et Pierre est meilleur qu'Agnès. Agnès est-elle la moins bonne élève ? »*

Notre question est incomplète puisque nous n'avons pas précisé si la comparaison portait sur toute la classe ou si elle se limitait à ces trois élèves.

Nous avons également commis des erreurs en classant les questions que nous avons rédigées. Ainsi, pour quatre items, nous pensions avoir écrit des questions explicites ou logiques, dont la réponse ne se discute pas. Or, les justifications des lycéens nous ont fait envisager des réponses auxquelles nous n'avions pas songé. Ces questions auraient donc du être classées « pragmatiques ».

Pour les questions pragmatiques, nous savons qu'elles admettent plusieurs réponses possibles. Or, pour deux items, les réponses que nous attendions n'étaient pas celles que l'on nous donnait le plus souvent. Ces items ont donc été échoués pour cette raison.

De plus, deux des items ont été échoués parce que trop longs, et un autre était trop éloigné des préoccupations des lycéens.

Enfin, d'autres items ont été échoués sans que l'on puisse attribuer cet échec à des biais dans leur rédaction. Nous les avons donc considérés comme trop complexes pour des lycéens. Cela a été le cas pour certains items pragmatiques fonctionnant sur l'ironie et la théorie de l'esprit, ainsi que pour des questions logiques appelant la manipulation d'informations du texte (calcul mental, ordonner des éléments, par exemple).

3. Analyse des trente items conservés pour l'étape de test

Ces trente items ont été réussis par la majorité des lycéens lors de la normalisation. Nous nous appuyons sur leurs observations pour analyser ces items, proposés ensuite aux collégiens.

Là encore, la formulation de certaines questions pourrait poser problème au lecteur par manque de précision. C'est par exemple le cas pour :

- « *Achille aurait vraiment voulu que son père puisse venir le chercher à l'infirmierie du collège pour l'emmener chez le médecin. Malheureusement, son père était en voyage d'affaires. Achille a-t-il besoin de consulter un médecin ?* »

L'expression « avoir besoin de » souligne le caractère de nécessité. Or, selon certains lycéens, Achille pourrait souhaiter consulter un médecin sans en avoir besoin, il pourrait simuler une maladie.

- « *Johanna a gardé son petit frère quelques jours. Depuis, elle se dit qu'elle n'est pas pressée d'être maman. Johanna a-t-elle gardé son frère une soirée ?* »

Notre formulation est imprécise dans la mesure où nous attendions la réponse « non » à cette question. Or, on peut considérer que Johanna a gardé son frère au moins une soirée puisqu'elle l'a gardé quelques jours.

Les réponses des sujets nous ont également alertées sur une erreur de classification pour une question « logique » qui est en fait « pragmatique » puisqu'elle admet plusieurs réponses.

Toutefois, la plupart des difficultés sont d'ordre lexical. Certains termes sont peu connus comme « morilles », « cèpes », « compromise » (au sens de remise en question), ou « sermon ». De plus, certaines formulations sont imprécises, notamment lorsque

nous avons utilisé des adverbes de temps. Enfin, certaines expressions sont elles aussi méconnues : « obtenir un piston » « les goûts et les couleurs », « faire un geste » (au sens de remise commerciale).

B. « Le vol du PC »

Ce test est très intéressant dans son approche fonctionnelle de la lecture. Il ne tend pas à un diagnostic des processus efficaces ou déficients, mais à une vision clinique et globale de la lecture. Il privilégie le but de celle-ci : la compréhension. De plus, la déficience est envisagée sous l'angle de ses répercussions et de sa dimension handicapante.

1. Lecture de texte

La première tâche demandée au sujet est de lire un texte à voix haute. L'examineur l'avertit qu'il va être chronométré et que le but n'est pas d'être le plus rapide, mais de comprendre le texte puisqu'il devra ensuite répondre à des questions. Malgré cette consigne, le fait de chronométrer pousse à lire vite et bien, mais au détriment de la compréhension.

Le temps de lecture relevé permet d'établir une note de rapidité de lecture. Nous notons également le nombre et le type d'erreurs commises, et attribuons une note de qualité de lecture. Tous ces éléments sont ensuite mis en corrélation de façon à obtenir un score total de lecture.

Cette épreuve nous aide donc à apprécier le niveau de déchiffrage du sujet tant dans sa rapidité que dans sa qualité. On ne peut toutefois prétendre à une objectivité totale. Attribuer une note de qualité de lecture est une évaluation très subjective. En effet, l'examineur apprécie ce paramètre de façon clinique en tenant compte de critères tels que l'intonation, la fluidité, la présence de liaisons, etc.

Les cinq épreuves suivantes constituent les « épreuves de compréhension de la lecture ». Leurs scores s'additionnent de façon à obtenir un score total de compréhension.

L'examineur retire le texte au sujet et le lui rend pour la dernière épreuve : « recherche d'informations ».

2. Récit

Lors de cette épreuve, il est demandé au sujet de restituer l'histoire qu'il vient de lire en redonnant le plus de détails possible. Des questions d'étayage sont prévues pour les cas où le récit est jugé trop pauvre.

L'examineur dispose d'une grille de cotation dans laquelle figurent les éléments les plus importants du texte. Toutefois, cette liste n'est pas exhaustive et ne correspond jamais à la formulation exacte du sujet, ce qui complique la cotation. Sur le même principe, l'examineur s'appuiera sur une liste pour reconnaître et sanctionner les contresens du sujet.

Nous avons pu observer que, malgré la consigne d'être le plus exhaustif possible, le lecteur se contente fréquemment de ne restituer que la trame narrative du texte. Nous pensons en fait que le sujet, dans la mesure où il vient de nous lire le texte à voix haute, considère que nous le connaissons. Il a donc du mal à fournir son récit en détails. On pourrait aussi penser qu'il les a oubliés, mais on s'aperçoit lors des questions d'étayage qu'il dispose de plus d'éléments qu'il n'en restitue initialement.

Outre ces limites propres à toute analyse de corpus, il nous semblerait intéressant que la restitution soit enregistrée. En effet, nous nous sommes aperçues que, pour avoir le temps d'écrire tout ce que nous dit le lecteur, nous l'arrêtons dans sa progression. Il doit donc se souvenir de ce qu'il souhaitait nous dire et peut avoir tendance à limiter son récit de façon à soulager l'examineur dans sa prise de notes.

Enfin, en ce qui concerne la notation, aucune distinction n'est faite entre les éléments restitués initialement et ceux qui ont été suscités par les questions d'étayage. Ainsi, deux lecteurs peuvent avoir le même score à cette épreuve, alors que cliniquement leurs performances seront très différentes.

3. Questions ouvertes

Ces questions évaluent la représentation du texte qu'a construite le lecteur. Pour y répondre, le lecteur doit à la fois revenir sur des éléments explicites du texte mais aussi réaliser des inférences.

Là encore, la cotation des réponses se fait selon une liste de réponses types. Cette opération est d'autant plus complexe que le manuel est ambigu. En effet, pour une des trois questions, une réponse est indiquée comme comptant un point puis un demi point, sans distinction.

4. Questions à choix multiples (QCM)

Le sujet dispose alors de dix phrases à lire silencieusement. Pour chacune d'elles, il doit indiquer si elle est juste ou fausse en cochant la case correspondante. Dans la consigne, on rappelle au lecteur que s'il ne sait pas répondre il vaut mieux ne cocher aucune case. Toutefois, cette précaution n'exclut pas les réponses hasardeuses.

Les propositions que doit juger le lecteur sont de difficulté variable. Certaines font appel à des notions explicites du texte. D'autres, plus complexes, nécessitent un traitement inférentiel ou l'attribution d'intentions aux personnages faisant appel aussi à la théorie de l'esprit. Enfin, certaines n'ont pas de lien avec le texte et constituent des « distracteurs ».

5. Choix des titres

Là encore, dix propositions sont faites au lecteur, qui indique en cochant la case adéquate si le titre « convient » au texte ou « ne convient pas ». La consigne insiste une nouvelle fois sur la possibilité de ne pas répondre, mais le biais méthodologique persiste.

Accepter ou rejeter un titre nécessite que le lecteur ait accès à la macrostructure du texte, aux informations les plus importantes et hiérarchisées. La plupart des titres qui ne conviennent pas font appel à des détails du texte, incohérents par rapport à la macrostructure. Seule une proposition est à exclure d'un point de vue sémantique puisque contraire au texte.

Nous avons pu remarquer que trois des titres proposés mettent les lecteurs les plus jeunes en difficulté sur le plan lexical. En effet, ils nécessitent de comprendre le terme « imposteur » ainsi que les expressions « tel est pris qui croyait prendre » et « un interrogatoire rondement mené ».

6. Recherche d'informations

Le texte est redonné au lecteur qui doit indiquer le numéro de la ligne où l'on trouve le renseignement demandé. Cette épreuve, chronométrée, met en jeu les capacités d'oculomotricité du sujet et sa rapidité. Elle permet également d'observer les stratégies du lecteur. A-t-il accès à la macrostructure du texte de façon à cibler une partie du texte où il pense retrouver l'information ? Retourne-t-il au début du texte pour tout déchiffrer à nouveau ?

III. Discussion des résultats

La partie suivante a pour but d'apporter les réponses que nous avons obtenues aux questions qui ont jalonné notre travail. Nous chercherons aussi à expliquer nos résultats.

A. Compréhension et inférences

Conformément à nos attentes, nous avons obtenu une forte corrélation entre les résultats à notre protocole et ceux au « Vol du PC ». Cela correspond à l'activité de compréhension telle que Kintsch l'a modélisée (1978, 1983, 1988). Comprendre un texte résulte de la prise en compte des éléments explicites mais aussi implicites du texte.

Par ailleurs, cette corrélation apparaît valable pour les deux types d'inférences que nous avons proposés : pragmatiques et logiques.

Ces résultats nous semblent cohérents dans la mesure où nous constatons dans notre protocole une corrélation entre les questions « explicites », les « logiques » et les « pragmatiques ». Les éléments explicites et implicites d'un texte ont en commun d'être « contenus » dans le texte, littéralement ou par inférence à produire.

En revanche, les questions « distracteurs » apparaissent hors du champ du texte. On ne constate aucun lien entre les résultats à ces questions et les résultats aux questions inférentielles. Pour les « distracteurs », ce qui est explicitement écrit, ou contenu implicitement dans le texte ne permet pas de répondre. Il est donc attendu que le lecteur coche « je ne peux pas répondre ».

B. Les échecs aux questions « distracteurs »

Au vu de nos résultats, il n'est pas apparu de lien entre les réponses aux « distracteurs » et celles aux inférences. En accord avec Duchêne (1997), plusieurs explications peuvent être apportées.

D'abord, certains sujets peuvent avoir eu des réticences à cocher la réponse « je ne peux pas répondre » alors même que c'était celle que nous attendions. En effet, les élèves conscients de leurs difficultés peuvent considérer que cette réponse laisse entrevoir leur méconnaissance et préférer par conséquent, répondre « oui » ou « non ». Il semble que pour éviter ce biais comportemental, nous aurions pu répéter régulièrement à nos sujets que la réponse « je ne peux pas répondre » pouvait aussi être celle attendue.

Par ailleurs, les lecteurs peuvent échouer aux « distracteurs » en se laissant emporter par leurs pensées et en imaginant des éléments au-delà du texte, c'est-à-dire au-delà des contenus explicites et implicites du texte. Dans ce cas, la question qui est posée entraîne les sujets à produire des inférences en trop. Au lieu de s'en tenir aux éléments du texte, ils interprètent ceux de la question « distracteur » en se disant « pourquoi pas » et cochent la réponse « oui ». Sans cette question, ils n'auraient pas produit d'inférences et n'auraient pas répondu « oui ».

De plus, certains sujets peuvent présenter un comportement assez rigide face au texte où seul ce qui est dit explicitement compte. Ils ne considèrent pas ce qui peut constituer une éventualité, et répondent « non » à tout ce qui n'est pas littéralement écrit.

Nous pensons qu'une analyse individuelle des corpus nous aurait permis de mettre en évidence des sujets qui répondent très souvent ou toujours « oui » ; très souvent ou

toujours « non » ; très souvent ou toujours « je ne peux pas répondre » aux questions « distracteurs ».

Comme le soulignait Giasson (1990), de tels comportements renvoient aux caractéristiques de la « variable lecteur ». En effet, l'attitude du lecteur face au texte, ses projets de lecture et ses structures, tant cognitives qu'affectives, influent sur les réponses données.

Enfin, suite à l'analyse de nos corpus, nous souhaitons ajouter un autre facteur explicatif. Il semble que les collégiens ont pu répondre de façon erronée par application d'une logique trop réductrice. Par exemple, à la question « *L'oncle Pierre est-il le frère de la mère de Robin ?* », plusieurs ont répondu « oui » ou « non » n'envisageant à chaque fois qu'une des deux possibilités. En répondant « oui », ils ne pensent pas que l'oncle Pierre pourrait aussi être le frère du père de Robin ; en répondant « non », ils excluent qu'il soit le frère de la mère. La difficulté tient alors à considérer l'ensemble des possibles.

C. Inférences logiques vs pragmatiques

Nous pensions observer des variations de performances selon le type d'inférences : logiques ou pragmatiques. Cependant, nos résultats n'ont pas prouvé que les performances du sujet variaient en fonction de ce paramètre.

Toutefois, ces résultats sont à mettre en lien avec la façon dont nous avons mené notre protocole. Les questions posées pour chaque item incitent à produire des inférences. Par conséquent, il se peut que certaines aient été provoquées alors qu'elles n'auraient peut-être pas été générées spontanément.

Globalement, la prise en compte d'indices au cours du texte permettant de déceler qu'une inférence est à produire (modes et temps verbaux, adverbess, etc.) a d'abord pu faire défaut. La capacité à relier ces indices entre eux peut aussi être source de

difficulté. On ne parlera pas alors d'une incapacité totale à produire des inférences, mais plutôt d'un manque de maîtrise des processus sous-jacents.

Lorsque les inférences logiques n'ont pas été réussies, cela était essentiellement imputable à une mauvaise application des règles de la logique formelle : mauvaise stratégie de résolution du problème, ou erreurs de calcul par exemple. Certains se contentaient aussi d'une réponse approximative.

Nous pensons que cela peut être mis en lien, pour une partie des élèves en tout cas, avec la réticence que pouvait susciter ce type d'inférences. En effet, nous avons été surprises au cours des passations par certains. Ils semblaient stressés, ils nous disaient être « nuls en math », ils se retrouvaient en situation de blocage, ils manifestaient une peur de répondre faux ou beaucoup plus lentement que les autres élèves, ils soupiraient !

Pour ce qui concerne les erreurs aux inférences pragmatiques, elles découlent plus spécifiquement d'un manque ou d'une mauvaise utilisation des connaissances générales ou de celles des situations sociales.

De plus, plusieurs de ces inférences pragmatiques reposaient sur l'ironie, procédé selon lequel, d'après on dit le contraire de ce que l'on veut faire entendre (Le Petit Robert). Plusieurs élèves en sont restés à un premier degré, et ont par conséquent mal répondu. Nous pensons que cela peut s'interpréter notamment par un manque de familiarisation à ce type de message.

Par ailleurs, d'autres questions relevaient de la théorie de l'esprit (Frith, 1996) et requerraient de pouvoir imaginer les états mentaux et les émotions des personnages du protocole pour répondre de façon adéquate.

Au cours de l'élaboration de notre protocole, pour les inférences pragmatiques, nous attendions des réponses qui nous semblaient constituer les hypothèses les plus probables

au regard des textes. Cependant, nous avons pu être abusées par nos compétences de lectrices adultes, nos connaissances antérieures, les scripts auxquels nous sommes familiarisées, qui peuvent différer de ceux des collégiens. Ainsi, pour certaines inférences à produire, les élèves pouvaient ne pas distinguer le lien existant avec le texte et n'étaient donc pas en mesure de produire l'inférence. Ils pouvaient également réaliser ce lien inférentiel, mais celui-ci restait trop faible pour qu'ils répondent en adéquation avec ce qui nous avait semblé constituer l'éventualité la plus probable.

D. Effet d'âge et effet de classe

A l'issue de l'analyse statistique, nous avons pu mettre en évidence un effet d'âge et un effet de classe sur la compréhension au « Vol du PC » comme sur la génération des inférences. Ce double découpage significatif relance l'éternel débat de l'inné et de l'acquis. Sans doute une part de chacun intervient-elle dans la mise en place de la compréhension de l'explicite et de l'implicite.

Les auteurs s'accordent pour dire que la production d'inférences et la compréhension écrite s'améliorent avec l'âge. Nous n'avons pu établir avec précision une chronologie développementale de l'activité de compréhension. Pourtant, nous avons vu, entre autres avec Fayol (2000, 2003), que certains facteurs évoluant avec l'âge influent sur la compréhension. Il en est de même avec la génération inférentielle qui s'améliore aussi avec l'âge, indépendamment des connaissances des sujets (Barnes et al., 1996). Nos résultats vont également dans ce sens. Il nous semble que la compréhension comme la production d'inférences sont étroitement liées à des fonctions cognitives plus générales, telles que l'attention ou la mémoire par exemple, qui obéissent au moins en partie à une maturation des hémisphères cérébraux.

Par ailleurs, d'un niveau scolaire à l'autre, les performances de nos sujets s'améliorent également. Selon les exigences scolaires au collège (Conseil national des programmes, 2002), il est attendu des élèves qu'ils sachent « lire de façon autonome ». Pour réaliser cet objectif, ils sont exposés à des textes de plus en plus variés (dans leur structure, leur genre littéraire, leur difficulté). L'implicite constitue un des éléments qu'il faut

apprendre à décoder. Comme l'a montré Oakhill (1984), ce processus peut être enseigné en proposant une démarche de questionnement d'ordre métacognitif lors de l'étude des différents textes. En outre, indépendamment des cours de français dispensés, les acquis en mathématiques ou dans d'autres matières nourrissent la production d'inférences par l'apport de stratégies et de connaissances. Par exemple, la résolution d'une inférence logique apparaît très similaire à celle d'un problème mathématique. L'ensemble de ces éléments peut expliquer un accroissement des capacités de décodage de l'implicite au cours de la scolarité au collège.

Nous avons été surprises d'observer que les performances de génération d'inférences logiques chutent entre la 6^{ème} et la 5^{ème} ainsi qu'entre les tranches d'âge 11/12 et 12/13 ans. Nous disposons de peu d'éléments objectifs d'explication. Toutefois, cliniquement, les élèves de 6^{ème} s'appliquaient très scolairement à l'exercice proposé. Il nous semble que cela peut expliquer un « décrochage » à partir du niveau scolaire suivant.

Ces effets d'âge et de classe se retrouvent également lorsqu'on mesure le temps de lecture au « Vol du PC » et la durée de passation du protocole des inférences. En vieillissant, les élèves sont plus rapides pour ces deux tâches.

E. Temps de lecture au « Vol du PC » et génération d'inférences

Les temps de lecture au « Vol du PC » et la réussite au protocole des inférences sont corrélés. Le processus inférentiel intervenant dans l'activité de compréhension, il nous semble intéressant de mettre en lien les incidences de difficultés de déchiffrage avec la génération d'inférences.

Une lecture efficiente résulte de la maîtrise du décodage et des compétences intervenant dans la compréhension écrite. Un défaut dans le décodage rendra la lecture plus lente et se répercutera donc sur la qualité de la compréhension. Selon Khomsky (1999), à partir de la fin du cycle II, la compréhension serait indépendante du décodage.

Cependant, les résultats que nous avons obtenus en temps de lecture au « Vol du PC » ont été très disparates et nous considérons qu'ils sont propres à mettre en lumière un coût cognitif et des procédures de lecture encore déficientes. Même pour des adolescents, le décodage peut constituer une « difficulté transmise » à la compréhension. Effectivement, les élèves concernés ont obtenu de moindres scores en génération d'inférences que ceux qui lisaient plus vite, leurs ressources n'étant pas suffisamment disponibles pour ce niveau de traitement.

D'un point de vue qualitatif, la lecture de ces élèves demeurait hésitante, faite mot à mot, sans respect de la ponctuation, avec des liaisons fautives ou absentes, et sans anticipation sur le sens en fin de phrase. Pour ce qui est de la lecture des logatomes du texte, nous avons pu observer qu'un nombre conséquent de collégiens restait aussi en difficulté (erreurs, hésitations, latences).

F. Temps au protocole et réussite au protocole

A l'inverse de ce que nous avons pu observer entre temps de lecture au « Vol du PC » et génération inférentielle, nous n'avons obtenu aucune corrélation entre temps au protocole des inférences et réussite à ce protocole.

Nos données enregistrent le temps de lecture et le temps de réponse sans que l'on puisse faire la part de l'un et de l'autre. Pour certains, un temps long pourra témoigner de difficultés de lecture et/ou de compréhension et annoncer un score plus chuté. Au contraire, pour d'autres, ce temps sera investi à comprendre finement et répondre de façon appropriée aux questions. En aucune façon, le temps passé au protocole ne peut laisser présager s'il sera réussi ou non.

Le temps moyen de passation que nous avons établi (17 minutes et 30 secondes) est relativement court en comparaison avec la plupart des tests existants en orthophonie. Proposer cet outil lors d'un bilan orthophonique paraît matériellement tout à fait envisageable.

G. Limites de nos résultats

D'abord, nous aurions souhaité confronter notre protocole de génération des inférences à un test généraliste qui ne mette pas du tout en jeu le processus inférentiel. D'un point de vue théorique, cela semble difficile étant donnée l'intervention des inférences à toutes les étapes de l'activité de compréhension. Dans le test «Le vol du PC », le score de compréhension est établi en fonction des résultats obtenus à plusieurs sous-épreuves. Nous nous sommes demandées s'il était possible d'en isoler une qui ne demanderait aucune production d'inférence. Cependant, aucune des épreuves ne nous a semblé assez riche pour servir seule à évaluer un niveau de compréhension. En définitive, si le processus inférentiel entre en jeu dans « Le Vol du PC », c'est de manière bien moins spécifique que dans notre protocole. Aussi, le choix de la conservation d'une note globale nous a-t-il paru le plus approprié.

Ensuite, il aurait été intéressant d'analyser plus finement les réponses individuelles à chaque inférence. Notre souhait était de hiérarchiser les inférences par ordre de difficulté en constituant au moins deux groupes selon les pourcentages de réussite. Nous pensons en outre que cette piste permettrait de poursuivre notre travail.

De plus, il serait nécessaire d'étalonner notre protocole en définissant la population selon des critères plus stricts que pour notre normalisation. Il serait par exemple judicieux de tenir compte du niveau socioculturel des parents, mais aussi des représentations et pratiques familiales autour de l'écrit (Ecalte & Magnan, 2002).

CONCLUSION

Notre recherche théorique nous a permis d'appréhender la complexité de l'activité de compréhension écrite dans sa définition comme dans son processus développemental. Nous avons également pu mesurer à quel point la génération inférentielle y est associée, tout en étant encore peu reconnue. Tous ces éléments nous ont donc confortées quant à l'intérêt clinique de notre travail.

L'originalité de notre travail tient à ce que nous nous sommes essentiellement concentrées sur la dimension implicite du texte. Cela rompt sensiblement avec la plupart des tests courants en orthophonie qui ne l'abordent pas, ou uniquement de façon très restreinte.

Par notre procédé expérimental, nous avons confirmé le lien entre compréhension écrite et génération inférentielle et sommes aujourd'hui convaincues qu'un protocole tel que le nôtre pourrait participer pleinement à une évaluation fonctionnelle de la maîtrise de l'écrit chez les adolescents.

Si nous nous plaçons dans cette démarche d'application de notre protocole, nous avons d'ores et déjà de nombreuses idées pour l'améliorer à la fois dans sa forme et dans son utilisation.

Il serait nécessaire d'affiner les items en corrigeant les mots et expressions qui ont posé problème. Ensuite, les questions ambiguës devraient être reformulées. Puis, comme nous l'avons souligné, certaines questions devraient être classées autrement.

Concernant la passation, il faudrait envisager de demander au sujet de justifier ses réponses aux questions pragmatiques. En effet, lors de l'étape de normalisation, nous nous sommes aperçues de l'intérêt d'une justification afin de connaître la démarche cognitive du lecteur. Pour les questions « pragmatiques », il apparaît trop réducteur de s'arrêter à une réponse par « oui », « non », ou « je ne peux pas répondre », étant donné que la réponse à ces inférences peut être discutée. Les réponses jugées acceptables pourraient être hiérarchisées ou encore, la cotation pourrait dépendre du jugement de l'examineur. L'orthophoniste obtiendrait ainsi de riches informations qualitatives.

Enfin, ce protocole pourrait faire l'objet d'un étalonnage, ceci afin d'offrir aux professionnels un test avec des références à la norme. Il nous semble en effet primordial que les orthophonistes disposent d'outils permettant d'explicitier des difficultés dans la gestion de l'implicite. C'est grâce à des données chiffrées que nous pourrions prouver l'importance d'une telle démarche.

Nous serions d'autant plus enthousiastes au fait que notre travail se poursuive qu'il nous a apporté de nombreuses satisfactions. Nous avons en effet eu la chance de réaliser le mémoire que nous voulions, depuis le choix du sujet jusqu'à sa réalisation.

A l'issue de ce travail de fin d'étude, l'expérience que nous avons acquise (même réduite), les réflexions que nous avons menées, les rencontres qui ont permis la réalisation de ce projet, nous ont enrichies.

BIBLIOGRAPHIE

Barnes, M.A., Dennis, M. & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effect of knowledge availability, and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from 6 to 15 years of age. *In Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.

Baudet, S., & Denhiere, G. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses universitaires de France.

Belot, C., & Tricot, M. (2001). *Les tests en orthophonie : Tome 1 : Langage oral- Langage écrit, Enfants-Adolescents*. Isbergues : Ortho Edition.

Bes, M., & Paget, I. (2002). *Gestion des inférences logiques et niveau de raisonnement : Essai de corrélation chez des enfants scolarisés en CE1 et CM1*. Lyon : mémoire d'orthophonie.

Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. Clamecy : In Press.

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

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

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

Brener, C., & Orhant, S. (2003). *Evaluation de la compréhension implicite de textes écrits chez trois adolescents dysphasiques : traitement des inférences logiques et pragmatiques*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1234.

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

Conseil national des programmes (2002). *Qu'apprend-on au collège ?* CNDP / XO Editions.

Coquet, F. (2005). Editorial. *Rééducation Orthophonique*, 221.

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

Duchêne, A. (2000). *La gestion de l'implicite : Théorie et évaluation*. Isbergues : Ortho-Edition.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développements cognitifs*. Paris, Armand Colin.

Fayol M. (1992a). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol M. (1992b). La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture processus, apprentissage, troubles* (pp. 79-101). Lille : Presses Universitaires de Lille.

Fayol, M., David, J., Dubois, & D., Rémond, M. (sous la direction de). (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.

Fayol, M., & Gaonac'h D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette Livre.

Frith, U. (1996). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.

Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994) Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Guilloteau, M. (2005). *Les mécanismes inférentiels et leur aspect développemental*. Louvain-la-Neuve : mémoire de licence en logopédie.

Guyot, C. (2005). *Etalonnage d'un protocole d'évaluation de la compréhension écrite : évaluation de la compréhension d'un récit par des élèves de 5è*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1302.

Inizan, A. (1991). *ANALEC : Analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte*. Paris : EAP.

Institut National du Travail et d'Orientation Professionnelle. (1992). *YLS*. Paris : EAP. (Epuisé).

Joanette, Y., Ska, B., & Côté, H. (2004). *MEC : Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication*. Isbergues : Ortho Edition.

Johnson, H., & Smith, L.B. (1981). Children's inferential abilities in the context of reading to understand. *Child Development*, 52, 1216-1223.

Kerbrat-Orecchioni C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Khomsy, A. (1999). *LMC-R : Lecture de Mots et Compréhension Révisée*. Paris : ECPA.

Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-393.

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

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

- Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.
- Lobrot, M. (1988). *D.OR.LEC. : Disposition, Orthographe, Lecture*. Paris : EAP. (Epuisé).
- Manzano, V., (2004). *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème} : Le rôle de la production inférentielle*. Nancy : mémoire d'orthophonie.
- Martins, D., & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, 98, 511-543.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.
- Michaud, S., & Prudhomme, C. (2002). *Implication des inférences pragmatiques dans la compréhension de texte chez les lecteurs en classe de sixième*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1171.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- H. Rennes, P. (1980). *Le CTF : Test de Compréhension de Textes (facile)*. Paris : ECPA
- Schmidt, C.R., & Paris, S.G. (1983). Children's use of successive clues to generate and monitor inferences. *Child Development*, 54, 742-759.
- Shaw A-S. (2006). *Mise à l'épreuve d'un test évaluant les inférences logiques et pragmatiques chez les enfants de 4^{ème} (CM1) et 5^{ème} (CM2) primaires*. Ghlin : travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du diplôme de bachelier en logopédie.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407

Surand, J. (2004). *Les processus d'intégration chez les mauvais compreneurs*. Liège : mémoire de graduat en orthophonie.

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

ANNEXES

ANNEXE 1 : TABLEAUX DE L'ENSEMBLE DES RESULTATS

Tabl. 1 : Description de la population en classes d'âge

classe d'âge (4 classes)

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	de 11 à 12 ans	16	20,0	20,0	20,0
	de 12 à 13 ans	19	23,8	23,8	43,8
	de 13 à 14 ans	24	30,0	30,0	73,8
	de 14 à 15 ans	21	26,3	26,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Tabl. 2 : Statistiques descriptives de la population en fonction de la variable âge

Descriptives

âge (mois)

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
3ème	20	174,30	4,646	1,039	172,13	176,47	160	180
4ème	20	161,90	3,946	,882	160,05	163,75	157	169
5ème	20	153,10	6,472	1,447	150,07	156,13	138	165
6ème	20	140,55	5,889	1,317	137,79	143,31	133	153
Total	80	157,46	13,466	1,506	154,47	160,46	133	180

Tabl. 3 : Anova en fonction de la variable âge

ANOVA

âge (mois)

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	12165,138	3	4055,046	142,628	,000
Intra-groupes	2160,750	76	28,431		
Total	14325,888	79			

Tabl. 4 : Comparaisons multiples en fonction de la variable âge

Comparaisons multiples

Variable dépendante: âge (mois)

LSD

(I) classe	(J) classe	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
3ème	4ème	12,400*	1,686	,000	9,04	15,76
	5ème	21,200*	1,686	,000	17,84	24,56
	6ème	33,750*	1,686	,000	30,39	37,11
4ème	3ème	-12,400*	1,686	,000	-15,76	-9,04
	5ème	8,800*	1,686	,000	5,44	12,16
	6ème	21,350*	1,686	,000	17,99	24,71
5ème	3ème	-21,200*	1,686	,000	-24,56	-17,84
	4ème	-8,800*	1,686	,000	-12,16	-5,44
	6ème	12,550*	1,686	,000	9,19	15,91
6ème	3ème	-33,750*	1,686	,000	-37,11	-30,39
	4ème	-21,350*	1,686	,000	-24,71	-17,99
	5ème	-12,550*	1,686	,000	-15,91	-9,19

*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.

Tabl. 6 : Anova des variables en fonction de la classe

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
protocole des inférences (%)	Inter-groupes	945,938	3	315,313	4,006	,011
	Intra-groupes	5982,550	76	78,718		
	Total	6928,488	79			
inférences pragmatiques (%)	Inter-groupes	1490,438	3	496,813	3,475	,020
	Intra-groupes	10866,450	76	142,980		
	Total	12356,888	79			
inférences logiques (%)	Inter-groupes	890,050	3	296,683	3,864	,013
	Intra-groupes	5835,500	76	76,783		
	Total	6725,550	79			
temps au protocole (sec)	Inter-groupes	813745,750	3	271248,583	3,028	,035
	Intra-groupes	6809190,2	76	89594,608		
	Total	7622936,0	79			
temps de lecture Vol du PC (sec)	Inter-groupes	31353,538	3	10451,179	16,811	,000
	Intra-groupes	47246,950	76	621,670		
	Total	78600,488	79			
Score de compréhension Vol du PC (66)	Inter-groupes	953,175	3	317,725	4,826	,004
	Intra-groupes	5003,325	76	65,833		
	Total	5956,500	79			

Tabl. 5 : Statistiques descriptives des variables en fonction de la classe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
protocole des inférences (%)	3ème	20	92,90	9,078	2,030	88,65	97,15	59	100
	4ème	20	90,45	7,850	1,755	86,78	94,12	70	100
	5ème	20	85,50	8,056	1,801	81,73	89,27	64	93
	6ème	20	84,60	10,293	2,301	79,78	89,42	64	100
	Total	80	88,36	9,365	1,047	86,28	90,45	59	100
Inférences pragmatiques (%)	3ème	20	92,45	12,103	2,706	86,79	98,11	50	100
	4ème	20	88,55	11,095	2,481	83,36	93,74	59	100
	5ème	20	85,75	10,642	2,380	80,77	90,73	55	100
	6ème	20	80,60	13,751	3,075	74,16	87,04	55	100
	Total	80	86,84	12,507	1,398	84,05	89,62	50	100
inférences logiques (%)	3ème	20	93,25	7,718	1,726	89,64	96,86	68	100
	4ème	20	92,30	9,280	2,075	87,96	96,64	64	100
	5ème	20	84,90	8,058	1,802	81,13	88,67	68	100
	6ème	20	88,25	9,824	2,197	83,65	92,85	59	100
	Total	80	89,68	9,227	1,032	87,62	91,73	59	100
temps au protocole (sec)	3ème	20	840,30	118,688	26,540	784,75	895,85	655	1171
	4ème	20	1085,60	458,156	102,447	871,18	1300,02	623	2541
	5ème	20	1050,50	301,155	67,340	909,56	1191,44	720	1620
	6ème	20	1077,70	209,023	46,739	979,87	1175,53	686	1560
	Total	80	1013,53	310,633	34,730	944,40	1082,65	623	2541
temps de lecture Vol du PC (sec)	3ème	20	135,20	10,621	2,375	130,23	140,17	119	154
	4ème	20	151,50	20,867	4,666	141,73	161,27	120	194
	5ème	20	173,90	26,242	5,868	161,62	186,18	138	246
	6ème	20	186,45	35,353	7,905	169,90	203,00	138	295
	Total	80	161,76	31,543	3,527	154,74	168,78	119	295
Score de compréhension Vol du PC (66)	3ème	20	40,38	6,407	1,433	37,38	43,37	29	53
	4ème	20	39,55	8,330	1,863	35,65	43,45	28	55
	5ème	20	35,28	9,002	2,013	31,06	39,49	18	49
	6ème	20	31,80	8,477	1,895	27,83	35,77	17	45
	Total	80	36,75	8,683	,971	34,82	38,68	17	55

Tabl. 7 : Statistiques descriptives des variables en fonction de l'âge

	Age en années	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
protocole des inférences (%)	de 11 à 12	16	86,19	10,186	2,547	80,76	91,62	66	100
	de 12 à 13	19	83,63	8,375	1,921	79,60	87,67	64	93
	de 13 à 14	24	89,67	8,058	1,645	86,26	93,07	70	100
	de 14 à 15	21	92,81	9,108	1,988	88,66	96,96	59	100
	Total	80	88,36	9,365	1,047	86,28	90,45	59	100
inférences pragmatiques (%)	de 11 à 12	16	81,19	15,021	3,755	73,18	89,19	55	100
	de 12 à 13	19	83,05	10,309	2,365	78,08	88,02	55	95
	de 13 à 14	24	88,75	10,951	2,235	84,13	93,37	59	100
	de 14 à 15	21	92,38	11,800	2,575	87,01	97,75	50	100
	Total	80	86,84	12,507	1,398	84,05	89,62	50	100
inférences logiques (%)	de 11 à 12	16	90,75	7,434	1,859	86,79	94,71	77	100
	de 12 à 13	19	83,89	9,339	2,142	79,39	88,40	59	100
	de 13 à 14	24	90,50	9,569	1,953	86,46	94,54	64	100
	de 14 à 15	21	93,14	8,058	1,758	89,47	96,81	68	100
	Total	80	89,68	9,227	1,032	87,62	91,73	59	100
temps au protocole (sec)	de 11 à 12	16	1028,25	178,843	44,711	932,95	1123,55	686	1326
	de 12 à 13	19	1040,68	274,974	63,083	908,15	1173,22	720	1560
	de 13 à 14	24	1121,00	449,642	91,783	931,13	1310,87	623	2541
	de 14 à 15	21	854,90	124,300	27,124	798,32	911,49	655	1171
	Total	80	1013,53	310,633	34,730	944,40	1082,65	623	2541
temps de lecture Vol du PC (sec)	De 11 à 12	16	179,25	26,137	6,534	165,32	193,18	138	223
	de 12 à 13	19	179,53	38,637	8,864	160,90	198,15	138	295
	de 13 à 14	24	159,21	23,517	4,800	149,28	169,14	127	215
	de 14 à 15	21	135,29	12,240	2,671	129,71	140,86	119	162
	Total	80	161,76	31,543	3,527	154,74	168,78	119	295
Score de compréhension Vol du PC (66)	de 11 à 12	16	33,66	8,534	2,133	29,11	38,20	17	45
	de 12 à 13	19	34,03	9,181	2,106	29,60	38,45	21	49
	de 13 à 14	24	37,94	9,045	1,846	34,12	41,76	18	55
	de 14 à 15	21	40,21	6,653	1,452	37,19	43,24	29	53
	Total	80	36,75	8,683	,971	34,82	38,68	17	55

Tabl. 8 : Anova des variables en fonction de l'âge

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Significatio
protocole des inférences (%)	Inter-groupes	957,058	3	319,019	4,060	,010
	Intra-groupes	5971,430	76	78,571		
	Total	6928,487	79			
inférences pragmatiques (%)	Inter-groupes	1516,050	3	505,350	3,543	,018
	Intra-groupes	10840,837	76	142,643		
	Total	12356,887	79			
inférences logiques (%)	Inter-groupes	922,189	3	307,396	4,026	,010
	Intra-groupes	5803,361	76	76,360		
	Total	6725,550	79			
temps au protocole (sec)	Inter-groupes	823073,035	3	274357,678	3,066	,033
	Intra-groupes	6799862,9	76	89471,880		
	Total	7622936,0	79			
temps de lecture Vol du PC (sec)	Inter-groupes	25766,507	3	8588,836	12,355	,000
	Intra-groupes	52833,981	76	695,184		
	Total	78600,488	79			
Score de compréhension au Vol du PC (66)	Inter-groupes	579,962	3	193,321	2,733	,050
	Intra-groupes	5376,538	76	70,744		
	Total	5956,500	79			

Tabl. 9 : Corrélation entre compréhension au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences

Corrélations

		protocole des inférences (%)	Score de compréhension Vol du PC (66)
protocole des inférences (%)	Corrélation de Pearson	1	,549**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	80	80
Score de compréhension Vol du PC (66)	Corrélation de Pearson	,549**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	80

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

Tabl. 10 : Corrélation entre compréhension au « Vol du PC » et inférences logiques

Corrélations

		inférences logiques (%)	Score de compréhension Vol du PC (66)
inférences logiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,480**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	80	80
Score de compréhension Vol du PC (66)	Corrélation de Pearson	,480**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	80

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

Tabl. 11 : Corrélation entre compréhension au « Vol du PC » et inférences pragmatiques

Corrélations

		inférences pragmatiques (%)	Score de compréhension Vol du PC (66)
inférences pragmatiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,461**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	80	80
Score de compréhension Vol du PC (66)	Corrélation de Pearson	,461**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	80

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

Tabl. 12 : Corrélation entre inférences logiques et inférences pragmatiques

Corrélations

		inférences logiques (%)	inférences pragmatiques (%)
inférences logiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,461**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	80	80
inférences pragmatiques (%)	Corrélation de Pearson	,461**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	80

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

Tabl. 13 : Statistiques descriptives des inférences logiques et questions « explicites »

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
inférences logiques (%)	89,68	9,227	80
explicites (%)	90,56	6,312	80

Tabl. 14 : Corrélations entre inférences logiques et questions « explicites »

Corrélations

		inférences logiques (%)	explicites (%)
inférences logiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,590**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	80	80
explicites (%)	Corrélation de Pearson	,590**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	80

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

Tabl. 15 : Statistiques descriptives des inférences pragmatiques et questions « explicites »

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
inférences pragmatiques (%)	86,84	12,507	80
explicites (%)	90,56	6,312	80

Tabl. 16 : Corrélations entre inférences pragmatiques et questions « explicites »

Corrélations

		inférences pragmatiques (%)	explicites (%)
inférences pragmatiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,370**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	80	80
explicites (%)	Corrélation de Pearson	,370**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	80

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

Tabl. 17 : Statistiques descriptives des inférences logiques et questions « distracteurs »

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
inférences logiques (%)	89,68	9,227	80
distracteurs (%)	80,56	16,331	80

Tabl. 18 : Corrélation entre inférences logiques et questions « distracteurs »

Corrélations

		inférences logiques (%)	distracteurs (%)
inférences logiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,009
	Sig. (bilatérale)		,935
	N	80	80
distracteurs (%)	Corrélation de Pearson	,009	1
	Sig. (bilatérale)	,935	
	N	80	80

Tabl. 19 : Statistiques descriptives des inférences pragmatiques et questions « distracteurs »

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
inférences pragmatiques (%)	86,84	12,507	80
distracteurs (%)	80,56	16,331	80

Tabl. 20 : Corrélation entre inférences pragmatiques et questions « distracteurs »

Corrélations

		inférences pragmatiques (%)	distracteurs (%)
inférences pragmatiques (%)	Corrélation de Pearson	1	,040
	Sig. (bilatérale)		,722
	N	80	80
distracteurs (%)	Corrélation de Pearson	,040	1
	Sig. (bilatérale)	,722	
	N	80	80

Tabl. 21 : Corrélation entre le protocole des inférences et le temps de lecture au « Vol du PC »

Corrélations

		protocole des inférences (%)	temps de lecture Vol du PC (sec)
protocole des inférences (%)	Corrélation de Pearson	1	-,254*
	Sig. (bilatérale)		,023
	N	80	80
temps de lecture Vol du PC (sec)	Corrélation de Pearson	-,254*	1
	Sig. (bilatérale)	,023	
	N	80	80

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tabl. 22 : Corrélation entre le temps au protocole des inférences et la réussite au protocole des inférences

Corrélations

		temps au protocole (sec)	protocole des inférences (%)
temps au protocole (sec)	Corrélation de Pearson	1	-,193
	Sig. (bilatérale)		,086
	N	80	80
protocole des inférences (%)	Corrélation de Pearson	-,193	1
	Sig. (bilatérale)	,086	
	N	80	80

**ANNEXE 2 : PROTOCOLE DE GENERATION D'INFERENCE PROPOSE AUX COLLEGIENS ET
REPONSES ATTENDUES**

1. Dans un magasin de jeux vidéo d'occasion, Marc en trouve un qu'il cherchait depuis longtemps. Son prix est un peu élevé. Marc s'adresse au vendeur en insistant sur l'ancienneté du jeu. Il espère qu'il fera un geste.

Marc est-il content d'avoir trouvé ce jeu ?

oui

Le magasin vend-il des jeux neufs ?

non

Marc espère-t-il obtenir une réduction sur le prix de vente du jeu ?

oui

2. Elise est plus grande que Pauline qui est plus petite que Jeanne. Jeanne est plus grande qu'Elise.

Pauline est-elle la plus petite ?

oui

Elise, Pauline et Jeanne sont-elles sœurs ?

je ne peux pas répondre

Pauline est-elle plus petite qu'Elise ?

oui

3. Romain dévale l'escalier et renverse le vase en cristal qui se trouvait sur le buffet. Cette fois c'est sûr, pense-t-il, je vais être privé de sortie.

Le vase est-il toujours en bon état ?

non

Quelqu'un a-t-il sonné à la porte ?

je ne peux pas répondre

Romain descend-il lentement l'escalier ?

non

4. En classe Pierre s'assoit toujours au 1^{er} rang. Marc s'arrange toujours pour être derrière Antoine car il en a assez qu'il lui copie dessus.

Est-ce que Marc s'assoit au premier rang ?

non

La scène se passe-t-elle à l'école ?

oui

Antoine est-il un copieur ?

oui

5. Charlotte voulait faire un gâteau au chocolat mais il n'y avait plus de farine. Heureusement que la voisine était là.

Charlotte a-t-elle emprunté de la farine à la voisine ?

oui

Manquait-il un ingrédient pour le gâteau ?

oui

Charlotte prépare-t-elle un anniversaire ?

je ne peux pas répondre

6. La mère de Benjamin déteste que son fils écoute du hard-rock et confisque ses CD. C'est une chance qu'elle n'ait pas regardé sous le matelas.

Benjamin a-t-il trouvé une bonne cachette pour ses CD de hard-rock ?

oui

Benjamin et sa mère ont-ils les mêmes goûts musicaux ?

non

Benjamin écoute-t-il du hard-rock ?

oui

7. Maman dit à Inès : « Tu as un joli rouge à lèvres, exactement la même couleur que celui que je ne retrouve plus. »

Maman pense-t-elle qu'Inès lui a pris son rouge à lèvres ?

oui

La maman d'Inès aime-t-elle la couleur du rouge à lèvres ?

oui

Inès se maquille-t-elle ?

oui

8. C'est l'hiver, la pluie est froide et Anaïs est trempée. « Tant mieux, pense-t-elle, comme ça je n'irai pas à l'école demain ».

Anaïs est-elle contente d'être mouillée ?

oui

Anaïs pense-t-elle qu'elle sera en forme le lendemain ?

non

Fait-il froid ?

oui

9. Pierre a 3 ans de moins que sa sœur Lucie qui a 11 ans. Lucie est née en 1992.

Pierre est-il né en 1988 ?

non

Pierre et Lucie sont-ils nés dans la même ville ?

je ne peux pas répondre

Pierre et Lucie sont-ils frère et sœur ?

oui

10. « Il ne faut pas avoir le vertige pour faire de l'escalade. Ça n'est vraiment pas un sport pour moi » dit Eva.

Eva est-elle sportive ?

je ne peux pas répondre

L'escalade est-elle un sport ?

oui

Eva a-t-elle le vertige ?

oui

11. Mélodie a promis à sa mère d'aller chercher son petit frère et sa petite sœur à l'école quand elle sortirait du collège. Le jour même, on lui a rendu une interrogation de mathématiques où elle a obtenu un 18/20. Pour fêter la bonne nouvelle, elle est allée manger une glace avec Stéphanie. A cinq heures moins le quart, Mélodie a quitté le glacier précipitamment.

Ouf, il s'en est fallu de peu ! Un peu plus, et elle aurait eu le droit à un bon sermon !

Mélodie part-elle parce que le glacier ferme ?

non

Mélodie a-t-elle obtenu une bonne note ?

oui

Mélodie a-t-elle failli oublier son frère et sa sœur ?

oui

12. Bastien arrive au collège avec un polo Lacoste. Mickaël se met à rire en le voyant et lui dit : « C'est quoi ce truc, tu n'as pas quarante ans ! »

Mickaël trouve-t-il que Lacoste est une marque pour les jeunes comme lui ?

non

Bastien et Mickaël sont-ils des lycéens ?

non

Mickaël se moque-t-il de Bastien ?

oui

13. Amélie a acheté une nouvelle robe. Elle se sent fière de la porter et demande à sa copine Nathalie ce qu'elle en pense.

Cette dernière lui répond : « Oh, tu sais, les goûts et les couleurs... ».

Amélie vient-elle de faire des achats ?

oui

Nathalie trouve-t-elle la robe jolie ?

non

Amélie aime-t-elle sa robe ?

oui

14. Mathieu avait promis à Carole de passer une soirée tranquille devant la télévision. Mais Ishtar, son ami indien qu'il n'a pas vu depuis des années, vient de lui proposer qu'ils se retrouvent en ville.

Mathieu et Ishtar se voient-ils régulièrement ?

non

Mathieu avait-il prévu de voir Ishtar ?

non

La soirée avec Carole risque-t-elle d'être compromise ?

oui

15. Dans une semaine aura lieu le cross du collège. S'il fait trop mauvais temps, il sera annulé. Depuis plusieurs jours il ne cesse de pleuvoir des cordes. « Pourvu que le temps se maintienne » se dit Vanessa.

Fait-il beau temps en ce moment ?

non

Vanessa espère-t-elle qu'il fera beau pour le cross ?

non

La scène se passe-t-elle en automne ?

je ne peux pas répondre

16. Johanna a gardé son petit frère quelques jours. Depuis, elle se dit qu'elle n'est pas pressée d'être maman.

Johanna pense-t-elle que garder un enfant est une lourde responsabilité ?

oui

Johanna est-elle fille unique ?

non

Johanna a-t-elle gardé son frère une soirée ?

non

17. Le réalisateur préféré de Julien est Martin Pierce. Malheureusement, il ne peut pas aller voir son dernier film au cinéma puisqu'il est interdit aux moins de 16 ans.

Julien fête-t-il ses 18 ans aujourd'hui ?

non

Le dernier film de Martin Pierce comporte-t-il des scènes qui peuvent choquer les plus jeunes ?

oui

Martin Pierce vient-il de sortir un film ?

oui

18. Ce matin, en découvrant le sujet du devoir de mathématiques, Lisa se dit qu'elle aurait dû réviser.

Lisa a-t-elle une interrogation écrite aujourd'hui ?

oui

Lisa trouve-t-elle son devoir difficile ?

oui

Lisa a-t-elle bien appris ses leçons ?

non

19. Lucie offre un cactus à Jeanne et lui dit : « Cette plante là, tu devrais réussir à la garder en vie !! »

Lucie a-t-elle un jardin ?

je ne peux pas répondre

Jeanne est-elle douée en jardinage ?

non

Le cactus est-il une plante ?

oui

20. Malik arrive essoufflé à son rendez-vous avec Luc et lui présente des excuses pour son retard. Luc lui répond : « Oh, ce n'est pas grave ! Pour une fois que c'est toi ! ».

Luc a-t-il attendu Malik ?

oui

Malik a-t-il couru pour aller à son rendez-vous ?

oui

Malik est-il souvent en retard ?

non

21. Après avoir obtenu son bac, Jenny emménage dans un studio qu'elle fait visiter à son amie Aurélie. Aurélie remarque un beau buffet dans la pièce et demande à son amie où elle l'a acheté. Jenny lui répond alors : « Oh, ça, ma mère l'avait déjà quand elle était étudiante ! ».

Aurélie et Jenny sont-elles cousines ?

non

Jenny a-t-elle échoué au bac ?

non

Le buffet de Jenny est-il neuf ?

non

22. Hélène et Sofia ont prévu d'aller à la piscine mercredi prochain. Normalement, le mercredi, la piscine ouvre de 10h à 18h. Ce jour là, elle fermera trois heures plus tôt en raison de travaux.

Un événement modifie-t-il les horaires de la piscine pour mercredi prochain ?

oui

Hélène et Sofia pourront-elles aller à la piscine à 16h ?

non

La piscine ferme-t-elle à 15 heures tous les mercredis ?

non

23. Laure cherche un livre à la bibliothèque mais ne le trouve pas. Elle demande à la bibliothécaire qui regarde sur son ordinateur et lui dit : « Je suis désolée, il devrait pourtant déjà avoir été rendu ».

Laure refuse-t-elle d'être aidée ?

non

La bibliothécaire cherche-t-elle dans les rayons ?

non

La bibliothécaire a-t-elle trouvé le livre que cherche Laure ?

non

24. Tom et Lise n'ont plus d'argent. Ils ont tout dépensé à la salle de jeux en réseau. Chaque partie coûte 5€ Lise a fait trois parties de moins que Tom.

Tom et Lise peuvent-ils s'offrir une glace ?

non

Tom a-t-il dépensé 15€ de plus que Lise ?

oui

Tom et Lise sont-ils allés à la salle de jeux rue Victor Hugo ?

je ne peux pas répondre

25. Sonia se prépare pour la boum qu'organise Simon. Elle espère que Mila y sera mais que Samuel n'aura pas pu venir.

Sonia a-t-elle envie de voir Samuel ?

non

Sonia organise-t-elle une fête avec ses amis ?

non

Sonia apprécie-t-elle Mila ?

oui

26. Achille aurait vraiment voulu que son père puisse venir le chercher à l'infirmierie du collège pour l'emmener chez le médecin. Malheureusement, son père était en voyage d'affaires.

Le père d'Achille est-il retraité ?

non

Le père d'Achille a-t-il pu venir chercher son fils à l'infirmierie ?

non

Achille a-t-il besoin de consulter un médecin ?

oui

27. Les parents de Thomas partent en week-end en lui laissant leur maison pour qu'il organise une petite fête avec ses amis. En partant, ils le préviennent : « Fais attention : si on retrouve la maison dans le même état que la dernière fois, nous ne te la laisserons plus ! »

Les parents de Thomas lui font-ils confiance ?

oui

Les parents de Thomas seront-ils chez eux ce week-end ?

non

Thomas a-t-il toujours bien nettoyé la maison avant le retour de ses parents ?

non

28. Robin a trouvé un stage dans l'entreprise où travaille son oncle Pierre. Sa mère lui dit alors : « Tu pourras remercier tonton Pierre ! »

La mère de Robin pense-t-elle que son fils a eu un « piston » pour son stage ?

oui

L'oncle Pierre est-il le frère de la mère de Robin ?

je ne peux pas répondre

Robin est-il encore en recherche de stage ?

non

29. Aude, stagiaire infirmière, fait un pansement à un patient. L'infirmière qui l'observe lui dit : « J'espère que vous ferez mieux quand vous serez diplômée ! »

Le patient a-t-il eu mal ?

je ne peux pas répondre

Aude a-t-elle déjà obtenu son diplôme d'infirmière ?

non

L'infirmière est-elle satisfaite du pansement qu'a fait Aude ?

non

30. Maëva et Mathieu ont ramassé 10kg de champignons dans les bois. Ils pensent les vendre sur le marché à 15€ le kg et partager leurs gains en deux.

Maëva et Mathieu ont-ils ramassé les champignons pour les cuisiner ?

non

Si ils vendent tous les champignons, auront-ils chacun plus de 50€ ?

oui

Maëva et Mathieu ont-ils trouvé plus de morilles que de cèpes ?

je ne peux pas répondre

ANNEXE 3 : TABLEAUX SYNTHETIQUES DES RESULTATS DE LA PHASE DE TEST (protocole des inférences et « Vol du PC »)

sujet	classe	âge (mois)	protocole des inférences (%)	explicites (%)	distracteurs (%)	inférences pragmatiques (%)	inférences logiques (%)	temps au protocole (sec)	temps de lecture Vol du PC (sec)	score total de lecture Vol du PC	récit narratif (15)	récit documentaire (15)	total récit (30)
1	4	161	95	91	82	95	95	1045	159	19	5	5	10
2	4	157	80	89	91	59	100	739	152	22	8	6	14
3	4	157	98	89	73	100	95	800	143	20	9	4	13
4	4	167	86	91	73	86	86	910	128	25	4	1	0
5	4	159	100	91	100	100	100	954	144	20	7	8	12
6	5	155	75	80	18	77	73	748	138	15	6	1	7
7	5	154	82	91	100	73	91	834	147	18	10	5	12
8	3	160	95	97	100	100	91	791	145	25	8	6	14
9	3	178	95	97	100	91	100	784	143	22	9	3	9
10	3	173	93	100	55	91	95	751	122	30	12	2	14
11	5	148	77	83	73	77	77	774	181	17	11	8	19
12	3	175	91	83	91	91	91	1001	129	19	7	5	12
13	3	169	86	86	100	86	86	867	128	24	10	4	14
14	5	149	89	100	64	82	95	890	183	18	3	2	2
15	5	156	89	77	82	91	86	1280	215	7	13	4	17
16	5	150	93	94	55	95	91	726	148	20	8	5	13
17	5	151	64	83	73	55	73	1223	194	8	6	4	7
18	5	155	93	100	82	86	100	935	144	14	12	6	15
19	4	168	86	83	82	91	82	882	120	19	6	5	8
20	3	180	59	89	91	50	68	1171	149	20	7	9	13
21	3	176	98	91	100	100	95	868	149	14	8	6	11
22	3	174	86	94	82	77	95	818	139	21	4	7	8
23	4	158	84	89	100	73	95	822	148	22	10	4	14
24	4	158	95	100	82	95	95	829	158	24	7	8	15
25	4	167	95	94	82	95	95	1115	163	9	12	8	20
26	4	165	89	89	73	91	86	987	141	19	6	5	8

27	5	152	89	97	82	95	82	811	152	18	9	5	14
sujet	classe	âge (mois)	protocole des inférences (%)	explicites (%)	distracteurs (%)	inférences pragmatiques (%)	inférences logiques (%)	temps au protocole (sec)	temps de lecture Vol du PC (sec)	score total de lecture Vol du PC	récit narratif (15)	récit documentaire (15)	total récit (30)
28	4	164	70	74	64	77	64	998	149	19	5	2	7
29	4	163	98	94	91	95	100	623	127	25	12	9	21
30	4	160	86	83	82	82	91	1048	143	22	7	6	13
31	5	152	89	94	64	86	91	1469	192	145	5	3	5
32	5	164	93	94	100	100	86	1105	180	18	6	6	12
33	5	154	86	83	91	95	77	1008	161	18	7	4	11
34	4	158	95	91	82	95	95	2010	183	18	7	7	11
35	4	165	89	83	45	82	95	2541	192	8	5	8	10
36	5	151	89	97	91	86	91	1010	180	12	8	4	9
37	5	165	91	91	73	95	86	1561	179	11	7	3	5
38	5	153	84	89	73	86	82	1540	246	2	6	10	16
39	6	144	82	94	82	77	86	1560	167	0	7	0	7
40	6	133	77	86	73	68	86	885	160	8	6	5	8
41	6	139	84	94	91	68	100	883	146	16	4	0	4
42	6	136	91	94	91	86	95	1072	199	10	5	6	8
43	6	136	98	97	91	95	100	1201	211	11	10	1	11
44	6	142	91	97	82	86	95	823	150	20	7	2	9
45	6	138	89	77	100	91	86	1082	215	9	9	2	11
46	6	135	95	86	91	95	95	686	138	19	7	5	12
47	5	138	89	91	88	91	86	1103	174	12	7	4	11
48	6	140	100	86	91	100	100	1137	156	15	7	6	10
49	6	145	86	100	91	86	86	967	180	8	5	9	9
50	5	165	70	74	73	73	68	773	173	9	3	2	5
51	3	174	100	91	64	100	100	893	141	17	4	2	3
52	3	177	93	94	100	91	95	1007	131	10	8	4	12
53	3	178	100	97	82	100	100	855	146	21	11	5	16
54	3	172	91	91	100	100	82	846	154	21	11	4	12
55	3	168	98	100	100	100	95	850	134	24	4	0	4

56	3	174	89	97	91	82	95	870	122	23	9	4	13
57	6	140	80	89	82	77	82	940	168	10	5	3	8
58	6	152	64	83	91	68	59	1200	182	1	4	0	0
sujet	classe	âge (mois)	protocole des inférences (%)	explicités (%)	distracteurs (%)	inférences pragmatiques (%)	inférences logiques (%)	temps au protocole (sec)	temps de lecture Vol du PC (sec)	score total de lecture Vol du PC	récit narratif (15)	récit documentaire (15)	total récit (30)
59	6	136	89	80	73	86	91	920	189	4	10	6	16
60	6	138	100	97	36	100	100	830	223	0	9	7	16
61	6	139	73	91	64	64	82	1218	183	15	6	1	4
62	6	151	86	86	91	91	82	1240	295	0	4	2	3
63	6	153	84	91	73	82	86	1238	211	6	6	5	11
64	6	142	84	89	73	82	86	1146	176	20	1	1	2
65	6	133	73	80	91	55	91	1200	207	12	6	2	5
66	6	139	66	83	100	55	77	1326	173	20	3	0	0
67	4	161	100	94	64	100	100	931	132	20	5	5	7
68	3	172	95	91	73	100	91	655	141	24	8	4	9
69	3	175	100	94	100	100	100	737	121	27	5	5	10
70	3	177	98	94	73	100	95	780	134	15	9	3	12
71	3	180	95	97	82	100	91	822	133	24	6	3	9
72	3	177	98	100	73	95	100	780	124	27	9	5	14
73	3	177	98	94	64	95	100	660	119	25	13	7	20
74	5	156	91	94	73	91	91	1620	181	17	7	1	8
75	4	169	100	91	64	100	100	1056	162	17	12	5	17
76	5	148	91	89	82	95	86	720	144	16	9	4	13
77	4	157	84	89	100	91	77	1170	194	6	6	1	4
78	4	162	86	94	36	73	100	1525	163	19	3	6	9
79	4	162	93	94	82	91	95	727	129	17	8	2	7
80	5	146	86	94	82	86	86	880	166	5	9	5	14

sujet	questions ouvertes (6)	QCM (10)	choix de titres (10)	recherche d'informations (10)	Score de compréhension Vol du PC (66)	classe d'âge (4 classes)
1	5	10	8	7	30	3
2	5,5	10	7	8	30,5	3
3	5,5	9	9	8	31,5	3
4	2,5	8	10	8	28,5	3
5	5	10	10	8	33	3
6	2,5	6	3	3	14,5	2
7	5,5	7	6	4	22,5	2
8	5	9	10	9	33	3
9	4,5	8	5	6	23,5	4
10	4,5	8	9	7	28,5	4
11	5	9	9	7	30	2
12	3	6	7	6	22	4
13	5,5	6	7	6	24,5	4
14	1,5	4	8	5	18,5	2
15	5	8	6	6	25	3
16	5,5	9	8	6	28,5	2
17	3	9	5	6	23	2
18	5,5	10	9	6	30,5	2
19	4,5	7	7	7	25,5	4
20	4	7	7	7	25	4
21	4,5	10	7	6	27,5	4
22	3,5	8	9	7	27,5	4
23	5	8	6	5	24	3
24	5,5	9	9	10	33,5	3
25	5,5	10	9	10	34,5	3
26	6	7	10	5	28	3
27	5,5	9	9	4	27,5	2
28	2	6	9	4	21	3
29	6	10	10	7	33	3
30	4	7	8	6	25	3
31	4	8	7	5	24	2
32	5,5	8	7	7	27,5	3
33	3,5	7	6	8	24,5	2
34	5	9	6	6	26	3
35	3,5	9	10	8	30,5	3
36	5,5	9	8	6	28,5	2
37	5	9	5	4	23	3
38	3,5	9	6	5	23,5	2
39	2,5	5	5	3	15,5	2
40	2,5	8	6	6	22,5	1
41	5,5	9	9	9	32,5	1
42	5,5	7	9	4	25,5	1
43	5,5	10	7	6	28,5	1
44	5,5	7	7	7	26,5	1
45	5	6	8	5	24	1
46	5,5	9	8	7	29,5	1
47	4	7	6	5	22	1

sujet	questions ouvertes (6)	QCM (10)	choix de titres (10)	recherche d'informations (10)	Score de compréhension Vol du PC (66)	classe d'âge (4 classes)
48	4	10	10	9	33	1
49	3,5	3	7	7	20,5	2
50	3,5	5	0	4	12,5	3
51	3	10	7	7	27	4
52	6	9	9	10	34	4
53	5,5	9	10	8	32,5	4
54	6	10	10	8	34	4
55	2	7	9	7	25	4
56	5	7	9	9	30	4
57	5	8	7	7	27	1
58	4	6	7	5	22	2
59	5	9	7	7	28	1
60	4,5	10	8	6	28,5	1
61	5,5	8	7	4	24,5	1
62	2,5	9	7	5	23,5	2
63	2	7	5	5	19	2
64	0	5	5	6	16	1
65	3	4	7	5	19	1
66	2,5	5	5	4	16,5	1
67	3	7	5	6	21	3
68	3	10	8	8	29	4
69	3	7	10	8	28	4
70	5	6	9	8	28	4
71	5	9	10	9	33	4
72	6	10	9	9	34	4
73	5,5	10	8	9	32,5	4
74	3,5	6	9	3	21,5	3
75	5,5	10	9	9	33,5	4
76	6	10	8	9	33	2
77	2	9	7	8	26	3
78	3,5	8	5	6	22,5	3
79	5,5	9	10	9	33,5	3
80	5,5	10	7	8	30,5	2

TABLES

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	3
I. La compréhension écrite : la construction d'une représentation.....	3
A. Les différentes versions du modèle de référence.....	3
1. Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978).....	3
2. Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1983).....	4
3. Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988).....	4
B. Les apports complémentaires.....	5
1. Le traitement de l'information : un traitement en série et en parallèle.....	5
2. Les modèles bottom-up et top-down.....	5
3. La compréhension : des processus automatiques et volontaires.....	5
C. Le modèle de compréhension développé par Giasson (1990) : une approche écologique.....	6
1. La variable lecteur.....	6
2. La variable texte.....	7
3. La variable contexte.....	7
II. La notion d'inférences.....	7
A. Les inférences dans la communication.....	7
B. Les inférences dans la compréhension écrite.....	8
C. Classification des inférences.....	8
1. Inférences nécessaires vs optionnelles.....	9
2. Inférences rétrospectives (« backward oriented ») vs prospectives (« forward oriented »).....	9

3. Inférences « on-line » vs « off-line ».....	9
4. Inférences logiques vs pragmatiques.....	9
III. Aspects développementaux.....	10
A. Le développement de la compréhension écrite chez l'enfant.....	10
1. Les capacités mnésiques.....	10
2. Le niveau de déchiffrage.....	11
3. La compréhension orale.....	11
4. Les connaissances lexicales.....	11
5. La structure des textes.....	11
6. La métacognition.....	12
7. Les représentations et pratiques familiales autour de l'écrit.....	12
B. Le développement des capacités inférentielles.....	12
1. Les données de la recherche.....	12
2. Favoriser la génération d'inférences.....	13
IV. Outils d'évaluation.....	14
A. Les tests de compréhension écrite existants.....	14
1. Le LMC-R : Lecture de Mots et Compréhension – Révisée.....	14
2. Le CTF : Test de Compréhension de Textes (facile)	15
3. Le D.OR.LEC : Disposition, ORthographe, LECture.....	15
4. Le YLS : Test de lecture silencieuse.....	15
5. L'ANALEC : L'Analyse du savoir lire.....	15
6. Le vol du PC : Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans.....	16
B. L'évaluation de la génération d'inférences.....	16

1. La gestion de l'implicite.....	16
2. Le protocole MEC : Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication.....	17
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	18
EXPERIMENTATION.....	20
I. Création du protocole.....	20
A. Description du protocole.....	20
B. Choix des thèmes et du vocabulaire.....	22
II. Normalisation du protocole.....	23
A. Distribution des questions.....	23
B. Population.....	23
C. Déroulement des passations.....	24
D. Observations, conclusions.....	24
III. Test du protocole des inférences.....	25
A. Adaptation du protocole.....	25
B. Population.....	26
C. Choix du test généraliste : discussion des tests de compréhension écrite.....	27
D. Modalités de passation auprès des collégiens.....	30
E. Cotation.....	30
PRESENTATION DES RESULTATS	32
I. Description de la population.....	32
II. Compréhension au « Vol du PC » et réussite au protocole de génération d'inférences	33

A. Compréhension et génération d'inférences.....	33
B. Compréhension et génération d'inférences selon leur type.....	35
III. Protocole des inférences : comparaison des résultats selon le type de questions.....	36
A. Inférences logiques vs pragmatiques.....	36
B. Inférences vs questions « explicites »	36
C. Inférences vs questions « distracteurs ».....	37
IV. Analyse de la variable niveau scolaire.....	37
V. Analyse de la variable âge.....	39
VI. Analyse de la variable temps.....	41
A. Temps de lecture au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences.....	41
B. Temps et réussite au protocole des inférences	41
DISCUSSION DES RESULTATS.....	43
I. Eléments concernant notre démarche expérimentale.....	43
A. Aborder une dimension toujours méconnue en orthophonie : la pragmatique.....	43
B. Se confronter à la réalité clinique : loin du sujet « idéal ».....	43
C. Composer avec les outils existants.....	44
II. Discussion du matériel utilisé.....	45
A. Le protocole des inférences.....	45
1. Remarques générales.....	45
2. Analyse des vingt items les plus échoués lors de l'étape de normalisation.....	46
3. Analyse des trente items conservés pour l'étape de test.....	48

B. « Le vol du PC ».....	49
1. Lecture de texte.....	49
2. Récit.....	50
3. Questions ouvertes.....	51
4. Questions à choix multiples (QCM).....	51
5. Choix des titres.....	51
6. Recherche d'informations.....	52
III. Discussion des résultats.....	52
A. Compréhension et inférences.....	52
B. Les échecs aux questions « distracteurs »	53
C. Inférences logiques vs pragmatiques.....	54
D. Effet d'âge et effet de classe.....	56
E. Temps de lecture au « Vol du PC » et génération d'inférences.....	57
F. Temps au protocole et réussite au protocole.....	58
G. Limites de nos résultats.....	59
CONCLUSION.....	60

BIBLIOGRAPHIE
ANNEXES

TABLES

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de la population selon le niveau scolaire.....	32
Tableau 2 : Répartition de la population selon l'âge.....	32
Tableau 3 : Score de compréhension au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences.....	33
Tableau 4 : Score de compréhension au « Vol du PC » et réussite aux inférences selon leur type.....	35
Tableau 5 : Réussite aux questions inférentielles et aux questions « explicites ».....	36
Tableau 6 : Réussite aux questions inférentielles et aux questions « distracteurs ».....	37
Tableau 7 : Temps de lecture au « Vol du PC » et réussite au protocole des inférences.....	41
Tableau 8 : Temps de passation et réussite au protocole des inférences.....	41

TABLE DES GRAPHIQUES

Graph. 1 : Corrélation entre compréhension au « Vol du PC » et protocole des inférences.....	34
Graph. 2 : Effet de classe sur le score de compréhension au « Vol du PC ».....	38
Graph. 3 : Effet de classe sur la génération inférentielle.....	38
Graph. 4 : Effet d'âge sur le score de compréhension au « Vol du PC ».....	39
Graph. 5 : Effet d'âge sur la génération inférentielle.....	40

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Tableaux de l'ensemble des résultats

Annexe 2 : Protocole de génération d'inférences propose aux collégiens et réponses attendues

Annexe 3 : Tableaux synthétiques des résultats de la phase de test (protocole des inférences et « Vol du PC »)

Sonia DAOUDI
Manon GUICHARD

ELABORATION D'UN PROTOCOLE D'EVALUATION DE LA GENERATION D'INFERENCES EN COMPREHENSION ECRITE CHEZ L'ADOLESCENT

61 pages

Mémoire d'orthophonie – Lyon 2007

RESUME

La compréhension de texte est une activité complexe dont la finalité vise à la construction d'une représentation cohérente de la situation évoquée. A chaque étape de cette construction le processus inférentiel intervient pour rétablir la cohérence de cette représentation. La génération d'inférences et la compréhension d'un texte apparaissent donc étroitement liées. Pour autant, en orthophonie, aucun outil n'évalue spécifiquement cette gestion des inférences auprès des collégiens.

La présente étude a eu pour but d'élaborer un protocole d'évaluation de la génération des inférences destiné à ce public particulier. Pour en éprouver la pertinence, ce protocole a d'abord fait l'objet d'une normalisation auprès de lycéens avant d'être testé auprès de collégiens. Nous avons construit notre démarche expérimentale de façon à établir si la génération d'inférences peut constituer un bon indicateur du niveau de compréhension écrite d'un sujet. Nous avons donc aussi proposé aux collégiens un test orthophonique de compréhension écrite. Les résultats ont montré une corrélation statistiquement significative.

Au terme de cette étude, il semble qu'un protocole d'évaluation de la génération des inférences permettrait une analyse fine des compétences d'un sujet dans le cadre d'une évaluation orthophonique.

MOTS-CLES

Inférences logiques - Inférences pragmatiques - Compréhension écrite - Adolescents (11 à 15 ans) - Evaluation - Implicite – Pragmatique

MEMBRES DU JURY

Mme Véronique Blondet
Mme Hagar Levy-Sebbag
Mme Agnès Witko

MAITRE DE MEMOIRE

Mme Annick Duchêne

DATE DE SOUTENANCE

Jeudi 5 juillet 2007