



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

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



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

Par

GILBERT Emilie
POULOT Estelle

**Entraînement intensif et ciblé sur la compréhension
inférentielle d'enfants dysphasiques**

Etude de cas multiples

Tome 1

Directeur de Mémoire

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Membres du Jury

LEVY Hagar
DECOPPET Nathalie
CANAULT Mélanie

Date de Soutenance
25 Juin 2015

ORGANIGRAMMES

1 Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

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

U.F.R de Médecine et de maïeutique -
Lyon-Sud Charles Mérieux
Directeur Pr. BURILLON Carole

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

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

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques

Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine

Institut des Sciences et Techniques de la
Réadaptation

Directeur Pr. MATILLON Yves

Département de Formation et Centre de
Recherche en Biologie Humaine
Directeur Pr. SCHOTT Anne-Marie

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur M. DE MARCHI Fabien

U.F.R. de Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)

Directeur M. VANPOULLE Yannick

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)

Directeur M. LEBOISNE Nicolas

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur M. GUIDERDONI Bruno

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education

Directeur M. MOUGNIOTTE Alain

POLYTECH LYON

Directeur M. FOURNIER Pascal

IUT LYON 1

Directeur M. VITON Christophe

2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation **FORMATION** **ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

Directeur de la recherche
Agnès WITKO
M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du Certificat de Capacité en Orthophonie
Anne PEILLON, M.C.U. Associé
Solveig CHAPUIS

Secrétariat de direction et de scolarité
Stéphanie BADIOU
Corinne BONNEL
Emmanuelle PICARD

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier particulièrement notre directrice de recherche, Géraldine Hilaire-Debove, pour son encadrement, sa bienveillance et ses encouragements qui ont su nous rassurer dans les moments de doute.

Nous remercions par ailleurs très chaleureusement Chantal Desmarais, orthophoniste et professeure agrégée à l'université Laval au Québec. A maintes reprises, nous avons pu échanger au sujet de l'étude qu'elle a conduite avec ses collaborateurs et qui a été à la base de notre recherche. Sans ses précisions, ses références bibliographiques et ses conseils, notre protocole n'aurait pas vu le jour.

Sans les précieux conseils et la relecture de Nina Kleinsz concernant l'analyse statistique des résultats, notre travail n'aurait pas été si rigoureux. Sa disponibilité et son investissement ont été d'un grand soutien. Agnès Witko a su nous rassurer au commencement de cette aventure, nous lui en sommes reconnaissantes. Nous remercions par ailleurs le Dr George Andrew Michael, professeur des universités en neuropsychologie à Lyon 2, pour son aide dans le choix des tests statistiques.

Nous remercions Annick Duchêne May-Carle, Christine Maeder et ses collaborateurs pour nous avoir gracieusement fourni leur matériel d'évaluation non édité. Merci pour leur confiance.

De nombreux professionnels ont été d'un grand secours lors de la recherche de notre population : Sibylle Gonzalez, David Carmille et les autres professionnels rattachés à l'institut Lonjaret et à l'OVE, les professionnels du réseau Dys/dys et de l'association E=MCdys. Mais surtout un grand merci aux orthophonistes Emilie Corsani, Charlotte Chebot et Bérangère Chardigny qui nous ont témoigné leur confiance en nous laissant intervenir auprès de leurs patients.

Nous remercions Gérard Bussy et Béatrice Thérond pour avoir répondu à nos questions et nous avoir fourni des documents ayant étayé judicieusement notre théorie. Merci également aux anciennes étudiantes en orthophonie qui ont partagé leurs travaux de recherche.

Un IMMENSE merci aux enfants ayant participé à notre étude. Nous nous souviendrons longtemps de votre investissement et de votre enthousiasme pendant l'entraînement. Vous aurez été nos premiers *vrais* patients en rééducation. Nous tenons aussi à adresser un grand merci à leur famille pour nous avoir supportées ponctuellement à leur domicile et pour leur assiduité sans faille tout au long de nos interventions.

Nous souhaitons témoigner toute notre gratitude à nos familles et ami(e)s pour leurs encouragements, leur amour, leurs oreilles attentives, leurs « ça va aller » même lorsque nous avons dû reprendre les résultats une énième fois, et leur tolérance pour nos sautes d'humeur. Merci de nous avoir accompagnées pendant ces quatre années. Une pensée particulière pour Cécile, qui nous a été d'une grande aide pour le résumé en anglais.

Enfin nous nous remercions mutuellement d'avoir couru ensemble ce marathon de l'extrême, malgré ces appels et ces textos bafouant nos rythmes biologiques et circadiens. Estelle, pour ta rigueur sans faille et ta persévérance à toute épreuve. Tu as été le moteur qui a su contrebalancer mes baisses de régime. Emilie, pour ta joie de vivre, ta créativité et ta plume, pour avoir su relativiser les épreuves et apaiser le volcan...

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES.....	2
1 <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
2 <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	9
PARTIE THEORIQUE	10
I La compréhension écrite : une activité complexe	11
1 <i>Définition.....</i>	11
2 <i>Repères développementaux de la compréhension</i>	11
3 <i>Etapes de la compréhension en lecture</i>	11
4 <i>Les processus impliqués dans la compréhension</i>	12
5 <i>Caractéristiques des troubles de la compréhension écrite</i>	12
II Les inférences	13
1 <i>Définition.....</i>	13
2 <i>Aspects développementaux</i>	14
3 <i>Processus inférentiel.....</i>	14
4 <i>Compétences impliquées.....</i>	14
5 <i>Classification</i>	15
6 <i>Troubles des inférences.....</i>	17
III La dysphasie	17
1 <i>Définition.....</i>	17
2 <i>Diagnostic.....</i>	18
3 <i>Classifications.....</i>	19
4 <i>Caractéristiques des enfants dysphasiques</i>	20
5 <i>La dysphasie et le langage écrit.....</i>	22
6 <i>Entraîner la compréhension inférentielle d'enfants dysphasiques</i>	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I Problématique	26
II Hypothèses.....	26
1 <i>Hypothèses théoriques</i>	26
2 <i>Hypothèses opérationnelles.....</i>	26
PARTIE EXPERIMENTATION.....	28

I	Participants	29
1	<i>Méthode de sélection.....</i>	29
2	<i>Critères de sélection</i>	29
3	<i>Procédure d'échantillonnage.....</i>	29
II	Matériel.....	29
1	<i>Tests utilisés.....</i>	30
2	<i>Evaluation de la compréhension écrite</i>	32
3	<i>Evaluation de la compréhension des inférences de cohérence.....</i>	32
4	<i>Evaluation des inférences anaphoriques.....</i>	32
III	Procédure.....	33
1	<i>Plan expérimental</i>	33
2	<i>Intervention.....</i>	34
	PRESENTATION DES RESULTATS.....	42
I	Démarche statistique	43
II	Analyse par couple d'enfants	43
1	<i>Couple Sacha - Yaël.....</i>	43
2	<i>Couple Andréa-Louison</i>	46
3	<i>Récapitulatif des scores obtenus</i>	50
III	Analyse des scores pendant l'intervention	50
1	<i>Scores de Sacha</i>	51
2	<i>Scores d'Andréa</i>	51
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	53
I	Validation/infirmerie de nos hypothèses opérationnelles	54
1	<i>Les scores obtenus en compréhension écrite : HO3 et HO4.....</i>	54
2	<i>Les scores obtenus en compréhension des inférences de cohérence : HO1 et HO2.....</i>	56
3	<i>Les scores obtenus dans les tâches d'inférences anaphoriques : HO5 et HO6.....</i>	58
4	<i>Scores total et inférentiel en première lecture des textes de l'intervention : HO7</i>	60
II	Analyse critique de la démarche expérimentale : discussion de notre méthode	60
1	<i>Biais rencontrés.....</i>	60
2	<i>Les améliorations de notre protocole</i>	62
III	Intérêt de notre recherche et perspectives	64
1	<i>Apports de notre travail de recherche</i>	64
2	<i>Perspectives de recherches.....</i>	65
	CONCLUSION.....	67
	REFERENCES.....	69

ANNEXES.....	74
Annexe I : Classification des inférences de Van Kleeck (2008)	75
Annexe II : Extrait du test <i>La Gestion de l'implicite chez l'enfant</i> , Duchêne May-Carle (non édité)	76
1. <i>Paragraphe en pré-test</i>	76
2. <i>Paragraphe en post-test</i>	76
Annexe III : Test de <i>Compréhension de paragraphe</i>, Maeder et al. (non édité)	77
1. <i>Passation pré-test</i>	77
2. <i>Passation post-test</i>	80
Annexe IV : Ensemble des scores des enfants	85
1. <i>Scores en compréhension écrite</i>	85
2. <i>Scores en compréhension inférentielle</i>	85
3. <i>Scores en traitement anaphorique</i>	85
4. <i>Score en compréhension littérale</i>	86
5. <i>Scores « Inférentiel » et « Total » obtenus en première lecture de texte, au cours de l'intervention</i>	86
TABLE DES ILLUSTRATIONS	87
TABLE DES MATIERES	88

SUMMARY

Understanding a text is a complex activity that requires a lot of skills like generating inferences. The latter give additional informations to those explicitly given in the text. According to several studies, kids with speech language impairment have difficulties in reading comprehension and act like younger children to elaborate inferences. The following study is looking at testing the efficiency of an intensive intervention based on the explicit learning of inference mechanism by using a support made of narrative texts. The narrative texts are build upon scripts or outlines of actions generally applicable to daily activities. In this way, the study took place in an ecological approach.

During 8 weeks, twice a week, a text was read by the child and he was asked inferential or literal questions. Thanks to more or less important hints from the examiner, the two children subjects in this study elaborated a reflexive approach leading to the target. A beneficial effect of this training on inferential understanding was measured by comparing results of experimental children to the two subjects who didn't receive intensive training. Some aspects of our protocol as well as heterogeneous profiles of children did not definitely contribute to improve reading comprehension, literal and anaphoric inferences in our training. It would be pertinent to carry out this study to a bigger scale with a reorganization of the protocol and the narrative texts and test the children within a given time from the intervention. In a clinical environment, our method could become a remedial of speech and language therapy tool.

KEYS WORDS

Speech and language therapy – Intensive intervention – Narrative texts – Inferences – Reading comprehension

INTRODUCTION

La dysphasie est un trouble grave de l'acquisition du langage qui concerne environ 1% de la population scolaire et dont l'étiologie est encore mal connue. De ce fait, il n'existe pas de consensus dans la littérature sur la réalité clinique que recouvre ce trouble, comme l'atteste la multiplicité des termes employés pour le qualifier (Bishop, 2014).

D'autre part, la majorité des travaux traitant de la pathologie du langage oral s'est centrée sur le versant expressif. En effet, les processus intervenant dans la compréhension du langage sont de nature extrêmement complexe et non spécifiquement linguistique (Monfort, 2005). Face à ce constat, nous nous sommes particulièrement intéressées aux troubles de compréhension de l'enfant porteur d'une dysphasie.

Comme évoqué précédemment, la compréhension est un processus multiple et complexe, faisant intervenir de nombreuses habiletés. Toutefois, certains auteurs considèrent la capacité à générer des inférences comme l'une des composantes primordiales du processus de compréhension (Lussier et Flessas, 2001, cités dans Lenfant, Thibault et Héloin, 2006 ; Oakhill et Cain, 1999).

De plus, le processus inférentiel est transversal puisqu'il intervient dans l'ensemble des activités du quotidien et est fondamental dans le champ de la communication (Duchêne May-Carle, 2005). De cette manière, nous nous sommes centrées plus spécifiquement sur la compréhension inférentielle des enfants dysphasiques. En effet, de nombreux auteurs soulignent l'existence de troubles de la compréhension inférentielle chez cette population, à la fois consécutifs à leurs autres difficultés langagières mais aussi plus spécifiques.

D'autre part, si les données de la littérature autour de cette problématique sont minimales, les outils de remédiation concrets proposés le sont davantage. Dans une démarche de recherche clinique, qui nous semble particulièrement pertinente dans le champ de l'orthophonie, nous nous sommes questionnées sur les stratégies d'intervention efficaces auprès de cette population. Deux études novatrices portant sur l'entraînement ciblé et intensif de la compréhension inférentielle chez des enfants dysphasiques d'âge préscolaire (Van Kleeck, Vander Woude et Hammett, 2006 ; Desmarais, Nadeau, Trudeau, Filiatrault-Veilleux et Macès-Fournier, 2013) ont constitué la base de notre travail de recherche. Toutefois, nous avons choisi d'adapter les protocoles établis dans les deux travaux cités, afin de travailler auprès d'enfants d'âge scolaire.

Nous avons ainsi souhaité mettre en place un protocole de rééducation intensive et ciblée portant sur la génération d'inférences, chez des enfants dysphasiques âgés de 10 ans. Notre intervention a suivi un protocole rigoureux mais s'est néanmoins inscrite dans une démarche écologique. L'entraînement avait pour objectif d'améliorer la compréhension inférentielle de nos sujets et par extension d'améliorer leurs capacités de compréhension écrite ainsi que d'autres compétences liées aux habiletés inférentielles.

Dans un premier temps, nous exposerons les données théoriques portant sur le processus de compréhension et plus précisément sur la compréhension inférentielle. Nous essayerons également de caractériser la dysphasie, notamment les capacités inférentielles des enfants dysphasiques. Dans un deuxième temps, nous détaillerons notre problématique de recherche ainsi que les hypothèses que cette problématique nous a amenées à formuler. Enfin, après avoir préalablement présenté les résultats obtenus, nous les analyserons et les discuterons. Ceci afin de répondre à notre problématique de recherche et de soulever de nouvelles perspectives pour la recherche en orthophonie, particulièrement pour la recherche clinique.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I La compréhension écrite : une activité complexe

1 Définition

Comprendre un texte, c'est parvenir à construire une représentation mentale structurée et cohérente de la situation décrite, afin d'accéder à sa signification (Fayol, 2003 ; Le Ny, 2005, cité dans Coquet, 2005 ; Stanké, 2005). Cette représentation nécessite d'élaborer un modèle mental de situation (De Weck et Marro, 2010 ; Kintsch et Van Dijk, 1978, cités dans Blanc, 2009). Pour cela, le lecteur doit établir des liens entre les propositions du texte et ses connaissances en mémoire à long terme (Lenfant et al., 2006).

La compréhension est globalement définie par un processus séquentiel ou série de traitements (Bouchafa, Ecalte et Magnan, 2008 ; De Weck et Marro, 2010), doublés de l'activation de diverses connaissances. D'après Giasson (1990), la compréhension en lecture varie selon le degré de relation de trois variables que sont le texte, le contexte et le lecteur. Plus ces trois paramètres sont en lien, meilleure est la compréhension.

2 Repères développementaux de la compréhension

Comme nous le décrit Coquet (2005), entre ses 11 et 18 mois, un enfant reconnaît une forme sonore entendue et fait le lien avec l'événement vécu. Puis, après avoir accédé à la compréhension symbolique, l'enfant de 18 mois à 4 ans accède à la compréhension sémantico-syntaxique et à la compréhension lexicale. Dès 20 mois, il se base sur l'ordre syntaxique des mots et à 24 mois il parvient à une compréhension morphosyntaxique en s'aidant d'éléments contextuels et de supports concrets (Van der Horst, 2010). Vers 4-5 ans, la compréhension narrative se met en place, « *grâce à la maîtrise de paramètres temporel (simultanéité/succession des événements), et causal (cause, effet-cause, conséquence) et en inférant l'état final du résultat* » (Coquet, 2005, p.13). Enfin, à partir de 7 ans, l'enfant peut se décentrer de la situation d'énonciation en accédant à la compréhension méta discursive.

3 Etapes de la compréhension en lecture

Dans leur modélisation de la compréhension, Kintsch et Van Dijk (1978, cités dans Stanké, 2005) postulent que la signification fait intervenir trois niveaux de représentation mentale. Une représentation des caractéristiques de surface et deux représentations sémantiques.

La première représentation sémantique porte sur la microstructure ou cohérence locale de texte. Cette microstructure repose sur l'identification de tous les éléments de la phrase grâce au lexique mental et à l'analyse morphosyntaxique (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2008). La deuxième représentation sémantique concerne la macrostructure. Il s'agit de la structure globale et hiérarchisée du texte, qui fait appel à la cohérence globale (Stanké, 2005).

D'après Fayol (1985) et Rossi (1991), cités dans Denhière et Baudet (1992), le traitement sémantique ne se limite pas à la compréhension et suit trois phases : La phase d'entrée inclut le processus de compréhension, à savoir la construction de la signification locale et globale décrites précédemment. Cette phase nécessite également la récupération en mémoire des mots, de certains référents et des connaissances du lecteur (Stanké, 2005).

Ce processus de mémorisation serait dépendant de la valeur affective de l'information, de son importance relative et de sa nouveauté. Une deuxième phase de conservation en mémoire de la signification, se caractérise par la combinaison de différentes propositions (Ecalte et al., 2008). Autrement dit, l'information subirait différentes transformations telles que la suppression, la substitution, l'adjonction ou l'interférence. Enfin, une phase de sortie impliquerait la recherche et le recouvrement de l'information sémantique.

4 Les processus impliqués dans la compréhension

La compréhension est un mécanisme complexe qui concerne l'unité lexicale, phrastique et textuelle (Lenfant et al., 2006). Il opère à plusieurs niveaux, allant de l'information contenue dans les propositions aux processus métacognitifs. En effet, l'automatisation de la lecture, opération de décodage dit de bas niveau, permet de mobiliser d'autres ressources cognitives dites de haut niveau (Cain et Oakhill, 2007, cités dans Blanc, 2009). Nous avons relevé ces principaux déterminants de la compréhension en lecture.

4.1 Processus de bas niveau

Le premier facteur impliqué dans la compréhension écrite est l'identification de mot, qui s'effectue sur la base de connexions établies entre les éléments phonémiques et graphémiques et par une représentation orthographique globale (Ecalte et Magnan, 2002). Le deuxième facteur est la compréhension orale qui est considérablement corrélée à la compréhension en lecture, selon Megherbi et Ehrlich (2004).

D'autre part, les connaissances lexicales, plus précisément l'étendue du vocabulaire et la facilité d'accès à ce lexique, sont capitales selon Ecalte et al. (2008). Tong, Deacon et Cain (2013) relèvent également les capacités morphologiques et syntaxiques, incluant la conscience syntaxique (De Weck et Marro, 2010), comme déterminants fondamentaux de la compréhension en lecture.

La capacité à repérer la structure d'une histoire ou schéma narratif, à hiérarchiser des informations du texte (Giasson, 1990 ; Oakhill et Cain, 2007, cités dans Blanc, 2009) et à engager des stratégies pendant la lecture telles que le résumé, la prédiction ou l'évaluation (Presley et Hilden, 2004, cités dans Van Kleeck et al., 2006) sont des habiletés qui participent aussi à la compréhension écrite.

4.2 Les processus de haut niveau

Pouvoir établir des liens de causalité entre les différents événements du texte est l'un des composants essentiels à la compréhension en lecture (Blanc, 2009). Pour cela, le lecteur intègre les informations lues et les confronte à ses connaissances (Campion et Rossi, 1999). Cette habileté renvoie à la génération d'inférences, processus fondamental lié aux capacités de raisonnement (Duchêne May-Carle, 2005 ; Van Kleeck, 2008).

Fayol (1985) et Rossi (1991), cités dans Denhière et Baudet (1992), mettent en évidence l'importance des capacités mnésiques, notamment la mémoire de travail pour maintenir « *des représentations en cours de construction* » (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996, cités dans De Weck et Marro, 2010, p.156). Ainsi le lecteur peut mettre à jour les informations stockées et sélectionner les informations pertinentes. Par ailleurs, un degré de "familiarité" du thème élevé est propice à une meilleure mémorisation des informations du texte et donc à une meilleure compréhension.

Certains auteurs relèvent des processus supplémentaires intervenant dans la compréhension écrite, comme la capacité d'auto-évaluer sa compréhension de la situation (Cain et Oakhill, 1999). Cette capacité, qualifiée de processus métalinguistique (Tong et al., 2013), est fondamentale pour construire la représentation signifiante de l'énoncé ou modèle de situation décrit par Kintsch et Van Dijk. Pour Duchêne May-Carle (2005), la compréhension fait enfin appel à des ressources attentionnelles, aux capacités de planification et de raisonnement.

5 Caractéristiques des troubles de la compréhension écrite

Une étude d'Oakhill (1994, cité dans Blanc, 2009) a permis de dégager trois hypothèses principales sur les causes éventuelles des troubles de la compréhension écrite.

La première évoque un trouble de la reconnaissance des mots. Dans le sens de cette première hypothèse, De Weck et Marro (2010) reprennent l'équation $L = R \times C$ de Gough et Tunmer (1986), expliquant la relation symétrique entre le facteur reconnaissance et le facteur compréhension. Cependant, la reconnaissance concerne des mots isolés et la compréhension relève d'unités bien plus larges. D'autre part, Cain et Oakhill (1999) ont mis en évidence l'existence d'un profil d'enfants particuliers qualifiés de « mauvais compreneurs ». Ceux-ci, malgré un décodage efficient, n'auraient pas accès à la signification du texte.

La seconde hypothèse, fait état de difficultés d'analyses syntaxiques et sémantiques. Ainsi, les mauvais compreneurs auraient tendance *« à lire mot à mot plutôt que d'utiliser la structure des phrases et du texte pour guider leur compréhension »* (De Weck et Marro, 2010, p.156). Mais selon Tong et al. (2013), s'il existe un déficit des capacités morphosyntaxiques chez certains mauvais compreneurs, ce déficit n'est pas systématiquement présent.

La troisième hypothèse, soutient l'idée d'un déficit dans les processus de haut niveau, notamment dans les processus d'intégration d'informations lues et d'élaboration d'inférences (Oakhill, 1994, cité dans Blanc, 2009). Les mauvais compreneurs présenteraient un déficit pour générer des inférences, établir des liens anaphoriques dans le texte, comprendre les idées principales et la structure d'un texte et pour utiliser leur mémoire de travail.

Nous avons vu que le mécanisme inférentiel faisait partie des processus cognitifs impliqués dans la compréhension écrite. Selon Shank (1976, cité dans Bert-Eboul, 1979) le processus inférentiel est même l'un des mécanismes principaux de la compréhension. Nous allons ainsi nous centrer sur la compréhension inférentielle et sur le lien entre génération d'inférences et capacités de compréhension écrite.

II Les inférences

1 Définition

D'après Monfort (2005, p.124) *« Comprendre ne se limite pas à une simple décodification du sens des mots [...] nous appliquons au message reçu un grand nombre d'inférences (logiques, cognitives, nécessaires ou optatives - voir Singer et Ritchot 1996) »*.

Monfort (2005) et Duchêne May-Carle (2005) s'accordent à dire que le processus inférentiel permet de lier une information révélée à une autre qui ne l'est pas, en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples. Les inférences apportent des informations complémentaires à celles fournies par le texte (Cain et Oakhill, 1999 ; Campion et Rossi, 1999) et comblent les données qui ne sont pas explicitement mentionnées dans un texte. Van Kleeck et al. (2006) évoquent une sorte de continuum entre le niveau littéral et le niveau inférentiel.

Les inférences assurent la cohérence de la représentation mentale selon Bert-Eboul (1979), laquelle est fondamentale pour une compréhension optimale (Campion et Rossi, 1999). Par ailleurs, les difficultés à générer des inférences sont des marqueurs d'une faible compréhension (Van Kleeck, 2008). Les inférences ont donc un rôle crucial dans la compréhension.

Au quotidien, le champ du processus inférentiel est multiple. Les inférences se retrouvent dans les activités de jugement, dans la résolution de problèmes ou plus globalement dans les activités de communication (Duchêne May-Carle, 2005).

2 Aspects développementaux

Ce processus complexe se met progressivement en place chez l'enfant d'âge préscolaire. Un consensus dans la littérature, estime le début de l'acquisition des capacités entre 3 et 6 ans. D'après Adams (2002, cité dans Maillart et Schelstraete, 2012), la capacité à inférer des informations à partir d'une histoire se met en place dès 3-4 ans et la capacité à inférer une signification indirecte à partir de 4-6 ans. Kendeou et al. (2008, cités dans Desmarais et al., 2013), estiment que les enfants ayant un développement langagier normal sont aptes à faire des inférences entre 4 et 6 ans. Enfin, Schelstraete (2011) souligne que dès 5 ans les enfants peuvent répondre à des questions inférentielles portant sur un récit.

Certains auteurs suggèrent que la compréhension inférentielle se met en place dès l'âge de 2 ans (Botting et Adams, 2005, cités dans Desmarais et al., 2013). Makdissi et Boisclair (2004, cités dans Stanké, 2005) et Van Kleeck (2008) estiment que les enfants d'âge préscolaire sont aptes à comprendre un texte narratif. Ces enfants, âgés de 3 à 6 ans, parviennent à inférer le but d'une histoire via des questions portant sur les sentiments du personnage, leurs buts, la prédiction d'événements. Cependant, la capacité à répondre à des questions d'inférences causales progresserait lentement et serait loin d'être complète en maternelle.

Blanc (2009) formule la notion de complexité graduelle des inférences causales. Ainsi, au cours d'un texte narratif, la plupart des enfants de 3 ans identifieraient le problème. Viendrait ensuite la compréhension du but du personnage, puis celle des actions et enfin des solutions envisagées par le personnage. L'âge critique de développement des inférences surviendrait entre 6 et 8 ans, notamment pour l'habileté à produire des inférences de but (Van der Broeck, 2007, cités dans Blanc, 2009).

3 Processus inférentiel

Dans le modèle de construction-intégration du discours de Kintsch et Van Dijk (1978, cités dans Karasinski et Weismer, 2010), la génération d'inférences est faite en deux phases. La première phase consiste à construire les inférences et la seconde à intégrer ces inférences au texte de base, pour former un tout cohérent. Le processus inférentiel implique un traitement syntaxique de l'information qui active des processus de récupération en mémoire à long terme et de stockage en mémoire de travail. Les connaissances sémantiques et encyclopédiques en lien avec l'information lue, à savoir les scripts, les modèles de situation et les schémas d'actions, sont également activées (Denhière, 1982, Denhière et Legros, 1987, Legros, 1988, cités dans Denhière et Baudet, 1992). Une série d'opérations est appliquée à l'information afin qu'elle devienne cohérente à la situation de lecture. L'information ainsi transformée est stockée dans la mémoire à long terme.

4 Compétences impliquées

De manière générale, le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978) met l'accent sur le rôle essentiel de l'input, des connaissances générales et de la mémoire de travail dans le processus inférentiel (Karasinski et Weismer, 2010). Duchêne May-Carle (2005) évoque d'autres processus cognitifs complexes comme la mémoire de travail, le raisonnement déductif et inductif ou encore les fonctions exécutives comme l'attention divisée et soutenue. Nous avons tenté de regrouper et d'expliquer les principaux processus mis en jeu dans l'élaboration des inférences.

4.1 Connaissances linguistiques

Les connaissances linguistiques relèvent de ce que le lecteur sait de sa langue et des règles d'utilisation qui lui sont inhérentes. Ces connaissances s'articulent autour de la phonologie, du lexique, de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique (De Weck et Marro, 2010). Carver (1994, cité dans Stanké, 2005) montre qu'un texte comportant plus de 2% de mots

inconnus est considéré comme difficile par le lecteur. Les connaissances lexicales sont donc un facteur particulièrement important.

4.2 Connaissances du monde

« *Les lecteurs disposent en commun d'une grande quantité de connaissances diverses pour comprendre un texte. C'est cette culture de base, que l'on nomme les connaissances du monde* » (Campion et Rossi, 1999, p.496). Elles sont acquises par les expériences de vie passées du lecteur. En fonction de l'information contenue dans le texte, les connaissances associées sont activées et récupérées en mémoire à long terme. Cette activation est tributaire de sa familiarité. Plus une connaissance est sollicitée mieux elle est récupérée car plus accessible et connue du sujet. Les principales connaissances entrant en jeu dans le processus inférentiel sont les scripts, les schémas, les plans et le concept de causalité. Le script est un schéma cognitif représentant une séquence d'événements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne. Il favorise la génération d'inférences.

4.3 Compétence logique

Kerbrat-Orecchioni (1986) définit cette compétence comme la capacité du lecteur à mettre en œuvre un raisonnement de type formel, un calcul logique, à établir des liens entre les idées par des déductions. Cette compétence est mise en œuvre pour produire les inférences logiques qui seront décrites ultérieurement.

4.4 Compétence rhétorico-pragmatique

Celle-ci correspond à « *l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement de ces principes discursifs* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p.297). Ces principes renvoient aux maximes conversationnelles de Grice: pertinence, sincérité, exhaustivité, manière. Ces maximes doivent être respectées pour parvenir à la bonne interprétation des énoncés par leurs interlocuteurs.

4.5 Capacités mnésiques

La mémoire à long terme et la mémoire de travail interviennent dans la construction d'une représentation mentale et dans les mécanismes de récupération. La mémoire de travail intervient dans la cohérence textuelle (Ecalte et al., 2008 ; Stanké, 2005) et donc dans l'élaboration d'inférences (Karasinski et Weismer, 2010).

5 Classification

De très nombreuses classifications existent et la plupart des inférences décrites se recoupent d'une modélisation à l'autre. Dans les paragraphes suivants, nous proposons uniquement les classifications d'inférences sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour notre intervention. Nous développerons particulièrement les inférences logiques et pragmatiques ainsi que la classification de Van Kleeck et al. (2006).

5.1 Inférences de cohésion, de cohérence et inférences élaboratives

La cohérence assure l'interprétabilité du discours, notamment par l'intermédiaire des « *knowledge-based inference* ». Ces inférences assurent la mise en lien des diverses propositions d'un texte grâce aux connaissances générales du lecteur (Van Kleeck, 2008). En revanche, l'organisation d'un discours, c'est-à-dire sa cohésion, est assurée par les marques linguistiques de cohésion (Charolles, 1995 ; Colletta, 2004) ou « *cohesive inferences* » (Bowyer-Crane et Snowling, 2005). Mais les deux notions sont étroitement liées. Construire un discours cohérent au niveau local implique l'interprétation des marques linguistiques de cohésion, telles que les anaphores. Ces dernières, qui renvoient à des termes préalablement introduits (De Weck et Marro, 2010), entretiennent un lien étroit avec

le processus inférentiel. En effet, pour trouver l'antécédent d'une anaphore, il faut très souvent élaborer une inférence.

D'autre part, Bowyer-Crane et Snowling (2005) et Van Kleeck (2008) distinguent les inférences de cohérence qui sont élaborées à partir des connaissances générales sur le monde et les « *elaborative inference* ». Il s'agit d'inférences en surplus ou élaborations optionnelles non nécessaires à la compréhension mais qui enrichissent la représentation mentale du texte (Campion et Rossi, 1999 ; Martins et Le Bouëdec, 1998). D'après Maillart et Schelstraete (2012), elles ne sont pas spontanément mises en œuvre avant l'âge de 9-10 ans.

5.2 Inférences Off-line / On-line

Ces inférences sont produites en fonction de la complexité du processus cognitif (Duchêne May-Carle, 2005). Ainsi, les inférences on-line sont produites de façon automatique au cours de la lecture (Martins et Le Bouëdec, 1998). Elles sont simples et nécessaires à la compréhension de texte. Les inférences off-line sont plus complexes et produites à l'issue de la lecture. Elles sont produites par l'intermédiaire de plusieurs propositions.

5.3 Inférences logiques / pragmatiques

De nombreux auteurs ont séparé les inférences logiques des inférences pragmatiques (Bert-Eboul, 1979 ; Campion et Rossi, 1999 ; Denhière et Baudet, 1992 ; Duchêne May-Carle, 2005 ; Giasson, 1990). Les inférences logiques se font grâce à la compétence logique. Elles mettent en œuvre un raisonnement formel de type déductif (Denhière et Baudet, 1992 ; Campion et Rossi, 1999 ; Duchêne May-Carle, 2005). Elles sont nécessairement vraies et univoques. Elles sont fondées sur les informations explicites d'un texte mais elles n'ajoutent pas d'informations au contenu littéral. Prenons un exemple: *Toutes les maisons de mon quartier sont rouges*. L'inférence logique produite serait que ma maison est rouge.

Gineste et le Ny (2002, p.134) distinguent parmi les inférences logiques : les implications de type modus ponens, à savoir *si p alors q, or p donc q*. Nous pouvons prendre l'exemple suivant : *s'il pleut le sol est mouillé, or il pleut donc le sol est mouillé*. Ils relèvent également les implications de type modus tollens, c'est-à-dire *si p alors q, or non q donc non p*. Ainsi dans l'exemple *s'il pleut, alors le sol est mouillé*, le lecteur peut inférer que si le sol n'est pas mouillé alors il ne pleut pas. Enfin les implications logiques peuvent revêtir la forme de syllogismes comprenant deux prémisses et aboutissant à une conclusion : *tous les hommes sont mortels, or tous les Grecs sont des hommes, donc tous les Grecs sont mortels*.

Le terme d'inférence pragmatique est utilisé lorsqu'une phrase en implique nécessairement une autre (Brewer, 1977, cité dans Bert-Eboul, 1979). Elles ne sont pas fondées sur le texte et font appel aux connaissances que le lecteur tire de sa mémoire sémantique (Duchêne May-Carle, 2005). Elles reposent sur la compétence de contextualisation, à savoir l'activation de schémas types. Basées sur un raisonnement de type inductif, les inférences pragmatiques demeurent des interprétations plus ou moins plausibles d'une information et non une conclusion formelle (Denhière et Baudet, 1992 ; Duchêne May-Carle, 2005). Dans l'exemple donné par Campion et Rossi (1999) « *Avez-vous du feu?* », l'inférence pragmatique produite en se référant à nos expériences et connaissances nous apprend que le locuteur a besoin de feu et souhaite qu'on lui en donne.

5.4 En contexte de récit

Citant Trabasso et Wiley (2005), Van Kleeck (2008) distingue les inférences élaborées en lien avec la structure du texte narratif, c'est-à-dire les inférences causales, de celles qui ne sont pas liées à cette structure mais plutôt aux informations que le texte contient: les inférences informationnelles et les inférences d'évaluation.

Ainsi les inférences causales sont le fruit d'une hiérarchisation des éléments du schéma narratif: le problème, le but, les péripéties, les tentatives de résolution et leurs conséquences. Il s'agit de suite logique, de relation de cause à effet des éléments. Les inférences informationnelles ne sont pas nécessaires à la compréhension de l'histoire, mais enrichissent la représentation mentale que le lecteur se fait du texte. Ce sont les inférences que Bowyer-Crane et Snowling (2005) appellent « *elaborative inferences* » et que Campion et Rossi (1999) ont nommé élaborations optionnelles, comme précédemment évoquées

Les « *evaluative inferences* » (Bowyer-Crane et Snowling, 2005) font appel à la représentation des états mentaux connus du lecteur. Elles sont également nécessaires. Van Kleeck (2008) ajoute que celles-ci impliquent une valeur de jugement, moralité. Le lecteur doit estimer ce qui tient du conventionnel ou de l'anomalie. Pour consulter la classification des inférences en contexte de récit de Van Kleeck (2008), voir Annexe 1.

6 Troubles des inférences

Cain et Oakhill (1999) ont dégagé 3 causes possibles à la difficulté des *mauvais compreneurs* à faire des inférences. La première relèverait de difficultés de mémorisation. La deuxième, d'un déficit d'accès aux connaissances générales. Enfin, les faibles compreneurs ne sauraient pas quand ils doivent générer des inférences au cours de la lecture. Van Kleeck (2008) rejoint cette hypothèse et explique que les troubles de la compréhension peuvent être dus à un déficit du processus inférentiel. Sur ce postulat, Oakhill et Yuill, Jocelyne et Yuill (1988, cités dans Cain et Oakhill, 1999) ont montré que les mauvais compreneurs pouvaient tirer bénéfice des programmes d'entraînement basés sur la génération d'inférences. Nous nous sommes ainsi intéressées aux activités, plus précisément aux entraînements, pouvant favoriser les capacités inférentielles.

III La dysphasie

1 Définition

1.1 Prévalence

La dysphasie affecterait environ 1% de la population scolaire (Pech-Georgel et George, 2007 ; Soares-Boucaud, Labryère, Jery et Georgieff, 2009 ; Monfort, 2001). Même si son étiologie n'est pas connue à ce jour, les auteurs s'accordent pour définir la dysphasie comme un trouble multifactoriel, résultant de l'influence combinée de facteurs génétiques (Schwartz, 2009) et environnementaux (Bishop, 2014). Il est aujourd'hui admis que ce trouble est d'origine neurodéveloppemental, à savoir qu'il relève d'un fonctionnement et d'une structuration cérébrale atypiques, comme les troubles des apprentissages et la dyspraxie (Leclercq et Maillart, 2014 ; Schwartz, 2009).

1.2 Terminologie

Il n'existe pas de consensus concernant la terminologie de cette pathologie (Bishop, 2014 ; Monfort, 2001). Leclercq et Maillart (2014) recensent principalement les appellations *trouble du développement du langage*, associé ou non au mot *spécifique*, et *trouble primaire du langage*. Si le terme de *dysphasie* disparaît progressivement de la littérature internationale, il reste le plus employé en clinique française (Leclercq et Maillart, 2014). Toutefois, l'utilisation du terme *dysphasie* comme une seule entité clinique semble poser problème à de nombreux auteurs (Piérart, 2004) qui préfèrent parler des dysphasies.

Dans la littérature anglo-saxonne, l'appellation *specific language Impairment*, qui a donné comme équivalent francophone *trouble spécifique du langage*, est la plus couramment utilisée, suivie par le terme *developmental language disorder* (Bishop, 2014). Mais le *SLI*

comprend des critères d'inclusion plus larges que ceux définis pour la dysphasie. Il inclut notamment les troubles fonctionnels (Soaresy-Boucaud et al., 2009).

La diversité de cette terminologie nous montre à quel point la réalité clinique que recouvrent les troubles spécifiques du langage est encore mal appréhendée (Bishop, 2014 ; Leclercq et Maillart, 2014). Ce constat nous a amenées à rencontrer de nombreuses définitions du trouble.

1.3 Définition par exclusion

Rapin et Allen (1983), cités dans Gérard (1993, p.12), ont défini la dysphasie « *par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif au regard des normes établies pour l'âge* ». Toutefois, ce déficit doit être primaire, c'est-à-dire résultant d'un dysfonctionnement cérébral des structures spécifiquement mises en jeu lors du traitement du langage. Les troubles observés ne seraient pas secondaires à une autre pathologie (Pech-Georgel et George, 2007). Cela se caractériserait par une atteinte du domaine langagier mais une préservation relative des fonctions motrices, sensorielles et cognitives dites non-verbales (George 2007 ; Soares-Boucaud et al., 2009).

Ce type de définition correspond à une démarche dite d'exclusion. En effet, la pose d'un diagnostic de dysphasie s'appuie en partie sur un processus d'élimination de troubles du langage sévères consécutifs à des atteintes plus générales (Gérard 1993 ; Soares-Boucaud et al., 2009 ; Maillart et Schelstraete, 2012 ; Monfort, 2001). Classiquement, les auteurs (Gérard, 1993 ; Leclercq et Maillart, 2014 ; Monfort, 2001 ; Schwartz, 2009) retiennent que les troubles du langage ne doivent pas être expliqués par un déficit sensoriel, un trouble neurologique, une déficience mentale avérée, un déficit moteur touchant les organes de phonation, des carences environnementales importantes et des troubles psychiatriques (comprenant les troubles du spectre autistique).

Pourtant, des études ont souligné l'existence chez des enfants sourds ou paralysés cérébraux de difficultés langagières plus importantes que celles attendues au regard de leur handicap premier (Bishop, 2014 ; Gérard, 1993 ; Monfort, 2001). Le phénomène de comorbidité montre l'insuffisance des critères d'exclusion pour porter un diagnostic de dysphasie, notamment dans des cas de sévérité moindre (Monfort, 2005) et remet en cause la notion même de spécificité des troubles du langage (Law, Garrett et Ny, 2004).

2 Diagnostic

2.1 Diagnostic positif

Maillart et Schelstraete (2012, p.12) définissent la dysphasie comme un « *trouble développemental qui concerne l'élaboration du langage oral, entraînant des troubles importants de la compréhension et/ou de l'expression du langage parlé* ». Ce type de définition correspond à une démarche de caractérisation du trouble. On parle alors de diagnostic positif ou de critères d'inclusion.

La dysphasie se différencie d'un retard de langage simple (De Weck et Rosat, 2003), qui consisterait en un décalage temporel des acquisitions langagières d'au moins 12 à 18 mois, par rapport à l'acquisition standard. Ce trouble fonctionnel réagirait bien à une prise en charge adéquate, contrairement à la dysphasie qui y résisterait (Monfort, 2005). Comparativement au retard simple, les enfants porteurs de ce trouble présenteraient une évolution irrégulière, faible, atteignant rapidement un plafond. Cette évolution serait même péjorative avec une aggravation des déficits au cours du temps (Monfort, 2001).

En somme, selon Leclercq et Maillart (2014), le diagnostic positif de dysphasie répond à 3 critères : le développement langagier est entravé dès les premières acquisitions, c'est en cela un trouble développemental, le trouble interfère avec l'ensemble des sphères cognitives, affectives, éducatives et sociales de l'enfant, ce qui signe un critère de sévérité,

de manière persistante, ce qui en fait un trouble durable. Dans le cadre d'un retard simple, les manifestations langagières sont identiques à celles d'un enfant dont le développement est typique, tandis que la dysphasie s'accompagnerait de critères de déviance (Soares-Boucaud et al., 2009).

2.2 Les critères de déviance

Plusieurs auteurs ont souligné des signes de déviance linguistique, caractéristiques d'un trouble structurel langagier. Mazeau en 1999 (citée dans George, 2007) soulève des dissociations intralinguistiques caractéristiques dans les dysphasies : le langage est affecté de manière hétérogène. Elle distingue également trois signes positifs, à savoir les troubles perceptifs, les troubles de compréhension auditivo-verbale, les troubles expressifs pouvant toucher la phonologie et la syntaxe.

Gérard (1993) a retenu 6 facteurs spécifiques mais non pathognomoniques chez la population dysphasique. Il relève les troubles d'évocation lexicale, les troubles d'encodage syntaxique qui se traduiront par une dyssyntaxie ou un agrammatisme, les troubles de la compréhension verbale non liée à une insuffisance lexicale, l'hypospontanéité verbale, le trouble de l'informativité et la dissociation automatico-volontaire. La présence de trois de ces marqueurs suffirait à poser le diagnostic de dysphasie.

Enfin, Monfort (2001) estime qu'une différence importante entre le niveau de compréhension et le niveau d'expression et une hétérogénéité lexicale manifeste constitue également deux critères d'inclusion de la dysphasie.

Mais si l'on se réfère aux travaux de Léonard (2000), Tomblin et Zang (1999), cités dans Maillart et Schelstraete (2012), les caractéristiques langagières des enfants dysphasiques seraient fortement retardées plutôt que déviantes. Selon ces auteurs, les critères de déviance devraient être envisagés comme des signes de gravité donnant un pronostic sur l'évolution des troubles.

3 Classifications

3.1 Classification symptomatologique

La grande majorité des auteurs a insisté sur l'aspect polymorphe de ce trouble et sur l'hétérogénéité du profil clinique de ces enfants. Des domaines linguistiques seraient déficitaires ou préservés indépendamment les uns des autres (Maillart et Schelstraete, 2012). Plusieurs tentatives de modélisation ont ainsi été élaborées.

Certains auteurs ont tenté de regrouper les symptômes les plus fréquemment associés mais sans interpréter les mécanismes sous-jacents (De Weck et Rosat, 2003 ; Monfort, 2001). La classification la plus couramment citée est celle de Rapin et Allen (1983, revue en 1986, cités dans Touzin, 1992) qui s'appuie sur la conception modulaire du langage de Rondal. Six profils de troubles de langage y sont regroupés, selon les composantes du langage déficitaires ou préservées. Gérard (1993) a ensuite proposé une classification sous forme d'entités syndromiques, adaptée de celle de Rapin et Allen.

Toutefois, certaines études montrent que les troubles évoluent au cours de leur développement et que les enfants dysphasiques peuvent changer d'étiquette clinique (De Weck et Rosat, 2003 ; Parisse et Maillart, 2010 ; Monfort, 2001). Conti-Ramsden et Botting (1999, cités dans Bishop, 2014 ; Leclercq et Maillart, 2014 ; Maillart et Schelstraete, 2012 ; Schelstraete, 2011) ont montré que 45% des enfants dysphasiques changent de sous-type de classification entre 7 et 8 ans. De plus, selon la théorie du Bootstrapping (Coquet, 2005), l'apprentissage du langage se fait par un enrichissement réciproque des différents modules du langage. Il serait ainsi difficile d'imager une altération sélective d'une des composantes linguistiques. Ces théories remettent en cause la pertinence de classifications par sous-types.

3.2 Vers une nouvelle classification des troubles : Bishop (2004)

Selon Parisse et Maillart (2010), il serait intéressant de parler du trouble spécifique du développement du langage au pluriel. Les TSDL désigneraient un ensemble de troubles développementaux et non pas un déficit unique. En ce sens, Bishop (2004, cité dans Leclercq et Maillart, 2014, Parisse et Maillart, 2010, Maillart et Schelstraete, 2012), a distingué 4 syndromes ou sous-types de dysphasie, qui correspondraient à l'altération de processus sous-jacents, distincts du système langagier. Cette auteure recense la *dysphasie linguistique* ou TSDL typique, la *dyspraxie développementale verbale*, les *troubles pragmatiques du langage* et les *troubles sévères de compréhension du langage* pouvant être associés à une agnosie auditive.

Dans cette classification, les regroupements ne s'excluent pas entre eux et un enfant peut présenter à la fois un trouble linguistique et une atteinte de la programmation motrice par exemple. L'avantage de ce type de regroupement, qui se base sur des mécanismes cognitifs non langagiers, est qu'il autorise une évolution des troubles langagiers, sous une étiquette clinique qui, par contre, ne changera pas.

Pour Parisse et Maillart (2010), le langage résulterait de l'interaction des capacités langagières et des autres mécanismes cognitifs. L'appartenance à l'une de ces catégories cliniques dépendrait à la fois de la nature et de la sévérité de déficits multiples. Certains auteurs ont ainsi émis l'hypothèse de dysfonctionnements cérébraux sous-jacents communs s'exprimant sous la forme d'une atteinte prédominante langagière, motrice ou attentionnelle.

Face à ce constat, il semble primordial de prendre en compte le système dans son intégralité lors de l'évaluation des capacités langagières de l'enfant, notamment à cause des capacités de compensation du système cognitif et de l'influence de l'environnement sur les trajectoires développementales (Leclercq et Maillart, 2014)

4 Caractéristiques des enfants dysphasiques

4.1 Caractéristiques langagières

Maillart et Schelstraete (2012), Monfort (2001), Schelstraete (2011) et Schwartz (2009) opèrent une première distinction fondamentale entre les enfants dysphasiques ayant des troubles expressifs et ceux présentant des troubles mixtes, où les versants compréhension et réception sont touchés. Monfort (2001) ajoute également que les difficultés d'expression n'altèrent pas de la même manière la parole, le lexique et la syntaxe chez chaque enfant dysphasique, ce qui rend difficile une caractérisation des troubles. Toutefois, nous avons retrouvé dans la littérature certaines caractéristiques langagières fréquemment observées dans les troubles spécifiques du langage.

4.1.1 Composante phonologique

Maillart et Schelstraete (2012) relèvent des difficultés portant sur les phonèmes les plus tardifs dans l'acquisition développementale. Chez les SLI, il existerait une sous-spécification des représentations phonologiques (Schwartz, 2009 ; Tallal, 2003, cité dans Lévy et Zesiger, 2007). Il s'agit de troubles de la perception catégorielle, soit la capacité à discriminer un phonème différant par un seul trait articulatoire (Lévy et Zesiger, 2007 ; Schwartz, 2009). Les productions langagières s'en trouveraient instables voire inintelligibles. Certaines altérations phonologiques, bien que souvent non reproductibles et aléatoires, se retrouveraient de façon durable comme l'assourdissement. Si pour George (2007) les enfants porteurs d'une dysphasie présentent des erreurs déviantes, n'obéissant pas au principe de simplification, à l'inverse, Maillart et Schelstraete (2012) évoquent des erreurs non-atypiques mais plus fréquentes, telles que les ajouts et omissions de syllabes.

Enfin, Gérard (1993) et George (2007) relèvent également des difficultés de mémoire auditivo-verbale.

4.1.2 Composante lexico-sémantique

Bien que les habiletés lexico-sémantiques soient souvent décrites comme les mieux préservées chez les enfants dysphasiques, selon Soares-Boucaud et al. (2009), le lexique est souvent altéré de manière quantitative et qualitative. En effet, Leonard, Millet et Gerber (1999, cités dans Maillart et Schelstraete, 2012), soulignent une faible diversité lexicale, qui conduit les enfants dysphasiques à sur-utiliser les termes génériques ou emprunter des termes inadéquats.

Schwartz (2009) constate également une organisation atypique de ce lexique et un défaut de connaissance des catégories sémantiques. Maillart et Leclercq (2014), Mazeau (2005) et Schwartz (2009) observent chez cette population un défaut d'accès au lexique avec des conduites d'approches telles que les circonlocutions, des pauses anormalement longues et des hésitations. Enfin, Mazeau (2005) évoque des persévérations lexicales.

4.1.3 Habiletés morphosyntaxiques

Ce sont les troubles les plus fréquemment décrits et le déficit majeur rencontré par les enfants dysphasiques (Comblain, 2004). Certaines études relèvent des difficultés spécifiques en morphologie grammaticale (Crago et Paradis, 2003, cités dans Maillart et Schelstraete, 2012) avec une fréquence plus élevée d'omission et d'erreurs de genre sur les articles indéfinis. En ce sens, Schwartz (2009) évoque principalement des déficits sur les flexions verbales. Mazeau (2005) et Schwartz (2009) observent une sur utilisation des verbes à l'infinitif au lieu des formes conjuguées donnant un aspect télégraphique au discours.

De Weck et Marro (2010) soulignent aussi des difficultés portant spécifiquement sur le pronom. Des difficultés concernant les structures syntaxiques complexes comme les phrases passives, semblent également apparaître. Concernant la compréhension morphosyntaxique, de rares études (Deevy et Leonard, 2000, Montgomery 2000, cités dans Maillart et Schelstraete, 2012) ont rapporté des déficits marqués pour les phrases longues. Mazeau (2005, p. 123) relève des « *difficultés à accorder un sens précis [...] aux diverses flexions et aux mots fonctionnels, compromettant la compréhension syntaxique* ». Enfin, Soares-Boucaud et al. (2009) soulignent des difficultés de compréhension fine des marques syntaxiques. Mais la compréhension resterait moins altérée que la production.

4.1.4 Habiletés discursives, narratives et pragmatiques

Un certain nombre de troubles pragmatiques observés chez les enfants dysphasiques seraient secondaires à leurs autres difficultés langagières. En effet, les compétences pragmatiques impliquent des processus cognitifs coûteux (Bishop, 1997, cité dans Maillart et Schelstraete, 2012) et les enfants dysphasiques sont privés des outils de base de la communication, ce qui entrave leurs relations avec l'entourage (Mazeau, 2005).

D'une part, des difficultés seraient rencontrées dans les interactions sociales (Maillart et Schelstraete, 2012 ; Schwartz, 2009). En effet, ils ne prendraient que peu en compte l'interlocuteur dans un échange, auraient des difficultés dans la gestion des conflits et limiteraient la fréquence de leurs interactions. D'autre part, ils ne réussiraient pas à gérer adéquatement une conversation. De ce fait, on retrouverait moins d'initiations et de réponses aux initiations de leurs pairs (Mc Tear et Conti-Ramsden, 1992, cités dans Maillart et Schelstraete, 2012), plus de pannes conversationnelles, de difficultés de prise de tour de parole, moins de réparations conversationnelles et de demandes de clarification (Monfort, 2005).

En outre, leurs récits seraient moins informatifs que ceux de leurs pairs. Maillart et Schelstraete (2012), soulignent un faible ancrage situationnel du discours. Schwartz (2009) estime que leurs récits seraient moins cohésifs, l'élaboration syntaxique moins complexe. Ceci serait dû au fait qu'ils omettraient plus d'informations importantes et réaliseraient davantage d'erreurs syntaxiques. Certaines recherches (Van der Lely, 1997, Frionnet et Peiller, 2003, Reilly et al., 1998, 2003, 2004, cités dans Hilaire-Debove et Roch, 2013) ont montré que les enfants dysphasiques seraient néanmoins compétents pour communiquer la trame de l'histoire. D'après Reilly et al. (2004, cités dans Hilaire-Debove et Roch, 2013), ces enfants seraient capables de produire un discours structuré mais marqué par des déficits formels importants.

4.2 Troubles non linguistiques

Selon Maillart et Schelstraete (2012), de nombreuses études révèlent une très fréquente cooccurrence chez un même individu de troubles langagiers, attentionnels et moteurs. Il semblerait, en effet, que les déficits langagiers soient liés à d'autres déficits cognitifs (Bishop, 2014 ; Leclercq et Maillart, 2014).

4.2.1 Troubles praxiques

Hill (2001, cité dans Bussy, 2011 ; Soares-Boucaud et al., 2009) montre que 40 à 90% des enfants dysphasiques présente des troubles de la motricité globale et fine, de même ordre que ceux observés chez les enfants répondant aux critères de dyspraxie. À l'inverse, selon Dewey (1995, cité dans Bussy, 2011), les enfants dyspraxiques présentent souvent des troubles langagiers tels que les troubles d'évocation lexicale, les difficultés d'élaboration du discours et de compréhension. Ainsi, il existerait un lien très étroit entre troubles moteurs et langage. Ce lien est notamment attesté par la dyspraxie verbale qui perturbe la précision et la constance des mouvements de la parole (Bussy, 2011).

4.2.2 Troubles attentionnels

Il semble que 20 à 40% des enfants TSDL présente des troubles attentionnels et/ou d'hyperactivité – impulsivité (Maillart et Schelstraete, 2012). Mais les auteurs ne sont pas unanimes quant à leur origine : les troubles attentionnels sont-ils secondaires aux atteintes langagières ou résultent-ils d'une perturbation cognitive commune ? Certains supposent que les fonctions exécutives seraient plus généralement altérées chez ces enfants (Leonard et al., 2007, Oram, Cardy et al., 2010, cités dans Soares-Boucaud et al., 2009).

4.2.3 Mémoire

Des études comportementales suggèrent des déficits de mémoire de travail, mémoire à long terme et mémoire procédurale chez les enfants dysphasiques (Smith et Grossman, 2008, Ulman et Pierpont, 2005, cités dans Parisse et Maillart, 2010). Le déficit de mémoire procédurale a même été proposé comme cause fondamentale aux manifestations langagières observées et notamment des difficultés syntaxiques. En parallèle, s'observent très fréquemment des limitations au niveau de la mémoire à court-terme verbale (Schelstraete, 2011). Si selon certains auteurs, les enfants TSL présentent une limitation intrinsèque de capacités de stockage verbale (Gathercole et Baddeley, 1990, cités dans Maillart et Schelstraete, 2012), d'autres postulent que ces difficultés de mémoire verbale seraient la conséquence des déficits langagiers (Van der Lely 1993 cité dans Maillart et Schelstraete 2012) ou attentionnels.

5 La dysphasie et le langage écrit

Gérard (1993) distingue trois types de troubles du développement du langage écrit chez les dysphasiques. Les troubles résultant des déficits linguistiques et cognitifs propres à la

dysphasie, ceux liés aux conditions éducatives et pédagogiques défavorables auxquelles ils sont soumis et enfin les troubles en liaison étiologique : dyslexie et dysphasie auraient des causes communes. Selon Snowling et al. (2000, cités dans Schelstraete, 2011) Les difficultés en langage écrit chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage semblent s'aggraver à partir de l'âge de 8 ans.

5.1 Troubles de l'identification des mots écrits

Il est communément admis que les enfants présentant un trouble spécifique du langage obtiennent des performances plus faibles en tâche de lecture et orthographe. Par ailleurs, des difficultés persistantes en décodage ont été mises en évidence, plusieurs années après l'entrée dans le langage écrit (Bishop et al., 1998, 2000, cités dans Schelstraete, 2011). Les résultats observés par Franc et Gérard (2003, cités dans Billard, Pinton, Tarault et Faye, 2005) corroborent ces résultats. Ces auteurs ont suivi une cohorte d'enfants dysphasiques pendant 30 ans et ont décrit qu'en l'absence de prise en charge adéquate, ces enfants évolueraient vers l'illettrisme.

D'autre part, certains auteurs (Mc Arthur et al., 2000, Vellutino et al., 2004, cités dans Lévy et Zésiger, 2005) relèvent que 51% des enfants avec un trouble spécifique du langage présente également des troubles de lecture caractéristiques des dyslexies. D'où l'hypothèse de mécanismes cognitifs sous-jacents communs par Bishop et Snowling (2004, cités dans Lévy et Zésiger, 2005). Actuellement, l'hypothèse la plus probable semble être celle avancée par Pennington et Bishop (2009, cités dans Lévy et Zésiger, 2005) qui évoquent des déficits multiples corrélés à des facteurs de risque et de protection d'origine génétique et environnementale.

5.2 Troubles de la compréhension écrite

Certains enfants présenteraient des difficultés spécifiques en compréhension littérale et inférentielle, malgré un bon niveau de déchiffrement et un niveau lexical efficient (Schelstraete, 2011). Ce profil particulier, mis en évidence par Oakhill est celui des *mauvais compreneurs* (Cain et Oakhill, 1999). Selon Maillart et Schelstraete (2012), il y aurait un certain recouvrement entre le trouble spécifique du langage et les *mauvais compreneurs*. En effet, on retrouve chez certains dysphasiques, des difficultés de compréhension écrite, résultant de troubles d'identification cumulés à des troubles spécifiques (Maillart et Schelstraete, 2012).

Selon Pizzioli et Schelstraete (2011, cités dans Maillart et Schelstraete, 2012), les enfants dysphasiques traiteraient difficilement les énoncés complexes, voire relativement simples si le tableau clinique est de type mixte. Bishop (1997, cité dans Maillart et Schelstraete, 2012), observe également la persistance de stratégies immatures dans la compréhension des énoncés, où ces enfants ne s'appuieraient que sur le sens des mots et le contexte. Par ailleurs, Billard et al. (2005) montrent que les séquelles de langage écrit, chez des adolescents dysphasiques, peuvent se manifester par une vitesse en lecture faible ou des difficultés de compréhension à l'écrit.

5.3 Troubles des capacités inférentielles

Une étude de Lehrer et de Bernard (1987, cités dans Van Kleeck et al., 2006), sur des enfants d'âge préscolaire, met en évidence des difficultés de compréhension littérale mais aussi inférentielle, chez les enfants présentant un SLI. Leurs performances sont significativement plus pauvres que celles des enfants ayant un développement typique.

Van Kleeck et al., (2006) rejoignent cette hypothèse. En effet, les études de Ford et Milosky (2005) ont montré que les enfants SLI sont moins compétents que les enfants tout-venant à développer des représentations mentales au cours d'une histoire, qui les aideraient à anticiper l'action, et par conséquent à inférer les émotions. De plus, ces auteurs expliquent que les enfants porteurs d'un SLI sont moins exposés au langage inférentiel que les autres

enfants. En effet, leurs parents les encourageraient peu à élaborer des inférences et modéliseraient moins le langage inférentiel en continuant à produire majoritairement des discours et des demandes de type littéral.

Selon Adams et al. (2009) et Karasinski et Weismer (2010), les enfants avec SLI se comportent comme des enfants plus jeunes lors de tâches de compréhension d'inférences. Plusieurs hypothèses ont été formulées pour expliquer les déficits inférentiels observés telles qu'une « *limitation de la mémoire de travail, des problèmes d'accès aux connaissances du monde, des difficultés de compréhension de la grammaire, des difficultés à inhiber les informations qui ne sont pas pertinentes à la compréhension et des difficultés dans la construction de représentations mentales* » (Adams et al., 2009, Bishop, 1997, Deevy et Leonard, 2004, Ford et Milosky, 2008, Montgomery et al., 2010, Norbury et Bishop, 2002, cités dans Desmarais et al., 2013, p. 51).

6 Entraîner la compréhension inférentielle d'enfants dysphasiques

Selon Law et Garrett (2004), l'efficacité des traitements pour les enfants atteints de troubles primaires du langage a été sujette à débat. Mais l'ensemble des travaux aurait conclu à l'efficacité d'une intervention. Leur étude a en ce sens montré les bénéfices d'une intervention auprès d'enfants ayant des troubles phonologiques et lexicaux.

D'autre part, Fayol (2003) préconise des activités basées sur la réalisation d'inférences pour les enfants dont les difficultés portent spécifiquement sur la compréhension en lecture. Selon, Van Kleeck et al. (2006), Schelstraete (2011), un entraînement auprès d'enfants ayant des difficultés spécifiques de compréhension, portant sur l'apprentissage explicite des stratégies de compréhension pourrait être bénéfique. L'entraînement consisterait à leur apprendre à se poser des questions au cours de la lecture c'est-à-dire à leur faire réaliser consciemment des inférences.

Le support de la lecture semble particulièrement adapté pour un tel entraînement. En effet, Blanc (2009) explique que l'accumulation d'expériences en lecture de texte favoriserait le développement à générer des inférences. De plus, Martins et Le Bouëdec (1998) affirment que les récits suscitent fréquemment la génération d'inférences car ils renvoient davantage que les autres textes à des activités de la vie quotidienne. Les récits activent un schéma type de connaissances, propres aux scripts et aux états mentaux. Par ailleurs, il semblerait que le lecteur s'engage davantage dans la production d'inférences s'il doit lire un texte pour répondre à une question précise que pour comprendre globalement l'histoire (Nordman et Vonk, 1992, cités par Martins et Le Bouëdec, 1998).

A partir de ces données, nous nous sommes intéressées aux paradigmes d'entraînement sur les inférences en contexte de récit. Notre intérêt s'est porté sur le programme d'intervention réalisé par Van Kleeck et al. (2006), repris et adapté par Desmarais et al. (2013). Ce programme consiste en des ateliers de lecture partagée chez une population d'enfants dysphasiques d'âge préscolaire. Au cours de ces séances, l'intervenant posait des questions de nature référentielle et inférentielle sur la structure du récit avec un script de questions prédéterminé. En effet, le fait de poser des questions inférentielles invitait les enfants à avoir une pensée critique, à construire des connaissances et à adopter une posture de questionnement actif.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I Problématique

Certains travaux ont mis en exergue un déficit de la compréhension des inférences chez les enfants dysphasiques (Adams et al., 2009, Bishop, 1997, Botting et Adams, 2005 cités dans Desmarais et al. 2013). Malgré ce constat, de rares études ont été réalisées pour mesurer l'efficacité d'une intervention visant à améliorer les capacités réceptives chez cette population (Law et Garrett, 2004). Ces quelques études se seraient, par ailleurs, principalement centrées sur les habiletés référentielles selon Van Kleeck et al. (2006). Pourtant, nous avons vu précédemment l'importance du processus inférentiel dans le mécanisme de la compréhension. C'est ainsi que Van Kleeck et al. en 2006, puis Desmarais et ses collaborateurs en 2013, ont élaboré un protocole d'entraînement de la compréhension inférentielle et littérale chez des enfants dysphasiques d'âge préscolaire, à travers une situation de lecture partagée. Les travaux de Van Kleeck et ses collaborateurs ont mis en évidence une amélioration des capacités inférentielles et littérales de ces enfants et l'étude conduite par Desmarais et al. (2013) a obtenu des résultats très encourageants en ce sens.

La réalité clinique en France implique un diagnostic de dysphasie posé plus tardivement. Mais selon Van Kleeck et al. (2006), qui s'appuie sur l'étude de Brown, Pressley, Van Meter, et Schuder (1996), les enfants dysphasiques de classe élémentaire peuvent tout à fait tirer bénéfice d'un enseignement sur les inférences, afin d'améliorer leur compréhension écrite. C'est pourquoi, nous avons souhaité mettre en place un protocole axé sur l'élaboration d'inférences, adapté à des enfants dysphasiques d'âge scolaire. Nous allons ainsi tester l'efficacité d'une intervention intensive portant sur la compréhension inférentielle chez deux sujets expérimentaux appariés à deux sujets contrôles. Les quatre participants répondant aux mêmes critères d'inclusion.

II Hypothèses

1 Hypothèses théoriques

Hypothèse 1: A travers une activité portant sur les inférences logiques et pragmatiques, nous nous attendons à une amélioration de la compréhension des inférences de cohérence.

Hypothèse 2: L'amélioration du traitement des inférences de cohérence de nos sujets expérimentaux entraînera une amélioration de leurs capacités en compréhension écrite.

Hypothèse 3 : Nous postulons qu'en améliorant leur compréhension des inférences de cohérence, nos sujets généraliseront leurs acquis au traitement d'inférences non entraînées que sont les inférences de cohésion ou anaphores.

2 Hypothèses opérationnelles

HO1: Les scores obtenus par les enfants expérimentaux aux tâches de compréhension écrite, « Ours » et « Ordre chronologique de phrases », seront meilleurs en post-test, au regard des scores obtenus par les sujets contrôles appariés.

HO2: En post-test, les sujets contrôles n'obtiendront pas d'amélioration significative de leurs scores aux épreuves de compréhension écrite, « Ours » et « Ordre chronologique de phrases », au regard des scores des sujets expérimentaux appariés.

HO3: Les scores des enfants expérimentaux « Inférences pragmatiques », « Inférences logiques », « Inférences distractrices » et « Inférentiel 2 », mesurant la compréhension des inférences de cohérence, seront meilleurs en post-test, en comparaison des scores des sujets contrôles appariés.

HO4: En post-test, les sujets contrôles ne présenteront pas d'amélioration significative aux tâches mesurant la compréhension des inférences de cohérence, « Inférences pragmatiques », « Inférences logiques », « Inférences distractrices » et « Inférentiel 2 », en comparaison des sujets expérimentaux appariés.

HO5: Les scores des enfants expérimentaux « Lecture-Compréhension Morphosyntaxique » et « Coréférence », évaluant le traitement des inférences anaphoriques, seront meilleurs en post-test, au regard des scores obtenus par les sujets contrôles appariés.

HO6 : En post-test, chez les sujets contrôles, nous n'observerons pas d'amélioration significative des scores évaluant le traitement des inférences anaphoriques, « Lecture-Compréhension Morphosyntaxique » et « Coréférence », en comparaison des sujets expérimentaux appariés.

HO7: Les enfants expérimentaux connaîtront une augmentation significative de leurs scores « Total » et « Inférentiel » entre la première et la dernière séance de l'intervention.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTATION

I Participants

1 Méthode de sélection

Afin de trouver les enfants pouvant bénéficier de notre entraînement, nous avons contacté des centres de références des troubles des apprentissages, des associations de familles et autres réseaux regroupant des enfants porteurs de dysphasie ainsi que divers réseaux d'orthophonistes. Nous avons ainsi recruté nos participants par le biais d'orthophonistes en exercice libéral. Les enfants étaient tous domiciliés dans le département du Rhône (Lyon, Dardilly, Villefranche-sur-Saône et Fontaines Saint-Martin).

Un courrier d'information transmis aux orthophonistes et aux parents des enfants retenus, ainsi que des contacts téléphoniques et des rencontres précédant notre intervention, leur ont permis de bien comprendre le but de notre étude et de favoriser le déroulement de l'intervention.

2 Critères de sélection

Quatre enfants, soit deux filles et deux garçons, ont été sélectionnés pour notre étude. Les enfants intégrés répondaient aux critères d'inclusion suivants : diagnostiqués dysphasiques, présentant des troubles de la compréhension objectivés par des tests normés, d'un âge chronologique d'environ 10 ans, ayant un âge lexique d'au moins 8 ans 5 mois à une épreuve de leximétrie (L'Alouette, Lefavrais, 2010) afin que les processus d'identification des mots écrits soient automatisés, pris en charge en orthophonie. Les enfants de l'étude avaient un âge moyen de 10 ans 4 mois (ET = 4 mois).

Ont été exclus les enfants ayant des troubles associés de type troubles sévères du comportement incluant les troubles du spectre autistique, une déficience intellectuelle, un autre diagnostic de dys, un trouble sensoriel, ainsi qu'une situation de bilinguisme.

3 Procédure d'échantillonnage

La procédure d'échantillonnage s'est effectuée par choix consenti des participants, de leurs parents et de leur orthophoniste à participer à l'entraînement. La récolte des données concernant les pré et post-évaluations s'est effectuée pour trois des enfants au domicile familial et pour l'un des enfants au cabinet de l'orthophoniste. Nous avons privilégié un cadre calme et connu de l'enfant favorisant la situation de testing.

La répartition préalable des enfants en sujets « contrôles » ou « expérimentaux » a été effectuée à partir du choix éclairé et consenti des parents et de la motivation des enfants et de leur famille à prendre part à notre intervention. Deux enfants ont constitué les sujets dits expérimentaux, prenant part à l'intervention, les deux autres les sujets dits contrôles, ne prenant pas part à l'intervention mais poursuivant leur suivi orthophonique.

Réalisant une étude de cas multiples, nous nous sommes inscrites dans un plan expérimental 2 sujets x 2 temps. Nous avons pour cela réalisé un appariement des 4 enfants 2 par 2, soit deux couples composés chacun d'un enfant contrôle et d'un sujet expérimental. Cet appariement a été effectué sur la base de leurs scores aux épreuves de compréhension écrite et compréhension inférentielle en pré-test. Nous vous renvoyons au tableau 1 ci-joint récapitulant les profils des participants et les couples formés.

II Matériel

Tous les participants ont passé trois groupes d'épreuves permettant de mesurer leur compréhension écrite. Certaines de ces épreuves ciblaient leur compréhension inférentielle.

1 Tests utilisés

Nous avons utilisé deux tâches issues de la *L2MA* (ECPA, 1997) afin de tester les capacités en compréhension écrite des enfants. Nous avons également fait passer aux sujets le test de *La Gestion de l'implicite chez l'enfant* (Duchêne May-Carle, non édité) en intégralité, ainsi que des épreuves extraites d'un test *Compréhension de paragraphe* élaboré par Christine Maeder, Laurence Launay, Jacques Roustit et Monique Touzin. Ce test non édité est issu d'une batterie d'évaluation, *EVALEO*, qui fera l'objet d'un étalonnage à la rentrée scolaire de 2015-2016.

Nous avons choisi ces deux outils d'évaluation, ni étalonnés ni édités, en complément des épreuves de la *L2MA*, pour différentes raisons. Premièrement, pour la tranche d'âge de notre population, il n'existe aucun test édité permettant d'évaluer précisément la compréhension inférentielle. D'autre part, au regard du calendrier de nos expérimentations, à savoir des passations pré-test et post-test espacées de 8 semaines seulement, l'effet retest aurait pu être un biais important à notre étude.

Le test de Maeder et ses collaborateurs, tel qu'il a été conçu, présente l'avantage de neutraliser l'effet retest. En effet, il propose une évaluation des mêmes compétences en test et retest avec un format identique mais des items différents. De la même manière, pour éviter un effet retest dans *La Gestion de l'implicite* de Duchêne May-Carle, nous avons divisé l'épreuve en deux parties. Nous expliciterons notre démarche ci-après.

1.1 La Gestion de l'implicite chez l'enfant, Duchêne May-Carle (non édité)

Ce test comprend 30 paragraphes courts, de une à trois phrases. A l'issue de la lecture du paragraphe, l'enfant est invité à répondre à trois questions. Les questions posées sont majoritairement de nature inférentielle et plus précisément pragmatique, logique ou distractive. Les questions distractives requièrent un jugement d'absurdité de la part de l'enfant et la réponse attendue est « on ne peut pas savoir ». Les autres questions qualifiées d'explicites évaluent la compréhension littérale. Nous ne les exploiteront donc pas dans l'analyse des résultats.

L'enfant doit entourer une des réponses proposées à savoir « oui », « non » ou « on ne peut pas savoir » sur sa feuille de passation. Nous avons inséré en Annexe 2, un extrait de la *Gestion de l'implicite chez l'enfant*.

Afin de neutraliser un effet retest et prévenir une passation trop longue, nous avons convenu, avec l'accord et la validation d'Annick Duchêne-May Carle, de séparer les 30 paragraphes en 15 paragraphes pour le pré-test et 15 paragraphes pour le post-test. Pour ce faire, nous avons essayé de répartir en même proportion les questions de nature inférentielle pragmatique, logique, distractive et les questions littérales. Ci-dessous la répartition des questions en pré et post-test (tableau 2).

Tableau 2: Répartition des questions, Gestion de l'implicite chez l'enfant

Etapes	Types de questions proposées
Pré-test	19 questions inférentielles pragmatiques 10 questions inférentielles logiques 8 questions inférentielles distractrices 8 questions explicites
Post-test	19 questions inférentielles pragmatiques 9 questions inférentielles logiques 8 questions inférentielles distractrices 9 questions explicites

1.2 Compréhension de paragraphe, EVALEO, Maeder et al. (non édité)

Le test *Compréhension de paragraphe* de Maeder et al. peut être divisé en quatre parties : « lexique hors-contexte », « questions de compréhension », « phrases dans l'ordre chronologique » et « titre à choisir parmi cinq propositions »

L'épreuve de « lexique hors-contexte » propose à l'enfant cinq mots étiquettes, accompagnés chacun de quatre définitions étiquettes. L'expérimentateur lit le mot cible à l'enfant, afin de ne mobiliser chez lui que les processus de compréhension. L'enfant doit trouver la ou les définitions correspondant aux mots.

Pour l'épreuve de « questions de compréhension », l'enfant dispose d'un court texte cartonné de huit phrases qu'il doit lire soit en lecture à voix haute soit à voix basse. A l'issue de sa lecture, l'enfant doit répondre à sept questions de type inférentiel, ainsi que quatre à huit questions portant sur la coréférence. Les quatre premières questions testent la compréhension explicite des pronoms et les capacités de réflexions métalinguistiques. Les quatre questions suivantes ne sont posées qu'en cas d'échec aux quatre précédentes. Elles évaluent la capacité à trouver implicitement le référent du pronom.

Enfin, les items proposés à l'épreuve « lexique hors contexte » sont à nouveau soumis à l'enfant. Cette fois, il doit élaborer une définition des mots en fonction du contexte du texte proposé. Par exemple « Que veux-dire *trombone* dans le texte ? ». Durant la passation, le texte était toujours à portée de l'enfant pour qu'il puisse s'y référer au besoin

Dans les épreuves « Ordre chronologique de phrases » et « titre à choisir » l'enfant doit remettre en ordre sept phrases-étiquettes correspondant aux étapes clés du texte et choisir le titre-étiquette approprié parmi cinq propositions. Cette tâche permet de juger des capacités de synthèse du récit et à restituer les idées importantes du texte.

Nous avons choisi de ne sélectionner que les tâches nous paraissant les plus sensibles afin de tester les capacités de compréhension écrite et les capacités inférentielles de notre population, soit « questions de compréhension » et « ordre chronologique de phrases » Toutes ces épreuves ont été passées en pré et post-test. Cependant, nous avons choisi de varier leur ordre de passation afin de contrôler un biais de fatigabilité et d'ordre des épreuves. Nous avons joint, en Annexe 3, l'intégralité du test *Compréhension de paragraphe* de Maeder et ses collaborateurs.

2 Evaluation de la compréhension écrite

2.1 Epreuve « Les Ours », *L2MA* (1997)

Dix images en noir et blanc sont présentées à l'enfant dans un ordre chronologique, formant une histoire. Dix paragraphes courts sont donnés à l'enfant. Chaque paragraphe doit être apparié avec l'image correspondante. L'enfant obtient un score sur 10.

2.2 Epreuve « Ordre chronologique de phrases », *Compréhension de paragraphe*, *EVALEO*, Maeder et al. (non édité)

L'épreuve est cotée sur 7 points. Notons que la cotation démarre à 3 points lorsque l'enfant rappelle trois phrases successives dans le bon ordre. Par exemple, si l'enfant rappelle quatre propositions au bon emplacement mais qu'elles ne se suivent pas, celui-ci obtient une note de 0.

3 Evaluation de la compréhension des inférences de cohérence

3.1 *La Gestion de l'implicite chez l'enfant*, Duchêne May-Carle (non édité)

15 paragraphes ont été administrés en pré-test et 15 paragraphes en post-test. Nous avons extrait 3 scores. Un score inférentiel pour les questions pragmatiques, un score inférentiel logique et un score inférentiel distracteur. Le test ne proposant pas la même proportion de questions pragmatiques, logiques et distractrices, nous avons dû convertir les scores initiaux sur 20.

3.2 Epreuve « Questions de compréhension », *Compréhension de paragraphe*, *EVALEO*, Maeder et al. (non édité)

De l'épreuve « Questions de compréhension » expliquée précédemment, nous avons obtenu un score sur 7 points correspondant aux réponses de l'enfant aux questions inférentielles. Nous l'avons intitulé « score inférentiel 2 ».

4 Evaluation des inférences anaphoriques

Afin observer une éventuelle généralisation des acquis de l'entraînement à d'autres inférences non-entraînées que sont les inférences anaphoriques, nous avons utilisé d'autres tâches.

4.1 Epreuve « Lecture-Compréhension Morphosyntaxique », *L2MA* (1997)

Nous avons décidé d'administrer l'épreuve Lecture-Compréhension-Morphosyntaxique (LMS) de la *L2MA* (1997). Via une succession de quatre planches, l'enfant doit apparier un bref énoncé avec l'image correspondante. Le score obtenu par l'enfant est sur 16 points.

4.2 Tâche « Coréférence », *Compréhension de paragraphe*, *EVALEO*, Maeder et al. (non édité)

Nous avons également extrait un score « Coréférence » de l'épreuve « Question de compréhension ». Les quatre premières questions sont notées sur 2 points chacune. On attribue 1 point pour les quatre suivantes qui ne sont posées qu'en cas d'échec aux premières. Le score total est de 8 points.

Ces deux épreuves évaluent la compréhension morphosyntaxique, plus précisément la possibilité de trouver le ou les référents des pronoms. Cette capacité renvoie à des processus inférentiels que l'on qualifie d'anaphores.

Ci-dessous un tableau récapitulatif des tests et épreuves sélectionnées, ainsi que l'ordre de passation des épreuves en pré-test et post-test (tableau 3).

Tableau 3 : répartition des épreuves en pré-test et post-test

Semaine 1	Pré-test	L2MA Les ours Lecture-Compréhension Morphosyntaxique Test de compréhension de paragraphe, Maeder et al. Questions de compréhension Ordre chronologique de phrases Gestion de l'implicite chez l'enfant, Duchêne May-Carle Questions explicites Questions pragmatiques Questions logiques Questions distractrices
Semaine 10	Post-test	Test de compréhension de paragraphe, Maeder et al. Questions de compréhension Ordre chronologique des phrases Gestion de l'implicite chez l'enfant, Duchêne May-Carle Questions explicites Questions pragmatiques Questions logiques Questions distractrices L2MA Lecture-Compréhension Morphosyntaxique Les ours

III Procédure

1 Plan expérimental

Nous avons réalisé chez deux sujets dysphasiques un paradigme d'entraînement ciblé sur la production d'inférences et les avons comparés à deux sujets contrôles. Les sujets contrôles comme les sujets expérimentaux devaient être appariés, c'est-à-dire répondre aux mêmes critères d'inclusion définis dans la partie "population". Ces derniers, ne bénéficiaient d'aucun entraînement mais poursuivaient leur rééducation orthophonique.

Nous pouvions objectiver une progression générale des deux enfants d'un couple en post-test, c'est-à-dire un effet temps (pré vs post test), une amélioration significative d'un sujet du couple par rapport à l'autre, en pré-test et post-test confondu (moyenne des scores), à

savoir un effet enfant (enfants contrôles vs enfants expérimentaux), et enfin une interaction de nos deux VI temps*enfant, soit une amélioration en post-test de l'un des sujets, par rapport à l'autre.

Notre protocole est issu et adapté des entraînements de Desmarais et al. (2013) et Van Kleeck et ses collaborateurs (2006), dont l'objectif était d'améliorer la compréhension littérale et inférentielle d'enfants dysphasiques d'âge préscolaire. Afin de mieux comprendre les choix opérés dans le protocole de Desmarais et ses collaborateurs (2013), nous avons réalisé une vidéoconférence avec Mme Desmarais. Elle a répondu à l'ensemble de nos questions, nous a prodigué des conseils et nous a fourni un exemple type de script de questions élaboré pour leur étude.

2 Intervention

2.1 Modalités de l'intervention

Nous avons décidé de réaliser les séances de l'entraînement auprès des enfants. En effet, n'ayant pas effectué d'étude pilote pour le support de notre intervention, nous avons estimé être les plus à-mêmes de coter adéquatement les scripts. Chaque expérimentateur a ainsi suivi l'un des deux enfants sujets sur l'ensemble de la durée de l'entraînement. Avant de débiter les séances, nous avons chacune rencontré l'enfant et ses parents pour leur expliquer les modalités de notre intervention.

Notre entraînement s'est déroulé pendant huit semaines, entre octobre et décembre 2014. Les rencontres ont eu lieu à raison de deux fois par semaine, soit 16 séances individuelles, dans un objectif d'intervention intensive. Nous intervenons sur une durée de 30 min.

Les séances d'entraînement ont eu lieu au cabinet de l'orthophoniste des enfants. Toutefois, des impondérables nous ont amené à intervenir ponctuellement au domicile des sujets. Nous étions installés au bureau de l'orthophoniste, en tête à tête avec l'enfant et en l'absence de cette dernière. Cependant, pour l'un des deux sujets, les deux premières séances se sont déroulées en présence de l'orthophoniste.

Bien que suivant un protocole rigoureux décrit ci-après, nous avons inscrit cette intervention dans un cadre écologique. C'est-à-dire en lien avec la clinique orthophonique et entraînant des habiletés que l'enfant pourra transposer dans son quotidien. En exemple, certains schémas d'actions abordés dans les récits, notamment ceux se rapportant au milieu scolaire, sont semblables à ceux rencontrés dans le quotidien de vie.

2.2 Déroulement de l'intervention

2.2.1 La première séance

Nous avons situé notre séance au sein de la totalité de l'intervention, en décrivant globalement aux enfants l'ensemble des textes qui seraient abordés. Nous leur avons également expliqué de manière détaillée ce qu'on attendait d'eux. Cette consigne était reprise de manière plus brève au début de chaque rencontre, afin de ritualiser l'intervention et permettre à l'enfant de bien appréhender les objectifs de la lecture.

En vous référant au paragraphe ci-dessous, vous trouverez la consigne donnée à l'enfant au début et à la fin de la première séance de notre intervention.

2.2.2 Consigne à l'enfant

Au début de la séance

« Aujourd'hui et comme toutes les séances qu'on va faire ensemble, tu vas lire un texte. Ce texte, il faut que tu le lises dans ta tête. Ne t'inquiète pas, regarde il est court. Quand tu

rencontres un mot que tu ne connais pas ou quand tu ne te souviens plus vraiment ce qu'il veut dire, c'est important que tu me le dises pour que je t'explique ce mot, sinon tu vas avoir du mal à comprendre le texte.

Comme tu peux le voir, dans le texte il y a plein de ronds de couleur. A chaque fois que tu vas rencontrer ce petit rond de couleur pendant que tu lis, il va falloir que tu t'arrêtes et moi je vais te poser une question sur le texte, pour voir si tu as bien compris. Si jamais tu as l'impression que tu ne te souviens plus bien du texte, tu peux relire les quelques lignes du dessus. Tu verras, parfois tu vas comprendre très vite et parfois les questions vont te paraître plus difficiles. C'est parce que pour certaines questions il ne te suffira pas d'avoir lu le texte, mais il faudra faire appel à tes connaissances à toi. Il faudra que tu imagines ce qu'il va arriver ensuite dans l'histoire, que tu réfléchisses à pourquoi le personnage se comporte comme ça, ou que tu te mettes à sa place pour imaginer ce qu'il ressent. Des choses comme ça.

Quand tu y arriveras bien tu pourras continuer à lire le texte et tu t'arrêteras chaque fois au prochain rond. Si tu as un peu plus de mal, je vais t'aider à essayer de trouver la bonne réponse. Mais je ne pourrais pas te la donner d'accord ? Même si tu ne trouves pas la réponse avec mon aide, ce n'est pas grave, tu continues à lire et tu t'arrêteras au prochain rond. On fait comme ça jusqu'à la fin du texte. Tu as compris, ça va ? ».

A la fin de la séance

« C'est bien, tu as bien lu ! Alors la semaine prochaine, on va reprendre ce texte une dernière fois. Tu l'as déjà lu donc tu verras ce sera sûrement plus facile. Je vais te poser les questions que tu n'as pas trop réussies aujourd'hui mais je vais aussi en trouver des nouvelles, parce que tu as bien répondu à certaines questions».

2.2.3 Déroulement général

L'enfant est invité à lire silencieusement le texte que nous lui avons brièvement présenté au préalable. Nous l'encourageons fortement à nous demander la définition des mots qu'il ne connaît pas. Durant la lecture, lorsque l'enfant rencontrait une balise de couleur, c'est-à-dire un rond de couleur symbolisant l'arrêt de la lecture, l'expérimentateur lui posait une question. Si l'enfant donnait spontanément la réponse attendue, l'expérimentateur acquiesçait et l'enfant poursuivait sa lecture.

A l'inverse, lorsque l'enfant ne trouvait pas la réponse adéquate, l'expérimentateur lui fournissait une à trois aides au maximum, pour tenter de l'obtenir. L'enfant avait la possibilité de relire une partie du texte lorsqu'il ne se souvenait plus du passage. Il procédait de cette manière jusqu'à lire entièrement le texte.

Chaque récit a été présenté deux fois, à une semaine d'intervalle, afin que l'enfant puisse se familiariser avec l'histoire. En effet, il pouvait se concentrer sur les questions posées plutôt que sur le décodage et la compréhension de l'histoire. Il était alors plus à-même de générer des inférences. De plus, en bénéficiant d'une seconde lecture, l'enfant rencontrait un nombre plus conséquent de questions.

Les questions échouées par l'enfant ont été reprises la semaine suivante et complétées par de nouvelles questions, empruntées au deuxième script, de façon à obtenir à chaque fois 16 questions au total. Les scripts évoqués sont explicités dans la partie "Matériel de l'intervention". L'ordre de passation des textes a été déterminé en fonction d'un degré de difficulté croissant, que nous avons estimé de manière subjective.

Toutefois, nous avons fait lire nos corpus à un petit échantillon d'enfants non porteurs de handicap. Ces enfants, au nombre de 4, avaient rencontré chacun deux textes et les deux scripts de questions. Nous n'avions pas encore élaboré de système de cotation mais leur avons demandé de nous indiquer le texte qu'ils jugeaient le plus difficile. Après avoir

confronté leurs témoignages à leurs difficultés durant la passation, nous avons modifié l'ordre de passation des textes.

Vous trouverez en dernière page de la partie protocole le tableau 5 (p.41), récapitulatif du déroulement de l'intervention avec les titres des textes élaborés.

2.2.4 L'indication

La tâche d'indication était particulièrement difficile pour l'expérimentateur. En effet, il devait orienter l'enfant, parfois à plusieurs reprises, sans jamais lui indiquer la bonne réponse. D'autant que l'étayage à fournir en cas d'erreur de l'enfant n'était pas imposé. L'adulte devait juger en fonction du type de question, de la réponse de l'enfant, de ses difficultés, quel type d'aide pouvait être la plus adaptée. Ces aides étaient de plusieurs natures.

L'adulte avait la possibilité de reformuler la question. Il s'agissait généralement de l'aide fournie en premier choix. Il pouvait également utiliser un indicage contextuel. Ce dernier pouvait faire appel aux expériences personnelles de l'enfant. Par exemple « si toi tu étais à sa place, qu'est-ce que tu ferais ? ».

L'étayage contextuel pouvait également se référer au cotexte. Par exemple « regarde, juste avant le personnage avait dit ceci, qu'est-ce que tu peux en déduire ? ». Sinon, lorsque l'enfant émettait une réponse très éloignée de la réponse cible, l'expérimentateur avait la possibilité de faire un résumé en reprenant les éléments clés du texte. Par exemple « regarde le personnage a commencé par faire ça, ensuite il a dit ceci et finalement il a fait cela ».

D'autre part, l'aide pouvait revêtir la forme d'une relecture guidée. L'expérimentateur balisait la partie du texte contenant les éléments nécessaires à la production de l'inférence. Pour cela, il rajoutait au crayon des crochets autour de la zone délimitée et l'enfant relisait le passage. L'expérimentateur pouvait aussi lire le passage balisé à voix haute, en utilisant des indices prosodiques et/ou corporels. Enfin, l'adulte avait le choix de réaliser une ébauche orale, phonémique ou syllabique, lorsqu'il s'agissait d'une question fermée.

2.2.5 Les réponses attendues

Nous avons au préalable déterminé pour chaque question la ou les réponses attendues dites cibles. La décision du caractère adéquat d'une réponse relevait donc d'un choix arbitraire. Mais nous avons modifié et complété les réponses cibles en fonction de celles fournies par les sujets tout-venant, qui avaient rencontré nos corpus.

Pour autant, ces réponses ne constituaient pas une liste exhaustive, ni une forme figée. Il ne s'agissait pas de coter faux la réponse de l'enfant s'il utilisait une formulation maladroite. Nous voulions indiquer les idées clés devant apparaître dans la réponse pour attester d'une bonne compréhension. Nous avons d'ailleurs, au fil des séances de l'entraînement, complété la liste des réponses cibles avec certaines réponses de nos sujets tout à fait adaptées mais que nous n'avions pas envisagées auparavant.

Dans le cas de questions logiques de type fermé, la réponse devait être systématiquement justifiée par l'enfant. Pour cela, l'examineur interrogeait le pourquoi de sa réponse. La demande de justification n'était évidemment pas comptée comme une aide et la justification de l'enfant devait être transcrite avec la réponse oui/non dans la première case « sans aide ».

2.2.6 Le système de notation

L'examineur devait estimer la qualité de chaque réponse donnée par l'enfant sur la base de son propre jugement. Cela nécessitait une très bonne connaissance des textes et des réponses cibles. Ces dernières pouvaient se répartir en trois catégories.

Les réponses « attendues » qui ont été expliquées précédemment. Les réponses « ambiguës » renvoyaient à plusieurs cas de figure. Il s'agissait d'une explication incomplète lorsque plusieurs éléments devaient être rappelés, de l'ajout de détails inadaptés en plus des éléments corrects ou d'une réponse se rapprochant de celle attendue mais étant mal justifiée par l'enfant. Enfin les réponses « inadéquates » désignaient celles n'ayant aucun lien sémantique avec la réponse cible, les fois où l'enfant utilisait des périphrases comme explication ou en cas d'absence de réponse.

Cette estimation à trois niveaux ne concernait que les questions inférentielles. Nous avons mis en place un système de notation dichotomique pour les questions littérales, à savoir « réponse attendue » ou « réponse inadéquate ». Lorsque l'enfant échouait à une question littérale, contrairement aux questions inférentielles, nous lui fournissions une seule aide de type relecture guidée. En effet, la compréhension littérale ne faisait pas l'objet de notre intervention même si nous souhaitions objectiver une amélioration de la compréhension écrite des enfants expérimentaux. D'autre part, nous avons estimé que l'information étant directement contenue dans le texte, l'enfant devait pouvoir répondre avec un seul indiçage.

En fonction du nombre d'aides fournies par l'expérimentateur (non pas du type) c'est-à-dire de une à trois au maximum, de la nature de la question, à savoir inférentielle ou littérale, et de la qualité de la réponse, c'est-à-dire attendue, ambiguë ou inadéquate, nous avons établi un système de cotation dégressif. Plus l'enfant bénéficiait d'aides, moins il obtenait de points. Meilleure était la qualité de sa réponse, plus son score était élevé.

Nous avons choisi d'attribuer des points supplémentaires au troisième indiçage seulement lorsque la réponse obtenue était adéquate. Nous avons décidé arbitrairement d'attribuer moins de points aux questions littérales par rapport aux questions inférentielles pour les raisons évoquées au paragraphe précédent. Le score obtenu par l'enfant à la question correspondait donc à sa dernière réponse. (Voir tableau 4 ci-dessous).

Tableau 4: Système de cotation des scripts de questions

Questions inférentielles					Questions littérales		
Réponse attendue		Réponse ambiguë		Réponse inadéquate	Réponse attendue		Réponse inadéquate
Sans aide	4	Sans aide	2	0	Sans aide	2	0
1 aide	3,5	1 aide	1,5		1 aide	1	
2 aides	3	2 aides	1				
3 aides	2,5	3 aides					

C'est sur la base de ce système que nous avons sélectionné les questions que nous souhaitions reprendre la semaine suivante. Il s'agissait de celles restées échouées ou ambiguës, malgré les trois indiçages. Avec l'ensemble des points, nous avons établi un score « Total » sur 56 points pour chaque script. Nous avons ainsi obtenu 16 scores sur 56 points, puisque les enfants avaient rencontré à deux reprises chaque texte, au nombre de huit.

Nous avons également additionné les items réussis des questions logiques et des questions pragmatiques pour chaque script, afin d'obtenir un score « Inférentiel ». Nous avons ainsi obtenu 16 scores « Inférentiel ». Ces données seront exploitées dans l'analyse des résultats afin d'observer une éventuelle progression au cours de l'intervention.

Afin d'harmoniser notre cotation, les aides fournies et les autres modalités de passation, nous nous rencontrons une fois par semaine. A cette occasion nous échangeons nos corpus et scripts. L'expérimentateur devait coter en aveugle le script de question de l'autre expérimentateur. Lorsque la notation était sujette à controverse, elle faisait l'objet d'une discussion pour se mettre d'accord.

2.3 Matériel de l'intervention

Vous trouverez dans le Tome 2 de notre mémoire, l'ensemble des textes et des scripts de questions que nous avons élaborés comme support à notre intervention.

2.3.1 *Elaboration de textes narratifs*

Choix des livres « J'aime Lire »

Nous avons élaboré huit textes narratifs à partir d'ouvrages tirés des éditions « J'aime Lire ». Notre choix s'est porté sur ces livres pour plusieurs raisons. Nous souhaitons des textes comportant un lexique simple et fréquent ainsi qu'une structure morphosyntaxique accessible, pour neutraliser des difficultés de bas niveau. Dans un livret explicatif des éditions, il est indiqué que, pour chaque ouvrage de la collection, le lexique employé est très usuel et que les phrases sont d'une longueur adaptée à la tranche d'âge. Chaque texte narratif des éditions est d'ailleurs relu par un orthophoniste.

De plus, la tranche d'âge choisie (6-10 ans) était suffisamment large pour convenir à des niveaux différents. En effet, les ouvrages devaient pouvoir convenir à nos deux sujets qui présentaient d'éventuelles disparités au niveau lexico-sémantique, morphosyntaxique ou plus généralement en termes de connaissances du monde. D'autre part, comme les enfants dysphasiques ont tendance à se comporter comme des enfants plus jeunes pour le traitement des inférences, la tranche d'âge nous semblait particulièrement adaptée.

Le choix d'un récit nous a également paru intéressant puisque les enfants dysphasiques semblent avoir de bonnes capacités à s'appuyer sur les schémas narratifs type pour comprendre un texte. Nous avons sélectionné huit livres de cette édition et avons essayé de choisir des thèmes variés, pouvant intéresser des enfants des deux sexes et âgés de 10 ans.

Nous avons généralement opté pour des thèmes et des personnages empruntés au merveilleux traditionnel afin de faire appel à des connaissances partagées. Les histoires mettaient notamment en scène une sorcière, un génie de la lampe, des squelettes, des dragons. Nous avons également sélectionné deux récits d'aventure classiques, à savoir une histoire pirate et un voyage dans le temps. D'autre part, nous avons souhaité ancrer nos récits dans des univers culturels variés. C'est pourquoi, nous avons choisi un ouvrage se déroulant en Chine et un autre dont l'histoire a pour cadre un pays arabophone.

Adaptation des textes

Nous avons résumé chaque livre en deux pages. Ces formats courts avaient l'avantage d'être exploitables sur le temps d'une séance et devaient prévenir une fatigabilité trop importante de l'enfant.

Nous avons commencé par déterminer quels éléments clés du texte nous allions conserver ou abandonner. Pour cela, nous avons sélectionné les passages qui étaient les plus propices à l'élaboration d'inférences, tout en essayant de conserver les éléments les plus

pertinents de l'histoire. Après avoir délimité et sélectionné les passages pouvant faire l'objet de questions, nous avons effectué de nombreuses adaptations pour rendre l'histoire cohérente. Comme nous devions pouvoir poser 32 questions sur chaque texte, dont 24 de type inférentiel, il a également fallu adapter l'histoire en parallèle de la création de nos scripts de questions, en fonction du type de question posée dans le passage.

Par ailleurs, nous avons réalisé des modifications relativement mineures quant à la structuration morphosyntaxique pour conserver la cohésion du texte. De rares changements lexicaux ont été réalisés. Globalement, nous avons essayé de conserver au maximum la structure de base du texte, c'est-à-dire son schéma narratif avec les péripéties principales.

Nous avons créé deux formats pour chaque récit. L'un des textes était réservé à l'expérimentateur, l'autre à l'enfant. Les deux versions comportaient des balises de couleur, correspondant à l'endroit du texte où l'enfant devait interrompre sa lecture et où l'expérimentateur lui posait une question. Dans le format « expérimentateur », les lignes étaient numérotées pour qu'il puisse suivre le cours de la lecture du sujet et l'interroger au moment où ce dernier rencontrait une balise.

Dans la version « enfant » du texte, nous avons inséré une ou deux illustrations pour égayer le corpus. La majorité des images étaient directement empruntées aux textes d'origine et les autres ont été trouvées dans des bases de données sur internet. Nous avons pris garde de ne pas choisir des illustrations pouvant guider les enfants dans la compréhension du texte ou dans l'élaboration d'inférences. Nos illustrations représentaient la plupart du temps les protagonistes de l'histoire. Enfin, nous avons inséré une image « fin » pour terminer chaque corpus de texte et recréer l'esprit d'un récit.

2.3.2 *Elaboration des scripts*

Types de questions

En parallèle de l'élaboration des textes, nous avons créé deux scripts de 16 questions chacun, soit 32 au total pour chaque texte. Parmi les 16 questions proposées, 12 étaient de nature inférentielle. Quatre questions littérales avaient pour but de soulager l'enfant et de ne pas le mettre en situation d'échec.

Concernant les questions inférentielles, nous avons effectué une première distinction entre les inférences pragmatiques, au nombre de huit, et les inférences logiques, au nombre de quatre. Nous avons fait le choix d'intégrer plus d'inférences pragmatiques que logiques dans nos scripts. En effet, les pragmatiques causales sont acquises tardivement par les enfants de développement typique comme les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Etant les plus difficiles à élaborer, nous les avons priorisées.

D'autre part, nous avons majoritairement élaboré des inférences on-line, qui sont générées au cours de la lecture de l'enfant et quelques inférences off-line nécessitant de relier des informations du texte plus éloignées. En effet, nous voulions pallier les erreurs dues à des troubles de mémoire à court terme, mémoire de travail ou troubles attentionnels des enfants sujets, qui auraient pu entraver la génération d'inférences.

Nous pouvons également distinguer dans nos scripts de questions, les inférences émotionnelles, qui portent sur les sentiments des personnages, des inférences causales liées aux buts et aux conséquences des actions du personnage. Pour nous aider à l'élaboration des inférences causales nous avons utilisé le tableau récapitulatif de Van Kleeck et ses collaborateurs (2006), faisant état des types d'inférences rencontrées en contexte de récit (voir Annexe 1).

Organisation des scripts de questions

Après avoir élaboré nos différentes questions, nous avons dû les répartir dans un des deux scripts. Le script 2 comprenait celles qui seraient posées en deuxième session, soit en seconde lecture de texte. Nous y avons principalement inséré les inférences émotionnelles ainsi que certaines inférences causales. Ces dernières faisaient appel à des connaissances générales de l'enfant et moins à des liens de causalité entre les événements de l'histoire. En effet, nous voulions éviter que l'enfant puisse répondre aux questions en ayant mémorisé les éléments du texte au cours de la première lecture, sans faire appel au mécanisme d'inférence. Par exemple ce type de question « que va faire le personnage ensuite selon toi ? » n'était pas judicieux en seconde lecture du texte, puisque l'enfant connaissait déjà la réponse.

Chaque script était divisée en cinq colonnes. Une première colonne comportait les différentes questions. Ces dernières étaient systématiquement accompagnées du numéro de ligne où elles se trouvaient dans le corpus. Cela permettait à l'expérimentateur de faire facilement des allers-retours entre son support texte et son script. Dans la même case, sous la question, se trouvaient la ou les réponses attendues en italique.

Les autres colonnes étaient dédiées à la transcription de la réponse de l'enfant. Une colonne correspondait à la première réponse de l'enfant, sans aide de l'adulte. Les trois autres colonnes permettaient d'inscrire les réponses du sujet après un, deux ou trois étayages.

Echantillon d'enfants tout-venant

Comme précédemment évoqué, nous avons proposé nos textes et scripts de questions à quatre enfants non-porteurs de handicap, pour pouvoir déterminer des réponses adéquates. Cela nous avait préalablement permis de déterminer les questions les plus accessibles, les plus échouées, les passages du texte les plus difficiles. Sur la base de ces constats, nous avons adapté nos textes et nos scripts de questions.

En effet, nous avons essayé d'inscrire nos supports dans la zone proximale de développement des sujets de notre intervention. Nous souhaitions un panel de questions s'inscrivant dans un continuum de difficulté. Pour cela, nous avons abandonné les questions restées trop échouées par les sujets tout-venant malgré nos étayages. Nous avons ainsi conservé certaines questions échouées mais cédant à l'indigence, celles donnant lieu à des réponses ambiguës et les questions faciles.

Tableau 5: Déroulement de l'intervention

Semaine 1	Séance 1	« La leçon de confiture »
	Séance 2	« En route pour hier »
Semaine 2	Séance 1bis	« La leçon de confiture »
	Séance 2bis	« En route pour hier »
Semaine 3	Séance 3	« Gare aux mouches »
	Séance 4	« Le génie du nouvel an »
Semaine 4	Séance 3bis	« Gare aux mouches »
	Séance 4bis	« Le génie du nouvel an »
Semaine 5	Séance 5	« La nuit des squelettes »
	Séance 6	« La quête de Zao »
Semaine 6	Séance 5bis	« La nuit des squelettes »
	Séance 6bis	« La quête de Zao »
Semaine 7	Séance 7	« Les treize chats de la sorcière »
	Séance 8	« L'île aux pirates »
Semaine 8	Séance 7bis	« Les treize chats de la sorcière »
	Séance 8bis	« L'île aux pirates »

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I Démarche statistique

Compte tenu du faible effectif de nos échantillons, nous avons réalisé des tests statistiques non paramétriques. Nous avons utilisé le test statistique du Q' de Michael (2007). En effet, ce test est préconisé pour les études de cas multiples s'inscrivant dans un plan factoriel 2x2, dont les VD renvoient à des scores pouvant atteindre un maximum. Quand la « p-valeur » est inférieure à 0.05, les progrès sont dits significatifs, tandis qu'entre 0.05 et 0.08 ils sont dits tendanciels. Pour tout résultat supérieur à 0.08 nous ne concluons pas à un effet significatif.

Nous avons réalisé le test du Q' (Michael, 2007) sur les scores des couples d'enfants appariés 2 à 2, afin d'observer un possible effet temps (pré test/post-test), un éventuel effet enfant (expérimental/contrôle) et une éventuelle interaction temps * enfant. Dans le cas d'une interaction de nos deux VI, les comparaisons multiples nous permettront éventuellement de conclure à une amélioration significative des scores des enfants expérimentaux, après avoir bénéficié de l'entraînement.

Nous présenterons d'abord les effets simples de chacune de vos VI, puis les interactions de nos deux VI. Nous illustrerons nos analyses par différents graphiques si les résultats révèlent une interaction de nos VI. Un astérisque (*) équivaut à une progression tendancielle, deux astérisques (**) à une évolution significative. Toute autre évolution ne sera pas considérée comme significative.

Nous avons enfin effectué une analyse des scores totaux et des scores inférentiels obtenus par nos sujets expérimentaux pour chaque texte rencontré en première lecture, au cours de notre entraînement. L'analyse de ces scores nous permettra d'objectiver une possible progression au sein de l'intervention. Pour cela, nous avons une nouvelle fois réalisé le test du Q' (Michael, 2007), afin de mettre en évidence un effet d'Intervention (séance1 à séance 8).

II Analyse par couple d'enfants

1 Couple Sacha - Yaël

1.1 Scores en compréhension écrite

1.1.1 Score « Ours »

Concernant le score obtenu à l'épreuve « Ours », nous n'observons pas d'effet de Temps ($Q'(1) = 0,09$; $p = 0,7687$). Le score de Sacha et Yaël confondus ne connaît pas d'amélioration significative entre le pré-test et le post-test.

En revanche, nous observons un effet principal Enfant ($Q'(1) = 7,98$; $p = 0,0047$). Les scores en pré-test et post-test confondus sont significativement différents d'un enfant à l'autre. Cette différence est en faveur du sujet contrôle, qui a globalement obtenu des scores significativement plus élevés (score Yaël total = 18/20) que le sujet expérimental (score Sacha total = 9/20).

Enfin, les analyses mettent en évidence une interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 4,82$; $p = 0,0282$). Les comparaisons multiples indiquent que l'effet Enfant n'existe qu'en pré-test (score Sacha = 3/10 ; score Yaël = 10/10) et pas en post-test (score Sacha = 6/10 ; score Yaël = 8/10). L'enfant contrôle avait un score « Ours » significativement meilleur à celui de l'enfant expérimental avant l'entraînement, mais cette différence n'est plus significative après l'intervention. (Cf. figure 1).

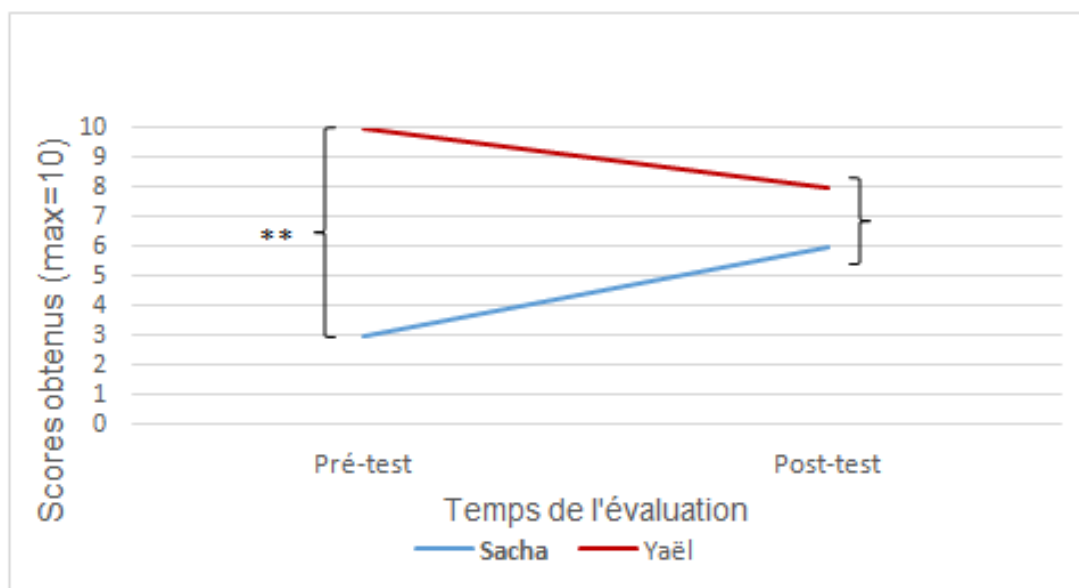


Figure 1: Scores de Sacha et Yaël à la tâche « Ours » en fonction du temps de l'évaluation

1.1.2 Score « *Ordre chronologique de phrases* »

Pour le score obtenu à la tâche « Ordre chronologique de phrases », nous ne constatons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,18$; $p = 0,6739$). Le score de Sacha et Yaël combinés n'a pas progressé significativement entre le pré-test et le post-test.

Nous notons toutefois un effet principal Enfant ($Q'(1) = 4,88$; $p = 0,0271$). Les scores obtenus en pré-test et post-test confondus sont significativement différents entre le sujet expérimental et le sujet contrôle. L'enfant expérimental présente un score total plus élevé (score Sacha = 7/7 en pré-test ; score Sacha = 7/7 en post-test, soit score Sacha total = 14/14) que le sujet contrôle (score Yaël = 4/7 en pré-test ; score Yaël = 5/7 en post-test, soit score Yaël total = 9/14) pour la tâche « Ordre chronologique de phrases ».

Enfin, il n'y a pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,34$; $p = 0,5578$). Aucun des deux enfants ne progresse de manière significative entre le pré-test et le post-test, pour le score « Ordre chronologique de phrases », au regard du score de l'autre enfant.

1.2 Scores en compréhension des inférences de cohérence

1.2.1 Score « *Inférences pragmatiques* »

Pour le score « Inférences pragmatiques », nous ne mettons pas en évidence d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 2,01$; $p = 0,1560$). Le score des deux enfants combinés, n'est pas meilleur au post-test (score Sacha = 11,60/20 ; score Yaël = 12,60/20, soit 24,2/60) qu'au pré-test (score Sacha = 6,30/20 ; score Yaël = 10,50/20, soit 16,80/20).

Par ailleurs, nous ne notons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,98$; $p = 0,3213$). Pour le pré-test et le post-test confondus, les deux enfants n'obtiennent pas de scores significativement différents.

Enfin, il n'y a pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,64$; $p = 0,4231$). Cela signifie qu'aucun des deux enfants n'a progressé de manière significative en post-test pour le score « Inférences pragmatiques », par rapport à l'autre enfant.

1.2.2 Score « Inférences logiques »

Concernant le score « Inférences logiques », nous n'observons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 2,24$; $p = 0,0919$). Le score total obtenu par Sacha et Yaël confondus ne connaît pas d'amélioration significative entre le pré-test et le post-test.

De la même manière, nous ne notons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,08$; $p = 0,7745$). Pour le pré-test et le post-test confondus, Sacha et Yaël n'obtiennent pas des scores significativement différents.

En revanche, les analyses montrent une interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 7,39$; $p = 0,0066$). Les comparaisons multiples révèlent une amélioration significative des scores de l'enfant expérimental en post-test (score Sacha = 15,6/20) par rapport au pré-test (score Sacha = 6/20), en comparaison du sujet contrôle dont les scores ont connu une baisse non significative entre le pré-test (score Yaël = 12/20) et le post-test (score Yaël = 11,1/20). L'enfant expérimental obtient un score « Inférences logiques » significativement supérieur après l'entraînement, au regard des scores du sujet contrôle ($p = 0,000$). (Cf. figure 2).

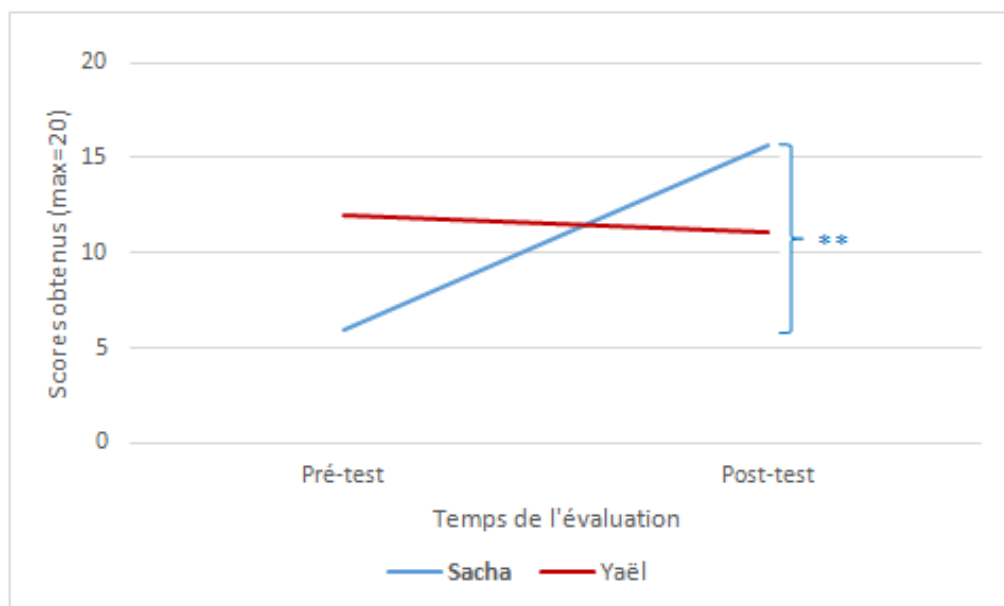


Figure 2: Scores de Sacha et Yaël à la tâche « Inférences logiques » en fonction du temps de l'évaluation

1.2.3 Score « Inférences distractrices »

Concernant le score « Inférences distractrices », nous ne mettons pas en évidence d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,40$; $p = 0,5261$). Il n'y a pas eu d'amélioration significative du score des deux sujets confondus en post-test (score Sacha = 17,5/20 ; score Yaël = 17,5/20, soit 35/40) par rapport au pré-test (score Sacha = 17,5/20 ; score Yaël = 15/20, soit 22,5/40).

Par ailleurs, nous n'observons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,40$; $p = 0,5261$). Pour les scores obtenus en pré-test et post-test confondus, il n'y a pas de différence significative entre les deux enfants.

Enfin, nous ne notons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,63$; $p = 0,4583$). Aucun des deux enfants n'a progressé de manière significative en post-test pour le score « Inférences distractrices », au regard de l'autre enfant.

1.2.4 Score « Inférentiel 2 »

Pour rappel, le score « Inférentiel 2 » renvoie aux questions inférentielles du test « Questions de compréhension » de Maeder et ses collaborateurs.

Concernant le score « Inférentiel 2 », nous n'observons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,00$; $p = 1,00$). Pour nos deux sujets combinés, le score obtenu en post-test (score Sacha = 5/7 ; score Yaël = 4/7, soit 9/14) est identique à celui obtenu en pré-test (score Sacha = 4/7 ; score Yaël = 5/7, soit 9/14).

Nous n'observons pas non plus d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,00$; $p = 1,00$). Pour les scores obtenus en pré-test et post-test confondus, il n'y a pas de différence significative entre les deux enfants.

Enfin, nous ne constatons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,95$; $p = 0,3304$). Aucun des enfants n'a obtenu un score significativement plus élevé en post-test pour le score « Inférentiel 2 », par rapport au résultat de l'autre enfant.

1.3 Score traitement anaphorique

1.3.1 Score « Lecture-Compréhension Morphosyntaxe »

Pour le score obtenu à l'épreuve « LMS », nous ne constatons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,26$; $p = 0,6114$). Nos deux sujets confondus n'ont pas obtenu un score significativement plus élevé en post-test (score Sacha = 14/16 ; score Yaël = 12/16, soit 26/32) qu'en pré-test (score Sacha = 12/16 ; score Yaël = 12/16, soit 24/32).

Par ailleurs, nous ne notons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,26$; $p = 0,6114$). Pour le pré-test et le post-test confondus, les scores obtenus par les deux enfants ne présentent pas de différence significative.

Enfin, il n'y a pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,42$; $p = 0,5162$). Cela signifie qu'aucun des deux enfants n'a progressé de manière significative entre le pré-test et le post-test pour la tâche « LMS », en comparaison du score de l'autre enfant.

1.3.2 Score « Coréférence »

Concernant le score « Coréférence », nous n'observons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 2,71$; $p = 0,0996$). Le score obtenu par Sacha et Yaël combinés, ne connaît pas d'amélioration significative entre le pré-test (score Sacha = 3/8 ; score Mai = 4/8, soit 7/16) et le post-test (score Sacha = 6/8 ; score Yaël = 6/8, soit 12/16).

De la même manière, nous ne relevons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,10$; $p = 0,7482$). Les scores en pré-test et post-test confondus ne présentent pas de différence significative entre l'enfant expérimental Sacha et l'enfant contrôle Yaël.

Enfin, nous ne notons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,20$; $p = 0,6512$). Aucun des deux enfants ne s'est amélioré entre le pré-test et le post pour le score « Coréférence », en comparaison du score de l'autre enfant.

2 Couple Andréa-Louison

2.1 Score en compréhension écrite

2.1.1 Score « Ours »

Concernant le score obtenu à l'épreuve « Ours », nous n'observons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,08$; $p = 0,8$). Le score d'Andréa et Louison combinés, n'est pas plus élevé

en post-test (score Andréa = 6/10 ; score Louison = 5/10, soit 11/20) qu'en pré-test (score Andréa = 5/10 ; score Louison = 7/10, soit 12/20).

Nous ne constatons pas non plus d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,08$; $p = 0,78$). En pré-test et post-test confondus, les deux enfants obtiennent des scores qui ne sont pas significativement différents.

Enfin, nous ne notons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 1,29$; $p = 0,3$). Cela signifie qu'aucun des deux enfants n'a progressé de manière significative pour la tâche « Ours » entre le pré et post-test, au regard des performances de l'autre enfant.

2.1.2 Score « *Ordre chronologique de phrases* »

Concernant le score « *Ordre chronologique de phrases* », nous notons un effet principal tendanciel de Temps ($Q'(1) = 3,13$; $p = 0,0768$). Le score d'Andréa et Louison confondus, est inférieur en post-test (score Andréa = 0/7 ; score Louison = 4/7, soit 4/14) par rapport au pré-test (score Andréa = 4/7 ; score Louison = 5/7, soit 9/14). Il y a eu une baisse tendancielle globale des performances des deux enfants en post-test.

De plus, nous constatons un effet principal Enfant ($Q'(1) = 6,57$; $p = 0,0104$). Les scores obtenus en pré-test et post-test confondus sont significativement différents entre le sujet expérimental et contrôle. L'enfant expérimental a globalement obtenu des scores plus faibles (score Andréa total = 4/14) que l'enfant contrôle (score Louison total = 9/14).

Enfin, nous ne mettons pas en évidence d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 2,75$; $p = 0,0971$). Aucun des deux enfants n'a connu de changement significatif de son score « *Ordre chronologique de phrases* » en post-test, en comparaison de l'autre enfant.

2.2 Scores en compréhension des inférences de cohérence

2.2.1 Score « *Inférences pragmatiques* »

Pour le score « *Inférences pragmatiques* », nous observons un effet principal de Temps ($Q'(1) = 6,77$; $p = 0,0092$). Le score d'Andréa et Louison confondus a connu une augmentation significative entre le pré-test (Score Andréa = 4,10/20 ; score Louison = 5,3/20 soit 9,4/40) et le post-test (score Andréa = 17,1 ; score Louison = 5,3, soit 32,4/40). Il y a eu une amélioration globale des performances des enfants en post-test.

De la même manière, nous observons un effet principal d'Enfant ($Q'(1) = 4,4$; $p = 0,0359$). Cela signifie que les scores en pré-test et post-test confondus sont significativement différents si l'on compare l'enfant expérimental et l'enfant contrôle. L'enfant expérimental, Andréa, présente un meilleur score « *Inférences pragmatiques* » total (score Andréa total = 21,20) que l'enfant contrôle Louison (score Louison total = 10,60).

Enfin, les analyses montrent une interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 13,82$; $p = 0,0002$). Les comparaisons multiples révèlent une progression significative de l'enfant expérimental pour les inférences pragmatiques entre le pré et post test ($p = 0,0000$), par rapport à l'enfant contrôle. (Cf. figure 3).

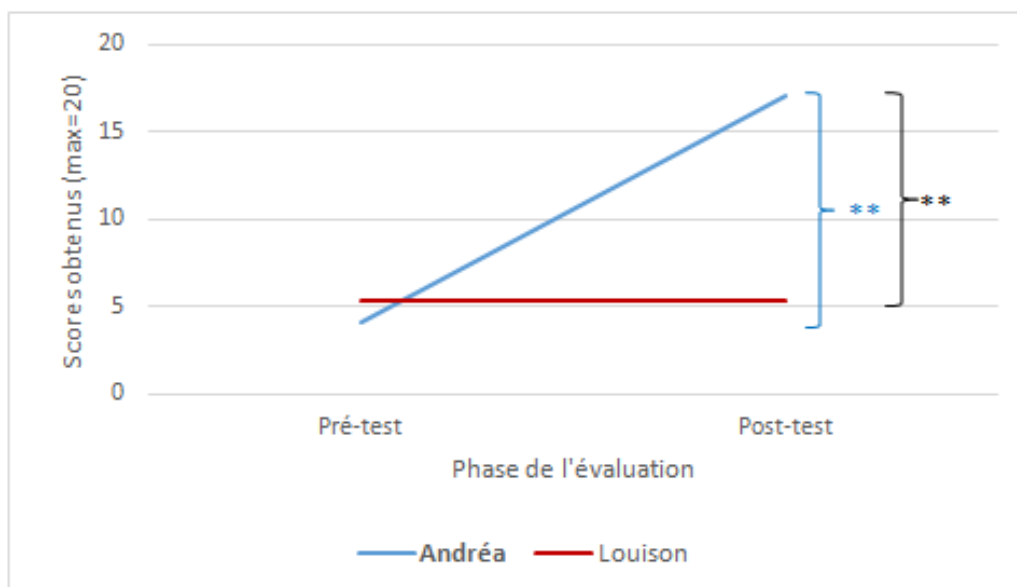


Figure 3: Score d'Andréa et Louison à la tâche "Inférences pragmatiques" en fonction du temps de l'évaluation

2.2.2 Score « Inférences logiques »

Pour le score « Inférences logiques », nous ne mettons pas en évidence d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,67$; $p = 0,4130$). Le score des deux enfants combinés n'a pas augmenté de manière significative entre le pré-test (score Andréa = 14/20; score Louison = 8/20 soit 22/40) et le post-test (score Andréa = 11,1/20; score Louison = 6,6/20, soit 17,7/20).

En revanche, nous observons un effet principal Enfant ($Q'(1) = 4,14$; $p = 0,0419$). Les scores en pré-test et post-test confondus sont significativement différents d'un enfant à l'autre. Andréa présente un score « Inférences logiques » total (score Andréa = 25,10/40) meilleur que celui de Louison (score Louison = 14,60/40).

Enfin, nous n'observons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,14$; $p = 0,7043$). Aucun des deux enfants n'a progressé de manière significative pour le score « Inférences logiques » entre le pré-test et le post-test, au regard des scores de l'autre enfant.

2.2.3 Score « Inférences distractrices »

Concernant le score « Inférences distractrices », nous ne constatons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0$; $p = 1$). Andréa et Louison combinés ont obtenu un score identique en pré-test (score Andréa = 15/20 ; score Louison = 10/20, soit 25/40) et en post-test (score Andréa = 10/20 ; score Louison = 15/20, soit 25/40).

Nous ne mettons pas non plus en évidence d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0$, $p = 1$). En pré-test et post-test confondus, les scores des deux enfants ne présentent pas de différence significative.

Enfin, les analyses révèlent une interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 6,66$; $p = 0,0099$). Les multiples comparaisons ne montrent cependant aucun changement significatif du score « Inférences distractrices » en post-test pour l'un des deux sujets, en comparaison de l'autre enfant.

2.2.4 Score « Inférentiel 2 »

Pour le score « Inférentiel 2 », nous ne notons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,48$; $p = 0,4886$). Le score d'Andréa et Louison combinés n'est pas significativement supérieur entre le pré-test (score Andréa = 4/7 ; score Louison = 3/7) et le post-test (score Andréa = 2/7 ; score Louison = 3/7).

De la même manière, nous n'observons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0$; $p = 1$). Les scores totaux des pré et post-test confondus sont identiques pour les deux enfants (score Andréa total = 6/14 ; score Louison total = 6/14).

Enfin, nous ne constatons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,92$; $p = 0,3371$). Les deux enfants n'ont pas connu d'amélioration significative en post-test pour le score « Inférentiel 2 », au regard du score obtenu par l'autre enfant.

2.3 Traitement des anaphores

2.3.1 Score « Lecture-Compréhension Morphosyntaxique »

Concernant le score obtenu à l'épreuve « LMS », nous n'observons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 1,22$; $p = 0,2703$). Nos deux sujets confondus n'ont pas obtenu un score significativement plus élevé en post-test (score Andréa = 12/16 ; score Louison = 10/16) qu'en pré-test (score Andréa = 6/16 ; score Louison = 11/16).

De la même manière, nous ne notons pas d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,43$; $p = 0,5104$). Pour le pré-test et le post-test confondus, les scores obtenus par les deux enfants ne présentent pas de différence significative (score Andréa = 18/32 ; score Louison = 21/32).

Cependant, les analyses montrent une interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 4,22$; $p = 0,0395$). Les comparaisons multiples révèlent un score significativement supérieur en pré-test de l'enfant contrôle par rapport à l'enfant expérimental. Cette différence disparaît en post-test lors duquel l'enfant expérimental se rapproche sensiblement du score de l'enfant contrôle. (Cf. figure 4).

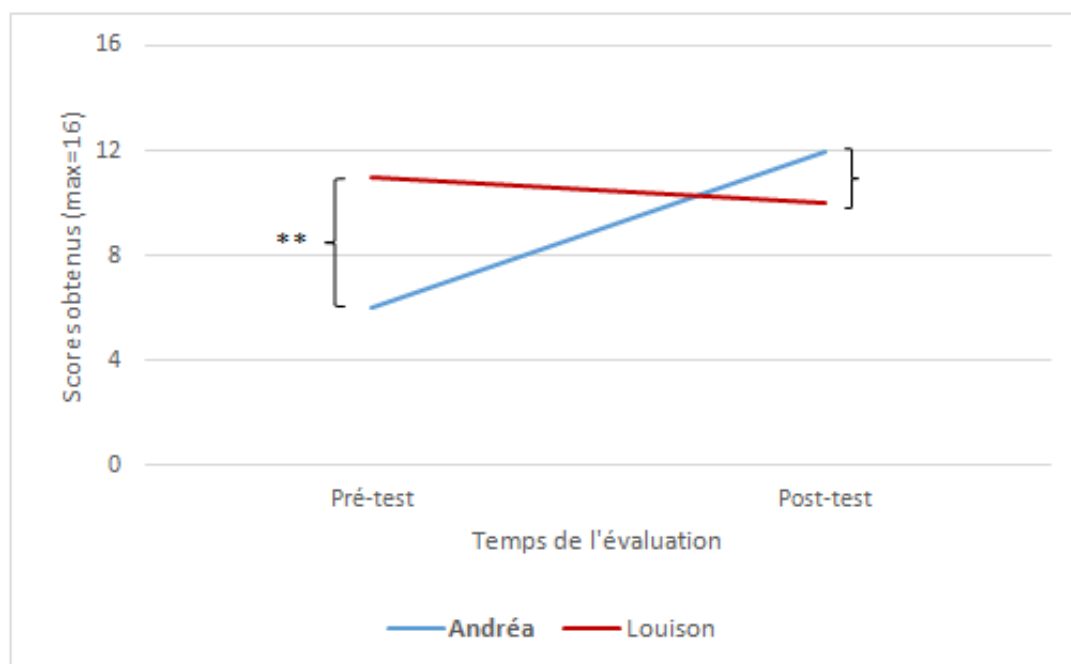


Figure 4: Score d'Andréa et Louison à la tâche « LMS » en fonction du temps de l'évaluation

2.3.2 Score « Coréférence »

Pour le score « coréférence » nous ne constatons pas d'effet principal de Temps ($Q'(1) = 0,10$; $p = 0,7515$). Le score obtenu pour l'enfant expérimental et contrôle confondus n'a pas augmenté de manière significative entre le pré-test (score Andréa = 4/8 ; score Louison = 3/8) et le post-test (score Andréa = 5/8 ; score Louison = 3/8).

Nous n'observons pas non plus d'effet principal Enfant ($Q'(1) = 0,92$; $p = 0,3381$). Les scores totaux obtenus, pré-test et post-test confondus, ne sont pas significativement différents pour l'enfant expérimental et l'enfant contrôle.

Enfin, nous ne notons pas d'interaction Temps * Enfant ($Q'(1) = 0,19$; $p = 0,6620$). Aucun des deux enfants n'a progressé de manière significative entre le pré-test et le post-test pour le score « Coréférence », au regard des scores de l'autre enfant.

3 Récapitulatif des scores obtenus

Les analyses ont montré une amélioration significative des scores « Ours » et « Inférences logiques » pour l'enfant expérimental Sacha en post-test, tandis que l'enfant contrôle apparié Yaël n'a amélioré aucun de ses scores. Pour Andréa, ayant également bénéficié de l'entraînement, les analyses ont mis en évidence une progression significative des scores « Inférences pragmatiques », « Lecture-Compréhension Morphosyntaxique » en post-test. En revanche, l'enfant contrôle apparié Louison n'a pas amélioré ses scores en post-test.

III Analyse des scores pendant l'intervention

Cette analyse porte sur les sujets ayant bénéficié de notre intervention, c'est-à-dire les deux enfants expérimentaux, Sacha et Andréa. Nous souhaitons mettre en évidence un effet d'Intervention (séance 1 à 8), soit une amélioration significative des scores entre la séance 1 et la séance 8. Pour cela, nous avons également utilisé le test du Q' (Michaël, 2007) et interprété les comparaisons multiples entre les différentes séances de l'entraînement.

Pour rappel, les scores totaux, correspondant aux bonnes réponses données par l'enfant à l'ensemble des questions du script, sont notés sur 56 points. Les scores inférentiels sont les bonnes réponses fournies par l'enfant aux questions de type inférentiel et sont notés sur 48 points. Nous avons obtenu à l'issue de l'intervention les scores totaux et inférentiels des scripts 1, correspondant à la première fois où l'enfant rencontrait le texte, et les scores totaux et inférentiels des scripts 2, s'apparentant à la seconde lecture du texte. Nous avons ainsi nommé les séances de première lecture 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et celles de deuxième lecture 1bis, 2bis, 3bis, 4bis, 5bis, 6bis, 7bis, 8bis.

Toutefois, nous avons choisi d'analyser uniquement les résultats obtenus pour les scripts 1. Ces données nous ont semblé plus pertinentes pour objectiver une amélioration au cours de l'intervention. En effet, contrairement aux scores du script 2, ceux du script 1 dépendent moins de la mémorisation des événements de la narration, ainsi que de la qualité des aides fournies par l'expérimentateur. Les données du script 2 sont tributaires de la première rencontre avec le texte et les biais sont trop importants pour pouvoir formuler des conclusions quant aux capacités de compréhension des enfants.

Nous présenterons deux graphiques illustrant, pour chaque enfant expérimental, le score « Total » et le score « Inférentiel » obtenus pour tous les textes en première lecture.

1 Scores de Sacha

1.1 Score « Total »

Pour le score « Total » de Sacha, nous observons une augmentation globale significative ($Q(7) = 25,45$; $p = 0,0006$) entre la séance 1, correspondant à la première lecture du texte 1 (score total 1 = 20,5/56) et la séance 8 qui correspond à la première lecture du 8^{ème} texte de l'intervention (score total 8 = 37/56).

Toutefois, les comparaisons multiples montrent que l'évolution du score est significative dès la deuxième séance (score total 2 = 42,50/56 ; $p = 0,003$) et également entre la séance 1 et la 7^{ème} séance (score total 7 = 39,50/56 ; $p = 0,03$). (Cf. figure 5).

1.2 Score « Inférentiel »

Pour le score « Inférentiel » de Sacha, nous constatons une augmentation significative ($Q(7) = 25,94$; $p = 0,0005$) entre la séance 1 (score inférentiel 1 = 14,5/48) et la séance 8 (score inférentiel 8 = 31/48).

De la même manière que pour le score « Total », les comparaisons multiples révèlent que l'amélioration du score « Inférentiel » de Sacha est notable dès le 2^{ème} texte (score inférentiel 2 = 34,50/48 ; $p = 0,03$). Le score « Inférentiel » a aussi progressé significativement entre la séance 1 et la séance 7 (score inférentiel 7 = 30,50/48 ; $p = 0,019$). (Cf. figure 5).

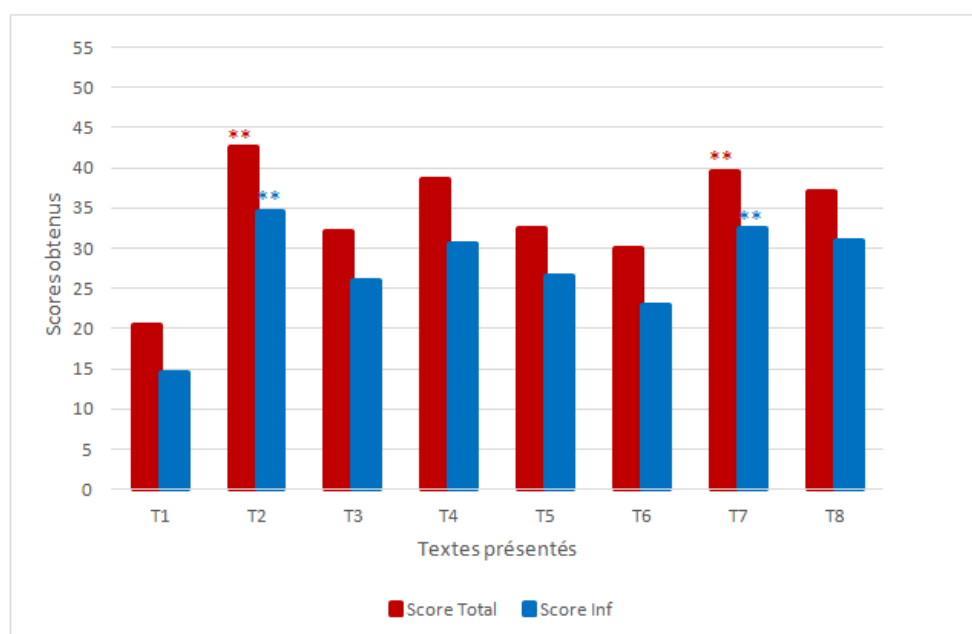


Figure 5: Scores « Total » et « Inférentiel » de Sacha en fonction des textes

2 Scores d'Andréa

2.1 Score « Total »

Pour le score « Total » d'Andréa, nous observons une augmentation globale significative ($Q(7) = 25,21$; $p = 0,0051$) entre la séance 1, qui correspond à la première lecture du texte 1 (score total 1 = 28,5/56) et la séance 8 correspondant à la première lecture du 8^{ème} texte (score total 8 = 43/56).

Les comparaisons multiples montrent néanmoins que cette augmentation est notable à partir de la 6^{ème} semaine (score total 6 = 46,50/56 ; $p = 0,03$). Andréa a progressé de manière significative entre la première semaine et la 6^{ème} semaine de l'intervention pour le score « Total ». (Cf. figure 6).

2.2 Score « Inférentiel »

Pour le score « Inférentiel », nous constatons une augmentation globale significative ($Q(7) = 22,15$; $p = 0,0024$) entre la séance 1 (score inférentiel 1 = 21,5/48) et la séance 8 (score inférentiel 8 = 32/48).

Les comparaisons multiples révèlent cependant que cette augmentation est notable à partir de la 6^{ème} semaine (score total 6 = 38,50/48 ; $p = 0,028$). Andréa a progressé de manière significative entre la première semaine et la 6^{ème} semaine pour le score « Inférentiel ». (Cf. figure 6).

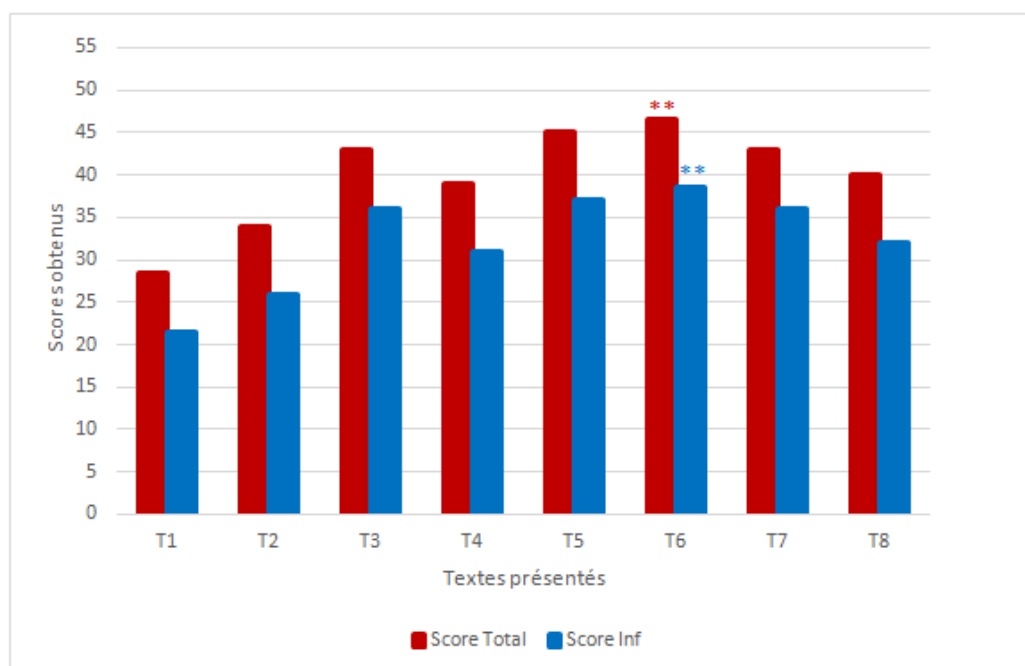


Figure 6: Score « Total » et « Inférentiel » d'Andréa en fonction des textes

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I Validation/infirmerie de nos hypothèses opérationnelles

Divers travaux ont montré que certains enfants dysphasiques avaient des difficultés spécifiques à comprendre un texte (Schelstraete, 2011). Les difficultés porteraient sur la compréhension littérale mais surtout inférentielle (Lehrer et de Bernard, 1987, cités dans Van Kleeck et al., 2006). Schelstraete (2011) et Fayol (2003) ont ainsi évoqué l'utilité d'activités basées sur la génération d'inférences, notamment en situation de lecture, auprès d'enfants ayant spécifiquement des difficultés de compréhension.

En ce sens, de récentes études (Desmarais, 2013 ; Van Kleeck et al. 2006) ont montré que les habiletés inférentielles et le processus de compréhension pouvaient être améliorés grâce à un protocole d'entraînement se basant sur des questions littérales et inférentielles. Enfin, pour Blanc (2009), Giasson (1990) et Martins et Le Bouëdec (1998) le récit serait le support suscitant le plus fréquemment la génération d'inférences.

Fort de ce constat, nous nous sommes inspirées du protocole de Desmarais et al. (2013) et Van Kleeck et al. (2006) pour élaborer notre projet de recherche. Celui-ci a porté sur l'effet d'un entraînement intensif des capacités inférentielles chez deux enfants dysphasiques âgés de 10 ans, via des questions portant sur des textes narratifs. D'une part, nous avons émis l'hypothèse que cet entraînement ciblé améliorerait leurs capacités de compréhension inférentielle. Nous avons conjecturé que cette progression aurait un impact sur leur compréhension écrite ainsi que sur leur capacité à élaborer des anaphores.

1 Les scores obtenus en compréhension écrite : HO3 et HO4

L'hypothèse HO4 est validée. En effet, nous n'observons aucune amélioration significative des scores obtenus aux tâches de compréhension écrite en post-test par les enfants contrôles.

L'hypothèse HO3 est quant à elle partiellement validée. Un seul de nos sujets expérimentaux a connu une progression significative de ses performances en compréhension écrite avec l'entraînement.

1.1 Cas de Sacha

Pour le score « Ours », où Sacha avait obtenu un score dans la pathologie, les analyses ont mis en évidence un effet Enfant en faveur de l'enfant contrôle, existant en pré-test mais plus en post-test. L'enfant contrôle Yaël était significativement meilleur avant l'intervention mais Sacha, qui a doublé son score, a rattrapé celui de Yaël après l'entraînement. Nous pouvons interpréter ce résultat comme une amélioration des capacités de compréhension écrite de Sacha. Concernant l'épreuve « Ordre chronologique de phrases », Sacha ne pouvait pas enregistrer de progression puisqu'il avait déjà obtenu le nombre de points maximal avant l'entraînement.

1.2 Cas d'Andréa

L'enfant expérimental Andréa n'a pas progressé de manière significative avec l'entraînement pour les scores « Ordre chronologique de phrases » et « Ours ». Il semblerait que l'entraînement ne lui ait pas permis d'améliorer ses capacités en compréhension écrite. Toutefois, il est important de préciser que la cotation de l'épreuve « Ordre chronologique de phrases » n'est pas très sensible. En effet, l'expérimentateur ne doit commencer la cotation qu'à partir de 3 phrases rappelées successivement dans le bon ordre, où il peut attribuer 3 points. Andréa, en pré-test comme en post-test, a rappelé 4 phrases dans le bon ordre mais en post-test, ces 4 phrases ne se suivant pas, il a obtenu la note de 0.

1.3 Lien avec les données de la littérature

1.3.1 *La compréhension inférentielle: processus fondamental*

L'un de nos sujets expérimentaux a connu une amélioration en compréhension écrite. Ce résultat tend à confirmer l'hypothèse émise par de nombreux auteurs, selon laquelle la compréhension inférentielle a un rôle crucial dans les habiletés de compréhension écrite (Cain et Oakhill, 1999 ; Duchêne May-Carle, 2005 ; Van Kleeck, 2008).

Nos données sont également en faveur de l'impact bénéfique d'un entraînement ciblant les inférences sur les capacités de compréhension en lecture, chez des enfants porteurs de troubles du langage, comme le préconisent Van Kleeck et al. (2006), Oakhill et Yuill et Jocelyne et Yuill (1988, cités dans Cain et Oakhill, 1999), Schelstraete (2011).

Toutefois, un seul des deux enfants présente une progression significative. Outre la compréhension inférentielle, de nombreux autres mécanismes entrent en jeu dans les capacités de compréhension écrite : des processus de bas niveau comme l'identification de mots écrits, la compréhension orale, les capacités lexicales et morphosyntaxiques et les stratégies engagées en lecture (Ecalte et al., 2008 ; Ecalte et Magnan, 2002 ; Ehrlich et Megherbi, 2004 ; Tong et al., 2013 ; Van Kleeck, 2008) et des activités de haut niveau telles que les capacités mnésiques, la métacognition, les fonctions exécutives (Cain et Oakhill, 1999 ; De Weck et Marro, 2010 ; Duchêne May-Carle, 2005). Au regard du nombre important d'habiletés impliquées, nous pouvons nous interroger sur la portée d'une intervention basée uniquement sur la génération d'inférences pour améliorer les capacités de compréhension en lecture.

1.3.2 *Implication de la compréhension littérale*

D'autre part, nous ne pouvons pas exclure que l'amélioration des performances en compréhension écrite soit liée à une stimulation de la compréhension littérale. Pour rappel, 25% des questions de nos scripts étaient de nature littérale, afin de soulager l'enfant du coût cognitif engendré par l'élaboration d'inférences. Dans leur étude, Van Kleeck et al. (2006) avaient utilisé des questions de nature littérale et inférentielle à hauteur respective de 70% et 30%. Or, ils avaient constaté une amélioration des deux types de compréhension avec un gain plus important pour la compréhension littérale.

Contrairement à ces auteurs, notre objectif n'était pas de stimuler la compréhension littérale mais seulement d'entraîner les inférences. Ainsi, en cas d'échec aux questions littérales durant l'intervention, nous ne fournissions qu'une seule aide de type reformulation, tandis que nous proposons jusqu'à trois aides différentes et très diversifiées pour les questions inférentielles.

Néanmoins, au regard des proportions de nos questions, assez similaires à celles de Van Kleeck et ses collaborateurs, il est probable que nous ayons entraîné la compréhension littérale, par le simple fait d'amener l'enfant à se questionner sur les éléments du texte. Nous ne pouvons donc pas déterminer exactement dans quelle mesure la compréhension littérale et la compréhension inférentielle ont contribué à l'amélioration du score en compréhension écrite de Sacha. En revanche, nous avançons l'hypothèse que cette progression est bien du fait de notre intervention.

1.3.3 *Finalement, quel lien entre compréhension écrite et inférences ?*

Ces données nous permettent également de débattre un questionnement soulevé par Cain et Oakhill (1999) : s'il est établi que la génération d'inférences et le processus de compréhension sont étroitement liés, le sens de ce lien est encore mal compris. Est-ce de bonnes capacités en compréhension qui permettent l'élaboration d'inférences ou est-ce la compréhension écrite qui est dépendante de l'habileté à générer des inférences ? D'après

ces auteurs, il semblerait que ce soit plutôt le processus inférentiel qui conditionne la compréhension écrite et c'est davantage dans ce sens que nous interpréterions nos données puisque l'un des enfants expérimentaux a amélioré l'un de ses scores en compréhension écrite, suite à un entraînement intensif ciblé sur l'élaboration d'inférences.

2 Les scores obtenus en compréhension des inférences de cohérence : HO1 et HO2

L'hypothèse HO2 est validée. En effet, nous n'avons pas mis en évidence de progression en post-test des enfants contrôles pour les scores en compréhension des inférences de cohérence.

L'hypothèse HO1 est partiellement validée. Les enfants expérimentaux progressent mais pas de manière significative pour les tâches mesurant la compréhension des inférences de cohérence. De plus, cette progression est différente selon l'enfant sujet.

2.1 Cas de Sacha

Concernant les inférences logiques, Sacha a obtenu des scores significativement supérieurs à ceux de Yaël après l'intervention. Nous pouvons donc affirmer que notre entraînement a permis l'amélioration de la compréhension inférentielle logique de cet enfant.

Pour les inférences pragmatiques, distractrices et pour la tâche « Inférentiel 2 », Sacha n'a pas obtenu de meilleurs résultats après l'intervention. Nous avançons l'hypothèse suivante : Sacha avait obtenu un résultat proche du score maximum en pré-test pour les inférences distractrices, il aurait été très peu probable de constater une progression significative. Par ailleurs, le nombre d'items proposés dans l'épreuve « Inférentiel 2 », au nombre de 7, reste restreint et rend une amélioration plus difficile à objectiver. En revanche, il semblerait que l'entraînement n'ait pas été bénéfique pour sa compréhension des inférences pragmatiques, malgré de faibles scores en pré-test.

2.2 Cas d'Andréa

En compréhension inférentielle pragmatique, Andréa a obtenu des scores très supérieurs à ceux de Louison, après avoir bénéficié de l'intervention. Nous pouvons conclure qu'Andréa a amélioré de manière importante sa compréhension inférentielle pragmatique à l'issue de notre entraînement.

Néanmoins, malgré l'entraînement, Andréa n'a pas amélioré son score « Inférentiel 2 », sa compréhension inférentielle logique, ni ses aptitudes à juger de l'absurdité d'une question (inférences distractrices). Nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que cet enfant avait réalisé une bonne performance en pré-test pour ces deux types d'inférences. La marge de progression était moindre par rapport aux inférences pragmatiques, pour lesquelles il avait obtenu un score très faible. Enfin, le peu d'items proposés dans l'épreuve « Inférentiel 2 », comme nous l'avons précédemment évoqué, est une hypothèse possible à l'absence de progression du score de Sacha.

2.3 Liens avec les données de la littérature

2.3.1 Impact bénéfique d'un entraînement portant sur les inférences

Les analyses réalisées montrent que notre entraînement a été efficace dans une certaine mesure et qu'il a permis l'amélioration de la compréhension des inférences de cohérence de nos deux enfants expérimentaux. Comme évoqué précédemment, nos résultats rejoignent donc les préconisations d'Oakhill et Yuill et Jocelyne et Yuill (1988, cités dans Cain et Oakhill 1999); Schelstraete, 2011), selon lesquelles, les enfants d'âge scolaire

ayant des troubles spécifiques de la compréhension peuvent tirer bénéfice d'un programme d'entraînement basé sur la génération d'inférences.

Nos données corroborent également celles obtenues par Van Kleeck et ses collaborateurs dans leur étude de 2006, à partir de laquelle nous avons établi notre protocole. Ces auteurs, ont prouvé qu'un entraînement de lecture partagée, intensif, bihebdomadaire, se déroulant sur 8 semaines, permettait d'améliorer la compréhension littérale et inférentielle de jeunes enfants dysphasiques. Pourtant, notre intervention se déroulait auprès d'enfants d'âge scolaire de tout milieu socio-économique, tandis que Van Kleeck et al. (2006) intervenaient auprès d'enfants de 4 à 6 ans, en milieu vulnérable. Notre entraînement se basait également sur un support écrit, tandis que leur intervention consistait en une lecture partagée, soit une passation en modalité orale.

Nos données viennent donc appuyer plus globalement l'intérêt du programme d'entraînement en tant qu'outil de remédiation chez des enfants porteurs d'un trouble du langage (Law et Garrett, 2004). En comparant les études réalisées à ce sujet, Law et Garrett (2004) avaient déjà établi qu'un entraînement portant sur la phonologie et le lexique pouvait être efficace chez des enfants porteurs d'un trouble du langage par exemple.

D'autre part, nos résultats étayaient la théorie de Cain et Oakhill (1999) sur l'une des possibles causes au déficit inférentiel des « mauvais compreneurs », c'est-à-dire ayant spécifiquement des troubles de compréhension. Pour ces enfants, la difficulté résiderait dans le fait de ne pas savoir quand ils doivent générer les inférences au cours de la lecture. Notre intervention est justement fondée sur un apprentissage explicite du mécanisme inférentiel, à savoir pouvoir se poser des questions inférentielles au cours d'une lecture de texte. Or nous avons vu que notre entraînement a permis d'améliorer la compréhension de certaines inférences chez nos deux sujets expérimentaux.

2.3.2 Limites de l'entraînement

“ Des dysphasies ”

Pour autant, cette progression est hétérogène chez nos deux sujets. Nous pouvons apporter plusieurs explications à ce phénomène. L'ensemble des auteurs soulignent l'aspect polymorphe de la dysphasie et évoquent en ce sens « des dysphasies » (Maillart et Schelstraete, 2012). Des enfants regroupés sous l'étiquette clinique de dysphasie peuvent présenter des troubles de nature très différente et évoluant en fonction de facteurs environnementaux (Parisse et Maillart 2012), tels que la présence d'un milieu stimulant ou une prise en charge orthophonique. Nous supposons que Sacha et Andréa, malgré un diagnostic commun de dysphasie phonologico-syntaxique avec troubles de compréhension, ne présentaient pas des déficits similaires en compréhension écrite et inférentielle.

D'autant plus que la capacité à élaborer des inférences met en jeu de nombreux processus de bas et de haut niveau (De Weck et Marro, 2010 ; Duchêne May-Carle, 2005 ; Karasinski et Weismer 2010), telles que les connaissances linguistiques, les connaissances du monde, les compétences mnésiques et les fonctions exécutives. Il est certain que l'ensemble des enfants ayant participé à notre étude n'observaient pas un déficit pour les mêmes processus impliqués dans la compréhension inférentielle, ni au même degré de sévérité.

Les inférences pragmatiques

Les inférences pragmatiques nécessitent de faire des liens entre les connaissances sémantiques du lecteur et les propositions du texte (Campion et Rossi, 1998 ; Denhière et Gaudet, 1992 ; Duchêne May-Carle, 2005 ; Karasinski et Weismer, 2010). Selon Cain et Oakhill (1999) et Adams et al. (2009), la difficulté des mauvais compreneurs à élaborer des inférences trouverait probablement son origine dans un défaut d'accès aux connaissances du monde. Notre intervention a justement porté sur une mise en lien entre les informations

contenues dans le texte et l'accès à des connaissances sémantiques. Mais afin d'y avoir accès, il est nécessaire que le lecteur possède suffisamment de connaissances pour réaliser des inférences.

Nous pouvons nous interroger sur un éventuel déficit des connaissances sémantiques chez Sacha, ayant limité l'impact de notre intervention. En effet, les enfants dysphasiques peuvent présenter des troubles spécifiques de compréhension écrite combinés à des difficultés découlant d'une mauvaise identification des mots écrits (Maillart et Schelstraete, 2012). Or les connaissances du monde s'acquièrent en partie par le biais de la lecture (Blanc, 2009). Une lecture pauvre va inévitablement entraver l'enrichissement de ces connaissances.

De plus, Blanc (2009) estime que les inférences causales de but et de solution, faisant partie des inférences pragmatiques, sont acquises plus tardivement, autour d'un âge critique de 6 à 8 ans. Comme les enfants porteurs d'un SLI auraient tendance à se comporter comme des enfants plus jeunes dans la génération d'inférences, selon Adams et al. 2009, Bishop, 1997, Botting, Adams, 2005 (cités dans Desmarais et al., 2013), Karasinski et Weismer (2010), il est possible que les questions inférentielles de type pragmatique ne correspondent pas à la zone proximale de développement de Sacha. Cela pourrait expliquer pourquoi il n'a pas progressé de manière significative pour les inférences pragmatiques avec l'entraînement.

Les inférences logiques

Quant aux inférences logiques, elles se basent sur la compétence logique définie par Kerbrat Orrechioni (1986). Cette compétence est liée aux capacités de raisonnement et requiert des mises en lien de type déductif. Il semblerait qu'Andréa ne présente pas de troubles d'ordre logique. En effet, d'après les bilans réalisés par les orthophonistes des deux enfants, Andréa aurait de bonnes aptitudes mathématiques, tandis que Sacha présenterait des déficits dans son raisonnement logique. Ces données expliquent probablement pourquoi l'intervention a été bénéfique pour ce type d'inférences chez Sacha mais pas chez Andréa.

Intervention précoce en orthophonie

Enfin, notre intervention a permis la progression d'un seul score inférentiel chez nos deux enfants, parmi les 4 épreuves réalisées. Il est possible que notre intervention ait eu un impact plus limité que celle de Van Kleeck et al. (2006) où les enfants ont observé une progression plus homogène de leurs performances. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un entraînement précoce comme celui de Van Kleeck et ses collaborateurs a une portée plus large sur les habiletés inférentielles. En effet, de manière générale, l'intervention précoce en orthophonie a un effet plus favorable car elle porte sur un langage en développement et agit au moment où les capacités de plasticité cérébrale sont optimales (Van der Horst, 2010).

3 Les scores obtenus dans les tâches d'inférences anaphoriques : HO5 et HO6

L'hypothèse HO6 est validée. Nous ne notons aucune amélioration significative des scores en inférences anaphoriques des enfants contrôles.

L'hypothèse HO5 est quant à elle partiellement validée. En effet, un seul de nos sujets expérimentaux a connu une progression pour une tâche évaluant le traitement des inférences anaphoriques.

3.1 Cas de Sacha

Sacha n'a pas obtenu de scores significativement plus élevés après l'entraînement pour les tâches de traitement des inférences anaphoriques, qui nécessitaient de trouver le ou les référents de pronoms. Il est possible que cet enfant n'ait pas généralisé ses acquis pour les inférences logiques au traitement des anaphores. Toutefois, Sacha avait réalisé une bonne performance à la tâche « LMS » en pré-test puisque son score ne se situait pas dans la pathologie. L'impact de l'intervention a donc forcément été moindre. De plus, nous devons rappeler que l'épreuve « Coréférence » comprend un nombre d'items restreint.

3.2 Cas d'Andréa

Andréa a montré une amélioration à la tâche « LMS » : un effet Enfant existait en pré-test en faveur de l'enfant contrôle mais plus en post-test. Cela signifie que le sujet contrôle Louison était meilleur en pré-test qu'Andréa mais que ce dernier, ayant doublé son score, l'a rattrapé, après avoir bénéficié de notre intervention. Il semblerait donc que l'intervention ait permis au sujet expérimental de mieux traiter les inférences anaphoriques. En revanche, pour le score « Coréférence », Andréa n'a pas progressé grâce à notre entraînement.

3.3 Lien avec les données de la littérature

Il existe d'autres habiletés dépendantes de la capacité à élaborer des inférences, qui n'ont pas fait l'objet d'un entraînement durant notre intervention. Nous avons, toutefois, choisi de tester certaines de ces habiletés pour mettre en évidence un transfert des acquis chez nos enfants sujets. La capacité à trouver le référent d'une anaphore, par exemple un pronom, nécessite fréquemment l'élaboration d'inférences (De Weck et Marro, 2010).

En effet, les anaphores sont des marques linguistiques de cohésion de texte (Charolles, 1995 ; Colletta, 2004) également appelées « *cohesive inference* » par Bowyer-Crane et Snowling (2005), qui participent à la cohérence d'un texte. De plus, Cain et Oakhill (1999) soulignent des déficits à établir des liens anaphoriques chez les enfants ayant des troubles spécifiques de la compréhension. Nous nous demandons si la progression de certaines inférences pouvait induire l'amélioration d'autres inférences, en l'occurrence des anaphores.

Andréa a progressé dans le traitement des inférences anaphoriques. Ce résultat suggère qu'il a pu transférer les acquis réalisés pour les inférences pragmatiques au processus anaphorique. Mais cette amélioration ne concerne que l'un des deux scores obtenus et n'a pas été observé chez l'autre enfant expérimental. Comme précédemment évoqué, le processus inférentiel est tributaire de nombreuses autres compétences. Dans le cas des anaphores, les habiletés morphosyntaxiques jouent un rôle fondamental. Or, s'agissant d'un des déficits majeurs observés chez les enfants dysphasiques (Comblain, 2004), de possibles difficultés morphosyntaxiques pourraient avoir limité la portée de notre entraînement.

De manière générale, l'enfant expérimental Sacha a amélioré ses capacités de compréhension écrite mais pas celles en inférences anaphoriques, tandis qu'Andréa traite mieux les anaphores mais n'a pas progressé aux tâches mesurant plus largement la compréhension écrite.

Les progrès observés chez ces deux enfants sont donc hétérogènes. Toutefois, il est important de souligner que les bénéfices engendrés par notre intervention sur le long terme n'ont pas pu être établis. En effet, dans une étude comparant différentes interventions réalisées sur des enfants avec un trouble du langage, Gilliam et al. (2005), cités dans Van Kleeck et al. (2006), ont établi que les bénéfices liés à l'intervention étaient observés jusqu'à 6 mois après l'entraînement.

4 Scores total et inférentiel en première lecture des textes de l'intervention : HO7

L'hypothèse HO7 est partiellement validée. En effet, pour l'un et l'autre de nos sujets les analyses montrent une progression au cours de l'intervention. Les scores totaux et inférentiels sont meilleurs aux textes abordés en fin d'entraînement que ceux des textes abordés au début de l'entraînement. Néanmoins, cette amélioration des scores est déjà significative avant la fin de l'entraînement (séance 8).

4.1 Cas de Sacha

Pour les scores totaux comme les scores inférentiels de Sacha en première lecture de texte, une augmentation est visible entre la première séance et la deuxième séance de l'intervention, ainsi qu'entre la première et la 7ème séance. Sacha a obtenu son score maximal dès la deuxième séance ce qui signifie que l'intervention a été efficace immédiatement. Entre la deuxième et la 7ème séance, Sacha a obtenu des scores équivalents ce qui signifie que la progression a stagné. Toutefois, il faut noter que le niveau de difficulté des textes était hétérogène. Nous les avons d'ailleurs classés par ordre de complexité croissante, ce qui peut expliquer les résultats constatés.

4.2 Cas d'Andréa

Concernant l'enfant expérimental Andréa, les scores totaux et les scores inférentiels en première lecture de texte ont augmenté progressivement entre la première séance et la 6ème séance, où l'enfant a obtenu son score maximal. Il semblerait donc que l'intervention ait été particulièrement efficace jusqu'à la 6ème semaine.

II Analyse critique de la démarche expérimentale : discussion de notre méthode

1 Biais rencontrés

1.1 La population

1.1.1 Les appariements

Contrairement au protocole de Desmarais et al. 2013 qui n'incluait pas de sujets contrôles dans l'expérimentation, nous avons fait le choix, à l'instar de Van Kleeck et al. (2006), de comparer les performances des enfants expérimentaux à celles d'enfants contrôles. Ceci, pour pouvoir attribuer les améliorations constatées à l'efficacité de notre intervention et non à des stimulations externes à notre protocole.

Rappelons que nous avons apparié les enfants deux à deux sur la base de leurs résultats au pré-test. La progression des enfants expérimentaux étant alors tributaire des résultats obtenus par les enfants contrôles, l'appariement devait être optimale pour pouvoir interpréter de manière objective nos résultats. Cependant, comme nous l'avons expliqué au préalable, les atteintes et les degrés de sévérité diffèrent d'un enfant dysphasique à l'autre, ainsi que leurs capacités à s'adapter à ce trouble (De Weck et Rosat, 2003 ; Monfort, 2001 ; Parisse et Maillart, 2010). Nous avons donc dû faire face à l'hétérogénéité des déficits mais aussi des compétences de nos quatre enfants. Globalement, Sacha et Yaël formant le premier couple ont réalisé de meilleures performances en pré-test qu'Andréa et Louison. Ils ont parfois obtenu des scores élevés dès le pré-test, ce qui a entraîné un effet plafond pour certaines tâches.

Concernant l'appariement, le couple Andréa et Louison a obtenu des résultats homogènes au pré-test, tandis que le couple Sacha et Yaël présentait des différences significatives pour les scores « Ours » et « Ordre chronologique de phrases » testant les capacités de compréhension en lecture. Ainsi, l'appariement de ces deux enfants n'était pas parfaitement concordant. Les scores non appariés ont certainement entraîné des minoration ou majoration de certains effets constatés.

Ce constat nous a amenées à nous questionner sur la pertinence d'un appariement avec des sujets contrôles dans le cadre d'études portant sur des enfants dysphasiques. Desmarais et al. (2013) avaient par exemple réalisé quatre sessions d'évaluation des enfants, soit en T1, T2, T3, T4 où l'intervention se déroulait entre le T2 et le T3. L'efficacité de l'entraînement pouvait ainsi être prouvée par une progression significative entre le T2 et T3 et une non amélioration entre le T1-T2. Cependant, une telle procédure pose des problèmes d'effet retest. Il faudrait imaginer concevoir des outils d'évaluation neutralisant l'effet retest mais équivalents, c'est-à-dire évaluant les mêmes processus avec des items différents.

1.1.2 Taille de l'échantillon

Recruter nos sujets s'est avéré difficile et intervenir de façon bihebdomadaire auprès d'un grand nombre d'enfants n'aurait pas été envisageable sur un plan pratique. Ainsi, le nombre restreint de sujets constituant notre échantillon ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble de la population dysphasique. L'interprétation de nos résultats reste donc locale, à la mesure de notre échantillon.

1.2 Intervention

1.2.1 Un outil créé

Afin de mener à bien notre protocole, nous avons créé le support de notre intervention. Il s'agit de huit textes narratifs adaptés de la collection « J'aime Lire », édité pour la tranche d'âge 6-10 ans. Nous avons supposé que le lexique utilisé pour chaque histoire pouvait être compris par nos sujets mais nous n'avons pas testé leurs capacités lexicales. S'ils présentaient des capacités très déficitaires, certains termes n'ayant pas été saisis ont pu perturber la compréhension de texte. En effet, les connaissances lexicales sont primordiales pour le processus de compréhension (Ecalte et al. 2008 ; Lenfant et al., 2006).

Nous avons tenté de pallier ce biais. En effet, avant la lecture, nous proposons à l'enfant de nous demander de l'aide s'il se trouvait face à un terme incompris ou méconnu. Mais cette démarche suppose d'opérer une auto-évaluation de la situation de lecture (Cain et Oakhill, 2007 ; cités dans Blanc, 2009), appelée capacité métacognitive (Eme et al., 2004, cités dans Stanké, 2005). Il est très probable que nos sujets ne soient pas aptes à réaliser correctement cette auto-évaluation.

De plus, comme tout outil créé, nos textes et scripts de questions sont perfectibles tant sur le fond que sur la forme. Le format de nos textes (une page A4 recto-verso) aurait pu être plus attractif et prendre l'aspect d'un livret, plus facilement manipulable et ludique pour l'enfant. Nous avons tout de même tenté d'ajuster le format et la longueur de nos textes ainsi que la complexité et la formulation de nos questions, en les soumettant avant l'intervention à quatre enfants non porteurs d'un trouble du langage.

1.2.2 Expérimentateur

Un biais intrinsèque à l'examineur n'est pas à exclure puisque nous avons chacune mené l'intervention auprès d'un seul et même sujet. Bien que nous ayons défini une démarche commune, la passation lors des interventions n'était pas complètement similaire. Cette différence concerne particulièrement les aides que l'adulte procurait sur la base de son

propre jugement de la situation. De plus, ayant chacune élaboré quatre texte, nous n'avions pas la même familiarité au texte ni aisance lors d'une séance d'intervention reposant sur l'un de nos récits que pendant une session où ce n'était pas le cas.

1.2.3 Variables parasites, extérieures à l'intervention

En outre, nous avons relevé des variables qui n'ont pas pu être contrôlées. Nous avons convenu avec les orthophonistes prenant en charge les enfants contrôles de l'étude de ne pas orienter leur rééducation sur la compréhension inférentielle ni littérale. Ceci afin que seule l'intervention intensive puisse expliquer les améliorations constatées en post-test.

Cependant, le processus inférentiel étant transversal et inhérent à d'autres activités telles que les activités de jugement, la résolution de problème et les activités de communication (Duchêne May-Carle, 2005), un travail portant sur le processus de compréhension n'aurait pas pu être entièrement écarté de la rééducation orthophonique des enfants.

De plus, le biais d'un apprentissage extérieur et parallèle à notre protocole n'a pu être exclu. Par exemple, des lectures à la maison en lien avec des différences du niveau socio-économique ou d'environnement plus ou moins stimulant. En effet, les facteurs environnementaux ont une influence sur les troubles observés chez les enfants dysphasiques (Bishop, 2014 ; Parisse et Maillart, 2010). Ces stimulations extérieures ont pu permettre une amélioration des connaissances du monde qui auraient à leur tour favorisé la compréhension des schémas d'action abordés dans les textes (Denhière, 1982, Denhière et Legros, 1987, Legros, 1988, cités in Denhière et Baudet, 1992).

1.3 Evaluation

Pour procéder à l'évaluation de nos enfants, nous avons eu recours à deux tests non édités : *La Gestion de l'implicite chez l'enfant* d'Annick Duchêne May-Carle et le test de *Compréhension de paragraphe* de Christine Maeder et al. Le fait qu'ils ne comportent pas d'étalonnage ne nous permettait pas de statuer sur le caractère déviant des scores. Mais ce choix a été opéré pour deux raisons : afin de neutraliser un effet retest d'une part, et parce qu'il nous semblait plus important, dans un paradigme d'entraînement, de déterminer une progression de l'enfant par rapport à lui-même, que par rapport à une population dite saine.

Nous avons choisi d'adapter le protocole des 30 paragraphes de *La Gestion de l'implicite chez l'enfant* afin de neutraliser un effet retest en séparant le test en deux parties. Bien que nous ayons tenté de répartir équitablement les questions entre le pré-test et le post-test et que l'auteure n'ait pas créé son test avec l'idée d'une complexité croissante au fur et à mesure de la passation, les deux sondes créées n'étaient pas complètement équivalentes entre le pré-test et le post-test. Nous devons donc envisager un biais de complexité ou de longueur des questions entre le pré-test et post-test.

D'autre part, nous avons utilisé des tâches dont le nombre d'items diffère de manière importante. Nous ne pouvons pas accorder le même poids à une épreuve comprenant très peu d'items et une épreuve comportant beaucoup d'éléments dans nos conclusions. Ainsi, les résultats obtenus aux épreuves « Coréférences » « Inférentiel 2 » et « Ordre chronologique de phrases » doivent être plus nuancés que les autres scores.

2 Les améliorations de notre protocole

2.1 La population

Il semble primordial de reproduire ce protocole à plus grande échelle, en incluant notamment des professionnels de l'orthophonie en tant qu'expérimentateurs. Cela offrirait la possibilité de généraliser nos résultats à la population dysphasique, donc d'extraire une

tendance concernant la compréhension de texte et la compréhension inférentielle propres à ce type de pathologie.

2.2 Intervention

2.2.1 Intégration d'une étude pilote

Afin de juger la pertinence et la difficulté des textes et scripts créés, mener une étude préliminaire à notre protocole aurait été judicieux. Dans leur expérimentation, Adams et al. (2009) ont utilisé un support ayant au préalable fait l'objet d'une étude pilote sur 20 enfants normaux et 20 enfants dysphasiques. Cinq orthophonistes avaient ensuite validé les réponses des enfants et dressé une liste des réponses acceptables et inadéquates.

De la même manière, nous aurions pu tester notre support sur une cohorte d'enfants sains, voire dysphasiques, afin de mieux l'ajuster à de jeunes lecteurs porteurs d'un trouble spécifique du langage. Ayant dû construire le support de notre intervention, nous avons été limitées par le temps et n'avons pas pu effectuer d'étalonnage conséquent de nos scripts. Nous avons toutefois proposé nos textes à quatre enfants tout-venant afin d'adapter le niveau de nos corpus et de nos scripts à des enfants porteurs de troubles.

2.2.2 Intégration d'une aide à la compréhension lexicale

Pour éliminer un biais lié aux connaissances lexicales et favoriser une bonne lecture de texte, nous aurions pu fournir spontanément à l'enfant la définition des termes que nous considérons difficiles. En effet, Carver (1994, cité dans Stanké, 2005) estime qu'un texte comportant plus de 2% de mots inconnus est considéré comme difficile pour le lecteur, ce qui pour notre format correspond à environ 15-20 mots.

Pour ce faire, nous aurions pu fournir à l'enfant des étiquettes précisant la définition de ces termes et les laisser à sa disposition pour qu'il puisse y revenir. Nous aurions mis ces mots en gras dans le corps de texte pour signifier à l'enfant l'existence d'une étiquette si le terme lui était méconnu. Ces termes étaient souvent empruntés à un champ lexical spécifique. Par exemple, pour l'histoire *L'île aux pirates*, les définitions de crique, mousse, cale ou pont auraient été mises à disposition. Pour le texte *Gare aux mouches*, se déroulant dans un pays d'Orient, les termes harem, sultan ou vizir auraient pu être explicités.

2.2.3 Amélioration du support de l'intervention

Le support de l'intervention pourrait évidemment être perfectionné en vue d'en faire un outil de remédiation. Celui-ci pourrait se présenter sous forme de jeu de plateau où l'enfant ferait avancer un personnage, celui-ci évoluant en parallèle de sa lecture. Les questions des scripts pourraient apparaître sous forme de cartes, au fil de la lecture.

Ainsi le personnage de l'enfant avancerait sur le plateau, tout comme le personnage du récit avancerait dans l'intrigue. Cela serait un moyen d'exercer la représentation mentale et la théorie de l'esprit à divers degrés, selon que le texte est écrit à la première personne, comme *La leçon de confiture* ou à la troisième personne tel que *Les treize chats de la sorcière*. L'enfant pourrait s'identifier plus ou moins facilement au personnage et à ses états mentaux, selon le point de vue du narrateur.

2.2.4 Variation de l'expérimentateur

Pour rappel, nous avons décidé que chacune rencontrerait un enfant expérimental tout au long de l'intervention. Ceci afin de créer une situation de confiance avec l'enfant, dans l'idée d'une prise en charge orthophonique. Afin d'harmoniser notre cotation, chaque semaine, nous échangeons les réponses de notre enfant aux deux textes rencontrés pour les coter en aveugle et nous tentons d'harmoniser nos passations. Toutefois, pour pallier davantage

les biais de passation propres à l'expérimentateur, il aurait été plus pertinent que chacune d'entre nous suive les deux sujets expérimentaux de manière égale. C'est-à-dire d'intervenir auprès de chaque enfant une fois par semaine.

2.3 Evaluation

2.3.1 Multiplication des items

Il n'existe que très peu d'outils permettant de tester la compréhension inférentielle spécifiquement et ces tests ne coïncident pas avec la tranche d'âge de notre population. Nous avons donc peu le choix des épreuves. En revanche, nous aurions pu choisir un autre test de compréhension que la L2MA comme par exemple le protocole Maxence. En effet, certaines épreuves, bien que très intéressantes dans un cadre clinique, présentaient un nombre restreint d'items les rendant moins discriminantes pour objectiver une amélioration dans le cadre d'un projet de recherche.

2.3.2 Evaluation à distance

Intégrer un deuxième post-test, à distance du premier comme ont pu le faire Desmarais et al. (2013) aurait permis de tester le maintien des acquis de nos enfants et une généralisation à d'autres tâches non-entraînées. En effet, comme évoqué précédemment, une stimulation longue et intensive implique des effets à court terme et à long terme (Gilliam et al., 2005, cités dans Van Kleeck et al., 2006). Cependant un calendrier restreint ne nous a pas permis de mettre en place cette évaluation à distance.

III Intérêt de notre recherche et perspectives

1 Apports de notre travail de recherche

Notre étude, s'inscrivant dans la continuité des travaux de Desmarais et al. (2013) et Van Kleeck et al. (2006), a permis d'apporter de nouveaux éléments aux questions soulevées par ces auteurs, au sujet de la rééducation chez l'enfant dysphasique. Toutefois, notre mémoire a porté sur une population plus âgée que celle des deux études précédemment citées et a soulevé de nouvelles hypothèses. Par exemple, les acquis réalisés pour certaines inférences stimulées se sont possiblement généralisés à d'autres types d'inférences non entraînées que sont les anaphores, chez l'un de nos enfants. Nous avons ainsi ouvert d'autres perspectives au programme de Van Kleeck et al. (2006).

A travers notre travail de recherche, nous avons mis en avant une progression de certaines inférences chez nos sujets, ainsi qu'une amélioration d'autres habiletés non entraînées mais liées aux capacités à élaborer des inférences, telles que la compréhension écrite et le traitement des anaphores. Ces résultats soulignent l'utilité d'entraîner de manière ciblée et intensive des enfants dysphasiques d'âge scolaire, en leur faisant élaborer des inférences au cours d'un récit.

Ils tendent à confirmer qu'un travail sur les inférences est essentiel pour améliorer la compréhension écrite et permettent d'orienter la prise en charge orthophonique des enfants dysphasiques, ayant des troubles de compréhension. Nous pouvons également conjecturer que l'entraînement est un outil de remédiation pertinent, comme l'avaient déjà soulevé Law et Garrett (2004), ce qui constitue un apport intéressant pour la clinique en orthophonie. Il convient toutefois de nuancer la portée de notre intervention. Les résultats obtenus auprès de nos deux enfants expérimentaux ne sont évidemment pas représentatifs de la population dysphasique. D'autant que nous avons vu à quel point ce trouble recouvre des déficits divers en termes de nature, de sévérité et de compensation.

D'autre part, l'intérêt de notre mémoire résidait dans l'élaboration d'un support de rééducation pour les enfants porteurs de troubles de compréhension inférentielle, puisque les outils dans ce domaine sont peu nombreux. Comme souligné précédemment, il serait nécessaire d'étalonner nos corpus et scripts sur une population d'enfants tout-venant et dysphasiques, à l'instar d'Adam et al. (2009). Ce matériel finalisé pourrait ainsi être utilisé dans la pratique clinique orthophonique quotidienne.

Enfin, notre travail avait une visée écologique. En effet, nous souhaitons que les enfants entraînés, leurs aidants et nous-mêmes ressentent le bénéfice de notre intervention dans les activités de vie quotidienne. Pour les deux enfants, nous avons constaté, de manière subjective, une plus grande aisance sur nos textes au fil de l'intervention. Si cela ne se manifestait pas toujours par une réponse spontanément correcte, cela se traduisait par une baisse de réponses inadéquates ou absurdes. Nous fournissions par ailleurs de moins en moins d'indigage au fil de notre entraînement, et ces aides étaient mieux intégrées, utilisées plus judicieusement pour atteindre l'item cible.

L'un de nos deux enfants nous a confié de lui-même « un peu mieux comprendre les consignes en classe ». En étant conscientes que l'enfant a pu déclarer cela pour nous faire plaisir, son sentiment rejoint nos impressions générales. Un parent a enfin évoqué une réticence moindre de son enfant à la tâche de lecture depuis l'intervention et une « meilleure maîtrise de ses difficultés ».

2 Perspectives de recherches

Notre protocole est perfectible. En ce sens, nous avons précédemment énoncé les améliorations envisagées pour permettre une mesure plus objective des différents effets constatés. D'autre part, nos résultats et les réflexions qu'ils ont engendrées ont fait émerger de nouvelles perspectives à notre travail de recherche.

2.1 Durée de l'intervention

Lorsque nous observons les scores totaux et inférentiels obtenus par nos enfants expérimentaux lors de la première lecture des textes de notre intervention, nous constatons que les améliorations sont déjà significatives avant la fin de l'entraînement. Pour l'un de nos deux sujets, cette amélioration est même très précoce. Bien entendu, ayant nous-mêmes élaboré le système de cotation, ce biais nous oblige à nuancer fortement nos constats.

Toutefois, ces données nous amènent à nous questionner sur l'impact d'une intervention plus courte pour les habiletés inférentielles. Serait-elle tout aussi efficace ? C'est en tout cas ce que nos données suggèrent. Une telle mesure au cours de l'intervention n'a pas été réalisée par Desmarais et al. (2013) ni par Van Kleeck et al. (2006) puisqu'ils n'ont pas établi de scores pour chaque texte rencontré. Nous ne pouvons donc pas déterminer si leurs enfants avaient déjà progressé avant la fin de l'entraînement, ni comparer ces résultats à d'autres études.

2.2 Teneur de l'intervention

Nous avons souligné à plusieurs reprises que le processus inférentiel faisait intervenir plusieurs facteurs. Nous avons également constaté pour l'un des enfants, malgré des performances très faibles en inférences pragmatiques avant l'entraînement, une non-amélioration de son score pour ce type d'inférence. Face à ce constat, l'utilité d'intégrer un travail sur les connaissances sémantiques en amont ou conjointement à l'entraînement nous est apparu. En effet, afin de réaliser des inférences, soit établir des liens avec les informations fournies dans le texte, le lecteur doit posséder des connaissances du monde suffisamment solides.

D'autre part, nous avons choisi de travailler spécifiquement les inférences logiques et pragmatiques. Pourquoi alors ne pas stimuler d'autres types d'inférences ou entraîner plus spécifiquement les inférences pragmatiques, notamment de type causal, puisque ce sont les plus difficiles à générer ? D'autres types d'inférences auraient peut-être davantage d'impact sur la compréhension écrite.

2.3 La population

Notre intervention a porté sur une population d'enfants porteurs d'une dysphasie. Mais comme le suggère les données de la littérature, une intervention basée sur les inférences présente un intérêt pour des enfants ayant des troubles spécifiques de la compréhension inférentielle et littérale. Il serait très intéressant de mener une intervention relativement similaire chez tout sujet porteur d'un handicap incluant un déficit de la compréhension mais adaptée aux caractéristiques de cette population. Nous pensons par exemple aux mauvais compreneurs, à des enfants présentant un trouble du spectre autistique ou encore ayant une déficience intellectuelle peu sévère.

Enfin, nous avons fait bénéficier de notre intervention à des enfants âgés de 10 ans. La restriction à cette tranche d'âge assurait un niveau de décodage suffisamment efficient, pour pouvoir entraîner leur compréhension écrite grâce à une activité de lecture. Nous pouvons imaginer reproduire ce protocole d'entraînement avec des enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage mais d'une autre tranche d'âge. Par exemple, par le biais du support narratif, auprès adolescents pour lesquels il existe des tests de compréhension étalonnés de qualité, tels que le protocole Emilie ou le PELEA. On pourrait imaginer stimuler des inférences plus complexes telles que les inférences élaboratives, qui ne seraient pas générées avant l'âge de 9 ans selon Blanc (2009).

CONCLUSION

La plupart des auteurs s'accorde sur l'existence de troubles de compréhension littérale et inférentielle, à la fois spécifiques et consécutifs aux autres déficits langagiers, chez les enfants porteurs d'une dysphasie (Maillart et Schelstraete, 2012 ; Schelstraete, 2011). Certains ont par ailleurs souligné l'importance de travailler spécifiquement les inférences chez des enfants ayant des troubles spécifiques de la compréhension (Fayol, 2003 ; Van Kleeck et al. 2006 ; Schelstraete, 2011). Pourtant, les outils de remédiation concernant la compréhension chez cette population sont très limités.

L'objectif de notre travail de recherche a donc été double. Dans un premier temps, nous avons créé un outil de rééducation, comme support à un entraînement intensif des habiletés inférentielles. Ensuite, nous avons observé l'impact de cette intervention, basée et adaptée de celles de Desmarais et al. (2013) et Van Kleeck et al. (2006), portant sur l'apprentissage explicite du mécanisme inférentiel, chez des enfants dysphasiques de 10 ans.

Les résultats obtenus ont été très encourageants. En effet, nos deux enfants expérimentaux ont amélioré certains types d'inférences pendant l'entraînement et à l'issue de l'entraînement. Un des deux sujets a progressé en compréhension écrite et l'autre a montré de meilleures performances dans le traitement des anaphores. En parallèle, aucun des enfants contrôles n'a amélioré ses scores. Ces résultats tendent à confirmer que les enfants d'âge scolaire ayant des troubles spécifiques de la compréhension peuvent tirer bénéfice d'un programme d'entraînement basé sur les inférences (Van Kleeck et al., 2006 ; Oakhill et Yuill et Jocelyne et Yuill, 1988, cités dans Cain et Oakhill, 1999). Dans une plus grande mesure, ils soulignent l'intérêt de l'entraînement comme outil de remédiation en orthophonie. Enfin, ils suggèrent que la capacité à générer des inférences est l'une des composantes primordiales du processus de compréhension, comme l'affirment Lussier et Flessas (2001, cités dans Lenfant et al., 2006) ainsi que Cain et Oakhill (1999).

Toutefois, les données étaient différentes d'un enfant à l'autre, ce qui peut s'expliquer par une grande hétérogénéité clinique chez les enfants dysphasiques avec des compétences et des déficits sous-jacents très variés. Ce phénomène nous amène à nuancer les effets constatés. Malgré des résultats encourageants, certains biais dans notre protocole, notamment dans l'appariement des couples, un échantillon restreint, ainsi que la complexité des facteurs impliqués dans les processus de compréhension écrite, ne nous permettent pas à l'heure actuelle de tirer de réelles conclusions quant à l'efficacité de notre intervention. Et ce, particulièrement pour la généralisation des habiletés inférentielles à d'autres compétences.

Ne pouvant pas dégager de tendance généralisable à l'ensemble de la population dysphasique, il serait souhaitable de mener une étude similaire auprès d'une population plus conséquente afin d'objectiver l'efficacité de notre intervention. Nous avons également envisagé de réduire la durée de l'entraînement, d'y inclure d'autres types d'inférences ayant elles aussi un impact sur la compréhension écrite, ou encore de compléter notre entraînement par un travail préalable ou conjoint portant sur les connaissances du monde. Enfin, nous pourrions imaginer étendre son application à d'autres pathologies impliquant des troubles de la compréhension.

D'autre part, l'hétérogénéité clinique des enfants doit impliquer un entraînement personnalisé, à la mesure des difficultés et des compétences de chaque enfant. C'est pourquoi, nous souhaitons replacer le support de notre intervention dans le champ de la clinique orthophonique. Le matériel développé, encore perfectible, pourrait devenir un outil de remédiation.

D'un point de vue clinique, nous avons relevé l'importance de cibler davantage nos prises en charge afin de mieux intervenir sur les difficultés que rencontrent nos patients. Nous

avons porté un intérêt tout particulier à l'aspect intensif que peut revêtir la prise en soin en orthophonie, telle qu'elle se pratique actuellement Outre-Atlantique, notamment au Québec et aux Etats-Unis.

Ce travail de recherche nous a enfin permis de replacer l'orthophonie en tant que discipline dynamique se nourrissant des autres pratiques grâce aux nombreux échanges réalisés avec Chantal Desmarais à propos de l'étude menée avec ses collaborateurs. C'est dans cette idée de réciprocité et d'échange que, pour une étude pilote actuellement en cours au Québec dirigée par Marie-Catherine St-Pierre et à laquelle participe Chantal Desmarais, nous avons fourni l'ensemble des supports élaborés pour ce travail de recherche.

REFERENCES

Adams, C., Clarke, E. et Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. In *J Lang Commun Disord*, 44(3), 301–318

Almeras, A. et Sfar, J. (2003). *L'île aux pirates*. Paris, France : Bayard

Bernicot, J., Laval, V. et Chaminaud, S. (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'Année Psychologique*, 106 (4), 491-512

Bert-Erboul, A. (1979). Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation, *L'année psychologique*, 79 (2), 657-680

Billard, C., Pinton, F., Tarault, L. et Faye, E. (2007) Suivi à moyen terme d'une cohorte de 18 enfants dysphasiques: évolution du langage oral et du langage écrit à l'adolescence. In *Les dysphasies, Rééducation orthophonique*, 230, 148-162

Bishop, D.V.M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *Int J Lang Commun Disord*, 49(4), 381-415

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

Bowyer-Crane, C. et Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189–201

Bussy, G., Marignier, S., Lesca, G. et Des Portes, V. (2011). Dyspraxie et dysphasie : l'hypothèse commune du trouble de l'apprentissage procédural, *ANAE*, 111

Cain, K. et Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489–503

Campion, N. et Rossi, J. P. (1999) Inférences et compréhension de texte. In: *L'année psychologique*, 99(3), 493-527

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151

Colletta, J.M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition. Sprimont : Mardaga

Comblain, A. (2004). La composante morphosyntaxique du langage dans les dysphasies: données d'observation francophones In G. De Weck (Ed), *Les dysphasies chez l'enfant : Approche francophone*. *Enfance*, 56, 36-45

Coquet, F. (2005). Prise en compte du versant compréhension dans l'évaluation et la prise en charge du langage oral chez l'enfant. In La compréhension, évaluation et prise en charge, *Rééducation orthophonique*, 227, 8-21.

Dalrymple, J. et Xénard, C. (2010). *Zao et la perle du dragon*. Paris, France : Bayard

De Hirshing, N. et Martin J. F. (1994). *Le génie du nouvel an*. Paris, France : Bayard

De Lasa, C. (2003). *La nuit des squelettes*. Paris, France : Bayard

De Weck, G. et Marro, P. (2010) Les troubles du langage chez l'enfant: description et évaluation. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson

De Weck, G. et Rosat, M.C. (2003). Troubles dysphasiques : Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire. Paris : Masson

Delval, M. H. et Boiry. (2001). *Les treize chats de la sorcière*. Paris, France : Bayard

Denhière, G. et Baudet, S. (1990). Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Glossa*, 20, 10-17

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

Desmarais, C., Nadeau, L, Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P. et Macès-Fournier, C. (2013). Effet d'une intervention visant à améliorer la compréhension inférentielle des enfants de 4 à 6 ans ayant une dysphasie : une collaboration orthophonistes-chercheurs. *Glossa*, 113, XIIIème Rencontres d'orthophonie, 45-62

Dorra, M. et Besson, J. L. (2003). *En route pour hier*. Paris, France : Bayard

Dorra, M. et Prince, H. (1998). *Gare aux mouches !*. Paris, France : Bayard

Duchêne May-Carle, A. (2006). La compréhension de textes et le processus inférentiel. In La compréhension : évaluation et prise en charge. *Rééducation orthophonique*, 227, 50-60

Ecalles, J. et Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand Colin.

Ecalles, J., Magnan, A. et Bouchafa, H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse de déterminants, *Glossa*, 105, 36-48

Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et intervention. Document envoyé au PIREF en vue d'une conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003

George, F. (2007). Les dysphasies. In Les dysphasies, *Rééducation orthophonique*, 230, 7-25

Gérard, C. L. (1993). L'enfant dysphasique. Bruxelles : De Boeck

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

Gineste, M. D. et Le Ny, J. F. (2002). Psychologie cognitive du langage: De la reconnaissance à la compréhension. Paris: Dunod

Gombert, J. E. (2005) Apprentissage implicite et explicite de la lecture. In La compréhension : évaluation et prise en charge). *Rééducation orthophonique*, 223, 177-188

Hilaire-Debove, G. et Roch, D. (2012). La conduite de récit chez l'enfant dysphasique. *Entretiens d'orthophonie 2012*

Karasinski, C. et Weismer, S. E. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by adolescents with and without Language Impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 53(5), 1268–1279

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). L'Implicite. Paris: Armand Colin

Law, J., Garrett, Z. et Ny, C. (2004). The Efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 924-943

Leclercq, A.L. et Maillart, C. (2014). Dysphasie : réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques, *Les Entretiens de Bichat*

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

Lévy, A. et Zesiger, P. (2007). Trouble spécifique du langage avec ou sans difficulté de lecture : le déficit auditif fait-il la différence? In Les dysphasies, *Rééducation orthophonique*, 230, 47-74

Maillart, C. et Schelstraete, M. A. (2012). Les dysphasies : De l'évaluation à la rééducation. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson

Martins, D. et Le Bouëdec, B. (1998) La production d'inférences lors de la compréhension de texte chez les adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, 98(3), 511-543

Mazeau, M. (2005). Neuropsychologie et troubles des apprentissages: du symptôme à la rééducation. Paris: Masson

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

Monfort, M. (2005). L'intervention langagière face aux troubles de la compréhension. In La compréhension. *Rééducation orthophonique*, 223, 122-137

Monfort, M. et Juarez Sanchez, A. (2001). L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales : Une proposition de modèle interactif. Isbergues : Ortho édition

Monfort, M., Juarez, A. et Monfort Juarez, I. (2005). Les troubles de la pragmatique chez l'enfant. Madrid : Entha

Palluy, C. (2002). *La leçon de confiture*. Paris, France : Bayard

Parisse, C. et Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (Eds), *Autour du mot : pratiques et compétences*. Lambert-Lucas, Limoges : France, 201-222

Pech-Georgel, C. et George, F. (2007). La prise en charge rééducative des enfants dysphasiques. Paris: Solal

Piérart, B. (2005). L'évaluation du langage en situation naturelle : pragmatique et discours. In B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer*, 251-266. Bruxelles: De Boeck

Schwartz, R. (2009). *Handbook of child language disorders*. New-York : psychology press

Shelstraete, M. A. (2011). Traitement du langage oral chez l'enfant: interventions et indications cliniques. Issy-les-moulineaux : Elsevier Masson

Soares-Boucaud I., Labruyère N., Jery S. et Georgieff N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage, *psychiatrie/pédopsychiatrie*, 37-201-E-15. Paris : Elsevier Masson

Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. In La compréhension, évaluation et prise en charge. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-55

Tong, X., Deacon, H. et Cain, K. (2013). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders : Another piece of the puzzle, *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 22–33

Touzin, M. (1992). La rééducation des dysphasies. *Les cahiers de l'Unadrio, Glossa*, 30, 40-43.

Van der Horst, L. (2010). Observation orthophonique et intervention précoce. *Archives de pédiatrie*, 17, 312-324

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions, *Psychology in the Schools*, 45(7)

Van Kleeck, A., Vander Woude, J. et Hammett, L. (2006). Fostering literal and Inferential language skills in head start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-95

ANNEXES

Annexe I : Classification des inférences de Van Kleeck (2008)

Table 1

Broader and Narrower Categories of Inferencing Related to Storybooks

		General Category of Inference	Relation to Story Grammar	General Type of Literal or Inferential Question
Tied to Story Structure	Causal (hierarchically related to elements of story grammar)		Initiating event/Problem	What is the protagonist's big problem/desire? What is this story about?
			Internal response	How do you think the protagonist feels? What do you think the protagonist might be thinking? Why do you think so?
			Goal/Theme	What does the protagonist want to happen/want to get/etc.? What was the protagonist trying to do all the way through this story?
			Attempts	What did protagonist do? What happened here? What do you think will happen next? Why? Do you think it will work?
			Consequences of individual attempts & internal response	Did the attempt work? What do you think the protagonist is thinking/feeling here?
			Solution/Outcome	Did the protagonist get what he or she wanted? What was it?
Not Tied to Story Structure	Informational	Setting	Location	Where does this story happen?
			Time, duration	What time of the day/year is it?
			Characters	Who is this story about? Who is in this story?
	Informational	Elaboration	Usually straight additions of world knowledge	What do you already know about this?
		Definition	Using context of story to define words	What do you think this word means? Why?
		Evaluation	Judgments of morality, convention, or anomaly	Was that a good thing to do? Is that what we usually do?

Note: Adapted from Makdissi & Boiscclair, 2006; Paris, 2003; Warren, Nicholas, & Trabasso, 1979.

Annexe II : Extrait du test *La Gestion de l'implicite chez l'enfant* , Duchêne May-Carle (non édité)

1. Paragraphe en pré-test

Mon tonton dit : il faut beaucoup d'argent pour aller au Canada. Je ne peux pas y aller en ce moment.

Question logique

-Le tonton a-t-il beaucoup d'argent en ce moment ? **Réponse attendue : Non**

Question distractive

-Le tonton a-t-il une sœur au Canada ? **Réponse attendue : On ne peut pas savoir**

Question pragmatique

-Le tonton a-t-il envie d'aller au Canada ? **Réponse attendue : Oui**

2. Paragraphe en post-test

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

Question explicite

-Le jardinier va-t-il réparer les outils dehors ? **Réponse attendue : Non**

Question pragmatique

-La météo a-t-elle annoncé que la température allait baisser ? **Réponse attendue : Oui**

Question distractive

-Le jardinier est-il âgé ? **Réponse attendue : On ne peut pas savoir**

Annexe III : Test de *Compréhension de paragraphe*, Maeder et al. (non édité)

1. Passation pré-test

Compréhension de paragraphe / Test écrit (CM1-CM2)						
Domaine :	Âge d'application	☐	☐	☐	☐	☐
Lecture compréhension	CM1-CM2					

Lexique hors contexte

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

Objectif : comparer la compréhension du lexique en contexte et hors contexte.

Epreuves en lien avec la compréhension écrite de paragraphes (retest écrit) à faire passer avant l'épreuve de compréhension de paragraphe.

Lire le mot et les 4 propositions à l'enfant qui les a sous les yeux

Consigne		Pts				
<i>Dis-moi ce qu'est une glacière</i>	Un objet qui sert à conserver les aliments au froid		Une dame qui vend des glaces	Des cubes de glace dans un verre	Un grand bloc de glace sur la mer	
<i>Dis-moi ce qu'est du courant</i>	Ce qui passe dans les fils électriques		L'action de courir	Une chute d'eau		
	Un mouvement de l'eau					
<i>Dis-moi ce que veut dire juteux</i>	Quelque chose qui a du jus		Quelque chose de juste	Quelque chose qui contient de l'eau	Quelque chose de pétillant	
<i>Dis-moi ce qu'est un bouchon</i>	Un objet pour fermer une bouteille		Un couvercle			
	Un encombrement de voitures					

	Ce qui bouche une oreille					
<i>Dis-moi ce que veut dire randonner</i>	Faire une longue promenade		Se mettre en rang		Ranger ses affaires	Rendre une chose prêtée
Score total Lexique compréhension hors contexte Test écrit CM1-CM2 :		/8				

Questions de compréhension

« Tu vas lire, dans ta tête ou à haute voix si tu veux, la petite histoire que je vais te présenter, puis je te poserai des questions ».

En version écrite l'enfant lit les paragraphes. L'enfant peut se reporter au texte qui reste sous ses yeux pour répondre aux questions si nécessaire. Chronométrer la lecture du texte.

En version orale comme en version écrite, les questions sont posées oralement par l'orthophoniste.

Test écrit :

C'était le premier jour de l'été. Mes parents ont proposé d'aller pique-niquer au bord de la rivière. Avant de manger, mon frère et moi sommes allés nous baigner. Notre père nous avait autorisés à le faire malgré le courant. Plus tard, notre oncle nous a rejoints à vélo car il y avait des bouchons sur la route. Comme on avait oublié de mettre des bouteilles d'eau dans la glacière, il a préféré manger des fruits juteux. Il les a appréciés. A la fin de la journée, nous faisons le projet d'aller randonner en montagne, demain dimanche si le temps le permet.

Temps de lecture retest écrit du texte sec

		Bonnes réponses possibles	Pts	S/total x
Inférences	Combien de personnes pique-niquent ?	5	/1	
	Quel jour de la semaine sont-ils allés se baigner ?	samedi	/1	
	Pourquoi l'oncle ne boit-il pas d'eau ?	Ils ont oublié les bouteilles d'eau	/1	
	Quel temps fait-il au pique-nique?	Il fait chaud / beau	/1	
	Pourquoi l'oncle apprécie-t-il les fruits juteux ?	Parce que cela apaise sa soif	/1	
	Pourquoi, malgré le courant, les enfants ont-ils été autorisés à aller se baigner ?	Parce qu'ils savent bien nager	/1	S/total Infér.
	Pourront-ils partir randonner en montagne ?	Si le temps le permet	/1	/7

Co-références <i>Montrer le mot dans la phrase sans la lire. Si échec voir module co-références ci-dessous</i>	Que remplace le mot « les » dans cette phrase ? (<i>il les a appréciés</i>)	Les fruits juteux	/2	/8
	Que remplace le mot « il » dans cette phrase ? (<i>il les a appréciés</i>)	L'oncle	/2	
	Que remplace le mot « nous » dans cette phrase ? (<i>il nous a rejoints</i>)	L'enfant et ses parents / sa famille	/2	
	Que veut dire « le » dans cette phrase ? (<i>notre père nous avait autorisés à le faire</i>)	Se baigner	/2	
Co-références <i>Poser uniquement les questions correspondantes aux items échoués au module co-références ci-dessus</i>	Qu'est-ce qu'il a apprécié ?	Les fruits juteux	/1	S/total co-références
	Qui les a appréciés ?	L'oncle	/1	
	Qui les a rejoints ?	L'oncle	/1	
	Qu'a autorisé le père ?	De se baigner	/1	

Lexique en contexte <i>Montrer le mot dans la phrase sans la lire</i>	Que veut dire « <i>juteux</i> » dans le texte ?		/1	S/total Lexique
	Qu'est-ce qu'une <i>glacière</i> ?		/1	
	Que veut dire « <i>courant</i> » dans le texte ?		/1	
	Que veut dire « <i>bouchons</i> » dans le texte ?		/1	
	Que veut dire « <i>randonner</i> » dans le texte ?		/1	/5

Score Retest Compréhension paragraphes Ecrit CM1-CM2

/20

Phrases à remettre en ordre chronologique

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

Coter à partir de 3 propositions successives dans le bon ordre : 3 correctes = 3 pts, 4 correctes = 4 pts, etc. Jusqu'à 7.

Moins de 3 = 0 pt.

Ordre de présentation		Ordre attendu	Ordre de placement	Pts
2	Ils décident de pique-niquer.	1		
7	Ils prennent la glacière.	2		
1	Ils sont au bord de la rivière.	3		
4	Ils se baignent.	4		
3	Leur oncle arrive en vélo.	5		
5	L'oncle mange des fruits juteux.	6		
6	Ils proposent d'aller randonner	7		

Score phrases ordre Test compréhension paragraphe Ecrit CM1-CM2

/7

Titre à choisir parmi 5 propositions (épreuve non utilisée)

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

Commentaires

La randonnée	x	
Le pique-nique		
La baignade	x	
La rivière	x	
La glacière	x	

Score Titre Test compréhension paragraphe Ecrit CM1-CM2

/1

Score Phrases en ordre / Titre Test compréhension paragraphe Ecrit CM1-CM2

/8

Score total Test compréhension paragraphe Ecrit CM1-CM2

/28

2. Passation post-test

Compréhension de paragraphes / Retest écrit - (CM1-CM2)					
Domaine :	Âge d'application	☐	☐	☐	☐
Lecture compréhension	CM1-CM2				
					

Lexique hors contexte

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

Objectif : comparer la compréhension du lexique en contexte et hors contexte.

Epreuves en lien avec la compréhension écrite de paragraphes (retest écrit) à faire passer avant l'épreuve de compréhension de paragraphe.

Lire le mot et les 4 propositions à l'enfant qui les a sous les yeux

		Pts				
<i>Dis-moi ce qu'est un trombone</i>	Un instrument de musique		Un gros tronc		Le nez de l'éléphant	
	Un objet pour attacher des feuilles					
<i>Dis-moi ce qu'est une note</i>	Signe en musique		Un bon point			
	Appréciation sur un devoir					
	Facture au restaurant					
<i>Dis-moi ce qu'est du charbon</i>	Une matière à brûler		Une fleur piquante		Du maquillage noir	Une pierre
<i>Dis-moi ce qu'est la canicule</i>	Période de grandes chaleurs		Une période d'orages		Une dent pointue	Une sorte de canne
<i>Dis-moi ce que veut dire déguster</i>	Savourer un plat		Ne pas aimer un aliment		Prendre un goûter	Ne pas avoir de goût
Score total Lexique compréhension hors contexte Retest écrit CM1-CM2 :		/8				

Questions de compréhension

« Tu vas lire, dans ta tête ou à haute voix si tu veux, la petite histoire que je vais te présenter, puis je te poserai des questions ».

En version écrite l'enfant lit les paragraphes. L'enfant peut se reporter au texte qui reste sous ses yeux pour répondre aux questions si nécessaire. Chronométrer la lecture du texte. En version orale comme en version écrite, les questions sont posées oralement par l'orthophoniste.

Re-Test écrit :

C'était la canicule. Mes parents ont proposé de pique-niquer sous les arbres du jardin. Avant de manger, ma sœur a dû répéter son morceau de trombone. Notre père avait exigé qu'elle le joue sans fausse note. Plus tard, notre voisin nous a rejoints. Et comme nous

avons oublié le charbon de bois pour le barbecue, maman a sorti la viande froide qu'elle avait préparée la veille. Ma sœur et moi l'avons dégustée avec plaisir. Au dessert, est arrivée une énorme glace rose. En fin de soirée, nous avons projeté de nous baigner dans la piscine du voisin, demain samedi, si le temps le permet.

Temps de lecture retest écrit du texte

sec

		Réponses possibles	Pts	S/totau x
Inférences	Combien de personnes pique-niquent ?	5	/1	
	Quel jour de la semaine font-ils le pique-nique ?	Vendredi	/1	
	Quel temps fait-il au pique-nique?	Très chaud	/1	
	A quel parfum est la glace ?	Fraise	/1	
	Pourquoi est-ce une bonne chose que maman ait préparé de la viande froide ?	Parce qu'ils ont oublié le charbon de bois / qu'ils ne peuvent faire de barbecue	/1	
	Pourquoi font-ils le pique-nique sous les arbres ?	Parce que c'est la canicule / qu'il fait très chaud	/1	
	Pourront-ils se baigner dans la piscine du voisin ?	Si le temps le permet	/1	S/total Infér. /7

Co-références <i>Montrer le mot dans la phrase sans la lire. Si échec voir module co-références ci-dessous</i>	Que remplace le mot « le » dans cette phrase ? (<i>elle le joue sans fausse note</i>)	Le morceau de musique	/2	
	Que remplace le mot « nous » dans cette phrase ? (<i>notre voisin nous a rejoints</i>)	La famille / l'enfant et sa famille	/2	
	Que remplace le mot « elle » dans cette phrase ? (<i>qu'elle avait préparé la veille</i>)	La maman	/2	
	Que veut dire « l' » dans cette phrase ? (<i>ma sœur et moi l'avons dégusté</i>)	La viande froide	/2	
Co-références <i>Poser uniquement les questions correspondantes aux items échoués au module co-références ci-dessus</i>	De quoi joue-t-elle ?	Du trombone	/1	
	Qui le voisin a-t-il rejoint ?	La famille	/1	
	Qui a préparé la viande la veille ?	La maman	/1	
	Qu'avons-nous dégusté ?	La viande froide	/1	
				S/total co-références /4
				/8

Lexique en contexte <i>Montrer le mot dans la phrase sans la lire</i>	Que veut dire « <i>trombone</i> » dans le texte ?		/1	S/total Lexique
	Qu'est-ce qu'une <i>canicule</i> ?		/1	
	Que veut dire « <i>note</i> » dans le texte ?		/1	
	Que veut dire « <i>charbon</i> » dans le texte ?		/1	
	Que veut dire « <i>déguster</i> » dans le texte ?		/1	
				/5

Score Retest Compréhension paragraphes Ecrit CM1-CM2

/20

Phrases à remettre en ordre chronologique

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

Coter à partir de 3 propositions successives dans le bon ordre : 3 correctes = 3 pts, 4 correctes = 4 pts, etc. Jusqu'à 7.

Moins de 3 = 0 pt.

Ordre de présentation		Ordre attendu	Ordre de placement	Pts
1	Ils décident de manger dans le jardin.	1		
5	Papa exige de jouer sans fausse note.	2		
6	La sœur travaille son morceau de trombone	3		
3	Le voisin les rejoint.	4		
4	Maman sert de la viande froide.	5		
2	Ils dégustent la glace.	6		
7	Ils font le projet de se baigner chez le voisin.	7		

Score phrases ordre Re-Test compréhension paragraphe Ecrit (CM1-CM2)

/7

Titre à choisir parmi 5 propositions (épreuve non utilisée)

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

Commentaires

Le barbecue	x	
Le jardin	x	
Le pique-nique		
La piscine	x	
La glace	x	

Score phrases Titre Re-Test compréhension paragraphe Ecrit CM1-CM2

/1

**Score Phrases en ordre / Titre Re-Test compréhension paragraphe
Ecrit CM1-CM2**

/8

**Score total phrases Re-Test compréhension paragraphe Ecrit
CM1-CM2**

/28

Annexe IV : Ensemble des scores des enfants

1. Scores en compréhension écrite

Enfants	Sujet	Score « Ours »		Score « chronologique de phrases »	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Sacha	expérimental	3	6	7	7
Yaël	contrôle	10	8	4	5
Andréa	expérimental	5	6	4	0
Louison	contrôle	7	5	6	5

2. Scores en compréhension inférentielle

Enfants	Sujet	Score « Inférences pragmatique »		Score « Inférences logiques »		Score « Inférences distractrice »		Score « Inférentiel 2 »	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Sacha	expé	6,3	11,6	6	15	17,5	17,5	3	4
Yaël	contrôle	10,5	12,6	12	11,1	15	17,5	5	4
Andréa	expé	4,1	17,1	14	11,1	15	10	4	2
Louison	contrôle	5,3	5,3	8	6,6	10	15	3	3

3. Scores en traitement anaphorique

Enfants	Sujet	Score « LMS »		Score « Coréférences »	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Sacha	expérimental	12	14	3	6
Yaël	contrôle	12	12	4	6
Andréa	expérimental	6	12	4	5
Louison	Contrôle	11	10	3	3

4. Score en compréhension littérale

Enfants	Sujets	Score « Explicite »	
		Pré-test	Post-test
Sacha	expérimental	10	13,3
Yaël	contrôle	12,5	15,5
Andréa	expérimental	12,5	17,7
Louison	contrôle	12,5	4,4

5. Scores « Inférentiel » et « Total » obtenus en première lecture de texte, au cours de l'intervention

Séances	Enfants expérimentaux	Score « Inférentiel »	Score « Total »
Séance 1	Sacha	14,5	20,5
	Andréa	20,5	28,5
Séance 2	Sacha	34,5	42,5
	Andréa	26	34
Séance 3	Sacha	26	32
	Andréa	36	43
Séance 4	Sacha	30,5	38,5
	Andréa	31	39
Séance 5	Sacha	26,5	32,5
	Andréa	37	45
Séance 6	Sacha	23	30
	Andréa	38,5	46,5
Séance 7	Sacha	32,5	39,5
	Andréa	36	43
Séance 8	Sacha	31	37
	Andréa	32	40

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Profil des participants.....	30
Tableau 2 : Répartition des questions, Gestion de l'implicite chez l'enfant.....	31
Tableau 3 : Répartition des épreuves en pré-test et en post-test	33
Tableau 4 : Système de cotation des scripts de questions.....	37
Tableau 5 : Déroulement de l'intervention.....	41
Figure 1 : Scores de Sacha et Yaël à la tâche « Ours » en fonction du temps de l'évaluation	44
Figure 2 : Scores de Sacha et Yaël à la tâche « Inférences logiques » en fonction du temps de l'évaluation.....	45
Figure 3 : Score d'Andréa et Louison à la tâche "Inférences pragmatiques" en fonction du temps de l'évaluation.....	48
Figure 4 : Score d'Andréa et Louison à la tâche « LMS » en fonction du temps de l'évaluation	49
Figure 5 : Scores « Total » et « Inférentiel » de Sacha en fonction des textes.....	51
Figure 6 : Scores « Total » et « Inférentiel » d'Andréa en fonction des textes.....	52

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES.....	2
1 <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2 <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	9
PARTIE THEORIQUE	10
I La compréhension écrite : une activité complexe	11
1 <i>Définition.....</i>	11
2 <i>Repères développementaux de la compréhension</i>	11
3 <i>Etapas de la compréhension en lecture</i>	11
4 <i>Les processus impliqués dans la compréhension</i>	12
4.1 Processus de bas niveau	12
4.2 Les processus de haut niveau	12
5 <i>Caractéristiques des troubles de la compréhension écrite</i>	12
II Les inférences	13
1 <i>Définition.....</i>	13
2 <i>Aspects développementaux</i>	14
3 <i>Processus inférentiel.....</i>	14
4 <i>Compétences impliquées.....</i>	14
4.1 Connaissances linguistiques	14
4.2 Connaissances du monde	15
4.3 Compétence logique.....	15
4.4 Compétence rhétorico-pragmatique	15
4.5 Capacités mnésiques	15
5 <i>Classification</i>	15
5.1 Inférences de cohésion, de cohérence et inférences élaboratives.....	15
5.2 Inférences Off-line / On-line.....	16
5.3 Inférences logiques / pragmatiques.....	16
5.4 En contexte de récit.....	16
6 <i>Troubles des inférences.....</i>	17

III	La dysphasie	17
1	<i>Définition.....</i>	17
1.1	Prévalence	17
1.2	Terminologie.....	17
1.3	Définition par exclusion.....	18
2	<i>Diagnostic.....</i>	18
2.1	Diagnostic positif	18
2.2	Les critères de déviance	19
3	<i>Classifications.....</i>	19
3.1	Classification symptomatologique	19
3.2	Vers une nouvelle classification des troubles : Bishop (2004)	20
4	<i>Caractéristiques des enfants dysphasiques</i>	20
4.1	Caractéristiques langagières	20
4.2	Troubles non linguistiques	22
5	<i>La dysphasie et le langage écrit.....</i>	22
5.1	Troubles de l'identification des mots écrits	23
5.2	Troubles de la compréhension écrite.....	23
5.3	Troubles des capacités inférentielles	23
6	<i>Entraîner la compréhension inférentielle d'enfants dysphasiques</i>	24
	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I	Problématique	26
II	Hypothèses.....	26
1	<i>Hypothèses théoriques</i>	26
2	<i>Hypothèses opérationnelles.....</i>	26
	PARTIE EXPERIMENTATION.....	28
I	Participants	29
1	<i>Méthode de sélection.....</i>	29
2	<i>Critères de sélection</i>	29
3	<i>Procédure d'échantillonnage.....</i>	29
II	Matériel.....	29
1	<i>Tests utilisés.....</i>	30
1.1	La Gestion de l'implicite chez l'enfant, Duchêne May-Carle (non édité).....	30
1.2	Compréhension de paragraphe, EVALEO, Maeder et al. (non édité).....	31
2	<i>Evaluation de la compréhension écrite</i>	32
2.1	Epreuve « Les Ours », L2MA (1997)	32

2.2	Epreuve « Ordre chronologique de phrases », <i>Compréhension de paragraphe</i> , EVALEO, Maeder et al. (non édité)	32
3	<i>Evaluation de la compréhension des inférences de cohérence</i>	32
3.1	<i>La Gestion de l'implicite chez l'enfant</i> , Duchêne May-Carle (non édité)	32
3.2	Epreuve « Questions de compréhension », <i>Compréhension de paragraphe</i> , EVALEO, Maeder et al. (non édité)	32
4	<i>Evaluation des inférences anaphoriques</i>	32
4.1	Epreuve « Lecture-Compréhension Morphosyntaxique », <i>L2MA</i> (1997)	32
4.2	Tâche « Coréférence », <i>Compréhension de paragraphe</i> , EVALEO, Maeder et al. (non édité)	32
III	Procédure	33
1	<i>Plan expérimental</i>	33
2	<i>Intervention</i>	34
2.1	Modalités de l'intervention	34
2.2	Déroulement de l'intervention	34
2.3	Matériel de l'intervention	38
	PRESENTATION DES RESULTATS	42
I	Démarche statistique	43
II	Analyse par couple d'enfants	43
1	<i>Couple Sacha - Yaël</i>	43
1.1	Scores en compréhension écrite	43
1.2	Scores en compréhension des inférences de cohérence	44
1.3	Score traitement anaphorique	46
2	<i>Couple Andréa-Louison</i>	46
2.1	Score en compréhension écrite	46
2.2	Scores en compréhension des inférences de cohérence	47
2.3	Traitement des anaphores	49
3	<i>Récapitulatif des scores obtenus</i>	50
III	Analyse des scores pendant l'intervention	50
1	<i>Scores de Sacha</i>	51
1.1	Score « Total »	51
1.2	Score « Inférentiel »	51
2	<i>Scores d'Andréa</i>	51
2.1	Score « Total »	51
2.2	Score « Inférentiel »	52

DISCUSSION DES RESULTATS.....	53
I Validation/infirmerie de nos hypothèses opérationnelles	54
1 <i>Les scores obtenus en compréhension écrite : HO3 et HO4.....</i>	<i>54</i>
1.1 Cas de Sacha	54
1.2 Cas d'Andréa.....	54
1.3 Lien avec les données de la littérature.....	55
2 <i>Les scores obtenus en compréhension des inférences de cohérence : HO1 et HO2.....</i>	<i>56</i>
2.1 Cas de Sacha	56
2.2 Cas d'Andréa.....	56
2.3 Liens avec les données de la littérature	56
3 <i>Les scores obtenus dans les tâches d'inférences anaphoriques : HO5 et HO6.....</i>	<i>58</i>
3.1 Cas de Sacha	59
3.2 Cas d'Andréa.....	59
3.3 Lien avec les données de la littérature.....	59
4 <i>Scores total et inférentiel en première lecture des textes de l'intervention : HO7</i>	<i>60</i>
4.1 Cas de Sacha	60
4.2 Cas d'Andréa.....	60
II Analyse critique de la démarche expérimentale : discussion de notre méthode	60
1 <i>Biais rencontrés</i>	<i>60</i>
1.1 La population.....	60
1.2 Intervention.....	61
1.3 Evaluation	62
2 <i>Les améliorations de notre protocole</i>	<i>62</i>
2.1 La population.....	62
2.2 Intervention.....	63
2.3 Evaluation	64
III Intérêt de notre recherche et perspectives	64
1 <i>Apports de notre travail de recherche</i>	<i>64</i>
2 <i>Perspectives de recherches.....</i>	<i>65</i>
2.1 Durée de l'intervention	65
2.2 Teneur de l'intervention.....	65
2.3 La population.....	66
CONCLUSION.....	67
REFERENCES.....	69

ANNEXES.....	74
Annexe I : Classification des inférences de Van Kleeck (2008)	75
Annexe II : Extrait du test <i>La Gestion de l'implicite chez l'enfant</i> , Duchêne May-Carle (non édité)	76
1. <i>Paragraphe en pré-test</i>	76
2. <i>Paragraphe en post-test</i>	76
Annexe III : Test de <i>Compréhension de paragraphe</i>, Maeder et al. (non édité)	77
1. <i>Passation pré-test</i>	77
2. <i>Passation post-test</i>	80
Annexe IV : Ensemble des scores des enfants	85
1. <i>Scores en compréhension écrite</i>	85
2. <i>Scores en compréhension inférentielle</i>	85
3. <i>Scores en traitement anaphorique</i>	85
4. <i>Score en compréhension littérale</i>	86
5. <i>Scores « Inférentiel » et « Total » obtenus en première lecture de texte, au cours de l'intervention</i>	86
TABLE DES ILLUSTRATIONS	87
TABLE DES MATIERES	88

Emilie GILBERT

Estelle POULOT

ENTRAINEMENT INTENSIF ET CIBLE SUR LA COMPREHENSION INFERENTIELLE D'ENFANTS DYSPHASIQUES : ETUDES DE CAS MULTIPLES

2 Tomes -Tome 1 : 92 pages

Mémoire d'orthophonie – **UCBL- ISTR** – Lyon 2015

RESUME

Comprendre un texte est une activité complexe faisant intervenir nombre de compétences dont celle de générer des inférences. Ces dernières fournissent des informations supplémentaires à celles qui sont explicitement données dans le texte. Selon plusieurs études, les enfants porteurs de dysphasie rencontrent des difficultés spécifiques en compréhension écrite et se comportent comme des enfants plus jeunes pour élaborer des inférences. La présente étude s'attache à tester l'efficacité d'une intervention intensive axée sur l'apprentissage explicite du mécanisme d'inférence via un support de textes narratifs. Ceux-ci sont bâtis sur des scripts ou schémas d'action généralisables aux activités de la vie quotidienne. En cela, l'étude s'est inscrite dans une démarche écologique. Pendant 8 semaines, à raison de 2 séances hebdomadaires, un texte narratif était lu par l'enfant et des questions inférentielles ou littérales lui étaient posées. Grâce à un indicage plus ou moins important de l'examineur, les deux enfants sujets de l'étude élaboraient une démarche réflexive menant à la réponse cible. Un effet bénéfique de cet entraînement sur la compréhension inférentielle a été mesuré en comparant les scores des enfants expérimentaux à ceux des sujets contrôles, n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Certains biais de notre protocole ainsi que les profils hétérogènes des enfants n'ont toutefois pas permis d'attribuer de manière certaine les améliorations constatées en compréhension écrite, littérale et inférences anaphoriques, à notre entraînement. Reconduire cette étude à plus grande échelle via un remaniement du support et du protocole et tester les enfants à distance de l'intervention semble pertinent. Dans un cadre clinique, notre support pourrait constituer un outil de remédiation orthophonique.

MOTS-CLES

Dysphasie - Intervention intensive - Textes narratifs - Inférences - Compréhension écrite

MEMBRES DU JURY

LEVY Hagar

DECOPPET Nathalie

CANAULT Mélanie

MAITRE DE MEMOIRE

Géraldine HILAIRE-DEBOVE

DATE DE SOUTENANCE

25 Juin 2015



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

Par

GILBERT Emilie
POULOT Estelle

**Entraînement intensif et ciblé sur la compréhension
inférentielle d'enfants dysphasiques**

Etudes de cas multiples

Tome 2 : outil créé

Directeur de Mémoire

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Membres du Jury

LEVY Hagar
DECOPPET Nathalie
CANAULT Mélanie

Date de Soutenance
25 Juin 2015

ORGANIGRAMMES

1 Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

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

U.F.R de Médecine et de maïeutique -
Lyon-Sud Charles Mérieux
Directeur Pr. BURILLON Carole

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

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

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques

Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine

Institut des Sciences et Techniques de la
Réadaptation

Directeur Pr. MATILLON Yves

Département de Formation et Centre de
Recherche en Biologie Humaine

Directeur Pr. SCHOTT Anne-Marie

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur M. DE MARCHI Fabien

U.F.R. de Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)

Directeur M. VANPOULLE Yannick

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)

Directeur M. LEBOISNE Nicolas

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur M. GUIDERDONI Bruno

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education

Directeur M. MOUGNIOTTE Alain

POLYTECH LYON

Directeur M. FOURNIER Pascal

IUT LYON 1

Directeur M. VITON Christophe

2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

Directeur de la recherche
Agnès WITKO
M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du certificat de capacité en orthophonie
Anne PEILLON, M.C.U. Associé
Solveig CHAPUIS

Secrétariat de direction et de scolarité
Stéphanie BADIOU
Corinne BONNEL
Emmanuelle PICARD

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier particulièrement notre directrice de recherche, Géraldine Hilaire-Debove, pour son encadrement, sa bienveillance et ses encouragements qui ont su nous rassurer dans les moments de doute.

Nous remercions par ailleurs très chaleureusement Chantal Desmarais, orthophoniste et professeure agrégée à l'université Laval au Québec. A maintes reprises, nous avons pu échanger au sujet de l'étude qu'elle a conduite avec ses collaborateurs et qui a été à la base de notre recherche. Sans ses précisions, ses références bibliographiques et ses conseils, notre protocole n'aurait pas vu le jour.

Sans les précieux conseils et la relecture de Nina Kleinsz concernant l'analyse statistique des résultats, notre travail n'aurait pas été si rigoureux. Sa disponibilité et son investissement ont été d'un grand soutien. Agnès Witko a su nous rassurer au commencement de cette aventure, nous lui en sommes reconnaissantes. Nous remercions par ailleurs le Dr George Andrew Michael, professeur des universités en neuropsychologie à Lyon 2, pour son aide dans le choix des tests statistiques.

Nous remercions Annick Duchêne May-Carle, Christine Maeder et ses collaborateurs pour nous avoir gracieusement fourni leur matériel d'évaluation non édité. Merci pour leur confiance.

De nombreux professionnels ont été d'un grand secours lors de la recherche de notre population : Sibylle Gonzalez, David Carmille et les autres professionnels rattachés à l'institut Lonjaret et à l'OVE, les professionnels du réseau Dys/dys et de l'association E=MCdys. Mais surtout un grand merci aux orthophonistes Emilie Corsani, Charlotte Chebot et Bérangère Chardigny qui nous ont témoigné leur confiance en nous laissant intervenir auprès de leurs patients.

Nous remercions Gérard Bussy et Béatrice Thérond pour avoir répondu à nos questions et nous avoir fourni des documents ayant étayé judicieusement notre théorie. Merci également aux anciennes étudiantes en orthophonie qui ont partagé leurs travaux de recherche.

Un IMMENSE merci aux enfants ayant participé à notre étude. Nous nous souviendrons longtemps de votre investissement et de votre enthousiasme pendant l'entraînement. Vous aurez été nos premiers *vrais* patients en rééducation. Nous tenons aussi à adresser un grand merci à leur famille pour nous avoir supportées ponctuellement à leur domicile et pour leur assiduité sans faille tout au long de nos interventions.

Nous souhaitons témoigner toute notre gratitude à nos familles et ami(e)s pour leurs encouragements, leur amour, leurs oreilles attentives, leurs « ça va aller » même lorsque nous avons dû reprendre les résultats une énième fois, et leur tolérance pour nos sautes d'humeur. Merci de nous avoir accompagnées pendant ces quatre années. Une pensée particulière pour Cécile, qui nous a été d'une grande aide pour le résumé en anglais.

Enfin nous nous remercions mutuellement d'avoir couru ensemble ce marathon de l'extrême, malgré ces appels et ces textos bafouant nos rythmes biologiques et circadiens. Estelle, pour ta rigueur sans faille et ta persévérance à toute épreuve. Tu as été le moteur qui a su contrebalancer mes baisses de régime. Emilie, pour ta joie de vivre, ta créativité et ta plume, pour avoir su relativiser les épreuves et apaiser le volcan...

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES.....	2
1 Université Claude Bernard Lyon1.....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	7
MODALITES D’UTILISATION	8
I Déroulement général	9
1 Préalable.....	10
2 Consigne à l’enfant.....	10
3 Indiçage : expliciter le mécanisme d’inférences	11
4 Cotation des réponses.....	11
PRESENTATION DES SUPPORTS.....	13
SCRIPTS 1 ET 2.....	46
TABLE DES MATIERES	92

SUMMARY

Understanding a text is a complex activity that requires a lot of skills like generating inferences. The latter give additional informations to those explicitly given in the text. According to several studies, kids with speech language impairment have difficulties in reading comprehension and act like younger children to elaborate inferences. The following study is looking at testing the efficiency of an intensive intervention based on the explicit learning of inference mechanism by using a support made of narrative texts. The narrative texts are build upon scripts or outlines of actions generally applicable to daily activities. In this way, the study took place in an ecological approach.

During 8 weeks, twice a week, a text was read by the child and he was asked inferential or literal questions. Thanks to more or less important hints from the examiner, the two children subjects in this study elaborated a reflexive approach leading to the target. A beneficial effect of this training on inferential understanding was measured by comparing results of experimental children to the two subjects who didn't receive intensive training. Some aspects of our protocol as well as heterogeneous profiles of children did not definitely contribute to improve reading comprehension, literal and anaphoric inferences in our training. It would be pertinent to carry out this study to a bigger scale with a reorganization of the protocol and the narrative texts and test the children within a given time from the intervention. In a clinical environment, our method could become a remedial of speech and language therapy tool.

KEY-WORDS

Speech and language therapy – Intensive intervention – Narrative texts – Inferences – Reading comprehension

INTRODUCTION

L'objectif de ce tome 2 est de présenter les textes narratifs ayant constitué le support de notre intervention. Nous les avons empruntés à des ouvrages de la collection J'aime lire et adaptés aux enfants bénéficiant de notre entraînement.

Tout d'abord, nous présenterons les modalités de l'intervention, c'est-à-dire son déroulement, la consigne donnée aux enfants avant chaque début de séance ainsi que les systèmes d'indigage et de cotation que nous avons établis. Nous présenterons un corpus de huit textes. Dans un deuxième temps, nous présenterons le corpus des huit textes utilisés, suivant l'ordre chronologique dans lequel ils ont été rencontrés par les enfants. Nous avons inséré systématiquement les textes en version enfant et expérimentateur. Enfin, nous inclurons les scripts 1 abordés en première lecture et les scripts 2, utilisés en deuxième lecture.

Chapitre I

MODALITES D'UTILISATION

I Déroulement général

L'enfant est invité à lire silencieusement le texte que nous lui présentons. Il est important de l'encourager à demander la définition des mots qu'il ne connaît pas. Certains termes, potentiellement méconnus de nos enfants car estimés difficiles, sont d'ailleurs inscrits en rouge. La définition de ces mots pourraient d'emblée être proposée à l'enfant. Durant la lecture, lorsque l'enfant rencontre un rond de couleur, l'enfant s'arrête et l'adulte-expérimentateur lui pose une question. Si l'enfant donne spontanément la réponse attendue, l'adulte acquiesce et l'enfant poursuit sa lecture. A l'inverse, lorsque ce dernier ne trouve pas la réponse adéquate, l'expérimentateur doit être en mesure de lui fournir une à trois aides au maximum pour tenter de l'obtenir. L'enfant a la possibilité de relire une partie du texte lorsqu'il ne se souvient plus du passage. Il procède de cette manière jusqu'à lire entièrement le texte.

Chaque récit est présenté deux fois, à une semaine d'intervalle, afin que l'enfant puisse se familiariser avec l'histoire. Ainsi, il peut se concentrer sur les questions posées plutôt que sur le décodage et la compréhension de l'histoire. Il est alors plus à même de générer des inférences. De plus, il est exposé à davantage de questions portant sur ce texte. Les questions échouées par l'enfant sont reprises la semaine suivante et complétées par de nouvelles questions, empruntées au deuxième script, de façon à obtenir, chaque fois, 16 questions au total.

L'ordre de passation a été déterminé en fonction d'un degré de difficulté croissant des textes.

Semaine 1	Séance 1	« La leçon de confiture »
	Séance 2	« En route pour hier »
Semaine 2	Séance 1bis	« La leçon de confiture »
	Séance 2bis	« En route pour hier »
Semaine 3	Séance 3	« Gare aux mouches »
	Séance 4	« Le génie du nouvel an »
Semaine 4	Séance 3bis	« Gare aux mouches »
	Séance 4bis	« Le génie du nouvel an »
Semaine 5	Séance 5	« La nuit des squelettes »
	Séance 6	« La quête de Zao »
Semaine 6	Séance 5bis	« La nuit des squelettes »
	Séance 6bis	« La quête de Zao »
Semaine 7	Séance 7	« Les treize chats de la sorcière »
	Séance 8	« L'île aux pirates »
Semaine 8	Séance 7bis	« Les treize chats de la sorcière »
	Séance 8bis	« L'île aux pirates »

1 Préalable

Il existe deux formats de chaque texte : une version adulte et une version enfant (comportant des illustrations). La version adulte comporte des numéros de lignes afin de faciliter le repérage des questions sur le script, ainsi que des numéros « 1 » et « 2 », respectivement rouge et bleu.

Les numéros « 1 » indiquent l'emplacement des questions du script 1, posées en première lecture. L'adulte, devra alors reporter des ronds de couleurs sur le texte au format enfant afin qu'il puisse savoir quand s'arrêter. Les numéros « 2 » correspondent à l'emplacement des questions du script 2, posées à la deuxième lecture du texte.

Lors de la deuxième session, l'adulte devra imprimer un nouvel exemplaire de la version enfant pour y reporter de nouveaux ronds de couleurs :

- à l'emplacement des questions du script 1 restées échouées en première lecture, malgré les étayages de l'adulte,
- à l'endroit de nouvelles questions du script 2, venant compléter celles du script 1 restées échouées.

Finalement, chaque lecture de texte comportera 16 questions, en respectant toujours la répartition suivante : 4 questions littérales, 4 questions logiques, 8 questions pragmatiques. Ainsi, si deux questions pragmatiques sont échouées en première lecture par exemple, il faudra les reprendre en deuxième session et les compléter avec 6 nouvelles questions pragmatiques tirées du script 2.

2 Consigne à l'enfant

2.1 Au début de la séance

« Aujourd'hui et comme toutes les séances qu'on va faire ensemble, tu vas lire un texte. Ce texte, il faut que tu le lises dans ta tête. Ne t'inquiète pas, regarde il est très court. Quand tu rencontres un mot que tu ne connais pas ou quand tu ne te souviens plus vraiment ce qu'il veut dire, c'est important que tu me le dises pour que je t'explique ce mot, sinon tu vas avoir du mal à comprendre le texte.

Comme tu peux le voir, dans le texte il y a plein de ronds de couleur. A chaque fois que tu vas rencontrer ce petit rond de couleur pendant que tu lis, il va falloir que tu t'arrêtes et moi je vais te poser une question sur le texte, pour voir si tu as bien compris. Si jamais tu as l'impression que tu ne te souviens plus du texte, tu peux relire les quelques lignes du dessus. Tu verras, parfois tu vas comprendre très vite et parfois les questions vont te paraître plus difficiles. C'est parce que pour certaines questions il ne te suffira pas d'avoir lu le texte, mais il faudra faire appel à tes connaissances à toi. Il faudra que tu imagines ce qu'il va arriver ensuite dans l'histoire, que tu réfléchisses à pourquoi le personnage se comporte comme ça, ou que tu te mettes à sa place pour imaginer ce qu'il ressent. Quand tu y arriveras bien tu pourras continuer à lire le texte et tu t'arrêteras chaque fois au prochain rond. Si tu as un peu plus de mal, je vais t'aider à essayer de trouver la bonne réponse. Mais je ne pourrais pas te la donner d'accord ? Même si tu ne trouves pas la réponse avec mon aide, ce n'est pas grave, tu continues à lire et tu t'arrêteras au prochain rond. On fait comme ça jusqu'à la fin du texte. Tu as compris, ça va ? ».

2.2 A la fin de la séance

« C'est bien, tu as bien lu ! Alors la semaine prochaine, on va reprendre ce texte une deuxième et dernière fois. Tu l'as déjà lu donc tu verras ce sera sûrement plus facile. Je vais te poser les questions que tu n'as pas trop réussies aujourd'hui mais je vais aussi en trouver des nouvelles parce que tu as bien répondu à certaines questions».

3 Indiçage : expliciter le mécanisme d'inférences

Comme première aide, l'adulte a la possibilité de reformuler la question. Il peut également utiliser un indiçage contextuel pouvant revêtir la forme d'un étayage faisant appel aux expériences personnelles de l'enfant. Par exemple « si toi tu étais à sa place, qu'est-ce que tu ferais ? ». L'indiçage contextuel peut également se référer au cotexte. Par exemple « regarde, juste avant le personnage avait dit ceci, qu'est-ce que tu peux en déduire ? ». Dans le cas où l'enfant émettrait une réponse très éloignée de la réponse cible, l'expérimentateur a le choix de faire un résumé, en reprenant les éléments clés du texte. Par exemple « regarde le personnage a commencé par faire ça, ensuite il a dit ça et finalement il a fait ça ».

D'autre part, l'aide peut consister en une relecture guidée. L'expérimentateur balise la partie du texte contenant les éléments nécessaires à la production de l'inférence. Pour cela, il rajoute au crayon de petits crochets autour de la zone délimitée et l'enfant relit le passage. L'expérimentateur a la possibilité de lire le passage balisé à voix haute, en utilisant des indices prosodiques et/ou corporels. Enfin, l'adulte peut réaliser une ébauche orale phonémique ou syllabique lorsqu'il s'agit d'une question fermée.

4 Cotation des réponses

Pour chaque question, une ou plusieurs réponses attendues dites cibles ont été indiquées dans les scripts. La décision du caractère adéquat d'une réponse relève donc d'un choix relativement arbitraire.

Pour autant, ces réponses ne constituent pas une liste exhaustive, ni une forme figée. Il ne s'agit pas de coter faux la réponse de l'enfant s'il utilise une formulation maladroite. Ces réponses attendues tiennent plutôt lieu d'idées clefs, attestant d'une bonne compréhension. Afin de coter correctement les réponses de l'enfant, il est nécessaire que l'adulte ait lu attentivement le texte, connaisse suffisamment la trame historique et les réponses attendues.

Dans le cas de questions logiques de type fermé, la réponse doit être systématiquement justifiée par l'enfant. Pour cela, l'examineur doit interroger le pourquoi de sa réponse. La demande de justification n'est évidemment pas comptée comme une aide et la justification de l'enfant doit être transcrite avec la réponse oui/non dans la première case « sans aide ».

Les réponses aux questions inférentielles peuvent se répartir en trois catégories :

- Les réponses « attendues », expliquées précédemment.
- Les réponses « ambiguës », qui renvoient à plusieurs cas de figure :
 - une réponse incomplète lorsque plusieurs éléments doivent être rappelés
 - l'ajout d'éléments inadaptés en plus des éléments corrects
 - une réponse se rapprochant de la réponse attendue mais étant mal justifiée par l'enfant.
- Les réponses « inadéquates », qui désignent :
 - celles n'ayant aucun lien sémantique avec la réponse cible
 - les fois où l'enfant utilisait des périphrases pour répondre
 - l'absence de réponse.

Les réponses aux questions littérales sont cotées de façon dichotomique, à savoir :

- « réponse attendue »
- « réponse inadéquate ».

Lorsque l'enfant échoue à une question littérale, contrairement aux questions inférentielles, une seule aide de type relecture guidée peut être fournie. En effet, la compréhension littérale ne fait pas l'objet de l'intervention. Ainsi, il est attribué moins de points aux questions littérales qu'aux questions inférentielles.

En fonction du nombre d'aides fournies par l'expérimentateur (non pas du type) c'est-à-dire de une à trois au maximum, de la nature de la question, à savoir inférentielle ou littérale, et de la qualité de la réponse, c'est-à-dire attendue, ambiguë ou inadéquate, un système de cotation dégressif a été établi. Plus l'enfant bénéficie d'aides, moins il obtient de points. Meilleure est la qualité de la réponse, plus son score est élevé.

Il est attribué des points supplémentaires au troisième indiçage seulement si la réponse donnée est adéquate. Le score obtenu par l'enfant à une question correspond à sa dernière réponse.

Questions inférentielles					Questions littérales		
Réponse attendue		Réponse ambiguë		Réponse inadéquate	Réponse attendue		Réponse inadéquate
Sans aide	4	Sans aide	2	0	Sans aide	2	0
1 aide	3,5	1 aide	1,5		1 aide	1	
2 aides	3	2 aides	1				
3 aides	2,5	3 aides					

C'est sur la base de ce système que les questions reprises la semaine suivante sont choisies. Il s'agit de celles restées échouées ou ambiguës malgré trois indiçages.

Chapitre II

PRESENTATION DES SUPPORTS

La Leçon de confiture



Je m'appelle Guillaume Dupuis et j'ai neuf ans. Moi, ma spécialité c'est de réussir à faire des choses que personne ne sait faire. Personne, pas même Philibert Ducrotin, cette espère d'andouille de premier de la classe. Par exemple, maintenant, le chat de la directrice sait renvoyer un ballon quand il est coincé entre deux branches d'arbres. J'inventerais n'importe quoi pour que les yeux de Pauline se détachent de Philibert Ducrotin. Les yeux de Pauline on dirait des bonbons, doux et verts mais ils lancent des éclairs quand quelqu'un ne sait pas sa leçon. Malheureusement, ils me lancent souvent des éclairs.

Aujourd'hui, jeudi 9 septembre, tout juste une semaine après mon anniversaire, le maître m'a demandé de réciter une poésie. Debout devant le tableau, j'ai commencé à réciter Le chat et le soleil de Maurice Carême. Jusque-là tout allait bien, le titre je le savais par cœur. Mais après c'était une autre affaire. Pendant ce temps, Pauline en face de moi écartait ses paupières avec ses doigts. Soudain j'ai compris et je dis « le chat ouvrit les yeux ! ». Alors monsieur Lourdin nous a fait sortir de la classe tous les deux et moi j'ai eu un zéro comme d'habitude. Philibert Ducrotin, lui, a tout su par cœur.

Je suis rentré chez moi, il n'y avait personne parce que mes parents travaillent toujours tard. Alors, comme souvent, je m'assieds sur le canapé et je rêve jusqu'à m'endormir. Mais ce soir-là j'avais pris une décision historique : être le meilleur de la classe. Malheureusement, je ne voulais pas apprendre et tout ce qu'on voulait que j'apprenne était dans les livres. Je devais donc imaginer un plan. Tout à coup j'ai eu une illumination ! J'ai arraché la page 27 de mon livre de grammaire. Dans une casserole j'ai fait bouillir un peu d'eau pour y jeter la feuille découpée en confettis. J'ai goûté, ajouté du sucre, goûté encore. Puis j'ai étalé ma confiture de grammaire sur une tartine avant de la croquer. L'extraordinaire est arrivé, j'ai commencé à me réciter toute la leçon sur les accords du participe passé !

Le soir je me suis endormi très tard. Je faisais des plans magnifiques en pensant à l'école. Le lendemain je me suis précipité à l'école sans déjeuner. Arthur m'attendait dans la cour avec son classeur de timbres. Enfin la sonnerie a retenti, notre classe est montée en rang et nous nous sommes installés à nos tables. Monsieur Lourdin est passé lentement dans les allées et s'est arrêté devant moi « est-ce que monsieur Dupuis nous a fait le plaisir d'apprendre sa leçon aujourd'hui ? ». J'ai répondu « oui évidemment ! ». Il a levé les yeux au ciel et m'a ordonné d'aller réciter au tableau. Alors j'ai articulé d'une voix forte toute ma leçon, même les paragraphes que monsieur Lourdin ne nous avait pas demandés. Il y eut un grand silence. « Bien va à ta place Guillaume » a fini par dire monsieur Lourdin, qui me fixait d'un air étrange.

Après un succès aussi merveilleux, je ne pouvais pas en rester là. A la sortie de l'école j'ai couru chez moi, j'avais des maths à apprendre. Aussitôt je me mis en cuisine. Dès le lendemain je suis devenu l'élève le plus fort en maths que l'on n'ait jamais vu dans l'école. Et Pauline ne regardait que moi. Chaque soir, je préparais et mangeais en secret ma confiture de leçons et je passais des heures à zapper devant la télé. Cependant je ne me souvenais jamais des heures de mes émissions préférées. Mais j'avais la solution.

Mais quelques jours plus tard, tout s'est brouillé : peut-être un gros rhume, une indigestion de papier... Je ne sais pas. Le maître m'a appelé au tableau pour que je récite ma leçon de géographie. Mais à la place lorsque j'ai ouvert la bouche j'ai récité mon programme télévisé. Le maître me fixait avec des yeux **furibonds** mais c'était trop tard, j'étais lancé je ne pouvais pas m'arrêter. Alors le maître a **tambouriné** des deux mains sur son bureau « à la porte !!! ». Dans le couloir, des gens passaient et me regardaient bizarrement. Alors, j'ai mis ma tête dans les portemanteaux et un mouchoir devant ma bouche jusqu'à ce que je finisse de réciter le programme télé.

Un peu plus tard, comme d'habitude, je suis allé acheter du pain à la boulangerie. « Qu'est-ce que je te sers mon Guillaume ? » m'a demandé madame Coulom avec sa bouche peinte en rose. A ce moment précis je me suis mis à bafouiller « confitarthur de Lourdindon, dondon. Vlan à la poporte, popo ma paupau, ma liline ... ». Impossible de prononcer des mots corrects. J'ai bondi vers la sortie et j'ai couru longtemps.

Une fois dans ma chambre j'ai réfléchi à mes **mésaventures**. Je ne pouvais pas continuer à avaler comme ça des livres entiers, je dirai bientôt des bêtises à longueur de journée. Au bout d'un moment, j'ai trouvé la solution : C'était décidé, j'arrêtais la confiture de leçons. Aussitôt l'idée de redevenir le plus nul de la classe m'a paru atroce, je devais rester le meilleur de la classe. Je me suis assis à mon bureau et j'ai commencé à répéter la leçon plusieurs fois en articulant. J'ai fermé les yeux pour me souvenir de ce que j'avais appris. Miracle ! Moi Guillaume Dupuis j'étais capable de retenir mes leçons comme un véritable bon élève.

Fin.

La Leçon de confiture

1 Je m'appelle Guillaume Dupuis et j'ai neuf ans. Moi, ma spécialité c'est de réussir à faire des choses
2 que personne ne sait faire. Personne, pas même Philibert Ducrotin, cette espèce d'andouille de premier de
3 la classe 1. Par exemple, maintenant, le chat de la directrice sait renvoyer le ballon quand il est coincé
4 entre deux branches d'arbres 2. J'inventerais n'importe quoi pour que les yeux de Pauline se détachent
5 de Philibert Ducrotin 1. Les yeux de Pauline on dirait des bonbons, doux et verts mais ils lancent des
6 éclairs quand quelqu'un ne sait pas sa leçon. Malheureusement, ils me lancent souvent des éclairs 2.

7 Aujourd'hui, jeudi 9 septembre, tout juste une semaine après mon anniversaire, le maître m'a
8 demandé de réciter une poésie. 2 Debout devant le tableau, j'ai commencé à réciter Le chat et le soleil de
9 Maurice Carême 2. Jusque-là tout allait bien, le titre je le savais par cœur. Mais après c'était une autre
10 affaire 1. Pendant ce temps, Pauline en face de moi écartait ses paupières avec ses doigts. Soudain j'ai
11 compris et j'ai dit « le chat ouvrit les yeux ! ». 1 Alors, monsieur Lourdin nous a fait sortir de la classe tous
12 les deux et moi j'ai eu un zéro comme d'habitude 1 2. Philibert Ducrotin, lui, a tout su par cœur.

13 Je suis rentré chez moi, il n'y avait personne parce que mes parents travaillent toujours tard 1.
14 Alors, comme souvent, je m'assieds sur le canapé et je rêve jusqu'à m'endormir. 2 Mais ce soir-là, j'avais
15 pris une décision historique : être le meilleur de la classe. Malheureusement, je ne voulais pas apprendre
16 et tout ce qu'on voulait que j'apprenne était dans les livres 1. Je devais donc imaginer un plan. Tout à coup
17 j'ai eu une illumination : j'ai arraché la page 27 de mon livre de grammaire. Dans une casserole, j'ai fait
18 bouillir un peu d'eau pour y jeter la feuille découpée en confettis 2. J'ai goûté, ajouté du sucre, goûté
19 encore. Puis j'ai étalé ma confiture de grammaire sur une tartine avant de la croquer. 1 L'extraordinaire
20 est arrivé : j'ai commencé à me réciter toute la leçon sur les accords du participe passé ! 2

21 Le soir je me suis endormi très tard. Je faisais des plans magnifiques en pensant à l'école. Le
22 lendemain je me suis précipité à l'école sans déjeuner. Arthur m'attendait dans la cour avec son classeur
23 de timbres. 1 Enfin la sonnerie a retenti, notre classe est montée en rang et nous nous sommes installés à
24 nos tables. Monsieur Lourdin est passé lentement dans les allées et s'est arrêté devant moi « est-ce que
25 monsieur Dupuis nous a fait le plaisir d'apprendre sa leçon aujourd'hui ? ». J'ai
26 répondu « oui évidemment ! ». Il a levé les yeux au ciel et m'a ordonné d'aller réciter au tableau. 1 Alors j'ai
27 articulé d'une voix forte toute ma leçon même les paragraphes que monsieur Lourdin ne nous avait pas
28 demandés. Il y eut un grand silence 2. « Bien, vas à ta place Guillaume » a fini par dire monsieur Lourdin,
29 qui me fixait d'un air étrange. 1

30 Après un succès aussi merveilleux, je ne pouvais pas en rester là. A la sortie de l'école j'ai couru
31 chez moi, j'avais des maths à apprendre. Aussitôt je me suis mis en cuisine. 1 Dès le lendemain je suis
32 devenu l'élève le plus fort en maths que l'on n'ait jamais vu dans l'école. Et Pauline ne regardait que moi 2.
33 Chaque soir, je préparais et mangeais en secret ma confiture de leçons et je passais des heures à zapper

34 devant la télé. Cependant, je ne me souvenais jamais des heures de mes émissions préférées. Mais j'avais la
35 solution. 2

36 Mais quelques jours plus tard, tout s'est brouillé : peut-être un gros rhume, une indigestion de
37 papier... Je ne sais pas. Le maître m'a appelé au tableau pour que je récite ma leçon de géographie 1. Mais à
38 la place lorsque j'ai ouvert la bouche, j'ai récité mon programme télévisé. Le maître me fixait avec des yeux
39 furibonds mais c'était trop tard, j'étais lancé, je ne pouvais plus m'arrêter. Alors le maître a tambouriné
40 des deux mains sur son bureau « à la porte !!! » 2. Dans le couloir des gens passaient et me regardaient
41 bizarrement. Alors, j'ai mis ma tête dans les portemanteaux et un mouchoir devant ma bouche jusqu'à ce
42 que je finisse de réciter le programme télé. 2

43 Un peu plus tard, comme d'habitude, je suis allé acheter du pain à la boulangerie. 2 « Qu'est-ce que
44 je te sers mon Guillaume ? » m'a demandé madame Coulon avec sa bouche peinte en rose 1. A ce moment
45 précis je me suis mis à bafouiller « confitarthur de Lourdindon, dondon. Vlan à la poorte, popo ma
46 paupau, ma liline ... ». Impossible de prononcer des mots corrects. J'ai bondi vers la sortie et j'ai couru
47 longtemps.

48 Une fois dans ma chambre, j'ai réfléchi à mes mésaventures. 2 Je ne pouvais pas continuer à avaler
49 comme ça des livres entiers, je dirai bientôt des bêtises à longueur de journée. Au bout d'un moment, j'ai
50 trouvé la solution : c'était décidé j'arrêtais la confiture de leçons. Aussitôt l'idée de redevenir le plus nul de
51 la classe m'a paru atroce, je devais rester le meilleur de la classe. 1 Je me suis assis à mon bureau et j'ai
52 commencé à répéter la leçon plusieurs fois en articulant. 1 J'ai fermé les yeux pour me souvenir de ce que
53 j'avais appris. Miracle ! Moi, Guillaume Dupuis, j'étais capable de retenir mes leçons comme un véritable
54 bon élève.

En route pour hier.

Moi Gaëtan, je passe toutes mes vacances chez mes grands-parents. Mon Papy est un génie, mais c'est un secret entre nous deux ! Il fabrique toutes sortes d'objets et robots extraordinaires. Avant de les fabriquer dans son atelier, il écrit sur son tableau noir des tas de formules en disant : « C'est juste des petits réglages de rien du tout... ». Pour moi, c'est du charabia mais je trouve fascinant de le regarder travailler !



Un jour, mon grand-père me dit qu'il avait inventé une machine à remonter le temps. On se retrouvait 10, 50, 100 ans en arrière en l'utilisant. Je regardais attentivement cette machine qui ressemblait à un siège de dentiste. Le dentiste : quel mauvais souvenir ! « Surtout n'en parle à personne, me dit Papy. Une telle invention ferait des envieux. Et puis, n'en parle pas à Mamy non plus, si elle savait que je t'invitais à voyager dans le temps, elle serait fâchée après moi. » Mamy trouvait toutes les inventions de mon grand-père bizarres, et Papy n'aimait pas contrarier Mamy en lui parlant de ces choses-là. Il préférait garder son imagination et ses inventions pour lui. J'étais très fier qu'il les partage avec moi. « Je n'en ai parlé à personne. Enfin sauf à Michel ! » me dit Papy. Michel, c'était le boulanger du village et l'ami d'enfance de mon grand-père. Mais il ne savait pas tenir sa langue. Et la suite des événements allait me le confirmer.

Un mercredi, Mamy n'était pas là et on était tranquilles dans l'atelier : Papy réparait la cafetière et je lisais, assis dans la machine à remonter le temps. Tout à coup, deux types sont entrés : un grand chauve et un petit chevelu.

-Alors là voilà la merveille ! dit le chauve

-Mais... qui êtes-vous ? a demandé Papy

-Des admirateurs qui veulent essayer votre nouvelle machine ! On n'est pas très exigeants, on veut juste envoyer ton petit-fils faire une petite course pour nous.

Papy refusa de les aider mais le grand chauve m'attrapa. Il tenait dans une main mon oreille et dans l'autre... un rasoir ! « Je ne voudrais pas faire du mal au gamin ! » dit le grand chauve. Finalement, Papy accepta. Le chauve voulait retourner en 1913. Il y avait un restaurant qui s'appelait « Chez Rosalie ». Des artistes peintres venaient y manger. Ils ne pouvaient payer Rosalie qu'avec des tableaux. « On veut que tu récupères un tableau qui a brûlé dans un incendie en 1914. C'est un Chagall, un très grand peintre. Autrefois il était pauvre et inconnu mais maintenant ses œuvres se vendent une fortune. Tu verras, ce tableau représente un train qui roule à l'envers dans le ciel, et autour des personnages qui volent... »

Avant de partir voyager en 1913, le chevelu me tendit des vêtements : un pantalon, une veste, des bottines et un béret. « Enfile ces vêtements, tu ne peux pas y aller comme ça, habillé en 2014 ! » Papy voulut s'interposer mais le chauve sortit son rasoir et me saisit de nouveau l'oreille... L'idée d'en être séparé m'était très désagréable. Je préférais tenter l'aventure et j'ai dit à Papy que j'avais confiance en sa machine. Je me suis alors assis sur le fauteuil. Papy m'a embrassé et m'a attaché au poignet un bracelet noir : « C'est le seul lien que

tu auras avec moi. » J'ai regardé « mon seul lien » avec tendresse. Papy me recommanda d'enlever le bracelet dès mon arrivée et de le laisser à l'endroit même de mon « atterrissage ». Pour mon retour, il me suffirait de le remettre, de composer un code secret et je reviendrais dans le présent. Après les conseils de Papy, la machine s'enclencha : Trois, deux, un, zé... Hop ! Je me retrouvai assis par terre, dans un potager.

J'ai posé mon bracelet dans le potager et j'ai marché un peu... Et puis j'ai trouvé le restaurant « Chez Rosalie ». En entrant, j'ai cherché des yeux le tableau mais je ne l'ai pas vu. Qu'est-ce que j'allais faire ! J'étais désespéré mais la patronne, Rosalie, m'a proposé de gagner quelques sous. Il fallait laver des bouteilles. Elle m'a emmené dans la réserve où il y avait des bouteilles vides, du bois et ... des tableaux ! Plein de tableaux, tous entassés les uns sur les autres. Rosalie m'a expliqué le travail. Dès qu'elle a eu le dos tourné, je suis allé examiner les tableaux. Le tableau que je cherchais y était ! J'ai travaillé jusqu'à la nuit puis Rosalie est revenue :

-Tu as fini mon petit ? Je vais te payer.

-C'est-à-dire, madame... Je préférerais un tableau !

-Ah ! C'est une bonne idée, je ne savais pas comment m'en débarrasser. C'est avec ça qu'ils me payent tous ces pauvres peintres ! Lequel veux-tu ?

J'ai fait semblant d'hésiter et puis j'ai montré le Chagall. Elle me l'a donné et puis je suis parti. J'étais pressé de rentrer car la nuit tombait. On n'y voyait rien dans le potager. Je m'inquiétais de ne pas retrouver mon bracelet. Finalement je l'ai trouvé et composé le code secret... Et j'ai atterri dans l'atelier de Papy. Il m'a serré dans ses bras, les bandits m'ont arraché le tableau et se sont enfuis.

On avait vécu une histoire extraordinaire mais on n'était pas très fiers. On avait été complices d'un vol. Quelques jours plus tard, Papy lut dans le journal : « Un Chagall, représentant un train à l'envers dans le ciel, a été détruit dans un incendie. » Il a brûlé, bien fait pour les bandits ! Finalement le tableau a quand même brûlé malgré notre aventure, c'est bien la preuve qu'on ne peut pas changer le passé, déclara Papy.



Fin.

En route pour hier.

1 Moi Gaëtan, je passe toutes mes vacances chez mes grands-parents. Mon Papy est un génie,
2 mais c'est un secret entre nous deux ! Il fabrique toutes sortes d'objets et robots extraordinaires.
3 Avant de les fabriquer dans son atelier, il écrit sur son tableau noir des tas de formules en disant :
4 « C'est juste des petits réglages de rien du tout... »¹. Pour moi, c'est du charabia mais je trouve
5 fascinant de le regarder travailler ! ¹

6
7 Un jour, mon grand-père me dit qu'il avait inventé une machine à remonter le temps. On
8 se retrouvait 10, 50, 100 ans en arrière en l'utilisant. Je regardais attentivement cette machine qui
9 ressemblait à un siège de dentiste². Le dentiste : quel mauvais souvenir ! « Surtout n'en parle à
10 personne, me dit Papy². Une telle invention ferait des envieux². Et puis, n'en parle pas à Mamy non
11 plus, si elle savait que je t'invitais à voyager dans le temps, elle serait fâchée après moi.¹ » Mamy
12 trouvait toutes les inventions de mon grand-père bizarres, et Papy n'aimait pas contrarier Mamy
13 en lui parlant de ces choses-là. Il préférait garder son imagination et ses inventions pour lui. J'étais
14 très fier qu'il les partage avec moi. « Je n'en ai parlé à personne. Enfin sauf à Michel ! » me dit Papy.
15 Michel, c'était le boulanger du village et l'ami d'enfance de mon grand-père. Mais il ne savait pas
16 tenir sa langue². Et la suite des événements allait me le confirmer¹.

17
18 Un mercredi, Mamy n'était pas là et on était tranquilles dans l'atelier : Papy réparait la
19 cafetière et je lisais, assis dans la machine à remonter le temps¹². Tout à coup, deux types sont
20 entrés : un grand chauve et un petit chevelu.

21 -Alors la voilà la merveille ! dit le chauve

22 -Mais... qui êtes-vous ? a demandé Papy

23 -Des admirateurs qui veulent essayer votre nouvelle machine² ! On n'est pas très exigeants, on
24 veut juste envoyer ton petit-fils faire une petite course pour nous.

25 Papy refusa de les aider mais le grand chauve m'attrapa. Il tenait dans une main mon oreille et
26 dans l'autre... un rasoir² ! « Je ne voudrais pas faire du mal au gamin ! » dit le grand chauve.
27 Finalement, Papy accepta. Le chauve voulait retourner en 1913¹. Il y avait un restaurant qui
28 s'appelait « Chez Rosalie ». Des artistes peintres venaient y manger. Ils ne pouvaient payer Rosalie
29 qu'avec des tableaux². « On veut que tu récupères un tableau qui a brûlé dans un incendie en
30 1914². C'est un Chagall, un très grand peintre. Autrefois il était pauvre et inconnu mais maintenant
31 ses œuvres se vendent une fortune. Tu verras, ce tableau représente un train qui roule à l'envers
32 dans le ciel, et autour des personnages qui volent... »

33 Avant de partir voyager en 1913, le chevelu me tendit des vêtements : un pantalon, une
34 veste, des bottines et un béret. « Enfile ces vêtements, tu ne peux pas y aller comme ça, habillé en
35 2014¹ ! » Papy voulut s'interposer mais le chauve sortit son rasoir et me saisit de nouveau

36 l'oreille... L'idée d'en être séparé m'était très désagréable². Je préférais tenter l'aventure et j'ai dit
37 à Papy que j'avais confiance en sa machine. Je me suis alors assis sur le fauteuil. Papy m'a embrassé
38 et m'a attaché au poignet un bracelet noir : « C'est le seul lien que tu auras avec moi. » J'ai regardé
39 « mon seul lien » avec tendresse. Papy me recommanda d'enlever mon bracelet dès mon arrivée
40 et de le laisser à l'endroit même de mon « atterrissage ». Pour mon retour, il me suffirait de le
41 remettre, de composer un code secret et je reviendrais dans le présent. Après les conseils de Papy,
42 la machine s'enclencha : Trois, deux, un, zé... Hop ! Je me retrouvai assis par terre, dans un
43 potager¹.

44

45 J'ai posé mon bracelet dans le potager et j'ai marché un peu...² Et puis j'ai trouvé le
46 restaurant « Chez Rosalie »². En entrant, j'ai cherché des yeux le tableau mais je ne l'ai pas vu.
47 Qu'est-ce que j'allais faire ! J'étais désespéré mais la patronne, Rosalie, m'a proposé de gagner
48 quelques sous². Il fallait laver des bouteilles. Elle m'a emmené dans la réserve où il y avait des
49 bouteilles vides, du bois et ... des tableaux¹ ! Plein de tableaux, tous entassés les uns sur les autres.
50 Rosalie m'a expliqué le travail. Dès qu'elle a eu le dos tourné, je suis allé examiner les tableaux. Le
51 tableau que je cherchais y était¹ ! J'ai travaillé jusqu'à la nuit puis Rosalie est revenue :

52

53 -Tu as fini mon petit ? Je vais te payer.

54 -C'est-à-dire, madame... Je préférerais un tableau !

55 -Ah ! C'est une bonne idée, je ne savais pas comment m'en débarrasser². C'est avec ça qu'ils me
56 payent tous ces pauvres peintres ! Lequel veux-tu ?

57

58 J'ai fait semblant d'hésiter et puis j'ai montré le Chagall¹. Elle me l'a donné et puis je suis parti.
59 J'étais pressé de rentrer car la nuit tombait. On n'y voyait rien dans le potager¹. Je m'inquiétais de
60 ne pas retrouver mon bracelet¹. Finalement je l'ai trouvé et composé le code secret... Et j'ai atterri
61 dans l'atelier de Papy. Il m'a serré dans ses bras, les bandits m'ont arraché le tableau et se sont
62 enfuis².

63

64 On avait vécu une histoire extraordinaire mais on n'était pas très fiers. On avait été
65 complices d'un vol. Quelques jours plus tard, Papy lut dans le journal : « Un Chagall, représentant
66 un train à l'envers dans le ciel, a été détruit dans un incendie¹. » Il a brûlé, bien fait pour les
67 bandits ! Finalement le tableau a quand même brûlé malgré notre aventure, c'est bien la preuve
68 qu'on ne peut pas changer le passé, déclara Papy^{1,2}.

Gare aux mouches !

Nouche était chasse-mouche au palais du **sultan**. Du matin au soir et du soir au matin, il parcourait toutes les salles du palais, sa tapette à la main. A chaque coup de poignet, il assommait les mouches, les cueillait et les jetait dans un petit sac.



Quand le sac était plein, il l'apportait au grand **vizir** qui, en échange lui donnait une seule pièce qui ne valait rien. Nouche n'avait pas de maison, mais c'était sans importance, il passait tout son temps à travailler au palais. Ce n'était pas un travail facile car il ne fallait pas écraser les insectes. Il aurait été répugnant de trouver des mouches écrabouillées sur les fauteuils en or, les meubles incrustés de diamants et les statues en argent. Le sultan coupait des têtes pour bien moins que ça. Il ne fallait pas non frapper le crâne d'un ministre avec la tapette à mouches, ni réveiller les gens importants. Les ministres et les gens importants coupaient des têtes pour bien moins que ça. Nouche pouvait entrer dans toutes les pièces du palais à l'exception du **harem**, où vivaient seulement les femmes du sultan, sa fille, ses tantes et même sa grand-mère. La légende disait que toutes les femmes du harem étaient magnifiques, surtout la fille du sultan surnommée la Belle Princesse.



Une année, l'été fut particulièrement chaud. Les mouches avaient envahi le palais, on n'avait même plus la force de les chasser. Dans le harem, les femmes se plaignaient et les bébés pleuraient. Le sultan convoqua Nouche et lui dit : « Je déclare la guerre aux mouches et te nomme Général chasse-mouches. » Nouche engagea alors vingt hommes. Au début, ils étaient maladroits, et écrabouillaient des mouches sur les coussins. Les hommes tapèrent sur la tête de ministres et réveillèrent des personnes très importantes. Mais personne ne songea à les punir. Le sultan convoqua à nouveau Nouche et dit : « C'est un désastre ! Au harem, les femmes menacent de partir. Si seulement il n'y avait pas ces mouches... Tu dois nous sauver. Tu iras dans le harem mais tu auras les yeux bandés. Tu sais bien qu'on coupe la tête des hommes qui voient les femmes du harem. »

-Mais comment tuer des mouches que je ne vois pas ? dit Nouche.

-Tu n'as pas besoin de voir tu es le meilleur chasseur de mouches du monde. Tu réussiras, j'en suis certain, lui répondit le sultan.

Pour l'encourager, le sultan lui accorda dix minutes de vacances. Nouche se prosterna devant le sultan en le remerciant mille fois. Dix minutes de vacances ! Il en profita pour se reposer dans le jardin et prendre un bol de soupe. Ces quelques minutes furent les meilleures de sa vie. Mais les vacances furent très vite terminées.

Plus tard, il se présenta devant le harem avec les yeux bandés. Nouche entra alors : il écoutait avec attention les bruits qui l'entouraient. Il entendit celui d'une mouche et se concentra le plus possible. Il bondit soudain et il l'attrapa. Il continua sa chasse plusieurs semaines. Quand il eût fini, il alla voir le sultan qui lui donna de nouveau dix minutes de vacances. Il décida de les passer dans le harem.



Sans s'en rendre compte, Nouche retira son bandeau et fut si ébloui par la lumière que celle-ci lui brûla les paupières. Cela faisait si longtemps qu'il portait son bandeau. Il se cacha derrière une colonne et observa discrètement les femmes. Il aperçut un très joli dos et un visage d'une grande beauté. « C'est sûr, c'est elle ! » C'est alors qu'il entendit la voix de la grand-mère du sultan qui s'approchait et criait « C'est la fin des vacances, Nouche ! » Nouche prit peur. Dans la précipitation, il voulut remettre son bandeau mais il ne le trouva pas. Alors la grand-mère du sultan s'écria : « Il nous voit, c'est interdit ! »

Nouche se fit jeter en prison un samedi. Son **exécution** devait avoir lieu deux jours plus tard. Nouche pensait que le sultan ne l'exécuterait pas. Sinon, qui chasserait les mouches ? Mais le garde avertit Nouche que le sultan l'avait remplacé : il avait trouvé un autre homme qui chassait les mouches avec un produit très efficace. Nouche était désespéré...

Le lendemain, le garde lui raconta que la princesse était tombée malade et avait une grosse plaie sur le genou. Nouche s'écria : « Je peux la guérir ! » Ayant entendu cela, le sultan accepta que Nouche approche sa Belle Princesse. Nouche savait beaucoup de choses sur les mouches et même que leurs larves guérissaient les plaies. Il en avait justement une réserve. Après des jours et des nuits de bons soins, la princesse guérit.

Le sultan proposa plusieurs récompenses à Nouche comme de devenir ministre, grand vizir et même d'épouser sa fille. Il les refusa toutes.

-Je veux 78 ans de vacances. Et être payer en plus !

-Tout ça ?? Tu sais ce qui arrive aux gens qui demande trop de choses ? s'impacienta le sultan.

Devant la **détermination** de Nouche et puisqu'il avait sauvé sa fille le sultan finit par accepter. Depuis, Nouche coule des jours heureux, à observer les mouches à longueur de journée, sans s'en lasser.

Fin.

Gare aux mouches !

1 Nouche était chasse-mouche au palais du **sultan**. Du matin au soir et du soir au matin, il parcourait
2 toutes les salles du palais, sa tapette à la main. A chaque coup de poignet, il assommait les mouches, les
3 cueillait et les jetait dans un petit sac.

4
5 Quand le sac était plein, il l'apportait au grand **vizir** qui, en échange lui donnait une seule pièce
6 qui ne valait rien¹². Nouche n'avait pas de maison, mais c'était sans importance, il passait tout son temps
7 à travailler au palais¹. Ce n'était pas un travail facile car il ne fallait pas écraser les insectes. Il aurait été
8 répugnant de trouver des mouches écrabouillées sur les fauteuils en or, les meubles de diamants et les
9 statues en argent¹. Le sultan coupait des têtes pour bien moins que ça². Il ne fallait pas non plus frapper
10 le crâne d'un ministre avec la tapette à mouches, ni réveiller les gens importants. Les ministres et les gens
11 importants coupaient des têtes pour bien moins que ça¹. Nouche pouvait entrer dans toutes les pièces du
12 palais à l'exception du **harem**, où vivaient seulement les femmes du sultan, sa fille, ses tantes et même sa
13 grand-mère². La légende disait que toutes les femmes du harem étaient magnifiques, surtout la fille du
14 sultan surnommée la Belle Princesse¹.

15
16 Une année, l'été fut particulièrement chaud. Les mouches avaient envahi le palais, on n'avait
17 même plus la force de les chasser. Dans le harem, les femmes se plaignaient et les bébés pleuraient. Le
18 sultan convoqua Nouche et lui dit : « Je déclare la guerre aux mouches et te nomme Général chasse-
19 mouches.² » Nouche engagea alors vingt hommes². Au début, ils étaient maladroits, et écrabouillaient des
20 mouches sur les coussins. Les hommes tapèrent sur la tête de ministres et réveillèrent des personnes très
21 importantes¹. Mais personne ne songea à les punir. Le sultan convoqua à nouveau Nouche et dit: «C'est
22 un désastre ! Au harem, les femmes menacent de partir. Si seulement il n'y avait pas ces mouches...²² Tu
23 dois nous sauver. Tu iras dans le harem mais tu auras les yeux bandés¹. Tu sais bien qu'on coupe la tête
24 des hommes qui voient les femmes du harem.»¹

25 -Mais comment tuer des mouches que je ne vois pas ? dit Nouche.

26 -Tu n'as pas besoin de voir tu es le meilleur chasseur de mouches du monde. Tu réussiras, j'en suis certain,
27 lui répondit le sultan.

28
29 Pour l'encourager, le sultan lui accorda dix minutes de vacances¹. Nouche se prosterna devant le
30 sultan en le remerciant mille fois². Dix minutes de vacances !² Il en profita pour se reposer dans le jardin
31 et prendre un bol de soupe. Ces quelques minutes furent les meilleures de sa vie. Mais les vacances furent
32 très vite terminées¹.

33
34 Plus tard, il se présenta devant le harem avec les yeux bandés. Nouche entra alors : il écoutait avec
35 attention les bruits qui l'entouraient. Il entendit celui d'une mouche et se concentra le plus possible. Il

36 bondit soudain et il l'attrapa. Il continua sa chasse plusieurs semaines. Quand il eût fini, il alla voir le
37 sultan qui lui donna de nouveau dix minutes de vacances. Il décida de les passer dans le harem¹.

38 Sans s'en rendre compte, Nouchette retira son bandeau et fut si ébloui par la lumière que celle-ci lui
39 brûla les paupières. Cela faisait si longtemps qu'il portait son bandeau². Il se cacha derrière une colonne
40 et observa discrètement les femmes. Il aperçut un très joli dos et un visage d'une grande beauté. « C'est
41 sûr, c'est elle! ² » C'est alors qu'il entendit la voix de la grand-mère du sultan qui s'approchait et criait
42 « C'est la fin des vacances, Nouchette !² » Nouchette prit peur¹. Dans la précipitation, il voulut remettre son
43 bandeau mais il ne le trouva pas². Alors la grand-mère du sultan s'écria : « Il nous voit, c'est interdit ! »

44
45 Nouchette se fit jeter en prison un samedi. Son **exécution** devait avoir lieu deux jours plus tard¹.
46 Nouchette pensait que le sultan ne l'exécuterait pas. Sinon, qui chasserait les mouches ? Mais le garde avertit
47 Nouchette que le sultan l'avait remplacé : il avait trouvé un autre homme qui chassait les mouches avec un
48 produit très efficace. Nouchette était désespéré...¹

49 Le lendemain, le garde lui raconta que la princesse était tombée malade et avait une grosse plaie
50 sur le genou. Nouchette s'écria : « Je peux la guérir ! » Ayant entendu cela, le sultan accepta que Nouchette
51 approche sa Belle Princesse¹. Nouchette savait beaucoup de choses sur les mouches et même que leurs
52 larves guérissaient les plaies². Il en avait justement une réserve. Après des jours et des nuits de bons
53 soins, la princesse guérit¹.

54
55 Le sultan proposa plusieurs récompenses à Nouchette comme de devenir ministre, grand vizir et
56 même d'épouser sa fille. Il les refusa toutes.

57 -Je veux 78 ans de vacances. Et être payé en plus² !

58 -Tout ça ?? Tu sais ce qui arrive aux gens qui demandent trop de choses ? s'impatienta le sultan.

59 Devant la **détermination** de Nouchette et puisqu'il avait sauvé sa fille le sultan finit par accepter. Depuis,
60 Nouchette coule des jours heureux, à observer les mouches à longueur de journée, sans s'en lasser².



Le génie du nouvel an

Ce matin-là, j'ai réveillé mes parents à une heure de l'après-midi parce que la veille on avait passé le réveillon chez des amis. Papa a soupiré « j'ai trop fumé hier soir ». Maman a dit en bâillant « eh bien, profite-en pour arrêter de fumer ! C'est le bon jour pour de nouvelles **résolutions**. ». Elle m'a lancé un clin d'œil « et toi mon Bichounet qu'est-ce que tu vas changer cette année ? ». Au hasard j'ai lancé « je ferai des progrès à l'école et je ne mangerai plus de chewing-gum ». A ces mots, papa m'a regardé droit dans les yeux et m'a dit « Romain si tu tiens tes deux promesses, nous t'achèterons un VTT pour ton anniversaire ». J'ai fait une triple galipette dans le lit et j'ai pensé « facile ! Je n'ai que 3 mois à tenir ! ».

Mais ce n'était pas si facile que ça. A l'école je rêvais tellement de mon VTT que j'en oubliais d'écouter la maîtresse. Par contre, mon paquet de chewing-gum était toujours entier dans le tiroir de mon bureau. Le 10 janvier, je me suis rendu dans le grenier. La maîtresse avait fait une leçon sur les serpents. Papa m'avait conseillé de fouiller dans la malle de mon grand-mère. Elle contenait un bric-à-brac d'objets fantastiques dont un serpent des Indes empaillé. Dans la malle, avec le serpent, il y avait un splendide calendrier avec un dessin représentant un génie à quatre bras. J'ai soupiré en l'examinant « c'est un génie comme toi qu'il me faudrait pour m'aider à tenir mes résolutions ». Et j'ai lu à voix haute le nom écrit en haut « Avadina ! ». A ce moment-là, il y a eu comme une explosion et le génie se tenait à mes côtés, flottant à quelques centimètres du sol. « A ton service ! » a-t-il prononcé « quiconque prononce mon nom voit son souhait réalisé. Alors prépare-toi ! ». Il y eu une nouvelle explosion et le génie disparût. Je me suis frotté les yeux plusieurs fois, et je suis redescendu dans ma chambre en me demandant si je n'avais pas imaginé le génie.

Le lendemain pendant la leçon de grammaire je me suis mis à penser à mon VTT. Tout à coup, j'ai entendu la maîtresse hurler « LE VERBE S ACCORDE AVEC LE SUJET ». J'ai fait un bond sur ma chaise. Mais curieusement, en levant les yeux vers la maîtresse, elle semblait douce et agréable comme à son habitude. Soudain, j'ai aperçu Avadina qui souriait malicieusement. Il me dit « j'ai augmenté la voix de la maîtresse exprès pour toi, pour que tu ne perdes pas une miette de la leçon ». Je me suis bouché les oreilles et j'ai dit « elle va hurler comme ça toute la journée ? », « non, seulement quand tu ne l'écouteras pas » a répondu le génie avant de disparaître. « TU DISAIS QUELQUE CHOSE ROMAIN ? » m'a demandé la maîtresse étonnée, qui ne voyait pas Avadina. J'ai rougi et j'ai **bafouillé** que je voulais aller aux toilettes. A mon retour en classe, j'ai essayé d'écouter les mises en garde d'Avadina.

Lorsque je suis rentré de l'école, j'étais totalement épuisé. Je n'avais pas quitté la maîtresse des yeux de toute la journée. Je me suis étendu sur le canapé, mes devoirs pouvaient attendre. J'ai allumé le poste et là, j'ai failli lâcher la télécommande : à la télé il n'y avait pas mon dessin animé préféré mais ma maîtresse qui récitait « le verbe s'accorde avec le sujet ». J'ai zappé mais c'était le même programme sur toutes les chaînes. Au-dessus de la télévision flottait tranquillement Avadina. A contrecœur, j'ai éteint le poste et j'ai jeté fort la télécommande sur le canapé. Je me suis mis à mon bureau et j'ai appris mes leçons

pour au moins deux semaines. Alors quand j'ai terminé, je me suis dit « j'ai bien mérité une petite récompense : un petit chewing-gum. Avadina ne va pas m'embêter pour si peu ». J'ai tiré le tiroir de mon bureau et un épouvantable monstre a surgi ! On aurait dit une pieuvre avec d'immenses tentacules. J'ai crié en reculant « Avadina fais le repartir !!! ». Mais le génie ne répondait pas. Alors je suis sorti de ma chambre en courant.



Plus tard papa est entré tranquillement avec moi dans la chambre : « tu vois bien ! Il n'y a rien de monstrueux ici à part ton désordre ! Allez bonne nuit ». Il a quitté la pièce. Cette fois Avadina avait vraiment exagéré. J'ai couru à mon bureau, j'ai attrapé le paquet de chewing-gum et hop ! Ce chewing-gum m'a paru un vrai délice. J'ai soufflé pour faire une bulle. Mais la bulle s'est mise à gonfler. Elle a d'abord pris la taille d'une bille puis d'un œuf, puis d'une orange. Elle était maintenant de la taille d'un ballon de basket. J'ai essayé de recracher le chewing-gum : impossible il était collé à mes lèvres ! Soudain j'ai remarqué un compas sur mon bureau .

Je l'ai saisi à toute vitesse et avec la pointe, j'ai frappé un grand coup. La bulle a éclaté sans faire le moindre bruit et curieusement, il n'y avait pas un seul morceau dans la pièce. Cette fois-ci Avadina m'avait convaincu ... Les trois mois ont passé très lentement mais je suis devenu un des meilleurs élèves de ma classe. Et le jour de mon anniversaire, j'ai oublié tout le mal que je pensais d'Avadina. Mon VTT était là, vert fluo, encore plus beau que dans mes rêves. J'ai fait le tour du pâté de maison en un temps record.

Mais quand je suis revenu vers mon père, j'ai failli faire une belle chute en le voyant qui m'attendait... une cigarette à la bouche. J'ai **bredouillé** « et ta bonne résolution alors ? ». Papa a eu un petit rire gêné « bah tu sais, on ne peut pas toujours tenir ses promesses, ce sera pour l'année prochaine ! ». Mais je n'ai pas oublié. J'ai patiemment attendu l'année d'après. Et aujourd'hui me revoilà au grenier devant le calendrier d'Avadina. « A ton service ! Quel souhait veux-tu que j'exauce ? » Me demande Avadina. Je le regarde en souriant « et si tu aidais papa à tenir ses bonnes résolutions ? »

Fin.

Le génie du nouvel an

1 Ce matin-là, j'ai réveillé mes parents à une heure de l'après-midi parce que la veille on avait passé
2 le réveillon chez des amis 1. Papa a soupiré « j'ai trop fumé hier soir ». Maman a dit en bâillant « eh bien,
3 profite-en pour arrêter de fumer. C'est le bon jour pour de nouvelles résolutions. ». Elle m'a lancé un clin
4 d'œil « et toi mon Bichounet qu'est-ce que tu vas changer cette année ? ». Au hasard j'ai lancé « je ferai des
5 progrès à l'école et je ne mangerai plus de chewing-gum 2 ». A ces mots, papa m'a regardé droit dans les
6 yeux et m'a dit « Romain si tu tiens tes deux promesses, nous t'achèterons un VTT pour ton anniversaire
7 1 ». J'ai fait une triple galipette dans le lit et j'ai pensé « facile ! Je n'ai que 3 mois à tenir ! » 2.

8 Mais ce n'était pas si facile que ça. A l'école je rêvais tellement de mon VTT que j'en oubliais
9 d'écouter la maîtresse. Par contre, mon paquet de chewing-gum était toujours entier dans le tiroir de mon
10 bureau 2. Le 10 janvier, je me suis rendu dans le grenier. La maîtresse avait fait une leçon sur les serpents
11 1. Papa m'avait conseillé de fouiller dans la malle de mon grand-père. Elle contenait un bric-à-brac
12 d'objets fantastiques dont un serpent des Indes empaillé 1. Dans la malle, avec le serpent, il y avait un
13 splendide calendrier avec un dessin représentant un génie à quatre bras.

14 J'ai soupiré en l'examinant « c'est un génie comme toi qu'il me faudrait pour m'aider à tenir mes
15 résolutions ». Et j'ai lu à voix haute le nom écrit en haut « Avadina ! » 1. A ce moment-là, il y a eu comme
16 une explosion et le génie se tenait à mes côtés, flottant à quelques centimètres du sol 2. « A ton service » a-
17 t-il prononcé « quiconque prononce mon nom voit son souhait réalisé. Alors prépare-toi ». Il y eu une
18 nouvelle explosion et le génie disparût. Je me suis frotté les yeux plusieurs fois 2, et je suis redescendu
19 dans ma chambre en me demandant si je n'avais pas imaginé le génie.

20 Le lendemain pendant la leçon de grammaire je me suis mis à penser à mon VTT 1. Tout à coup, j'ai
21 entendu la maîtresse hurler « LE VERBE S ACCORDE AVEC LE SUJET ! ». J'ai fait un bond sur ma chaise.
22 Mais curieusement, en levant les yeux vers la maîtresse, elle semblait douce et agréable comme à son
23 habitude 1. Soudain, j'ai aperçu Avadina qui souriait malicieusement 2. Il me dit « j'ai augmenté la voix de
24 la maîtresse exprès pour toi, pour que tu ne perdes pas une miette de la leçon ». Je me suis bouché les
25 oreilles et j'ai dit « elle va hurler comme ça toute la journée ? », « non, seulement quand tu ne l'écouteras
26 pas » a répondu le génie avant de disparaître. « TU DISAIS QUELQUE CHOSE ROMAIN ? » m'a demandé la
27 maîtresse étonnée, qui ne voyait pas Avadina 2. J'ai rougi et j'ai bafouillé que je voulais aller aux toilettes
28 1. A mon retour en classe, j'ai essayé d'écouter les mises en garde d'Avadina.

29 Lorsque je suis rentré de l'école, j'étais totalement épuisé 2. Je n'avais pas quitté la maîtresse des
30 yeux de toute la journée. Je me suis étendu sur le canapé, mes devoirs pouvaient attendre. J'ai allumé le
31 poste et là, j'ai failli lâcher la télécommande : à la télé il n'y avait pas mon dessin animé préféré mais ma
32 maîtresse qui récitait « le verbe s'accorde avec le sujet 2 ». J'ai zappé mais c'était le même programme sur
33 toutes les chaînes. Au-dessus de la télévision flottait tranquillement Avadina. A contrecœur, j'ai éteint le
34 poste et j'ai jeté fort la télécommande sur le canapé 1. Je me suis mis à mon bureau et j'ai appris mes
35 leçons pour au moins deux semaines. Alors quand j'ai terminé, je me suis dit « j'ai bien mérité une petite

36 récompense : un petit chewing-gum. Avadina ne va pas m'embêter pour si peu » 1. J'ai tiré le tiroir de mon
37 bureau et un épouvantable monstre a surgi ! On aurait dit une pieuvre avec d'immenses tentacules 2. J'ai
38 crié en reculant « Avadina fais le repartir !!! ». Mais le génie ne répondait pas. Alors je suis sorti de ma
39 chambre en courant.

40 Plus tard papa est entré tranquillement avec moi dans la chambre: « tu vois bien ! Il n'y a rien de
41 monstrueux ici à part ton désordre ! Allez bonne nuit » 1 2. Il a quitté la pièce. Cette fois Avadina avait
42 vraiment exagéré 2. J'ai couru à mon bureau, j'ai attrapé le paquet de chewing-gum et hop ! Ce chewing-
43 gum m'a paru un vrai délice. J'ai soufflé pour faire une bulle. Mais la bulle s'est mise à gonfler. Elle a
44 d'abord pris la taille d'une bille puis d'un œuf, puis d'une orange 1. Elle était maintenant de la taille d'un
45 ballon de basket. J'ai essayé de recracher le chewing-gum : impossible il était collé à mes lèvres ! Soudain
46 j'ai remarqué un compas sur mon bureau 1 2.

47 Je l'ai saisi à toute vitesse et avec la pointe, j'ai frappé un grand coup. La bulle a éclaté sans faire le
48 moindre bruit et curieusement, il n'y avait pas un seul morceau dans la pièce. Cette fois-ci Avadina m'avait
49 convaincu 2... Les trois mois ont passé très lentement mais je suis devenu un des meilleurs élèves de ma
50 classe 1. Et le jour de mon anniversaire, j'ai oublié tout le mal que je pensais d'Avadina. Mon VTT était là,
51 vert fluo, encore plus beau que dans mes rêves 1. J'ai fait le tour du pâté de maison en un temps record.

52 Mais quand je suis revenu vers mon père, j'ai failli faire une belle chute en le voyant qui
53 m'attendait... une cigarette à la bouche. J'ai bredouillé « et ta bonne résolution alors ? » 2. Papa a eu un
54 petit rire gêné « bah tu sais, on ne peut pas toujours tenir ses promesses, ce sera pour l'année
55 prochaine ! » 1. Mais je n'ai pas oublié. J'ai patiemment attendu l'année d'après. Et aujourd'hui me revoilà
56 au grenier devant le calendrier d'Avadina 2. « A ton service ! Quel souhait veux-tu que j'exauce ? » Me
57 demande Avadina. Je le regarde en souriant « et si tu aidais papa à tenir ses bonnes résolutions ? »

La nuit des squelettes



Depuis longtemps, la maison des bois m'intriguait. Pourquoi s'entourait-elle de hauts murs comme un château fort ? Et son portail noir était toujours fermé. Pourtant, j'en étais sûr, elle était habitée. Par qui ? Mystère ! Un jour j'ai posé la question à mon instituteur qui m'a répondu « c'est le **quincaillier** qui l'a rachetée il y a dix ans ». Le lendemain je me suis rendu à la quincaillerie et j'ai demandé d'un air détaché « elle est à vous la maison des bois ? Vous vivez dedans ? C'est grand à l'intérieur ? Vous êtes tout seul dedans ? ». Le quincaillier a ouvert une boîte de bonbons rayés qui sentaient la réglisse. Il m'a tendu la boîte et m'a répondu « j'adore les petits curieux ! ». C'était bizarre comme réponse. J'ai mis l'un des bonbons dans ma bouche et l'autre dans la poche de mon blouson.

Arrivé chez moi, ma mère m'a dit « Valentin, il est temps de faire tes devoirs ! ». En soupirant, j'ai pris mon livre de maths. Et magique, sans aucun effort j'ai compris l'exercice n°1, n°2, n°3. Mais, je me suis rendu compte que je ne comprenais rien à l'exercice n°4. C'était comme si mon pouvoir avait cessé brusquement. En réfléchissant, je me suis aperçu que le bonbon avait complètement fondu. Je commençais à comprendre... J'ai décidé de garder l'autre bonbon pour des choses importantes comme le prochain contrôle de grammaire. Je l'ai donc laissé dans ma poche pour vendredi prochain. Le samedi soir, mes grands-parents organisaient une fête. Ils avaient loué une salle des fêtes assez loin du village pour ne déranger personne. Vers minuit, la fête s'est terminée. Comme j'avais oublié ma casquette dans la salle, j'ai couru la chercher. Mais, en revenant sur le parking j'ai eu un choc : tout le monde était parti. On m'avait oublié !

Il valait mieux rentrer à pied à la maison. Pour aller plus vite, j'ai décidé de prendre un raccourci par le bois. Il faisait noir comme dans un four et j'avais l'impression de respirer une odeur bizarre. Et tout à coup, j'ai sursauté. Devant moi, se dressait un mur haut comme un rempart. Incroyable ! J'étais derrière la fameuse maison de bois qui m'attirait depuis si longtemps. Le portail noir était ouvert et il s'échappait une odeur de réglisse, une odeur envoûtante, irrésistible ... J'ai suivi un petit chemin à travers des buissons touffus et très vite je suis arrivé devant la maison. Tout doucement je me suis approché de la fenêtre et j'ai retenu un cri d'horreur. Là, sous mes yeux, deux squelettes étaient en train de jouer aux cartes ! Je me suis reculé, trop vite sans doute, les squelettes m'avaient vu. Le plus grand m'a fait signe d'entrer. J'étais à demi-mort de peur. Pourtant, une force mystérieuse semblait encore me guider. J'ai poussé la porte de la maison.

Déjà le grand squelette rassemblait toutes les cartes, il divisait le paquet en deux et me tendait une des deux moitiés « une bataille, ça te dit morveux ? ». Je lui répondis avec un ton de défi « mais oui ! Surtout que je suis sûr de gagner, sac d'os ! ». A ma droite le petit squelette a sursauté. Le grand squelette a ricané « ah bon, tu veux faire le malin avec moi ? Dis-moi combien tu mets en jeu. Si tu n'as rien, joue ta vie ahahah ! Celui qui possède toutes les cartes a gagné ». J'ai demandé au squelette « et toi qu'est-ce que tu

joues ? ». Il m'a dit « si je perds, je tomberai en poussière. Mais si je gagne, tu te transformeras en squelette. Et tu seras condamné à jouer aux cartes pour toujours ! ». La partie a commencé. J'ai vu mon tas de carte diminuer à toute vitesse. Alors j'ai pensé qu'il fallait absolument interrompre cette partie de mort. « Dis-donc tas d'os, j'ai soif ! Apporte-moi du chocolat chaud et que ça saute ! » Me suis-je écrié. Le grand squelette m'a regardé longtemps. Il a hésité puis il a quitté la pièce. Soudain j'ai senti quelque chose me tirer la manche : c'était le petit squelette. Sans dire un mot, il m'a montré du doigt une boîte en métal sur la table à la place du grand squelette. Je l'ai posée sur ses genoux. Dedans, c'était plein de bonbons rayés ! Génial, j'avais trouvé la solution.

Mais le grand squelette est revenu très vite de la cuisine. Je me suis écrié « et la cuillère, sac d'os ? ». Et il est reparti, furieux. Avec le petit squelette, nous avons vidé la boîte en métal en un clin d'œil. Le grand squelette est arrivé avec une petite cuillère. Nous avons repris la partie de cartes. Je me suis mis à gagner à tous les coups ! Le grand squelette semblait furieux et jetait des coups d'œil partout dans la pièce. Bientôt, il ne nous restait qu'une carte à jouer, j'étais tout près de gagner. Et la catastrophe est arrivée : on a entendu un bruit de métal par terre. Le petit squelette avait fait tomber la boîte ! Un dernier bonbon restait collé au fond. Et le grand squelette l'avait vu. Il s'est précipité pour le saisir mais mon copain squelette avait le pied dessus. L'épouvantable monstre s'est jeté sur lui. Mais dans ma poche, j'ai senti un petit objet dur. Victoire ! Mon dernier bonbon ! Je l'ai mis dans la bouche du petit squelette. Aussitôt, il est devenu **invincible**, il a renversé son ennemi comme un château de cartes.

J'ai dit au grand squelette : « Assieds-toi, sac d'os, on finit la partie ! ». Il a joué sa dernière carte et perdu. Tout à coup, il est tombé en poussière et la maison a pris feu. Le petit squelette et moi avons sauté par la fenêtre. Une fois dehors, je remarquai que mon ami se transformait en un paysan du Moyen Age. Il s'écria « miracle ! Je redeviens un garçon. Au fait je m'appelle Gauthier ! ». Il m'expliqua que le squelette était un enchanteur, qu'il caillait le jour et squelette la nuit. « Tous les 100 ans il donnait un bonbon magique à un enfant. Quand on en mange un, on est ensorcelé et on est forcé de suivre leur odeur. Si tu n'avais pas rompu le mauvais sort, tu serais devenu un squelette, condamné à jouer aux cartes toutes les nuits pendant des siècles ! ». Ensuite Gauthier m'a remercié. Il s'est éloigné et a disparu dans la nuit. Déjà les pompiers arrivaient. Plus tard, en rentrant chez moi, je me suis retrouvé dans les bras de toute ma famille.

Fin.

La nuit des squelettes

1 Depuis longtemps, la maison des bois m'intriguait. Pourquoi s'entourait-elle de hauts murs comme
2 un château fort ? Et son portail noir était toujours fermé **1 2**. Pourtant, j'en étais sûr, elle était habitée. Par
3 qui ? Mystère ! Un jour j'ai posé la question à mon instituteur qui m'a répondu « c'est le **quincaillier** qui l'a
4 rachetée il y a dix ans ».

5 Le lendemain je me suis rendu à la quincaillerie et j'ai demandé d'un air détaché « elle est à vous la
6 maison des bois ? Vous vivez dedans ? C'est grand à l'intérieur ? Vous êtes tout seul dedans ? ». Le
7 quincaillier a ouvert une boîte de bonbons rayés qui sentaient la réglisse **1**. Il m'a tendu la boîte et m'a
8 répondu « j'adore les petits curieux ! » **2**. C'était bizarre comme réponse... J'ai mis l'un des bonbons dans
9 ma bouche et l'autre dans la poche de mon blouson **2**.

10 Arrivé chez moi, ma mère m'a dit « Valentin, il est temps de faire tes devoirs ! ». En soupirant, j'ai
11 pris mon livre de maths **1**. Et magique, sans aucun effort j'ai compris l'exercice n°1, n°2, n°3. Mais, je me
12 suis rendu compte que je ne comprenais rien à l'exercice n°4. C'était comme si mon pouvoir avait cessé
13 brusquement. En réfléchissant, je me suis aperçu que le bonbon avait complètement fondu. Je commençais
14 à comprendre **1**... J'ai décidé de garder l'autre bonbon pour des choses importantes comme le prochain
15 contrôle de grammaire. Je l'ai donc laissé dans ma poche pour vendredi prochain **2**. Le samedi soir, mes
16 grands-parents organisaient une fête **1**. Ils avaient loué une salle des fêtes assez loin du village pour ne
17 déranger personne **2**. Vers minuit, la fête s'est terminée. Comme j'avais oublié ma casquette dans la salle,
18 j'ai couru la chercher. Mais, en revenant sur le parking j'ai eu un choc : tout le monde était parti. On
19 m'avait oublié **2**!

20 Il valait mieux rentrer à pied à la maison. Pour aller plus vite, j'ai décidé de prendre un raccourci
21 par le bois **2**. Il faisait noir comme dans un four et j'avais l'impression de respirer une odeur bizarre. Et
22 tout à coup, j'ai sursauté. Devant moi, se dressait un mur haut comme un rempart. Incroyable ! J'étais
23 derrière la fameuse maison de bois qui m'attirait depuis si longtemps. Le portail noir était ouvert et il
24 s'échappait une odeur de réglisse, une odeur envoûtante, irrésistible **1**... J'ai suivi un petit chemin à
25 travers des buissons touffus et très vite je suis arrivé devant la maison **1**. Tout doucement je me suis
26 approché de la fenêtre et j'ai retenu un cri d'horreur. Là, sous mes yeux, deux squelettes étaient en train de
27 jouer aux cartes **1 2**! Je me suis reculé, trop vite sans doute, les squelettes m'avaient vu. Le plus grand m'a
28 fait signe d'entrer. J'étais à demi-mort de peur. Pourtant, une force mystérieuse semblait encore me
29 guider. J'ai poussé la porte de la maison.

30 Déjà le grand squelette rassemblait toutes les cartes, il divisait le paquet en deux et me tendait une
31 des deux moitiés « une bataille, ça te dit morveux ? » **1**. Je lui répondis avec un ton de défi « mais oui !
32 Surtout que je suis sûr de gagner, sac d'os ! » . A ma droite le petit squelette a sursauté **2**. Le grand
33 squelette a ricané « ah bon, tu veux faire le malin avec moi ? Dis-moi combien tu mets en jeu. Si tu n'as
34 rien, joue ta vie ahahah ! Celui qui possède toutes les cartes a gagné ».

35 J'ai demandé au squelette « et toi qu'est-ce que tu joues ? ». Il m'a dit « si je perds, je tomberai en
36 poussière. Mais si je gagne tu te transformeras en squelette 2. Et tu seras condamné à jouer aux cartes
37 pour toujours ! ». La partie a commencé. J'ai vu mon tas de carte diminuer à toute vitesse 1. Alors j'ai
38 pensé qu'il fallait absolument interrompre cette partie de mort. « Dis-donc tas d'os, j'ai soif ! Apporte-moi
39 du chocolat chaud et que ça saute ! » Me suis-je écrié. Le grand squelette m'a regardé longtemps. Il a hésité
40 puis il a quitté la pièce. Soudain j'ai senti quelque chose me tirer la manche : c'était le petit squelette. Sans
41 dire un mot, il m'a montré du doigt une boîte en métal sur la table à la place du grand squelette 2. Je l'ai
42 posée sur ses genoux. Dedans, c'était plein de bonbons rayés ! Génial, j'avais trouvé la solution.

43 Mais le grand squelette est revenu très vite de la cuisine. Je me suis écrié « et la cuillère, sac
44 d'os ? » 1. Et il est reparti, furieux. Avec le petit squelette, nous avons vidé la boîte en métal en un clin d'œil
45 2. Le grand squelette est arrivé avec une petite cuillère. 1 Nous avons repris la partie de cartes. Je me suis
46 mis à gagner à tous les coups ! Le grand squelette semblait furieux et jetait des coups d'œil partout dans la
47 pièce. Bientôt, il ne nous restait qu'une carte à jouer, j'étais tout près de gagner. Et la catastrophe est
48 arrivée : on a entendu un bruit de métal par terre 1. Le petit squelette avait fait tomber la boîte ! Un
49 dernier bonbon restait collé au fond 2. Et le grand squelette l'avait vu 1. Il s'est précipité pour le saisir
50 mais mon copain squelette avait le pied dessus. L'épouvantable monstre s'est jeté sur lui. Mais dans ma
51 poche j'ai senti un petit objet dur. Victoire ! Mon dernier bonbon ! Je l'ai mis dans la bouche du petit
52 squelette. Aussitôt, il est devenu invincible, il a renversé son ennemi comme un château de cartes.

53 J'ai dit au grand squelette « assieds-toi, sac d'os, on finit la partie ! ». Il a joué sa dernière carte et
54 perdu. Tout à coup, il est tombé en poussière et la maison a pris feu. Le petit squelette et moi avons sauté
55 par la fenêtre. Une fois dehors, je remarquai que mon ami se transformait en un paysan du Moyen Age. Il
56 s'écria « miracle ! Je redeviens un garçon. Au fait je m'appelle Gauthier ! » 1. Il m'expliqua que le squelette
57 était un enchanteur, quinquailleur le jour et squelette la nuit. « Tous les 100 ans il donnait un bonbon
58 magique à un enfant 2. Quand on en mange un, on est ensorcelé et on est forcé de suivre leur odeur. Si tu
59 n'avais pas rompu le mauvais sort, tu serais devenu un squelette, condamné à jouer aux cartes toutes les
60 nuits pendant des siècles ! » 2. Ensuite Gauthier m'a remercié. Il s'est éloigné et a disparu dans la nuit 2.
61 Déjà les pompiers arrivaient 1. Plus tard, en rentrant chez moi, je me suis retrouvé dans les bras de toute
62 ma famille.

La quête de Zao



Dans un petit village au cœur de la Chine, vivait un garçon nommé Zao qui possédait un don. Il pouvait voir à travers toute chose : le tissu, la pierre, le bois, la peau et même à travers la chair. Sa famille décida qu'avec un don pareil, il devait accomplir de grandes et belles choses. Il partit donc pour la grande ville de Pékin.

Arrivé là-bas, il apprit que l'empereur devait trouver un mari pour sa fille. Seul l'homme qui réussirait une épreuve imposée par l'empereur épouserait sa fille. Cet homme succéderait à l'empereur à la tête de la Chine. L'épreuve était très difficile car l'empereur ne souhaitait pas vraiment marier sa fille. Zao se rendit au palais et entra dans la grande salle des cérémonies. Il vit l'empereur. Il avait le regard sombre et n'avait pas l'air heureux.

Là se trouvait mille silhouettes recouvertes d'un voile si foncé qu'on ne voyait aucun visage, aucun pied, aucune main. Parmi ces silhouettes, le **prétendant** devait reconnaître la fille de l'empereur pour pouvoir l'épouser. « J'ai toute mes chances » se réjouit Zao. En effet, grâce à son don, Zao put regarder à travers les voiles et voir les visages des jeunes filles. Mais comment savoir laquelle d'entre elles était la princesse ? Zao les regarda une par une ; elles avaient toutes le regard baissé. Il s'approcha alors d'une jeune fille qui lui fit un immense sourire, contrairement aux autres. Il sut que c'était elle et dit tout fort « Voici la princesse ! ». Elle s'appelait Matilian. L'empereur semblait désespéré. Il clama à Zao : « Tu n'es qu'un paysan ! Tu n'es pas digne d'épouser une princesse et de me succéder. Pour prouver ta valeur, je veux que tu me rapportes une perle de dragon. »

Alors, Zao prit le chemin de la montagne. Il vit un grand homme coiffé comme un nid d'oiseau. Il portait une **tunique** où étaient accrochés des épées et des couteaux. L'homme lui dit : « Je suis Li, le plus grand trancheur de Chine. Je peux tout trancher, une maison en deux et même une verrue sur la tête d'une mouche. Mais je ne sais pas quoi faire de mon don, je m'ennuie terriblement. » Zao lui proposa de l'accompagner dans sa quête de la perle de dragon. Li accepta et continuèrent le chemin tous les deux. Plus tard, ils virent un homme occupé à faire de la couture sur la carapace d'un scarabée. Pendant que Zao et Li le regardaient faire, l'homme se redressa et dit : « Je peux TOUT coudre. Je suis Feng, le plus habile couturier de Chine... Je recouds les ailes de papillon, les cheveux sur un crâne. Je peux même recoudre le vent si c'est nécessaire. Mais personne ne voit combien je suis doué ... » Zao lui proposa de se joindre à eux.

Les trois hommes devinrent très vite amis. Zao fit part de son don et de son projet de trouver une perle de dragon. Ainsi, ils continuèrent tous ensemble leur périple jusqu'au massif des Cinq-Cents-Montagnes. C'est là que les dragons s'y reposaient et dormaient quelques centaines d'années avant de reprendre leur vol. Les trois compagnons se mirent à imaginer leur nouvelle vie à la cour du futur empereur Zao.

Mais, un jour que le vent soufflait très fort, une braise vint atterrir et bruler l'œil droit de Zao. Puis une guêpe tourbillonna et piqua Zao à l'œil gauche. Zao n'y voyait plus rien.

-Si tu es aveugle, nous ne pourrons jamais trouver le dragon ! Adieu nos rêves... La belle aventure s'achève ici.

-Je suis vraiment désolé, les amis. Maintenant, je n'ai plus aucune chance de prouver ma valeur à l'empereur, se désespéra Zao.

-Tu te trompes, répliqua Feng. Tu as bien plus de valeur que tu ne le penses. Avant de te trouver, nos vies étaient misérables et nous étions inutiles. Grâce à toi nous avons un but dans notre vie !

Zao fut ému par leurs paroles et pleura, touché par leur amitié. C'est ainsi que les larmes lavèrent ses yeux et Zao recouvra la vue. Il finit par découvrir dans quelle montagne dormait un grand dragon vert. Entre ses pattes, il tenait une magnifique perle de lumière. Il fallait aller la chercher sans réveiller le dragon. A l'aide d'une épée solide, Li fendit et ouvrit la roche de la montagne pour que Zao puisse parvenir au dragon. Zao s'approcha, puis s'empara de la perle. Lorsqu'il fut sorti, Feng se saisit de son aiguille la plus solide et il recousit la montagne. Maintenant, ils pourraient retourner au palais impérial et seraient accueillis en grands héros ! Zao pourrait enfin épouser Matilian la princesse.

L'accueil réservé à Zao ne fut pas aussi superbe qu'il l'avait espéré. C'est un serviteur qui était chargé de recueillir la perle. Il laissa Zao et ses amis là, sans leur donner d'explications. Ils se demandèrent ce qu'ils allaient devenir. Le soir venu, Matilian vint alors les trouver et leur expliqua : « Mon père est dur et **impitoyable**. Son cœur s'est transformé en pierre depuis la mort de ma mère. Vous seuls y pouvez quelque chose. » Puis elle leur tendit la perle de dragon qu'elle venait de prendre pendant que son père dormait. Seule une perle de dragon avait une magie suffisamment puissante pour remplacer le cœur d'un homme. Zao, Feng et Li allaient s'en occuper.



Ils s'introduisirent donc dans les appartements de l'empereur endormi. Zao regarda à travers la chair du vieil homme et vit, à la place du cœur, une pierre vidée de toute vie. Zao fit signe à Li. Sans frémir, le plus grand trancheur de Chine **incisa** la chair de l'empereur et lui fendit une côte. Zao retira la pierre et à la place, y déposa la perle de dragon. Il demanda à tous les esprits de remettre de la joie dans la poitrine de l'empereur. Puis Feng le plus grand couturier de toute la Chine recousit sans trembler l'os, puis la chair. Dans la poitrine de l'empereur, la perle se mit à battre. Matilian remercia les trois compagnons et ils s'en allèrent en espérant des lendemains meilleurs. Le lendemain, l'empereur se réveilla avec l'envie de danser et de rire. Il accueillit pour la toute première fois ses serviteurs avec un sourire et déclara à ses conseillers : « Qu'on marie ma fille aujourd'hui ! » Ce fut le mariage le plus grandiose que l'on ait vu. Zao et ses amis s'installèrent donc au palais.

Ce n'est que bien plus tard, lorsque Zao remplaça l'empereur, que Li et Feng rapportèrent la perle au dragon.

Fin.

La quête de Zao

1 Dans un petit village au cœur de la Chine, vivait un garçon nommé Zao qui possédait un don. Il
2 pouvait voir à travers toute chose : le tissu, la pierre, le bois, la peau et même à travers la chair. Sa famille
3 décida qu'avec un don pareil, il devait accomplir de grandes et belles choses. Il partit donc pour la grande
4 ville de Pékin².

5

6 Arrivé là-bas, il apprit que l'empereur devait trouver un mari pour sa fille. Seul l'homme qui
7 réussirait une épreuve imposée par l'empereur épouserait sa fille. Cet homme succéderait à l'empereur
8 à la tête de la Chine. L'épreuve était très difficile car l'empereur ne souhaitait pas vraiment marier sa fille¹.
9 Zao se rendit au palais et entra dans la grande salle des cérémonies. Il vit l'empereur. Il avait le regard
10 sombre et n'avait pas l'air heureux².

11 Là se trouvait mille silhouettes recouvertes d'un voile si foncé qu'on ne voyait aucun visage, aucun
12 pied, aucune main. Parmi ces silhouettes, le **prétendant** devait reconnaître la fille de l'empereur pour
13 pouvoir l'épouser. « J'ai toute mes chances » se réjouit Zao¹. En effet, grâce à son don, Zao put regarder à
14 travers les voiles et voir les visages des jeunes filles. Mais comment savoir laquelle d'entre elles était la
15 princesse ? Zao les regarda une par une ; elles avaient toutes le regard baissé¹. Il s'approcha alors d'une
16 jeune fille qui lui fit un immense sourire, contrairement aux autres. Il sut que c'était elle et dit tout fort
17 « Voici la princesse ! ». Elle s'appelait Matilian¹. L'empereur semblait désespéré². Il clama à Zao : « Tu n'es
18 qu'un paysan ! Tu n'es pas digne d'épouser une princesse et de me succéder. Pour prouver ta valeur, je
19 veux que tu me rapportes une perle de dragon. »²

20

21 Alors, Zao prit le chemin de la montagne. Il vit un grand homme coiffé comme un nid d'oiseau². Il
22 portait une **tunique** où étaient accrochés des épées et des couteaux. L'homme lui dit : « Je suis Li, le plus
23 grand trancheur de Chine. Je peux tout trancher, une maison en deux et même une verrue sur la tête d'une
24 mouche. Mais je ne sais pas quoi faire de mon don, je m'ennuie terriblement. » Zao lui proposa de
25 l'accompagner dans sa quête de la perle de dragon. Li accepta et continuèrent le chemin tous les deux.
26 Plus tard, ils virent un homme occupé à faire de la couture sur la carapace d'un scarabée. Pendant que
27 Zao et Li le regardaient faire, l'homme se redressa et dit : « Je peux TOUT coudre. Je suis Feng, le plus
28 habile couturier de Chine...¹ Je recouds les ailes de papillon, les cheveux sur un crâne. Je peux même
29 recoudre le vent si c'est nécessaire. Mais personne ne voit combien je suis doué ... »¹ Zao lui proposa de
30 se joindre à eux. ²

31 Les trois hommes devinrent très vite amis. Zao fit part de son don et de son projet de trouver une
32 perle de dragon. Ainsi, ils continuèrent tous ensemble leur périple jusqu'au massif des Cinq-Cents-
33 Montagnes. C'est là que les dragons s'y reposaient et dormaient quelques centaines d'années avant de
34 reprendre leur vol¹. Les trois compagnons se mirent à imaginer leur nouvelle vie à la cour du futur
35 empereur Zao.

36 Mais, un jour que le vent soufflait très fort, une braise vint atterrir et bruler l'œil droit de Zao².
37 Puis une guêpe tourbillonna et piqua Zao à l'œil gauche¹. Zao n'y voyait plus rien.
38 -Si tu es aveugle, nous ne pourrons jamais trouver le dragon ! Adieu nos rêves... La belle aventure
39 s'achève ici.²
40 -Je suis vraiment désolé, les amis. Maintenant, je n'ai plus aucune chance de prouver ma valeur à
41 l'empereur, se désespéra Zao.
42 -Tu te trompes, répliqua Feng. Tu as bien plus de valeur que tu ne le penses. Avant de te trouver, nos vies
43 étaient misérables et nous étions inutiles. Grâce à toi nous avons un but dans notre vie !²
44 Zao fut ému par leurs paroles et pleura, touché par leur amitié. C'est ainsi que les larmes lavèrent
45 ses yeux et Zao recouvra la vue¹. Il finit par découvrir dans quelle montagne dormait un grand dragon
46 vert. Entre ses pattes, il tenait une magnifique perle de lumière². Il fallait aller la chercher sans réveiller
47 le dragon². A l'aide d'une épée solide, Li fendit et ouvrit la roche de la montagne pour que Zao puisse
48 parvenir au dragon. Zao s'approcha, puis s'empara de la perle. Lorsqu'il fut sorti, Feng se saisit de son
49 aiguille la plus solide et il recousit la montagne¹. Maintenant, ils pourraient retourner au palais impérial
50 et seraient accueillis en grands héros ! Zao pourrait enfin épouser Matilian la princesse.
51
52 L'accueil réservé à Zao ne fut pas aussi superbe qu'il l'avait espéré². C'est un serviteur qui était
53 chargé de recueillir la perle^{1,2}. Il laissa Zao et ses amis là, sans leur donner d'explications. Ils se
54 demandèrent ce qu'ils allaient devenir. Le soir venu, Matilian vint alors les trouver et leur expliqua : « Mon
55 père est dur et **impitoyable**. Son cœur s'est transformé en pierre depuis la mort de ma mère. Vous seuls
56 y pouvez quelque chose. » Puis elle leur tendit la perle de dragon qu'elle venait de prendre pendant que
57 son père dormait. Seule une perle de dragon avait une magie suffisamment puissante pour remplacer le
58 cœur d'un homme. Zao, Feng et Li allaient s'en occuper.
59
60 Ils s'introduisirent donc dans les appartements de l'empereur endormi¹. Zao regarda à travers la
61 chair du vieil homme et vit, à la place du cœur, une pierre vidée de toute vie. Zao fit signe à Li¹. Sans
62 frémir, le plus grand trancheur de Chine **incisa** la chair de l'empereur et lui fendit une côte. Zao retira la
63 pierre et à la place, y déposa la perle de dragon². Il demanda à tous les esprits de remettre de la joie dans
64 la poitrine de l'empereur¹. Puis Feng le plus grand couturier de toute la Chine recousit sans trembler l'os,
65 puis la chair¹. Dans la poitrine de l'empereur, la perle se mit à battre. Matilian remercia les trois
66 compagnons et ils s'en allèrent en espérant des lendemains meilleurs. Le lendemain, l'empereur se
67 réveilla avec l'envie de danser et de rire². Il accueillit pour la toute première fois ses serviteurs avec un
68 sourire et déclara à ses conseillers : « Qu'on marie ma fille aujourd'hui ! »¹ Ce fut le mariage le plus
69 grandiose que l'on ait vu. Zao et ses amis s'installèrent donc au palais.
70 Ce n'est que bien plus tard, lorsque Zao remplaça l'empereur, que Li et Feng rapportèrent la perle
71 au dragon².

Les treize chats de la sorcière

Romy était une jeune femme solitaire et aventurière. Depuis toujours elle vivait seule et avait appris à se débrouiller ainsi. Elle aurait aimé avoir de la compagnie, mais elle vagabondait souvent. C'était plus simple de voyager seule.

Une fois qu'elle traversait une forêt, elle voulut se reposer et se dirigea vers une **chaumière**. Tout en approchant la maisonnette, elle voyait sortir sous la lumière de la lune, treize chats qui s'asseyaient en rond. Puis une très vieille femme sortit : une vieille bossue, vêtue de noir, avec des longs cheveux d'argent. Une sorcière ! Alors que minuit sonnait, la sorcière dit « Allez-y, mes enfants, pleurez ! » Aussitôt les treize chats se mirent à pleurer et Romy prit peur. Ce qu'elle entendait, ce n'était pas des miaulements, mais des véritables voix d'enfants qui pleuraient.



Elle s'enfuit en se bouchant les oreilles, les pleurs étaient trop déchirants ! Elle courut jusqu'au matin et demanda à être logée à la porte d'une grande demeure. Un homme et une femme semblant **accablés** par le chagrin la reçurent. L'homme raconta à Romy qu'ils avaient douze filles et qu'elles avaient toutes disparues. Elles n'avaient jamais été retrouvées. Dans les couloirs de la maison, Romy vit les portraits des douze enfants. Elles avaient toutes de longs cheveux bouclés et de jolis yeux noisette avec des points dorés.

La nuit suivante, Romy n'arrivait pas à dormir. Elle pensait à ces douze fillettes disparues, puis à ces treize chats dans la forêt et qui pleuraient comme des enfants. Il y avait forcément un lien ... Evidemment ! La sorcière avait enlevé les princesses et les chats n'étaient pas véritablement des chats ! Romy décida de partir à leur recherche en retournant vers la chaumière de la sorcière. Mais sur le chemin, elle entendit du bruit dans les buissons. Elle fut vite entourée de petits bonshommes barbus aux oreilles pointus et très laids. Ils emmenèrent Romy à l'intérieur d'une grotte dans laquelle était couchée une énorme dragonne. Par peur, Romy voulut lui jeter une pierre mais la dragonne l'en empêcha. « N'aie pas peur de moi ! On m'appelle la Grosse-Grande. Et mes serviteurs, les Petits-Laits, t'ont amenée ici pour que tu m'aides à retrouver mes petits **dragonneaux**. Ils sont avec la sorcière qui les a enlevés et transformés en chat. »

Tout bas, Romy pensa que son intuition de départ était mauvaise, les chats n'étaient apparemment pas les fillettes qui avaient disparues mais les dragonneaux de la Grosse-Grande. Devant l'hésitation de Romy, la dragonne s'exclama « Si tu réussis à récupérer mes bébés, je te donnerai le diamant-qui-voit. Chaque fois que tu auras perdu quelque chose, tu le mettras devant ton œil et tu sauras où chercher ! » Romy pensa : « Chouette, le diamant-qui-voit pourra ensuite m'aider à retrouver les douze fillettes ! » Elle accepta donc d'aider la Grosse-Grande. Les Petits-Laits lui donnèrent une épée magique pour se défendre et un grand filet.



Romy arriva près de la chaumière de la sorcière et les douze coups de minuit sonnèrent. Elle revit les chats s'asseoir en rond sous la lune. La sorcière dit « Allez-y mes enfants, pleurez ! » Et de nouveau les étranges miaulements s'élevèrent dans la nuit. « Pauvres petits dragonneaux, ne pleurez plus, me voici ! » s'élança Romy. Elle lança le filet et captura les chats. Elle pointa son épée vers la sorcière. « Non ! Ne me tue pas, la Grosse-Grande t'a menti. Si tu me tues, les chats ne retrouveront jamais leur forme humaine. Et si tu les ramènes à la Grosse-Grande, elle va les dévorer pour ne plus avoir faim ! »

Romy fut si **stupéfaite** de ce que lui disait la sorcière qu'elle relâcha les chats qui la regardaient avec pitié. Ils avaient de jolis yeux noisette avec de petits points dorés. Romy pensa qu'elle avait déjà vu ces yeux quelque part. Puis elle écouta attentivement la sorcière : « Une nuit, les serviteurs de la dragonne sont allés chercher douze fillettes dans une grande maison. Ils les ont emmenées dans la forêt pour les donner en repas à la Grosse-Grande. Heureusement, je **guettais** et j'ai transformé les petites filles en chats pour qu'elles puissent échapper aux Petits-Laid. Depuis, chaque nuit, à minuit, les chats retrouvent leurs voix humaine pour pleurer. Et j'espère à chaque fois que quelqu'un d'assez courageux viendra pour les délivrer. » Horrifiée par cette histoire, Romy s'arma de courage pour pouvoir aller défier la Grosse-Grande.

-Il te faut planter ton épée juste entre ses deux yeux, conseilla la sorcière. Mais attention, si elle te voit arriver... Elle sera plus rapide que toi ! C'est elle qui te tuera avec son souffle empoisonné.

-Ah, comment vais-je faire... soupira Romy.

-Prends ceci, dit la sorcière en sortant quelque chose de sa poche. C'est le caillou-qui-transforme. Il peut te transformer en n'importe quoi. Il ne fonctionne qu'une seule fois. Les Petits-Laid redeviendront des bouts de bois tordus si tu réussis à nous débarrasser de la dragonne.

Romy se rendit dans la grotte de la Grosse-Grande et eut l'idée de se transformer en Romy-invisible ! La Grosse-Grande fut très étonnée : elle vit une épée s'approcher d'elle, flottant dans les airs... Avant que la dragonne ait le temps de comprendre, l'épée se planta entre ses deux yeux. Elle poussa un énorme rugissement et des miaulements retentirent au loin. Romy revint sur ses pas tandis que le sortilège du caillou-qui-transforme **s'estompait**. Lorsqu'elle arriva à la chaumière, ce n'était plus treize chats qui étaient là mais douze belles enfants qui l'attendaient. Elle entendit un « miaou » et vit un chat qui se frottait à sa jambe. Elle le caressa et lui dit « Oh, pauvre enfant, la magie n'a pas marché pour toi... » De son côté, la sorcière ronchonna « Laisse mon compagnon tranquille et va donc ramener ces fillettes à leurs parents. » Romy se mit en route avec les douze fillettes et toutes se dirigèrent vers la grande demeure. Leurs parents furent si heureux de les retrouver qu'ils proposèrent à Romy de rester vivre avec eux, et de devenir leur nounou. Ainsi elle n'aurait plus à vagabonder à travers tout le pays.

Fin.

Les treize chats de la sorcière

1 Romy était une jeune femme solitaire et aventurière. Depuis toujours elle vivait seule et avait
2 appris à se débrouiller ainsi. Elle aurait aimé avoir de la compagnie, mais elle vagabondait souvent. C'était
3 plus simple de voyager seule¹.

4
5 Une fois qu'elle traversait une forêt, elle voulut se reposer et se dirigea vers une chaumière. Tout
6 en approchant la maisonnette, elle voyait sortir sous la lumière de la lune, treize chats qui s'asseyaient
7 en rond². Puis une très vieille femme sortit : une vieille bossue, vêtue de noir, avec des longs cheveux
8 d'argent¹. Une sorcière ! Alors que minuit sonnait, la sorcière dit « Allez-y, mes enfants, pleurez ! »
9 Aussitôt les treize chats se mirent à pleurer et Romy prit peur. Ce qu'elle entendait, ce n'était pas des
10 miaulements, mais des véritables voix d'enfants qui pleuraient².

11 Elle s'enfuit en se bouchant les oreilles, les pleurs étaient trop déchirants ! Elle courut jusqu'au
12 matin et demanda à être logée à la porte d'une grande demeure. Un homme et une femme semblant
13 accablés par le chagrin la reçurent¹. L'homme raconta à Romy qu'ils avaient douze filles et qu'elles avaient
14 toutes disparues. Elles n'avaient jamais été retrouvées. Dans les couloirs de la maison, Romy vit les
15 portraits des douze enfants. Elles avaient toutes des longs cheveux bouclés et de jolis yeux noisette avec
16 des points dorés².

17
18 La nuit suivante, Romy n'arrivait pas à dormir. Elle pensait à ces douze fillettes disparues, puis à
19 ces treize chats dans la forêt et qui pleuraient comme des enfants. Il y avait forcément un lien¹ ...
20 Evidemment ! La sorcière avait enlevé les princesses et les chats n'étaient pas véritablement des chats² !
21 Romy décida de partir à leur recherche en retournant vers la chaumière de la sorcière. Mais sur le chemin,
22 elle entendit du bruit dans les buissons². Elle fut vite entourée de petits bonshommes barbus aux oreilles
23 pointus et très laids¹. Ils emmenèrent Romy à l'intérieur d'une grotte dans laquelle était couchée une
24 énorme dragonne. Par peur, Romy voulut lui jeter une pierre mais la dragonne l'en empêcha. « N'aie pas
25 peur de moi ! On m'appelle la Grosse-Grande². Et mes serviteurs, les Petits-Laits, t'ont amenée ici pour
26 que tu m'aides à retrouver mes petits dragonneaux. Ils sont avec la sorcière qui les a enlevés et
27 transformés en chat. ¹ »

28
29 Tout bas, Romy pensa que son intuition de départ était mauvaise, les chats n'étaient
30 apparemment pas les fillettes qui avaient disparues mais les dragonneaux de la Grosse-Grande. Devant
31 l'hésitation de Romy, la dragonne s'exclama « Si tu réussis à récupérer mes bébés, je te donnerai le
32 diamant-qui-voit. Chaque fois que tu auras perdu quelque chose, tu le mettras devant ton œil et tu sauras
33 où chercher² ! » Romy pensa : « Chouette, le diamant-qui-voit pourra ensuite m'aider à retrouver les douze
34 fillettes ! » Elle accepta donc d'aider la Grosse-Grande. Les Petits-Laits lui donnèrent une épée magique
35 pour se défendre et un grand filet¹

36 Romy arriva près de la chaumière de la sorcière et les douze coups de minuit sonnèrent. Elle revit
37 les chats s'asseoir en rond sous la lune. La sorcière dit « Allez-y mes enfants, pleurez ! » Et de nouveau les
38 étranges miaulements s'élevèrent dans la nuit². « Pauvres petits dragonneaux, ne pleurez plus, me voici ! »
39 s'élança Romy. Elle lança le filet et captura les chats¹. Elle pointa son épée vers la sorcière¹. « Non ! Ne me
40 tue pas, la Grosse-Grande t'a menti. Si tu me tues, les chats ne retrouveront jamais leur forme humaine.
41 Et si tu les ramènes à la Grosse-Grande, elle va les dévorer pour ne plus avoir faim ! ¹ »

42 Romy fut si **stupéfaite** de ce que lui disait la sorcière qu'elle relâcha les chats qui la regardaient
43 avec pitié. Ils avaient de jolis yeux noisette avec de petits points dorés². Romy pensa qu'elle avait déjà vu
44 ces yeux quelque part. Puis elle écouta attentivement la sorcière : « Une nuit, les serviteurs de la dragonne
45 sont allés chercher douze fillettes dans une grande maison. Ils les ont emmenées dans la forêt pour les
46 donner en repas à la Grosse-Grande. Heureusement, je **guettais** et j'ai transformé les petites filles en chats
47 pour qu'elles puissent échapper aux Petits-Laits. Depuis, chaque nuit, à minuit, les chats retrouvent leurs
48 voix humaine pour pleurer. Et j'espère à chaque fois que quelqu'un d'assez courageux viendra pour les
49 délivrer. » Horrifiée par cette histoire, Romy s'arma de courage pour pouvoir aller défier la Grosse-
50 Grande¹.

51

52 -Il te faut planter ton épée juste entre ses deux yeux, conseilla la sorcière. Mais attention, si elle te voit
53 arriver... Elle sera plus rapide que toi² ! C'est elle qui te tuera avec son souffle empoisonné¹.

54 -Ah, comment vais-je faire... soupira Romy.

55 -Prends ceci, dit la sorcière en sortant quelque chose de sa poche. C'est le caillou-qui-transforme. Il peut
56 te transformer en n'importe quoi. Il ne fonctionne qu'une seule fois². Les Petits-Laits redeviendront des
57 bouts de bois tordus si tu réussis à nous débarrasser de la dragonne².

58

59 Romy se rendit dans la grotte de la Grosse-Grande et eut l'idée de se transformer en Romy-
60 invisible² ! La Grosse-Grande fut très étonnée : elle vit une épée s'approcher d'elle, flottant dans les airs...¹
61 Avant que la dragonne ait le temps de comprendre, l'épée se planta entre ses deux yeux². Elle poussa un
62 énorme rugissement et des miaulements retentirent au loin. Romy revint sur ses pas tandis que le
63 sortilège du caillou-qui-transforme **s'estompait**¹. Lorsqu'elle arriva à la chaumière, ce n'était plus treize
64 chats qui étaient là mais douze belles enfants qui l'attendaient. Elle entendit un « miaou » et vit un chat
65 qui se frottait à sa jambe. Elle le caressa et lui dit « Oh, pauvre enfant, la magie n'a pas marché pour toi...¹ »
66 De son côté, la sorcière ronchonna « Laisse mon compagnon tranquille et va donc ramener ces fillettes à
67 leurs parents. ² » Romy se mit en route avec les douze fillettes et toutes se dirigèrent vers la grande
68 demeure. Leurs parents furent si heureux de les retrouver qu'ils proposèrent à Romy de rester vivre avec
69 eux, et de devenir leur nounou². Ainsi elle n'aurait plus à vagabonder à travers tout le pays¹.

L'île aux pirates



Cette nuit-là les marins du bateau « Le conquérant » se dirigent vers une taverne, bien décidés à s'amuser. Pourtant Quentin, le mousse, hésite au moment d'entrer. Il repense aux paroles du capitaine : « Amusez-vous bien à la taverne les gars mais ne parlez à personne du secret du Conquérant ! ». Bientôt, tous les marins rient, chantent et se mettent à discuter...

A la table d'à côté, un groupe de marin d'un autre bateau, écoute attentivement. L'un d'eux, dont les cheveux ressemblent à des tentacules, s'approche « salut, je me présente, je suis Sam la Pieuvre. Est-ce qu'on peut se joindre à vous, les gars ? ». Bientôt, des paroles s'échangent entre les deux groupes de marin. Le plus vieux marin du Conquérant raconte « dans les cales du Conquérant se trouve une vraie fortune, mais surtout un objet incroyable... ». Quentin lui coupe la parole « taisez-vous ! ». Mais le marin continue « le capitaine possède une rose des vents magique dans ses cales ». Quentin voit bien que les yeux de Sam la Pieuvre se mettent à briller comme des braises. « Quel idiot ! » pense Quentin.

Cette nuit-là, Quentin fait un cauchemar où une pieuvre à tête humaine l'entraîne au fond de l'océan. Il se réveille en sueur. C'est alors que, de sa cabine, il distingue des ombres qui glissent de toutes parts sur le pont. Il entend des bruits de coups de feu et voit des silhouettes tomber dans l'eau. Quentin comprend, s'arme de son couteau et monte sur le pont du bateau. Au moment où il passe devant la cabine du capitaine, celui-ci le tire par le bras « cache-toi dans ce coffre-là ! ». Et le couvercle se referme sur le mousse.

Bientôt Quentin entend la voix rauque de Sam la Pieuvre qui ordonne « rassemblez les coffres sur le pont ». Quentin se met à frissonner. Il entend, ensuite, Sam qui s'adresse à des hommes « Je vous aurais bien jetés à la mer. Mais les temps sont durs, j'ai besoin d'or je vais vous vendre comme esclaves. ». Une voix s'élève alors « je suis le maître du Conquérant, je préfère mourir plutôt qu'être vendu ! Tuez-moi ».

Sam la Pieuvre ricane et les marins sont emmenés dans les cales du Conquérant. Tout à coup, Quentin est secoué en tous sens, puis il entend le bruit des vagues et des rames qui frappent l'eau. Bientôt le coffre est déposé sur le sol. Quentin attend quelques minutes et sort du coffre. Il découvre qu'il est dans une caverne. Il se glisse alors derrière d'énormes caisses. Mais déjà, il entend du bruit derrière la grande porte et quelqu'un l'ouvre. Il entend le rire affreux de Sam la Pieuvre « ah, ah, ah, ce capitaine a fini par parler. A moi la rose des vents ! ». Quentin risque un œil hors de sa cachette : il voit le pirate en train de creuser un trou dans le sable et de mettre un objet à l'intérieur du trou. Puis le pirate pousse le coffre, où était caché Quentin, sur le trou.

Une fois que Sam la Pieuvre est parti, Quentin quitte sa cachette. Vite, il creuse le sable et récupère la rose des vents tout en or. Elle ressemble à une montre. Pour la faire fonctionner, il suffit de mettre l'aiguille vers le vent que l'on veut faire souffler et de prononcer la formule magique gravée dessus. Soudain Quentin entend des bruits de pas derrière la porte. Il sursaute et, sans le faire exprès, enfonce son pouce dans un petit creux au cœur de la rose des vents. Les pas s'éloignent « fausse alerte » soupire Quentin avec soulagement. Et lorsqu'il baisse les yeux, une autre formule est apparue « *par la rose des vents, et les mystères de l'Orient,*

pendant un jour et une nuit souffle un vent de folie ». Les yeux de Quentin se mettent à briller « ca y est je sais comment m'enfuir... ». Il hésite un instant puis il prononce la formule magique. La porte se met à trembler, les arbres à se balancer violemment. Un étrange tintamarre règne sur l'île.



Le lendemain, le silence est retombé. « Maintenant je peux y aller » se dit Quentin. Il arrache la serrure de la porte et prend soin de tout remettre en ordre. Dehors, il découvre un spectacle stupéfiant. Les pirates se sont écroulés de fatigue, le campement est sans dessus-dessous. Tout à coup il aperçoit une cage « le capitaine ! ». Quentin le libère et tous deux se dirigent vers une barque. Mais brusquement Quentin se souvient « Capitaine, j'ai oublié quelque chose ! ».

Quentin se met à courir vers la caverne et retrouve la rose des vents qu'il avait oubliée au pied de la porte. Il retourne auprès du capitaine, en enjambant les corps des marins endormis. Soudain, quelqu'un l'agrippe par la cheville : Sam la Pieuvre ! « Qu'est-ce que tu tiens dans la main ? Montre moi-ça ! » interroge-t-il. Quentin essaie de cacher la rose derrière son dos mais Sam se redresse et aperçoit l'objet magique « tu n'aurais pas du me voler ma rose des vents. Adieu mon petit ami... ». Sam sort un couteau de sa botte et lève le bras. Quentin s'exclame « non, attendez, si vous me laissez en vie je vous dirai quel est le secret de la rose des vents », « Quel secret ? » demande Sam, les yeux brillants, en baissant le bras. Quentin se penche vers lui et lui dit « vous voyez, si vous appuyez là, le doigt au milieu ... ». Pendant qu'il parle au pirate, une ombre avance discrètement derrière Sam la Pieuvre avec une rame à la main. Sam, qui regarde la rose des vents, ne voit pas l'ombre et.... Biiiiiing il s'écroule.

Le capitaine et Quentin se précipitent vers la barque et se mettent à ramer vers le Conquérant. A peine embarqués, ils libèrent les marins mais la joie de l'équipage est de courte durée. Des coups de feu éclatent au loin. Le capitaine s'écrie « zut ! Ces fichus pirates, eux, ont des canons. Ils vont nous couler avant que nous ayons pu nous enfuir ». « Ne vous inquiétez pas, capitaine » répond Quentin qui sort la rose des vents. Il place l'aiguille sur *vent arrière* et prononce la formule magique. Aussitôt un vent gonfle les voiles et le bateau file à toute vitesse sur l'océan. Dès que le Conquérant est suffisamment éloigné de l'île, l'équipage acclame Quentin. Le capitaine sourit « Quentin, je te propose de devenir **mon second**. Avec la rose des vents et un second comme toi, rien ne pourra plus arrêter le Conquérant ». Et le bateau vogue vers de nouvelles aventures...

Fin.

L'Ile aux pirates

1 Cette nuit-là les marins du bateau « Le Conquérant » se dirigent vers une taverne, bien décidés à
2 s'amuser **1**. Pourtant Quentin, le mousse, hésite au moment d'entrer. Il repense aux paroles du capitaine :
3 « Amusez-vous bien à la taverne les gars mais ne parlez à personne du secret du Conquérant ! » **2**. Bientôt,
4 tous les marins rient, chantent et se mettent à discuter...

5

6 A la table d'à côté, un groupe de marin d'un autre bateau, écoute attentivement. L'un d'eux, dont
7 les cheveux ressemblent à des tentacules, s'approche « salut, je me présente, je suis Sam la Pieuvre. Est-ce
8 qu'on peut se joindre à vous, les gars ? » **2**. Bientôt, des paroles s'échangent entre les deux groupes de
9 marin. Le plus vieux marin du Conquérant raconte « dans les cales du Conquérant se trouve une vraie
10 fortune, mais surtout un objet incroyable... ». Quentin lui coupe la parole « taisez-vous ! » **1**. Mais le marin
11 continue « le capitaine possède une rose des vents magique dans ses cales ». Quentin voit bien que les
12 yeux de Sam la Pieuvre se mettent à briller comme des braises. « Quel idiot ! » pense Quentin **2**.

13 Cette nuit-là, Quentin fait un cauchemar où une pieuvre à tête humaine l'entraîne au fond de
14 l'océan **2**. Il se réveille en sueur. C'est alors que, de sa cabine, il distingue des ombres qui glissent de toutes
15 parts sur le pont **1**. Il entend des bruits de coups de feu et voit des silhouettes tomber dans l'eau. Quentin
16 comprend, s'arme de son couteau et monte sur le pont du bateau **1**. Au moment où il passe devant la
17 cabine du capitaine, celui-ci le tire par le bras « cache-toi dans ce coffre-là ! » **1**. Et le couvercle se referme
18 sur le mousse **2**. Bientôt Quentin entend la voix rauque de Sam la Pieuvre qui ordonne « rassemblez les
19 coffres sur le pont ». Quentin se met à frissonner **2**. Il entend, ensuite, Sam qui s'adresse à des hommes « Je
20 vous aurais bien jetés à la mer. Mais les temps sont durs, j'ai besoin d'or je vais vous vendre comme
21 esclaves. » **1**. Une voix s'élève alors « je suis le maître du Conquérant, je préfère mourir plutôt qu'être
22 vendu ! Tuez-moi » **2**.

23 Sam la Pieuvre ricane et les marins sont emmenés dans les cales du Conquérant. Tout à coup,
24 Quentin est secoué en tous sens, puis il entend le bruit des vagues et des rames qui frappent l'eau **1**.
25 Bientôt le coffre est déposé sur le sol. Quentin attend quelques minutes et sort du coffre **2**. Il découvre
26 qu'il est dans une caverne **2**. Il se glisse alors derrière d'énormes caisses. Mais déjà, il entend du bruit
27 derrière la grande porte et quelqu'un l'ouvre. Il entend le rire affreux de Sam la Pieuvre « ah, ah, ah, ce
28 capitaine a fini par parler. A moi la rose des vents ! ». Quentin risque un œil hors de sa cachette : il voit le
29 pirate en train de creuser un trou dans le sable et de mettre un objet à l'intérieur du trou. Puis le pirate
30 pousse le coffre, où était caché Quentin, sur le trou **21**.

31 Une fois que Sam la Pieuvre est parti, Quentin quitte sa cachette. Vite, il creuse le sable et récupère
32 la rose des vents tout en or **1**. Elle ressemble à une montre. Pour la faire fonctionner, il suffit de mettre
33 l'aiguille vers le vent que l'on veut faire souffler et de prononcer la formule magique gravée dessus.

34 Soudain Quentin entend des bruits de pas derrière la porte. Il sursaute et, sans le faire exprès, enfonce son
35 pousse dans un petit creux au cœur de la rose des vents 2. Les pas s'éloignent « fausse alerte » soupire
36 Quentin avec soulagement 1. Et lorsqu'il baisse les yeux, une autre formule est apparue « *par la rose des*
37 *vents, et les mystères de l'Orient, pendant un jour et une nuit souffle un vent de folie* ». Les yeux de Quentin se
38 mettent à briller « ca y est je sais comment m'enfuir... » 1. Il hésite un instant puis il prononce la formule
39 magique. La porte se met à trembler, les arbres à se balancer violemment. Un étrange tintamarre règne
40 sur l'île.

41 Le lendemain, le silence est retombé. « Maintenant je peux y aller » se dit Quentin. Il arrache la
42 serrure de la porte et prend soin de tout remettre en ordre. Dehors, il découvre un spectacle stupéfiant 2.
43 Les pirates se sont écroulés de fatigue, le campement est sans dessus-dessous. Tout à coup il aperçoit une
44 cage « le capitaine ! ». Quentin le libère et tous deux se dirigent vers une barque 1. Mais brusquement
45 Quentin se souvient « Capitaine, j'ai oublié quelque chose ! ».

46 Quentin se met à courir vers la caverne et retrouve la rose des vents qu'il avait oubliée au pied de
47 la porte. Il retourne auprès du capitaine, en enjambant les corps des marins endormis 2. Soudain,
48 quelqu'un l'agrippe par la cheville : Sam la Pieuvre ! « Qu'est-ce que tu tiens dans la main ? Montre moi-
49 ça ! » Interroge-t-il. Quentin essaie de cacher la rose derrière son dos mais Sam se redresse et
50 aperçoit l'objet magique « tu n'aurais pas du me voler ma rose des vents. Adieu mon petit ami... » 1. Sam
51 sort un couteau de sa botte et lève le bras. Quentin s'exclame « non, attendez, si vous me laissez en vie je
52 vous dirai quel est le secret de la rose des vents », « Quel secret ? » demande Sam, les yeux brillants, en
53 baissant le bras 2. Quentin se penche vers lui et lui dit « vous voyez, si vous appuyez là, le doigt au milieu
54 ... ». Pendant qu'il parle au pirate, une ombre avance discrètement derrière Sam la Pieuvre avec une rame
55 à la main 2. Sam, qui regarde la rose des vents, ne voit pas l'ombre et.... Biiiiiing il s'écroule 1.

56 Le capitaine et Quentin se précipitent vers la barque et se mettent à ramer vers le Conquérant. A
57 peine embarqués, ils libèrent les marins mais la joie de l'équipage est de courte durée. Des coups de feu
58 éclatent au loin. Le capitaine s'écrie « zut ! Ces fichus pirates, eux, ont des canons. Ils vont nous couler
59 avant que nous ayons pu nous enfuir » 1. « Ne vous inquiétez pas, capitaine » répond Quentin qui sort la
60 rose des vents. Il place l'aiguille sur *vent arrière* et prononce la formule magique 1. Aussitôt un vent
61 gonfle les voiles et le bateau file à toute vitesse sur l'océan. Dès que le Conquérant est suffisamment
62 éloigné de l'île, l'équipage acclame Quentin. Le capitaine sourit « Quentin, je te propose de devenir mon
63 **second**. Avec la rose des vents et un second comme toi, rien ne pourra plus arrêter le Conquérant » 2. Et le
64 bateau vogue vers de nouvelles aventures...

Chapitre III

SCRIPTS 1 ET 2

NOM :

Date :

SCRIPT : La leçon de confiture (2002)
(Christine Palluy, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I. 3 Comment s'appelle le premier de la classe ? Philibert Ducrotin				
P	Question I.5 Pourquoi Pauline ne détache pas ses yeux de Philibert Elle le trouve intelligent/ elle l'aime bien/ elle est amoureuse				
P	Question I.10 Quel est le problème de Guillaume ? Il ne connaît pas sa poésie/il a oublié la suite de la poésie				
P	Question I.11 Que cherche à faire Pauline ? Elle veut faire deviner guillaume/ elle veut aider guillaume pour sa poésie				

P	Question I.12 Pourquoi Mr Lourdin fait sortir Pauline et Guillaume de la classe ? Parce qu'ils trichent/ il est énervé contre Pauline et Guillaume				
Lo	Question I.13 Guillaume est-il souvent seul le soir ? Oui => pourquoi : parce que ces parents travaillent tard				
Lo	Question I.16 Est-ce que Guillaume aime lire à ton avis? Non => pourquoi : parce qu'il dit que malheureusement il doit apprendre dans des livres				
P	Question I.19 Que va-t-il se passer selon toi ? Il va connaître sa leçon de grammaire Il va être malade				
Li	Question I.23 Qui possède un classeur de timbres ? Arthur				
P	Question I. 26 Pourquoi Mr lourdin lève-t-il les yeux au ciel ?				

	Il ne croit pas Guillaume car il n'apprend jamais ses leçons				
P	Question I.29 Pourquoi Mr Lourdin regarde Guillaume bizarrement? Il est surpris qu'il connaisse sa leçon				
Lo	Question I.31 Guillaume est-il fort en math selon toi? Non => pourquoi : Parce que s'il était fort il ne ferait pas de la confiture pour les maths				
Li	Question I.37 Quelle leçon guillaume doit-il apprendre ? Leçon de géographie				
Lo	Question I.44 Qu'est-ce que la boulangère a sur les lèvres selon toi ? Du rouge à lèvres				
P	Question I.51 Qu'est-ce que pourrait faire Guillaume pour rester le premier de la classe ? Apprendre ses leçons				
Li	Question I.52 Où s'assoit Guillaume pour apprendre sa leçon ? A son bureau				

NOM :

Date :

SCRIPT : La leçon de confiture (2002)
(Christine Palluy, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question 1.4 A qui appartient le chat qu'a dressé Guillaume ? A la directrice				
P	Question 1.4 Pourquoi le chat sait-il renvoyer un ballon ? Parce que Guillaume lui a appris/ dressé				
Lo	Question 1.6 Guillaume connaît-il ses leçons en général? Non => pourquoi : Parce que les yeux de Pauline lui lance souvent des éclairs				
Lo	Question 1.8 Quel jour est né Guillaume ? Jeudi 2 septembre				

L	Question 1.9 Quel est le titre du poème que récite Guillaume ? Le chat et le soleil				
P	Question 1.12 Comment les parents de Guillaume vont-ils réagir selon toi ? En colère/décus				
L	Question 1.14 Est-ce que Guillaume fait souvent ses devoirs le soir? Non => pourquoi : parce qu'il préfère rêver sur le canapé jusqu'à s'endormir				
P	Question 1.18 Où se trouve Guillaume ? Dans la cuisine				
L	Question 1.20 Quelle leçon est sur la page 27 du livre de grammaire de Guillaume ? La leçon sur les accords du participe passé				
P	Question 1.28 Pourquoi y-a-t-il un silence tout à coup ? Personne n'arrive à croire que Guillaume connaît ses leçons				
P	Question 1.32 Que pense Pauline de Guillaume maintenant? Elle est fière de lui/ elle s'intéresse à lui maintenant				

	qu'il connaît ses leçons				
P	Question I.35 Quelle solution Guillaume a-t-il trouvé ? Il va faire une tartine du programme télé				
P	Question I.40 Que veut-dire le maître quand il dit « à la porte » à Guillaume ? Il lui demande de sortir de la classe/ il le met dehors/ il veut qu'il parte				
P	Question I.42 Pourquoi Guillaume met-il un mouchoir devant sa bouche ? Pour pas que les gens l'entendent réciter le programme télé/ honte d'être entendu				
Li	Question I.43 Où Guillaume va-t-il acheter du pain ? A la boulangerie				
Li	Question L.48 Dans quelle pièce est guillaume ? Dans sa chambre				

NOM :

Date :

SCRIPTS : En route pour hier.

(Martine Dorra, Jean-Louis Besson, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types de qu°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
P	Question 1.4 A ton avis, c'est compliqué pour le grand-père de fabriquer des objets et des robots ? <i>Non → Pourquoi ? « des réglages de rien du tout »</i>				
Li	Question 1.5 Il trouve ça comment Gaëtan, de regarder son papy travailler ? <i>Fascinant</i>				
P	Question 1.9 Pourquoi Gaëtan dit « le dentiste, quel mauvais souvenir » ? <i>Il n'aime pas y aller/ Ça fait mal/ C'est désagréable/ Ça s'est mal passé : notion d'expérience négative</i>				
P	Question 1.11 Pourquoi Mamy peut-elle être fâchée après Papy ? <i>Jalouse/ n'aime pas qu'il bricole/ a peur qu'il arrive qqch à Gaëtan</i> <i>Autre sentiment négatif</i>				

P	Question I.16 A ton avis, qu'est-ce qu'il va se passer alors ? <i>Michel va en parler/ qqn d'autre va savoir que la machine existe</i>				
Lo	Question I.19 Peut-on voyager dans le futur avec la machine du papy ? <i>Non → Pourquoi ? C'est pour REMONTER dans le temps</i>				
Li	Question I.27 En quelle année veut retourner le chauve ? <i>1913</i>				
P	Question I.35 Pourquoi il ne peut pas y aller habillé comme ça ? <i>Il se ferait repérer/ Ce n'est pas les mêmes habits/ La même époque</i>				
Lo	Question I.43 Dans quelle époque se trouve Gaëtan là ? <i>Avant / dans le passé / époque ancienne / autrefois...</i>				
P	Question I.49 A ton avis, à quoi pense Gaëtan ? <i>Qu'il va y trouver le Chagall</i>				
Li	Question I.51 Est-ce que Gaëtan a trouvé le tableau ? <i>Oui</i>				
P	Question I.58 Pourquoi Gaëtan fait-il semblant d'hésiter ?				

	<i>Pour ne pas que Rosalie sache qu'il avait fouillé/regarder/ repérer le Chagall avant</i>				
Lo	Question I.59 Pourquoi on n'y voit rien ? <i>Parce que c'est la nuit</i>				
Lo	Question I. 60 Qu'est-ce se passerait s'il ne retrouve pas son bracelet ? <i>Il ne pourra pas rentrer chez lui/ retrouver son papy/ il serait coincé en 1913</i>				
Li	Question I.66 Que dit l'article du journal ? <i>Le tableau a brûlé dans un incendie</i>				
P	Question I.68 Est-ce que les bandits ont eu raison de vouloir changer le passé ? <i>Non par ce que ça n'a rien changé/ le tableau a brûlé quand même</i>				

NOM :

Date :

SCRIPTS : En route pour hier.
(Martine Dorra, Jean-Louis Besson, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2

Types de qu°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I.9 A quoi ressemble la machine à remonter dans le temps ? <i>A un siège de dentiste</i>				
Lo	Question I.10 Papy parle-t-il de ses inventions à Mamy ? <i>Non → Pourquoi ? Parce qu'elle serait fâchée/ contrariée/ elle n'aime les inventions/ elles sont farfelues</i>				
P	Question I.11 Qu'est-ce qui pourrait arriver si quelqu'un apprend l'existence de la machine ? <i>Qqn pourrait copier la machine/vouloir l'utiliser</i>				

P	Question I.16 Est-ce que Gaëtan fait confiance à Michel ? <i>Non → Pourquoi ? Il ne sait pas tenir sa langue</i>				
Li	Question I.19 Où est assis Gaëtan ? <i>Dans la machine à remonter dans le temps</i>				
P	Question I.23 A ton avis, comment les bandits ont appris que la machine existe ? <i>Ils l'ont appris par Michel</i>				
P	Question I.26 Qu'est-ce qu'il compte faire si Papy n'obéit pas ? <i>Faire du mal à Gaëtan/ lui raser/couper l'oreille</i>				
Lo	Question I.29 Les peintres avaient-ils de l'argent ? <i>Non → Pourquoi ? Ils ne payent que par des tableaux</i>				
Lo	Question I.30 Est-ce que le tableau existe aujourd'hui ? <i>Non → pourquoi ? Il a brûlé/ détruit en 1914</i>				
P	Question I.36 A ton avis, comment se sent Gaëtan ? <i>Mal/ pas bien → Pourquoi ? Idée de menace</i>				
P	Question I.45 Pourquoi Gaëtan pose-t-il son bracelet dans le potager ?				

	Pour pouvoir rentrer chez lui/ Parce que son grand-père le lui a dit				
Li	Question 1.46 Comment s'appelle le restaurant où doit se rendre Gaëtan ? <i>Chez Rosalie</i>				
P	Question 1.48 Pourquoi Gaëtan est désespéré ? <i>Il ne voit pas le tableau/ Il va décevoir les bandits</i>				
Lo	Question 1.55 Est-ce Rosalie veut garder tous ces tableaux ? <i>Non → Pourquoi ? Elle veut s'en débarrasser</i>				
P	Question 1.62 Pourquoi le Papy de Gaëtan le sert-il dans ses bras ? <i>Parce qu'il est content de le retrouver</i>				
Li	Question 1.68 Qu'est-ce qui est arrivé au tableau finalement ? <i>Il a brûlé</i>				

NOM :

Date :

SCRIPTS : Gare aux mouches !

(Martine Dorra , Hélène Prince, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

Types de qu°	Questions	SCRIPT 1			
		Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question 1.6 A qui Nouche donne-t-il les mouches ? <i>Au grand vizir</i>				
Lo	Question 1.7 Où vit Nouche? <i>Au palais</i>				
P	Question 1.9 Comment sait-on que le sultan est riche ? <i>Il a beaucoup de choses/ de l'or sur les fauteuils/ murs en diamants, des statues en argent</i>				
P	Question 1.11 Est-ce les ministres et les gens importants sont cruels ? <i>Oui → Pourquoi ? Ils coupent des têtes pour peu de choses</i>				
Li	Question 1.14 Comment est surnommée la fille du sultan ? <i>La Belle Princesse</i>				

P	Question I.21 Qu'est-ce qu'il va arriver aux hommes qui chassent les mouches? <i>On va leur couper la tête</i>				
Lo	Question I.23 Pourquoi Nouche doit-il porter un bandeau ? <i>Pour ne pas voir/regarder les femmes du harem</i>				
P	Question I.24 A ton avis, quel problème Nouche va-t-il rencontrer ? <i>Il ne pas pouvoir voir/attraper les mouches</i>				
P	Question I.29 A ton avis, que ressent Nouche ? <i>Bien/heureux/plaisir = vacances</i>				
Li	Question I.32 Que fait Nouche de ses vacances ? <i>Repos/jardin/soupe</i>				
Lo	Question I.37 Reste-t-il des mouches à chasser dans le palais? <i>Non—>Pourquoi ? parce qu'il a fini</i>				
P	Question I.42 De quoi Nouche a-t-il peur, à ton avis ? <i>Peur qu'on le voie sans son bandeau/qu'on lui coupe la tête</i>				

Lo	Question 1.45 Quel jour Nouche doit-il se faire exécuter ? <i>Lundi</i>				
P	Question 1.48 Pourquoi Nouche est désespéré ? <i>Il n'a plus de métier/ quelqu'un l'a remplacé/il ne sera plus chasser mouches et il va se faire exécuter/ va mourir</i>				
Li	Question 1.51 Qu'est-ce que le sultan a entendu ? <i>Que Nouche peut guérir la princesse</i>				
P	Question 1.53 Tu penses que le sultan va couper la tête de Nouche ? <i>Non → Pourquoi ? Il a guéri sa fille</i>				

NOM :

Date :

SCRIPTS : Gare aux mouches !
(Martine Dorra , Hélène Prince, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2					
Types de qu°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Lo	Question I.6 Comment sait-on que Nouche est pauvre ? <i>Il n'a qu'une seule pièce/ elle ne vaut rien</i>				
P	Question I.9 Qu'est-ce qu'il fait (en vrai) le sultan quand on dit qu'il «coupe des têtes »? <i>Il tue des gens</i>				
Li	Question I.13 Qui est-ce qui vit dans le harem ? <i>Femmes/fille/ tantes/ grand-mère</i>				
Li	Question I.19 Qui est nommé Général chasse-mouches ? <i>Nouche</i>				
P	Question I.19 A ton avis, pourquoi Nouche engage-t-il des hommes ? <i>Pour l'aider à chasser des mouches/pour attraper plus de mouches</i>				

P	Question 1.22 Comment se sent le sultan, tu penses ? <i>Il est malheureux/ désespéré/ pas content du tout/énervé</i>				
Lo	Question 1.22 A cause de quoi les femmes veulent partir? <i>Des mouches</i>				
P	Question 1.30 Pourquoi Nouche est-il content ? <i>Parce qu'il a des vacances/ il n'a jamais eu de vacances</i>				
Lo	Question 1.30 Tu crois que Nouche va passer de très longues vacances ? <i>Non → Pourquoi ? Dix minutes c'est court</i>				
Lo	Question 1.39 Pourquoi Nouche est ébloui par la lumière ? <i>Parce qu'il a eu les yeux bandés pendant longtemps avant</i>				
P	Question 1.41 A qui pense Nouche? <i>A la Belle Princesse</i>				
Li	Question 1.42 De qui Nouche entend-il la voix ? <i>De la grand-mère du sultan</i>				

P	Question 1.43 Pourquoi est-ce que Nouche cherche son bandeau ? <i>Pour le remettre/ pour ne pas qu'on sache qu'il voit les femmes/ pour ne pas se faire couper la tête</i>				
P	Question 1.52 A ton avis, que va faire Nouche avec les mouches ? <i>Il va guérir la Princesse/ S'en servir pour aider la Princesse</i>				
Li	Question 1.59 Quelles sont les deux choses que souhaite Nouche ? <i>Vacances + être payé</i>				
P	Question 1.60 Qu'est-ce que ressent Nouche à ce moment-là ? <i>Il est heureux</i>				

NOM :

Date :

SCRIPT : Le génie du nouvel an (1994)

(Nicolas de Hirshing, Jean-François Martin, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Lo	Question I.2 Quel jour de l'année débute cette histoire ? <i>Le 1^{er} janvier</i>				
Li	Question I.7 Quel cadeau Romain aura-t-il pour son anniversaire ? <i>Un VTT/ un vélo</i>				
Li	Question I.11 Sur quel animal a porté la leçon de la maîtresse ? <i>Les serpents</i>				
Lo	Question I.13 Le grand-père de Romain a-t-il voyagé en Inde ? <i>Oui => pourquoi : parce qu'il a un serpent empaillé</i>				

P	Question I.15 Que va-t-il se passer à ton avis quand Romain va prononcer « Avadina » a voix haute ? <i>Tout ce qui a rapport avec une apparition magique</i>				
Li	Question I.20 A quoi se met à penser Romain ? <i>A son VTT</i>				
Lo	Question I.23 Romain apprécie-t-il sa maîtresse ? <i>Oui => pourquoi : parce qu'il dit qu'elle est agréable</i>				
P	Question I.2_ Pourquoi Romain se met-il à rougir ? <i>Parce qu'il est gêné / parce que la maîtresse lui fait une remarque</i>				
P	Question I. 34 Pourquoi Romain jette la télécommande sur le canapé ? <i>Il est énervé/agacé de ne pas voir la télé/par Avadina</i>				
P	Question I.36 Que va-t-il se passer selon toi ? <i>Avadina va encore l'empêcher/le punir/ l'embêter</i>				
	Question I.41 Pourquoi le papa a-t-il				

L0	accompagné Romain dans sa chambre? Romain a peur du monstre/il a raconté à son père pour le monstre				
P	Question I. 44 Que va-t-il arriver au chewing-gum? idée de grossir/grandir ou éclater				
P	Question I.46 Qu'envisage de faire Romain à ton avis ? éclater la bulle avec le compas				
P	Question I.50 Qu'éprouvent les parents de Romains selon toi ? Ils sont fiers de lui/ content qu'il ait tenu sa promesse				
Li	Question I.51 De quelle couleur est le VTT de Romain ? vert fluo				
P	Question I.55 Pourquoi le père de Romain est-il gêné ? il n'a pas tenu ses résolutions/ il avait demandé à Romain de tenir les siennes				

NOM :

Date :

SCRIPT : Le génie du nouvel an (1994)

(Nicolas de Hirshing, Jean-François Martin, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I.5 Qu'est-ce que Romain a décidé d'arrêter de manger ? Les chewing-gums				
Lo	Question I.7 Pourquoi Romain se dit « facile, je n'ai que 3 mois à tenir » ? Son anniversaire est dans 3 mois				
Lo	Question I.10 Romain a-t-il, pour l'instant, tenu sa promesse pour le chewing-gum ? Oui => pourquoi : le paquet de chewing um est entier donc il n'en a pas mangé				
Lo	Question I.16 Est-ce que le génie vole haut? Non => pourquoi : quelques cm du sol				

P	Question I.18 Pourquoi Romain se frotte les yeux ? Il pense avoir rêvé/ il n'est pas sûr de bien avoir vu				
P	Question I.23 Qu'est-ce qu'il fait Avadina à ton avis? Avadina fait un mauvais coup à Romain				
P	Question I.27 Qu'est-ce que la maîtresse se dit à propos de Romain ? il parle seul/ bavarde / il perturbe la classe/ il veut poser une question/				
P	Question I. 29 A ton avis pourquoi Romain est épuisé ? Il s'est concentré/a écouté la maîtresse toute la journée (pour pas l'entendre crier)				
Li	Question I.32 Quelle personne Romain voit à la télé? sa maîtresse				
Li	Question I.37 A quel animal ressemble le monstre ? Une pieuvre				
Lo	Question I.41 La chambre de Romain est-t-elle				

	plus en désordre que celle de son papa ? oui => pourquoi : le papa la trouve mal rangée/en désordre				
P	Question I.42 Que pense Romain d'Avadina ? Idée de quelque chose de pénible				
Li	Question I.46 Quel objet Romain voit-il sur son bureau ? compas				
P	Question I.49 Que va faire Romain maintenant à ton avis ? Il va écouter Avadina/ apprendre ses leçons et arrêter le chewing-gum				
P	Question I.53 Pourquoi Romain est en colère quand il voit son père avec une cigarette? Son père n'a pas tenu ses résolutions/lui s'est donné du mal et pas son père				
P	Question I.56 Pourquoi, à ton avis, Romain retourne voir Avadina ? Pour que son papa arrête de fumer/tienne ses résolutions				

NOM :

Date :

SCRIPT : La nuit des squelettes(2003)

(Catherine de Lasa, Rosy, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Lo	Question I.2 Est-ce qu'on peut entrer dans la maison ? Non => pourquoi : le portail est toujours fermé				
Li	Question I.7 A quel parfum sont les bonbons rayés ? A la réglisse				
Lo	Question I.11 Est-ce que Valentin a des devoirs de français ? Non => pourquoi : parce qu'il prend son cahier de math				
P	Question I.14 Qu'est-ce que Valentin imagine ? Il pense que le bonbon est magique/ l'a aidé à comprendre les exercices				

Li	Question I.16 Quel soir a été organisée la fête des grands-parents? Samedi soir				
P	Question I.24 Que va faire Valentin selon toi ? Suivre l'odeur/ rentrer dans la maison				
Lo	Question I.25 Est-ce que le jardin est très grand ? Non => pourquoi : parce que Valentin arrive vite à la maison				
Li	Question I.27 A quoi jouent les deux squelettes ? Aux cartes				
P	Question I.31 Pourquoi le grand squelette tend la moitié des cartes à Valentin? Il veut qu'il joue aux cartes avec lui				
Lo	Question I.37 Valentin est-il en train de perdre ou de gagner la partie ? Perdre => pourquoi : son tas de cartes diminue (et il faut avoir le plus de cartes pour gagner)				

P	Question I. 44 Dans quel but Valentin demande-t-il une petite cuillère? Pour que le squelette reparte/gagner du temps/manger les bonbons				
Li	Question I.45 Quel objet a ramené le grand squelette de la cuisine ? Une petite cuillère				
P	Question I.48 Pourquoi on entend un bruit de métal par terre ? La boîte de métal est tombée				
P	Questions I.49 Que va faire le Grand squelette a ton avis ? Il va vouloir prendre/manger le bonbon				
P	Question I.56 Comment se sent Gauthier à ton avis? Heureux/ soulagé				
P	Question I.62 Comment les pompiers ont pu savoir qu'il y avait un incendie ? Un voisin a appelé. Ils ont vu la fumée				

NOM :

Date :

SCRIPT : La nuit des squelettes(2003)
(Catherine de Lasa, Rosy, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I.2 De quelle couleur est le portail de la maison ? Noir				
P	Question I.8 Pourquoi le quincailier trouve Valentin curieux ? Parce qu'il lui pose (pleins) de questions indiscretes/ils ne se connaissent pas				
Lo	Question I.9 Combien de bonbons Valentin a-t-il pris dans la boîte ? 2 (un qu'il mange, un qu'il range)				
Lo	Question I.15 Pourquoi Valentin garde-t-il le bonbon pour vendredi prochain ? Pour le contrôle de grammaire				

P	Question I.17 Pourquoi les grands-parents ont-ils peur de déranger les villageois ? Fête/bruit				
P	Question I.19 Comment se sent Valentin selon toi ? Déçu/énervé/choqué				
Li	Question I.21 Par où passe Valentin pour rentrer chez lui ? Par les bois/ la forêt				
P	Question I. 27 Qu'est ce que Valentin peut ressentir en voyant ça ? Etonnement / choc				
P	Question I.32 Que se dit le petit squelette de Valentin a ton avis ? Notion de courage/imprudence				
Li	Question I.36 En quoi se transformera Valentin s'il perd aux cartes ? En squelette				
P	Question I.41 Qu'est-ce que le petit squelette attend de Valentin ? Qu'il prenne la boîte de métal				

P	Question I.45 Pourquoi Valentin décide-t-il de manger les bonbons ? Pour gagner la partie/car le bonbon donne des pouvoirs magiques				
Li	Question I.49 Où se trouve le dernier bonbon ? Au fond de la boîte				
Lo	Question I.58 Le quinquaiier il est plutôt vieux ou plutôt jeune ? Vieux pourquoi : parce qu'il a plus de 100 ans				
Lo	Question I.60 Gauthier pouvait-t-il dormir chaque nuit ? Non => pourquoi : il jouait aux cartes toutes les nuits				
P	Question I.60 Que devient Gauthier selon toi? Il rentre chez lui/ au Moyen-âge				

NOM :

Date :

SCRIPTS : La quête de Zao

(Jennifer Dalrympe, Carole Xénard, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types de qu°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I.8 Pourquoi l'épreuve est difficile ? <i>Parce que l'empereur ne veut pas marier sa fille</i>				
P	Question I.11 Pourquoi Zao se dit « J'ai toutes mes chances » ? <i>Parce qu'il peut voir à travers les tissus/ il a des chances de trouver la princesse</i>				
P	Question I.15 A ton avis, est-ce que les jeunes filles savent que Zao peut voir leur visage ? <i>Non, parce qu'elles ne savent pas qu'il a un don/ parce que normalement les hommes ne voient pas à travers les choses</i>				
Li	Question I.17 Comment s'appelle la princesse ? <i>Matilian</i>				

Lo	Question 1.28 Qui est plus habile que Feng ? <i>Personne</i>				
P	Question 1.29 Que souhaiterait Feng ? <i>Toute notion de reconnaissance/beau travail/il est doué</i>				
Lo	Question 1.34 Est-ce que les dragons dorment beaucoup ? <i>Oui → Comment tu sais ? 100 ans c'est beaucoup/long</i>				
P	Question 1.37 Quel problème Zao va-t-il rencontrer ? <i>Zao ne va plus rien voir/il ne va plus pouvoir voir à travers les choses/ pas pouvoir trouver la perle</i>				
Li	Question 1.45 Qu'est-ce qui lave les yeux de Zao ? <i>Ses larmes</i>				
P	Question 1.49 A ton avis, le dragon pense que sa perle est où ? <i>Dans la montagne/ encore avec lui</i>				
P	Question 1.53 Tu penses que le serviteur va faire quoi de la perle ? <i>Il va l'apporter à l'empereur</i>				

Lo	Question 1.60 Est-ce que l'empereur s'aperçoit que des gens entrent chez lui ? <i>Non → Pourquoi ? Il dort</i>				
P	Question 1.61 A ton avis, que va faire Li ? <i>Couper la peau/chair de l'empereur/couper la pierre</i>				
P	Question 1.64 Qu'est-ce qui pourrait se passer au réveil de l'empereur ? <i>Il pourrait être content/ plus gentil/agréable/rire/éclater de joie</i> <i>Faire expliciter « avoir/remettre de la joie »</i>				
Li	Question 1.65 De quel pays Feng est-il le plus grand couturier ? <i>De Chine</i>				
Lo	Question 1.68 Les serviteurs ont-ils déjà vu sourire l'empereur avant ce jour ? <i>Non → Pourquoi ? « C'est la première fois qu'on le voit sourire »/on n'a pas dit qu'il souriait avant</i>				

NOM :

Date :

SCRIPTS : Les treize chats de la sorcière
(Marie-Hélène Delval, Boiry, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types de qu°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I.3 Comment s'appelle le personnage ? <i>Romy</i>				
P	Question I.8 De quelle couleur peuvent être les cheveux de la vieille ? <i>Gris, blancs, clairs</i>				
Lo	Question I.13 Combien de personnes vivent dans la demeure ? <i>Deux</i>				
P	Question I.19 A quoi peut penser Romy ? <i>Que les fillettes sont les chats (vice versa)</i> <i>Qu'elles ont été transformées</i>				
Li	Question I.23 Comment sont les bonshommes ? <i>Au moins une caractéristique : petits, barbus, oreilles pointues, laids</i>				

Lo	Question 1.27 Pourquoi s'appellent-ils les Petits-Laid ? <i>Parce qu'ils sont petits et laids</i>				
P	Question 1.35 A quoi va servir le filet tu penses ? <i>A attraper/capturer/prendre les chats</i>				
Li	Question 1.39 Est-ce que Romy réussit à attraper les chats ? <i>Oui</i>				
P	Question 1.39 Que compte faire Romy ? <i>Faire du mal à la sorcière/ tuer la sorcière</i>				
Lo	Question 1.41 Qui parle ? <i>La sorcière</i>				
P	Question 1.50 Qui Romy décide-t-elle de croire ? <i>La sorcière</i>				
Li	Question 1.53 Avec quoi la dragonne peut-elle tuer Romy ? <i>Avec son souffle empoisonné/ son haleine</i>				
P	Question 1.60 Qu'est-ce qu'il pourrait se passer à ce moment-là ? <i>Elle pourrait tuer Romy/ réagir/ qqch dirigé vers Romy/se défendre</i>				

Lo	Question 1.63 Où est-ce qu'elle peut bien retourner ? <i>A la chaumière/ chez la sorcière</i>				
P	Question 1.65 Pourquoi Romy dit au chat « Oh... la magie n'a pas marché sur toi » ? <i>Elle croit que ce n'est pas un chat/ tout autre chose qu'un chat</i>				
P	Question 1.69 Les parents ont-ils confiance en Romy ? <i>Oui → Pourquoi ? lui demandent de garder les enfants/être nounou, elle a ramené les filles</i>				

NOM :

Date :

SCRIPTS : Les treize chats de la sorcière
(Marie-Hélène Delval, Boiry, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2					
Types de qu°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Lo	Question I.7 Comment sait-on si c'est le jour ou la nuit ? <i>Parce qu'il y a la lune</i>				
Li	Question I.10 Dans l'histoire, que font les treize chats ? <i>Ils pleurent</i>				
P	Question I.16 Pourquoi l'homme et la femme sont-ils tristes ? <i>Toute notion de disparition</i>				
P	Question I.20 Qu'est-ce qui a pu arriver aux princesses ? <i>Toute notion de sortilège, ensorcellement</i>				
P	Question I.22 Qu'est-ce que ça pourrait être ? <i>N'importe quel être vivant qui peut se cacher dans des buissons</i>				

Lo	Question I.25 Pourquoi on l'appelle la Grosse-Grande à ton avis ? <i>Parce qu'elle est grosse et grande</i>				
Li	Question I.33 Que va lui donner la dragonne si Romy réussit ? <i>Un diamant-qui-voit</i>				
P	Question I.38 Pourquoi les miaulements sont-ils étranges ? <i>Parce qu'ils ressemblent à des pleurs</i>				
Lo	Question I.43 A quoi ça peut faire penser ? <i>Aux yeux des portraits vus dans la maison/ des fillettes</i>				
P	Question I.53 Que va-t-il se passer si la dragonne voit Romy s'approcher d'elle? <i>Elle va se défendre/ la tuer/ lui cracher du feu</i>				
Lo	Question I.56 Est-ce qu'on peut réutiliser le caillou-qui-transforme ? <i>Non → Pourquoi ? « Une seule fois »</i>				
P	Question I.57 Pourquoi la sorcière donne ce caillou à Romy ? <i>Elle veut l'aider à vaincre la dragonne</i>				

P	Question 1.60 Pourquoi Romy se transforme en Romy-invisible ? <i>Pour ne pas qu'on/la dragonne ne la voie approcher</i>				
Li	Question 1.61 Où se plante l'épée ? <i>Entre les deux yeux</i>				
P	Question 1.67 De qui parle la sorcière quand elle dit « mon compagnon » ? <i>De son chat à elle/ du 13^{ème} chat</i>				
Li	Question 1.69 Que proposent les parents à Romy ? <i>De devenir la nounou des fillettes</i>				

NOM :

Date :

SCRIPT : L'île aux pirates (2003)

(Anaïrd Almeras, Joann Sfar, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 1					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Li	Question I.2 Comment s'appelle le bateau des marins ? le Conquérant				
P	Question I.10 Pourquoi Quentin ordonne-t-il de se taire au marin du Conquérant ? Le capitaine a dit de ne rien dire/ pour pas dire le secret				
P	Question I.15 Que se passe-t-il selon toi ? Sam la pieuvre vient prendre la rose des vents/ attaque de pirate				
P	Question I.16 Que compte-faire Quentin ? Défendre le bateau/attaquer/tuer les pirates				

Li	Question I.17 Dans quoi le capitaine conseille-t-il à Quentin de se cacher ? Un coffre				
Lo	Question I.21 A qui Sam la pieuvre s'adresse-t-il ? Aux marins du conquérant				
P	Question I.24 Qu'arrive-t-il au coffre où est caché Quentin ? Notion de déplacement/ dans une barque / avec précision de la mer				
Lo	Question I.30 Qu'est ce que Sam a caché dans le trou à ton avis ? La rose des vents				
Li	Question I.32 En quelle matière est faite la rose des vents ? En or				
P	Question I.36 Pourquoi Quentin se dit « fausse alerte » ? Il a cru être surpris/que quelqu'un vienne/ finalement personne ne vient				
P	Question I. 38 Que prévoit de faire Quentin ? Utiliser le vent de folie/ la formule magique				

P	Question 1.44 Pourquoi Quentin et le capitaine se dirigent vers une barque ? Pour s'enfuir				
P	Question 1.50 Qu'est-ce que Sam s'apprête à faire ? Faire du mal à Quentin				
Lo	Question 1.55 Pourquoi Sam s'est-il écroulé ? Assommé/frappé par l'ombre/ la rame				
Lo	Question 1.59 Le conquérant est-il armé de canons ? Non => pourquoi : parce que le capitaine dit que eux les pirates ont des canons				
Li	Question 1.60 Sur quel vent Quentin place-t-il l'aiguille ? Vent arrière				

NOM :

Date :

SCRIPTS : L'île aux pirates (2003)

(Anaïr Almeras, Joann Sfar, Collection J'aime Lire, BAYARD Editions)

SCRIPT 2					
Types q°	Questions	Réponses			
		Sans aide	Avec aide		
			Aide 1	Aide 2	Aide 3
Lo	Question 1.3 La capitaine est-il à la taverne avec ses marins ? Non => pourquoi : parce qu'il donne des instructions aux marins avant qu'ils ne partent				
Li	Question 1.8 Comment s'appelle l'homme qui entame la discussion? Sam (la Pieuvre)				
P	Question 1.12 Pourquoi Quentin est-il en colère contre le marin ? Parce qu'il va révéler le secret/ interdiction du capitaine				
P	Question 1.14 Pourquoi Quentin fait-il ce cauchemar ? Il a peur de Sam la pieuvre / peur que Sam vole la rose des vents				

Lo	Question I.18 Qui referme le couvercle sur Quentin ? Le capitaine				
P	Question I.19 Pourquoi Quentin frissonne-t-il dans son tonneau ? Parce qu'il a peur				
Lo	Question I.22 Qui prend la parole ? Le capitaine du Conquérant				
P	Question I.25 Pourquoi Quentin attend-il avant de sortir du coffre, à ton avis ? Pour ne pas se faire repérer/ pour pas qu'on le voie				
Li	Question I.26 Où Quentin a-t-il été emmené par les pirates ? Dans une caverne				
P	Question I.30 À ton avis, est-ce que Quentin a eu raison de sortir du coffre où il était caché ? Oui il a pu voir où Sam a caché la rose des vents				
Li	Question I.35 Avec quel doigt Quentin enfonce-t-il le				

	petit creux ? Avec le pouce				
P	Question I.42 A ton avis qu'est ce que Quentin va voir dehors ? Idée de dévastation / de tempête				
Lo	Question I.47 Les marins endormis c'est ceux du conquérant ? Non => pourquoi : parce qu'ils sont dans les cales du conquérant				
P	Question I.53 Pourquoi Sam abaisse-t-il son bras ? Il est curieux de connaître le secret de la rose des vents				
Li	Question I.55 Quel objet porte l'ombre ? Une rame				
P	Question I.63 Pourquoi le capitaine propose à Quentin un poste plus important ? Parce qu'il a sauvé les marins/le Conquérant/le capitaine / parce qu'il a été courageux				

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES.....	2
1 Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
MODALITES D'UTILISATION	8
I Déroulement général	9
1 Préalable.....	10
2 Consigne à l'enfant	10
2.1 Au début de la séance	10
2.2 A la fin de la séance	10
3 Indigage : expliciter le mécanisme d'inférences	11
4 Cotation des réponses.....	11
PRESENTATION DES SUPPORTS.....	13
SCRIPTS 1 ET 2	46
TABLE DES MATIERES	92

Emilie Gilbert

Estelle Poulot

ENTRAINEMENT INTENSIF ET CIBLE SUR LA COMPREHENSION INFERENTIELLE D'ENFANTS DYSPHASIQUES : ETUDES DE CAS MULTIPLES

2 tomes-Tome II : 92 pages

Mémoire d'orthophonie – **UCBL- ISTR** – Lyon 2015

RESUME

Comprendre un texte est une activité complexe faisant intervenir nombre de compétences dont celle de générer des inférences. Ces dernières fournissent des informations supplémentaires à celles qui sont explicitement données dans le texte. Selon plusieurs études, les enfants porteurs de dysphasie rencontrent des difficultés spécifiques en compréhension écrite et se comportent comme des enfants plus jeunes pour élaborer des inférences. La présente étude s'attache à tester l'efficacité d'une intervention intensive axée sur l'apprentissage explicite du mécanisme d'inférence via un support de textes narratifs. Ceux-ci sont bâtis sur des scripts ou schémas d'action généralisables aux activités de la vie quotidienne. En cela, l'étude s'est inscrite dans une démarche écologique. Pendant 8 semaines, à raison de 2 séances hebdomadaires, un texte narratif était lu par l'enfant et des questions inférentielles ou littérales lui étaient posées. Grâce à un indicage plus ou moins important de l'examineur, les deux enfants sujets de l'étude élaboraient une démarche réflexive menant à la réponse cible. Un effet bénéfique de cet entraînement sur la compréhension inférentielle a été mesuré en comparant les scores des enfants expérimentaux à ceux des sujets contrôles, n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Certains biais de notre protocole ainsi que les profils hétérogènes des enfants n'ont toutefois pas permis d'attribuer de manière certaine les améliorations constatées en compréhension écrite, littérale et inférences anaphoriques, à notre entraînement. Reconduire cette étude à plus grande échelle via un remaniement du support et du protocole et tester les enfants à distance de l'intervention semble pertinent. Dans un cadre clinique, notre support pourrait constituer un outil de remédiation orthophonique.

MOTS-CLES

Dysphasie - Intervention intensive - Textes narratifs - Inférences - Compréhension écrite

MEMBRES DU JURY

LEVY Hagar

DECOPPET Nathalie

CANAULT Mélanie

MAITRE DE MEMOIRE

Géraldine HILAIRE-DEBOVE

DATE DE SOUTENANCE

25 JUIN 2015
