



## 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-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-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.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

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

1601746

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE  
DIRECTEUR : Professeur C.SIMON

Double

# EVALUATION D'UN PROJET DE TEST DE COMPREHENSION ECRITE D' ENONCES



Comparaison des résultats obtenus par des enfants  
de 10-15 ans sans troubles du langage écrit.

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Bénédicte PIOMBINI

Juin 2002

JURY

- Président : Monsieur le Professeur SCHWEITZER M., Professeur  
en Médecine  
Rapporteur : Madame MAEDER C., Orthophoniste  
Assesseur : Monsieur ADAMI H., Docteur en Sciences du Langage





ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE  
DIRECTEUR : Professeur C.SIMON



# EVALUATION D'UN PROJET DE TEST DE COMPREHENSION ECRITE D' ENONCES

Comparaison des résultats obtenus par des enfants  
de 10-15 ans sans troubles du langage écrit.

## MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

## CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Bénédicte PIOMBINI

Juin 2002

## JURY

Président : Monsieur le Professeur SCHWEITZER M., Professeur  
en Médecine  
Rapporteur : Madame MAEDER C., Orthophoniste  
Assesseur : Monsieur ADAMI H., Docteur en Sciences du Langage



Nous tenons à remercier sincèrement les membres de notre jury :

Monsieur le Professeur M. SCHWEITZER, pour l'intérêt qu'il a porté à notre travail et pour nous avoir fait l'honneur d'accepter de présider notre jury ;

Madame C. MAEDER, Orthophoniste, pour nous avoir guidée et conseillée et pour avoir été si disponible tout au long de l'année.

Merci pour ses encouragements et ses remarques qui nous ont aidée dans l'élaboration de notre projet;

Monsieur H. ADAMI, Docteur en Sciences du Langage, pour la gentillesse dont il a fait preuve pour constituer notre jury de mémoire ;

Nous adressons nos remerciements à :

Messieurs TIRION et BEYDON, Proviseur et Proviseur Adjoint du Collège Frédéric Chopin à NANCY,

Madame COLIN et Monsieur LEPORE respectivement Directrice et Instituteur pour m'avoir accueillie au sein de l'école Jean Jaurès,

Tous les enfants que nous avons rencontrés et qui se sont gentiment prêtés à notre expérimentation.

Claire, avec laquelle j'ai eu le plaisir de travailler cette année.

Un grand merci à Ludovic dont les talents artistiques nous ont permis d'élaborer nos images, à sa disponibilité et sa patience.

Merci à Virginie pour le temps consacré.

Merci à tous mes amis et à ma famille qui m'ont aidée et soutenue tout au long de cette année.

Avec une mention toute particulière à Patricia, pour son soutien moral et ses précieuses aides techniques.

# SOMMAIRE



<b>INTRODUCTION</b> .....	p.1
<b>THEORIE</b> .....	p.4
I - Introduction.....	p.4
II - Comment accède-t-on à la compréhension des énoncés ?.....	p.4
1) Définition de la compréhension : de la compréhension orale vers la compréhension écrite.....	p.4
2) La lecture.....	P6
a) définition.....	p.6
b) L'identification des mots.....	p.7
3) L'attention et le balayage lors de la lecture.....	p.9
4) La mémoire de travail.....	p.11
III - Les stratégies de compréhension utilisées en fonction de l'âge :.....	p.12
IV - Les différents types d'énoncés complexes et les stratégies mises en place pour leur compréhension.....	P.17
V - Les différentes modalités utilisées dans notre test.....	p.32
<b>METHODOLOGIE</b> .....	p.38
I - Présentation générale des objectifs du projet de test.....	p.38
1) Présentation de l'expérimentation et des résultats obtenus en 2001. ....	p.38
2) Présentation des objectifs poursuivis en 2002.....	p.41
II - Présentation de l'échantillon retenu cette année.....	p.45
1) Répartition des enfants par sexe, par classe et par âge.....	p.46
2) La catégorie socio-professionnelle des parents .....	p.50

III - Modalités de passation.....	p.51
1) Préliminaires.....	p.51
2) Déroulement de la passation.....	p.52
IV - Présentation du protocole : énoncé par énoncé.....	p.56
1) Enoncés traités selon le mode désignation d'images.....	p.56
2) Enoncés traités selon le mode appariement d'énoncés.....	p.80
3) Enoncés traités selon le mode acting out ou mime par manipulation.....	p.93

## ANALYSE DES RESULTATS

Première partie : Analyse quantitative des résultats.....	p.107
---	-------

I - Influence des différentes variables invoquées sur les scores obtenus à notre projet de test.....	p.107
1) Performances des enfants par âge.....	p.107
2) Performances des enfants par classe.....	p.108
3) Performances des enfants par sexe.....	p.109
4) Performances des enfants à notre test selon la catégorie socio-professionnelle de leurs parents.....	p.111
II - Résultats obtenus au test.....	p.113
1) Score global à notre projet de test.....	p.113
2) Score par modalité.....	p.115
3) Score par type d'énoncé.....	p.121
4) Score par item.....	p.125
III - Comparaison des notes obtenues à notre projet de test et à notre test contrôle.....	p.156
1) Score global obtenu au test contrôle et comparé avec celui obtenu à notre projet de test.....	p.156
2) Score obtenu au test contrôle en fonction de l'âge et comparé avec celui obtenu à notre projet de test.....	p.160



3) Score obtenu au test contrôle en fonction de la classe et comparaison avec celui obtenu à notre projet de test.....	p.162
4) Score obtenu au test contrôle en fonction du sexe des enfants. ....	p.163
5) Score obtenu au test contrôle en fonction de la CSP des parents de l'enfant et comparaison avec le score obtenu à notre projet de test.....	p.163
6) Score obtenu au test contrôle par item.....	p.165
7) Comparaison des pourcentages de réussite obtenus par type d'énoncés à notre projet de test et au test contrôle.....	p.166
8) Pourcentages de réussite par type de phrases à notre test au test contrôle pour notre échantillon et au test contrôle d'après l'étalonnage,.....	p.171
 IV - Temps de passation de notre projet de test par rapport à la classe.....	 p.174
1) Temps global de passation.....	p.174
2) Age moyen en fonction du temps de passation.....	p.175
3) Temps moyen de passation en fonction de la classe.....	p.176.
4) Temps de passation de notre test et du test contrôle en fonction de l'âge.....	p.177
5) Rapport entre le temps de passation et la note obtenue.....	p.178
 Conclusion de la partie analyse quantitative des résultats.....	 p.180
 Deuxième partie : analyse qualitative des résultats.....	 p.182
 I - Erreurs observées pour chaque type d'énoncé et les stratégies utilisées par les enfants.....	 p.182
1) Enoncés traités selon le mode désignation d'images.....	p.182
2) Enoncés traités selon le mode appariement d'énoncés.....	p.189
3) Enoncés mimés.....	p.205

II - Analyse qualitative des résultats énoncé par énoncé en fonction de la classe des enfants.....	p.213
---	-------

CONCLUSION.....	p.223
-----------------	-------

BIBLIOGRAPHIE.....	p.225
--------------------	-------

## ANNEXES

* Corpus du test contrôle.....	I
* Grille de passation du test contrôle.....	VIII
* Corpus de notre projet de test.....	IX
* Grille de passation de notre projet de test.....	XXVI
* Consignes .....	XXXIII
* Tableau des différents âges d'acquisition de certains types de phrases, de pronoms et de connecteurs.....	XXXIV
* lettre à l'Inspecteur de Circonscription.....	XXXV
* lettre à l'Inspecteur d'Académie.....	XXXVI
* lettre au proviseur du collège.....	XXXVII
* lettre aux parents.....	XXXVIII



# INTRODUCTION



De nos jours, les enseignants et les parents se plaignent de plus en plus des troubles de compréhension des élèves : les orthophonistes sont donc de plus en plus sollicités afin de repérer et évaluer les difficultés des enfants. Cependant, les professionnels se heurtent à quelques difficultés :

- Tout d'abord, il existe un nombre très restreint de tests de compréhension syntaxique, surtout pour les tranches d'âge supérieures à 11 ans.
- De plus, les structures syntaxiques proposées dans leurs énoncés sont très souvent d'un niveau de complexité insuffisant pour des adolescents qui sont confrontés à des énoncés d'un niveau assez élevé à l'école et au collège.
- Enfin, peu de tests prennent en compte les aspects qualitatifs de la compréhension, notamment les stratégies utilisées par les sujets.

Par voie de conséquence, les adolescents qui consultent pour des difficultés de compréhension obtiennent quand même de bons résultats à certaines épreuves ce qui n'est pas révélateur de leur réel niveau de compréhension ni de leurs difficultés.

L'orthophoniste n'a donc pas la possibilité de faire un diagnostic fin et précis en recensant les capacités et les faiblesses des sujets par rapport aux structures syntaxiques complexes.

De plus, les stratégies de compréhension mises en œuvre de façon efficace ou inefficace pour comprendre un type d'énoncé ne peuvent pas être cernées et imputées à l'une ou l'autre raison : une erreur de déchiffrage, un trouble mémoriel, un déficit du stock lexical provoquant des erreurs sémantiques, des séquelles de retard de langage entraînant des difficultés à utiliser et comprendre des structures syntaxiques complexes, ou encore un problème de logique ou de raisonnement.

Ce sont ces constats qui ont servi de point de départ à ce projet de test de compréhension syntaxique.

L'objectif de ce travail est donc d'évaluer finement la qualité de compréhension des enfants, de dégager les stratégies de compréhension utilisées, de déterminer si le test est d'un niveau de complexité adapté à la

tranche d'âge visée et d'observer une évolution en fonction de l'âge et/ou de la classe.

Ce travail a été débuté l'année dernière par trois étudiantes et consistait en l'élaboration d'un corpus de 25 items qu'elles ont expérimenté auprès d'enfants de 11/13 ans selon trois modalités de passation différentes que sont :

- L'appariement d'énoncés
- La désignation d'images
- Le mime par manipulation

Tel qu'elles le constataient toutes les trois, le test semblait adapté à la population visée mais certaines modifications étaient souhaitables afin de l'améliorer.

De plus, à l'analyse et à la synthèse des trois mémoires, il s'avère que la tâche proposée à l'enfant a une réelle incidence sur ses performances.

Il convenait donc d'en tenir compte pour la répartition suivante des énoncés entre les 3 modalités.

Dans la continuité de ce travail, nous avons, cette année, poursuivi leur projet avec la collaboration d'une autre étudiante, C.GEERAERT, en modifiant ce corpus, tant au niveau des énoncés de base que des images et des énoncés à appairer à ces premiers, et du matériel utilisé en mime.

Nous avons obtenu, en définitive, 30 items que nous avons choisi de répartir de façon équitable dans les trois modalités de passation (10 items dans chaque modalité) en fonction de la qualité de chaque modalité à tester tel ou tel type de phrases ; nous nous sommes pour cela appuyée sur les observations et critiques des trois étudiantes quant à leur support, mais également sur notre propre analyse.

Nos objectifs sont les suivants :

- ➔ Tester la validité des 30 énoncés en fonction des modifications et de la répartition en 3 modalités,
- ➔ Déterminer si, en deçà et au delà de la tranche des 11/13 ans, ce test serait également adapté à la population ciblée : c'est à dire à des enfants plus jeunes, de CM2 et à des enfants plus âgés, de 4<sup>ème</sup>.
- ➔ Analyser si nos modifications et nos choix de modalités ont été judicieux (et donc que les performances des enfants ont été améliorées ou diminuées en fonction de ce qui était visé ) ou inadaptés ( et donc que les



performances des enfants ont été modifiées à l'inverse de ce que l'on attendait).

Le but ultime de ce mémoire est la conception d'un test de compréhension qui balayerait le plus largement possible les structures syntaxiques complexes et permettrait de porter des conclusions fiables quant au niveau de compréhension des enfants. Il se devrait également d'être facilement utilisable, assez rapide de passation, et enfin le moins rébarbatif possible pour les enfants.

Avant toute conception de ce projet de test, nous avons consulté de nombreux ouvrages de psycholinguistique et étudié les différentes données concernant l'évaluation de la compréhension.

Ces éléments constituent les fondements de la partie théorique qui traitera, outre de la compréhension, des divers pré-requis à la lecture, de la lecture elle-même, de divers énoncés complexes et des différentes modalités de passation.

La deuxième partie, quant à elle, présente notre projet de test dans le détail ainsi que notre échantillon de population et notre test contrôle.

L'analyse des résultats d'un point de vue quantitatif et qualitatif en fonction des différentes variables ainsi que l'interprétation et la comparaison des performances de nos sujets entre eux, seront développées dans la troisième partie.



**Théorie**



## **I - Introduction :**

Dans cette première partie, nous allons faire un bref résumé des éléments et données que nous avons recueillis pour élaborer notre projet.

En effet, une recherche a été nécessaire afin d'argumenter et d'appuyer notre méthodologie.

Nos lectures se sont orientées vers les ouvrages concernant bien évidemment la compréhension sous toutes ses formes, orale et écrite, mais également vers des ouvrages recensant les stratégies de lecture et les différents paramètres de celle-ci.

Nous nous sommes également intéressée à tous les documents concernant la lecture de l'image puisque notre projet de test comporte 10 énoncés traités selon cette modalité ainsi que 10 autres énoncés traités selon le mode mime qui l'utilisent aussi.

Après une définition de la compréhension, de la lecture et de ses paramètres nous allons nous intéresser aux différentes stratégies de traitement des énoncés en fonction de l'âge du lecteur, du type d'énoncés complexes que nous lui proposons et de la modalité par laquelle ils sont testés.

## **II - Comment accède-t-on à la compréhension des énoncés ?**

### **1) Définition de la compréhension : De la compréhension orale vers la compréhension écrite.**

Comprendre c'est établir une relation entre une nouvelle expérience et ce qu'on sait déjà, c'est accéder au sens, à la signification des messages linguistiques.

La compréhension écrite ne se fait pas aussi simplement que la compréhension orale ; le décodage est tout d'abord une activité préliminaire à la compréhension qui ne se fait qu'en second plan.

De plus, le traitement du langage écrit requiert un « haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle » comme l'affirme J.E GOMBERT<sup>1</sup> ; sa

---

<sup>1</sup> J.E GOMBERT, Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit, *les actes de la villette*, p.242

manipulation exige également des connaissances linguistiques préalables, que sont les connaissances phonologiques et syntaxiques.

Evelyne CHARMEUX<sup>2</sup> quant à elle, définit l'écrit comme situation de communication différée qui couvre à la fois l'espace et le temps et nécessite donc de la part du lecteur un degré d'abstraction plus important que celui qui est nécessaire à la compréhension de l'oral.

D'après PERFETTI (1984)<sup>3</sup>, le processus de compréhension en lecture peut être divisé en 4 composantes :

- l'accès au lexique
- l'assemblage de propositions,
- l'intégration de propositions,
- la modélisation du texte .

Il précise que les processus d'accès au lexique sont différents selon la modalité orale ou écrite : « en lecture, l'accès au lexique nécessite d'associer aux mots écrits leur signification; à l'oral, ce sont les formes phonologiques qui sont associées aux significations. »

Il affirme que les lecteurs débutants ont une plus grande compétence à associer les formes phonologiques à leurs significations ce qui explique que la compréhension orale soit meilleure que la compréhension écrite et qu'il faille attendre l'entrée au collège pour que les enfants aient un niveau similaire pour les deux tel que l'affirment STICHT et JAMES en 1984<sup>4</sup>.

Nous verrons si cela se vérifie au niveau de notre échantillon et si l'on constate effectivement des différences entre enfants de CM2 et enfants de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> .

D'après LECOCQ<sup>5</sup>, « la compréhension écrite des premières années d'apprentissage de la lecture est étroitement dépendante de la précision, de la rapidité et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot qui eux-mêmes sont liés à l'existence et au développement de la compétence phonologique, ainsi qu'à l'efficacité d'une mémoire de travail que **l'âge et la lecture contribuent à développer.** »

Nous pouvons donc clairement comprendre que la manipulation de l'écrit dépend de nombreuses aptitudes et pré-requis que l'enfant doit maîtriser mais

---

<sup>2</sup> Evelyne CHARMEUX, citée par JACKY CHARPENTIER, *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*, PUF, l'éducateur, p.36

<sup>3</sup> PERFETTI, cité par R.FIEGLER dans « *Enfant et raisonnement* », *le développement de l'enfant*. DE BOECK Université, 2001, p.340

<sup>4</sup> STICHT et JAMES cités par FIEGLER, P.340, *ibid*

<sup>5</sup> P.LECOCQ , *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, P.5.



également d'un bon entraînement. Plus il lira, mieux il maîtrisera la lecture et ce qu'elle sous-entend, c'est-à-dire : l'identification des mots et la compréhension.

L'OMS en 1993<sup>6</sup> affirme qu'un retard de lecture peut être problématique à 8 ans alors qu'il passera inaperçu à 15 ans ou qu'il ne se manifesterait plus par des troubles de déchiffrement mais des troubles de compréhension.

En effet, c'est sur la lecture que nous allons nous attarder un moment puisque compréhension et lecture sont intimement liées.

## 2) La lecture :

### a) définition :

Il existe plusieurs définitions de la lecture. Nous avons retenu celle de M.TOUZIN<sup>7</sup> :

C'est pour elle un phénomène complexe dont l'apprentissage nécessite la mise en œuvre de nombreuses compétences que sont la conscience phonologique, l'accès au lexique mental et le maintien de l'information en mémoire de travail.

**« Dans les premières années d'école, les enfants apprennent à lire ; dans les années supérieures, ils lisent pour apprendre. » CHALL<sup>8</sup>.**

Une progression chronologique typique de la lecture est proposée par CHALL<sup>9</sup> en 1979, et comprend 5 stades résumés ci-dessous :

- Le stade 0 : de la naissance au cours préparatoire, les enfants maîtrisent plusieurs pré-requis de l'acquisition de la lecture. Les pré-requis sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour un apprentissage ou une acquisition. Ainsi, les pré-requis à la lecture sont la conscience phonologique qui consiste en l'analyse du langage parlé, la mémoire et la rapidité d'accès au lexique.
- Le stade 1 : du CP au CE1, les enfants acquièrent l'habileté de recodage phonologique, c'est la capacité à faire correspondre les lettres (ou graphèmes) avec les sons (ou phonèmes) et à assembler ces derniers pour former des mots.
- Le stade 2 : du CE1 au CE2, les enfants identifient les mots isolés plus facilement mais la lecture ne permet pas encore l'apprentissage. L'identification des mots demande encore trop de ressources ce qui

---

<sup>6</sup> l'Organisation Mondiale de la Santé, (OMS) citée par J.DUMAS dans *psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, DE BOECK Université, p.149

<sup>7</sup> M. TOUZIN, *Méthodologie d'évaluation du langage écrit, Entretiens d'orthophonie 2000*, p.131.

<sup>8</sup> CHALL, cité par F.FIEGLER p.332, op cit.p.5.

<sup>9</sup> CHALL cité par F.FIEGLER, *ibid*.

rend l'acquisition de nouvelles informations pendant la lecture encore très difficile. Ces ressources sont l'attention et la concentration nécessaires à un bon assemblage des mots.

- Le stade 3 : du CE2 au CM2, les enfants sont capables de tirer de nouvelles informations à partir d'un texte écrit, c'est à dire d'en faire une analyse, de répondre à des questions. Cependant, à ce stade du développement, la plupart des lecteurs comprennent l'information quand elle est présentée à partir d'une perspective unique.
- Le stade 4 : à partir de la 6<sup>ème</sup>, les adolescents **comprennent** l'information écrite. Ceci rend possible une compréhension plus élaborée de l'histoire, la politique et l'appréciation des subtilités des grands ouvrages littéraires. Ils sont à présent capables de manipuler la langue et d'en faire une analyse. (métalinguistique.).

Comme le dit LECOCQ, « le sujet ne doit pas se limiter à comprendre, il doit également pouvoir inférer, raisonner, juger, interpréter, critiquer et résumer.<sup>10</sup> »

Selon l'approche « simple view » de la lecture de GOUGH<sup>11</sup> (GOUGH & TUNMER, 1986 ; HOOVER & GOUGH, 1990), la formule de la lecture est celle-ci :

$$CL = CO \times IME$$

Où CL, la compréhension en lecture, est égale à la compréhension orale (CO) « multipliée par » l'identification du mot écrit (IME). Ces deux composantes, CO et IME sont strictement nécessaires à une bonne compréhension écrite.

#### *b) L'identification des mots :*

JUEL, cité par FIEGLER<sup>12</sup>, rapporte en 1988 que 40% des élèves de CM1 ayant des difficultés à identifier les mots ont déclaré préférer ranger leur chambre plutôt que lire. Ce constat rend bien compte du caractère fastidieux de cette activité.

---

<sup>10</sup> LECOCQ, p.12, op cit. p.5.

<sup>11</sup> GOUGH, cité par A.KHOMSI, bilan de langage et lecture, *Entretiens d'orthophonie 2000*.p.136-141.

<sup>12</sup> F.FIEGLER,P. 335, op cit. p.5.

KHOMSI<sup>13</sup> affirme au sujet de la deuxième composante (IME): « On sait en effet qu'une proportion notable de la compréhension en lecture, du moins chez les apprentis lecteurs, est expliquée par les différences dans le traitement du mot, de plus « bas niveau ». » (le processus de bas niveau étant le processus utilisé lors du décodage et de la perception en opposition avec le processus de « haut niveau » qui, lui, est utilisé pour la compréhension et le raisonnement et qui prend en compte les processus cognitifs). Au début de l'apprentissage, le premier processus étant dominant alors que le poids du second augmenterait avec l'âge.

L'IME constitue ainsi un passage obligé pour l'entrée dans l'écrit et conditionne nécessairement la compréhension écrite.

Pour que cette identification se fasse, les enfants ont recours à deux procédures différentes : Le recodage phonologique et la récupération visuelle directe.

→ Le recodage ou décodage (qui consiste en une transcription graphème/phonème et qu'on appelle également voie indirecte ou assemblage) une fois acquis, permet de se familiariser de façon progressive avec la forme orthographique des mots ce qui amènera une automatisation de leur reconnaissance une récupération directe de l'identité du mot, c'est à dire l'usage de l'adressage (la voie directe de reconnaissance des mots.)

« Cette automatisation est nécessaire pour que l'exercice de lecture ne soit pas pénible et long et pour dégager les ressources suffisantes pour la compréhension. »

→ La récupération visuelle directe (appelée également adressage) est cependant une voie à part entière qui peut exister sans la première. En effet, « beaucoup d'enfants peuvent récupérer l'identité de quelques mots alors même qu'ils ne connaissent aucune correspondance grapho-phonémique. » comme l'affirme R.FIEGLER<sup>14</sup>. Pour être lu par adressage, un mot doit figurer dans la mémoire du sujet. Il ne peut donc s'agir de mots nouveaux.

---

<sup>13</sup> KHOMSI, bilan de langage et lecture, *Entretiens d'orthophonie 2000*, p.136-141.

<sup>14</sup> R.FIEGLER, « enfant et raisonnement », *Le développement cognitif de l'enfant*.

DE BOECK université, p.337.

L'identification du mot écrit est fonction de sa précision et de sa vitesse.  
La formule de GOUGH peut donc être précisée :

$$CL = C_0 \times P \text{ (IME)} \times V \text{ (IME)}$$

Où P représente la précision et V la vitesse, d'après PERFETTI<sup>15</sup> (1985).

L'automatisation de la reconnaissance des mots, c'est à dire une bonne utilisation de l'adressage et de l'assemblage, est constatée lorsque p et v sont élevés.

Elle permet une récupération rapide des mots qui dégage les ressources suffisantes pour la compréhension.

Des difficultés observées en identification des mots interrompent non seulement la lecture et la rendent très lente mais, parce qu'elles mobilisent presque entièrement l'attention de l'enfant, limitent considérablement la compréhension ou la rendent impossible.

Certains facteurs, inhérents aux sujets, facilitent la compréhension écrite : ce sont les capacités d'attention et la mémoire.

Nous allons nous attarder à présent sur ces différents paramètres : l'attention et la mémoire, mais également les mouvements oculaires pendant la lecture.

### **3) L'attention et le balayage lors de la lecture :**

KHOMSI nous précise que la vision est de nouveau prise en compte pour l'analyse des troubles liés à la lecture, alors qu'elle avait été ignorée un moment. Pennington (1999) en tire des arguments pour critiquer le « tout phonologie ». En effet, l'acte de lire n'est pas seulement dû à une bonne analyse phonologique, même si celle-ci fait partie des nombreux facteurs indispensables à son acquisition, il nécessite également un bon traitement visuel de l'information.

Comme l'affirme F.GAILLARD<sup>16</sup>, Nous partons du constat suivant : beaucoup d'enfants qui apprennent difficilement à lire présentent des résultats en dessous des normes à certaines épreuves d'attention. L'attention permet

---

<sup>15</sup> PERFETTI, cité par FIEGLER, op cit. p.5.

<sup>16</sup> F .GAILLARD, Attention et lecture normale, *Entretiens d'orthophonie 1993*, p.18.

effectivement de sélectionner les informations pertinentes afin de les analyser par la suite.

Des troubles de l'attention pourraient donc être une des causes à l'origine d'une mauvaise lecture.

Un autre facteur est à prendre en compte également :

**L'activité de balayage des mouvements en saccades de l'œil** font partie intégrante de l'activité de lecture. Nous pouvons donc conclure, comme le perçoit F.PAVILLON<sup>17</sup>, que « l'oculo-motricité est un outil au service de la lecture. »

Les paramètres de la lecture sont composés de :

- mouvements progressifs (qui avancent de gauche à droite) par saccades oculaires d'une certaine amplitude et d'une certaine rapidité (en moyenne 25 ms) ; chaque saccade étant suivie d'une pause qu'on appelle fixation.(d'environ 250 ms).  
La progression est saltatoire.
- mouvements régressifs dits vérificateurs qui vont de droite à gauche.

La durée des mouvements et de leur fixation est dépendante du temps de compréhension et du temps de progression neuromotrice.

Pour F.PAVILLON, le temps de compréhension est difficilement mesurable et varie en fonction de la quantité d'information présente dans le texte et du niveau culturel du sujet en rapport avec l'indice de lisibilité du texte. (La lisibilité d'un point de vue linguistique se compose de la longueur des mots, de la redondance des informations, de la nature et du pourcentage de familiarité des mots.)

Il nous semble important de préciser que les énoncés de notre test ne comportent que des termes lexicaux connus par les enfants de la classe d'âge visée afin que l'identification des mots se fasse sans effort et que toute leur attention se concentre sur le traitement syntaxique et donc la compréhension des énoncés.

De plus, tous les énoncés à apparier utilisent le même vocabulaire pour que l'enfant n'ait pas une tâche supplémentaire d'identification des mots à accomplir.

---

<sup>17</sup> F.PAVILLON, Un certain regard sur la lecture, *Entretiens d'orthophonie* 1993.p.208.

Nous observons qu'à vitesse de lecture identique, on peut obtenir une efficacité différente entre deux sujets selon le nombre de fixations, leur durée et la régression.

**Le temps de compréhension peut varier de 10 ms à 90 ms.**

**De plus, tous les auteurs s'accordent à dire que le nombre de mouvements régressifs diminue avec l'âge, la pratique de la lecture et le niveau scolaire de l'enfant.**

Il semble important d'être conscient des différents paramètres de la lecture pour se figurer toutes les variables présentes dans l'acte de lire.

Cependant, nous n'analyserons pas ces paramètres au cours de notre traitement des résultats.

#### **4) La mémoire de travail :**

Ce que nous comprenons est étroitement lié à ce que nous mémorisons.

Des recherches citées par Seigneuric et Ehrlich<sup>18</sup> semblent confirmer qu'une partie des difficultés de compréhension semblent être due à une mauvaise intégration des informations en situation de compréhension.

La mémoire de travail joue un rôle dans l'intégration textuelle et relève à ce titre des facteurs de « haut niveau ».

Lecocq affirme que la capacité en mémoire de travail a une incidence importante sur la compréhension décontextualisée de phrases syntaxiquement complexes. Il existe des différences interindividuelles dans ces capacités et ceci peut se traduire, pour certains sujets, par des difficultés de compréhension, notamment en lecture.

Nous citons FAYOL<sup>19</sup> qui s'exprime au sujet de la mémoire à court terme :

« Elle semble en mesure de retenir sous forme littérale environ deux unités de traitement (mots indépendants, propositions...). Cette coprésence en mémoire à court terme des deux dernières propositions facilite leur mise en relation. »

C'est exactement à ce type de mémoire que nous aurons à faire pour interpréter nos énoncés complexes.

---

<sup>18</sup> A SEIGNEURIC et M.F EHRLICH, Historique et évolution du concept de mémoire de travail., *Rééducation Orthophonique* déc 2001, p.84-85.

<sup>19</sup> FAYOL, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF. p.90

### III - Les stratégies de compréhension utilisées en fonction de l'âge :

Les différentes stratégies de compréhension sont des procédures de traitement de l'information. Elles aboutissent à des hypothèses sur les relations entre les différents éléments constituant la phrase.

Comme le décrivent NOIZET et VION<sup>20</sup>, « c'est BEVER qui nous a appris à aborder l'étude du processus de compréhension en terme de stratégies. Sous le nom de « stratégies perceptives », il décrit des procédures de traitement qui rendent compte de la manière dont le locuteur traite l'information contenue dans le signal pour dégager les relations qui unissent les termes de l'énoncé. »

Nous allons les recenser en fonction de leur ordre de mise en place chez l'enfant : Cependant, il semble important de signaler que les stratégies initiales ne disparaissent pas avec l'apparition des nouvelles, même si les plus élémentaires seront moins employées quand l'enfant sera plus âgé au profit des nouvelles acquises.

En effet, dès que le locuteur a à sa disposition une pluralité de stratégies, une sélection sera opérée parmi les stratégies applicables pour aboutir à l'interprétation de l'énoncé. Une stratégie sera donc utilisée préférentiellement à une autre.

NOIZET parle ainsi de hiérarchisation des stratégies mais précise qu'elle n'a pas de portée générale, « elle dépend des caractéristiques de l'énoncé, du contexte situationnel, de la tâche voire des conditions de réception. »

#### ① Les stratégies lexico-pragmatiques :

Ce sont les premières à se mettre en place chez le jeune enfant, vers 2 ans et demi-3 ans.

L'enfant se construit une signification de l'énoncé à partir de sa connaissance des lexèmes<sup>21</sup> pris isolément ou des relations qu'il établit entre les lexèmes

---

<sup>20</sup> NOIZET et VION, *Psycholinguistique de l'enfant, recherche sur l'acquisition du langage* de BRONCKART, KAIL et NOIZET, p.52.

<sup>21</sup> Le lexème est l'unité de base du lexique appelée aussi morphème lexical. Il possède un contenu sémantique. C'est une unité abstraite, actualisée dans la parole en association avec les morphèmes grammaticaux. Définition tirée du *Dictionnaire d'Orthophonie* de F. BRIN, C. COURRIER, E.LEDERLE, V.MASY, l'ORTHO-édition.



isolés d'après ses connaissances pragmatiques du monde et de son environnement ; il ne tient pas compte des morphèmes <sup>22</sup>.

Cette stratégie sera donc utilisée pour traiter les phrases simples ou celles dont le verbe est non-renversable, c'est à dire lorsque la recherche de l'agent de la phrase ne pose aucune ambiguïté.

exemple : **Le chien mange l'os**. En effet, il est impossible d'un point de vue pragmatique que l'os mange le chien, c'est pourquoi l'agent et le patient seront facilement identifiables et que cette phrase pourra être traitée par cette stratégie.

Tout énoncé comportant des verbes à contenu renversable, des temps verbaux, des marques du pluriel ou la voie passive, ne pourra donc être traité par cette stratégie.

*D'après NOIZET (1980), « l'utilisation des stratégies lexico-pragmatiques prouve que le locuteur possède la capacité d'identifier les lexèmes comme des unités signifiantes. Ces unités renvoient à une connaissance globale de l'univers qu'il est convenu d'appeler la pragmatique du sujet et les relations entre les unités sont « déduites » des savoirs plus ou moins stéréotypés que possèdent les sujets sur les référents des lexèmes. »*

Cette stratégie lexico-pragmatique est, selon les auteurs, soit une stratégie à part entière, soit une stratégie qui se divise en deux : la stratégie lexicale et la stratégie pragmatique.

La première s'appuie uniquement sur le sens des lexèmes sans tenir compte des marques verbales ni des pronoms.

Ainsi, **un garçon joue à la balle, deux garçons jouent à la balle et Aucun garçon ne joue à la balle** seront interprétés de la même façon. Dans notre corpus d'énoncés, l'item : « **aucune fille ne porte de foulard** », pourrait, de la même façon, être interprété comme : **toutes les filles portent des foulards**.

La seconde prend en compte les compétences extralinguistiques de l'enfant, sa connaissance du monde. Par exemple : **le facteur est mordu par le chien** ne pourra, en toute logique, être interprété comme **le facteur mord le chien** mais bien comme : **le chien mord le facteur**. En effet, l'enfant se doutera bien, au niveau pragmatique, que le facteur ne peut pas mordre le chien.

Nous avons, dans nos énoncés, tenté d'éviter le recours à ce type de stratégies lexico-pragmatiques, trop simples, afin de tester l'acquisition par les enfants de stratégies plus élaborées.

---

<sup>22</sup> Le morphème grammatical, quant à lui, se compose des désinences verbales, des marques de genre, de nombre. Ibid.

## ② Les stratégies positionnelles :

Elles apparaissent vers 4 ans, après les stratégies lexico-pragmatiques. Elles s'appuient, en plus des lexèmes, sur l'ordre des mots dans la phrase, qui, à cet âge devient un facteur déterminant dans la compréhension des phrases.

Voici quelques hypothèses concernant les stratégies positionnelles d'après l'étude génétique du traitement des séquences de SINCLAIR et BRONCKART (1972)<sup>23</sup>, dans laquelle ils présentaient trois lexèmes dont un verbal (V) et deux nominaux (N) et demandaient aux enfants de réaliser un mime à partir de ces trois éléments selon leur ordre (NVN, NNV ou VNN):

Ils observent qu'avant 5 ans, les enfants attribuent le rôle d'actant au nom le plus proche du verbe, que de 5 à 6 ans, le rôle de patient est attribué à présent au nom le plus proche du verbe et qu'à partir de 6 ans, le premier nom reçoit systématiquement le rôle d'agent et le deuxième celui de patient. Ils en concluent donc que la définition des stratégies positionnelles doit être nuancée. *« dans certains cas, elles consistent à tenir compte de la position des éléments considérés par rapport à un élément de référence et se présentent comme des stratégies de proximité, dans d'autres cas elles consistent à prendre en compte la position relative des éléments considérés et apparaissent comme des stratégies d'ordre. »*

Nous en concluons que nous pouvons distinguer deux types de stratégies positionnelles :

- ✓ Les stratégies d'ordre absolu, encore appelées stratégies positionnelles d'ordre :

Le premier syntagme nominal de la phrase (SN) est considéré comme l'agent et le second comme le patient.

Cette stratégie peut être utilisée pour traiter les phrases actives renversables (simples ou complexes) mais pas les phrases passives dont le premier SN est le patient de l'action.

**Le taxi double l'ambulance**, sera une phrase bien comprise par utilisation de cette stratégie.

---

<sup>23</sup>BRONCKART, KAIL et NOIZET, *psycholinguistique de l'enfant*, p.34

En revanche, « le taxi est doublé par l'ambulance », qui est l'énoncé 22 de notre corpus, sera interprété comme la première puisque le taxi, de par sa position en début de phrase, se verra attribuer le rôle d'agent.

En effet, à chaque fois que l'enfant rencontrera une séquence NVN : « nom, verbe, nom », il va attribuer au premier nom la fonction de sujet et au deuxième, la fonction d'objet. Il généralisera les phrases de structure « sujet, verbe, objet » : SVO, (structure canonique de la phrase) à toutes les phrases. Les phrases passives traitées de cette façon ne seront donc pas comprises correctement.

✓ Les stratégies d'ordre relatif encore appelées stratégies positionnelles de proximité :

C'est cette fois-ci le syntagme nominal le plus proche du verbe qui sera considéré comme étant l'agent de celui-ci.

C'est ainsi que les phrases emboîtées, par exemple, ne seront pas bien comprises (« le garçon qui poursuit la fille au pull vert porte un pantalon bleu » qui est notre énoncé numéro 1, sera compris comme : la fille porte un pull vert et un pantalon bleu et poursuit le garçon, puisque *la fille* est plus proche du verbe *porter* que *le garçon*.)

CHARPENTIER (1992)<sup>24</sup> indique que ces stratégies positionnelles peuvent être à l'origine de certaines erreurs .

En effet, cette stratégie qui suppose une bonne identification des mots et la capacité d'opérer une bonne partition entre noms et verbes, utilise une seule partie de l'information syntaxique.

### ③ Les stratégies morpho-syntaxiques ou formelles :

Ces stratégies se développent chez les enfants vers l'âge de 5-6 ans. Elles se fondent sur le traitement d'indices morphologiques et syntaxiques spécifiques comme l'ordre des mots, la morphologie du verbe, les marques de genre et de nombre.

Comme le note J.CHARPENTIER, la mise en œuvre de ce troisième type de stratégies « coïncide généralement avec la stabilisation des réussites lors de

---

<sup>24</sup> J.CHARPENTIER : *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*.p.70

la compréhension de phrases complexes, de phrases passives ou emphatiques... »

Cette stratégie est par exemple indispensable pour comprendre les phrases passives renversables comme : **le taxi est doublé par l'ambulance.**

Par cette stratégie, l'enfant sera capable de repérer les différents marqueurs que sont les morphèmes de genre et de nombre ainsi que ceux des temps verbaux ou des différentes voies (passive par exemple).

Dans notre exemple cité ci-dessus, l'enfant sera à présent apte à tenir compte des marqueurs indispensables à la compréhension de cette phrase et qu' il ne maîtrisait pas lorsqu'il avait seulement à sa disposition les stratégies positionnelles. De plus, hormis pour les phrases passives, les phrases actives simples non différenciées jusqu'alors, le seront à présent. (*Le garçon se promène* sera interprété différemment de *les garçons se promènent.*)

Les morphèmes grammaticaux tels que les désinences verbales et les marques de genre et de nombre sont à présent pris en compte dans cette stratégie alors qu'ils ne l'étaient pas dans la stratégie lexicale.

Tout comme A.KHOMSI qui, dans son test de compréhension écrite, le LMC destiné aux enfants âgés de 7 à 13 ans, propose 6 énoncés à contenu morphosyntaxique ou propositionnel, nous avons trouvé nécessaire, à la suite de D.DROGUE, A.FALOURD et E.GREVERIE, de présenter aux enfants des phrases de structures passives renversables nécessitant l'application de cette stratégie, dans notre test.

④ **Les stratégies complexes** se développant chez les enfants vers 6-7 ans, et employées pour le traitement d'énoncés complexes.  
On isole deux types de stratégies : Les stratégies narratives et les métadiscursives.

✓ Les stratégies narratives :

Elles doivent être utilisées lorsque les stratégies morphosyntaxiques ne suffisent pas.

Elles permettent de traiter à la fois les données temporelles telles que la successivité des actions et les données causales dans la logique d'une action.

La phrase : **Le cycliste, comme la roue de son vélo était crevée, est tombé.**, présente dans notre corpus, contient à la fois deux propositions liées par la successivité temporelle mais également par un lien logique cause/conséquence.

Elle nécessitera donc doublement le recours à cette stratégie pour la traiter !

De plus, il faudra que le lecteur relie « le cycliste » et « est tombé ». L'établissement du lien cause/conséquence lui permet donc de comprendre que c'est le cycliste qui est tombé.

Lorsque l'ordre chronologique n'est pas respecté dans une phrase, cette stratégie sera alors indispensable pour la traiter correctement. Par exemple dans : « j'ai perdu le cadeau que tu m'as offert à Noël ». La proposition que nous avons mise en gras, est exposée en premier alors qu'elle a lieu chronologiquement après la seconde citée.

✓ Les stratégies métadiscursives :

Cette stratégie permet de comprendre un énoncé où un personnage emploie le « je ».

Ce « je » n'est pas l'enfant et ce dernier doit donc se décentrer, se projeter dans le personnage afin de comprendre l'énoncé.

De façon plus générale, il s'agit de toutes les situations de communication où l'on doit se décentrer et mener une réflexion à partir de la situation discursive.

Nous n'avons pas retenu ce type d'énoncés dans notre corpus.

#### **IV - Les différents types d'énoncés complexes et les stratégies mises en place pour leur compréhension.**

Avant de citer les énoncés retenus pour notre test, nous allons tout d'abord expliquer quels sont les types d'énoncés que nous avons éliminés et quels étaient les critères auxquels devaient répondre nos énoncés pour entrer dans notre projet de test.

Tout d'abord, nous n'avons pas retenu d'énoncés ambigus. En effet, notre exposé n'a pas pour but de tester la compréhension de ce type de phrases pour lesquelles il existe plusieurs sens et dont le traitement ralentit la compréhension.

La fréquence d'occurrence dans la langue d'un mot (son taux relatif d'utilisation) est un facteur très important en reconnaissance des mots. C'est pourquoi nos énoncés ne comportent que des mots fréquemment utilisés dans la langue et connus des enfants de la tranche d'âge que nous visons. Nous ne testons en aucun cas le vocabulaire passif des enfants, (c'est à dire le

vocabulaire qu'ils connaissent mais n'utilisent pas). Nous testons essentiellement la compréhension syntaxique des phrases et les relations entre leurs diverses propositions.

Le contexte influence également la compréhension. Notre propos n'est pas de tester la compréhension des phrases en contexte, c'est à dire à l'intérieur d'un texte. Nous testons donc la compréhension brute de nos énoncés. Cependant, il semble important de préciser que l'interprétation d'une phrase hors contexte est moins aisée.

Nous l'observons particulièrement pour les énoncés 18 et 30 de notre test qui comportent des pronoms personnels anaphoriques et qui ne se rapportent à aucun référent précédemment cité. Ces 2 énoncés sont les suivants.

**Il les lui offre,  
Il la leur offre.**

Les énoncés que nous conservons sont donc les énoncés complexes qui suivent : relatifs, causaux, concessifs, passifs, ordinaux, comparatifs, des énoncés comportant des pronoms personnels, des quantificateurs et également deux énoncés conditionnels.

Nous allons les décrire un à un tout en précisant les aptitudes nécessaires à leur interprétation.

Nous rappelons qu'un énoncé est considéré comme complexe lorsqu'il contient plus d'une proposition. Ces phrases complexes sont constituées à partir de phrases simples par des opérations de coordination ou de subordination.

✓ **Les énoncés passifs :**

Tel que le précise la grammaire transformationnelle proposée par CHOMSKY en 1957<sup>25</sup>, ils s'obtiennent en transformant une phrase active en une autre équivalente.

**Le chat mange la souris, devient donc la souris est mangée par le chat.**

Il suffit de modifier la position des deux propositions nominales et d'insérer des mots additionnels dans la phrase passive : *est* et *par*.

---

<sup>25</sup> CHOMSKY, cité par STEFEN REED dans « *cognition, théorie et application* », DE BOECK Université, p.367-368.

Ces phrases sont difficiles à comprendre puisqu'elles nécessitent une stratégie morphosyntaxique pour les traiter.

Les stratégies lexicales ou lexico-pragmatiques ne permettent pas d'établir qui sera l'agent et qui sera le patient puisqu'elles ne tiennent compte que du vocabulaire utilisé et des connaissances du monde qui ne sont d'aucune aide pour ce type de phrases.

Les stratégies positionnelles ne seront pas non plus suffisantes puisque les marqueurs morphosyntaxiques utilisés et l'inversion agent/patient ne seront pas pris en compte.

La difficulté de traitement des phrases passives dépend du type de verbe utilisé et du degré de renversabilité.

- Les phrases non-renversables, c'est à dire dont l'un des actants est animé et l'autre pas, sont comprises par 90% des enfants de 4 ans puisque les enfants choisissent la solution la plus plausible, d'un point de vue pragmatique.

Nous donnons l'exemple de phrase non renversable suivant : « le bâton est cassé par le garçon ». <sup>26</sup>

- Les phrases passives renversables, dont les deux protagonistes sont animés seront comprises dès 6 ans mais on observe encore quelques erreurs chez les enfants de 7 ans. Nous constatons cependant quelques nuances en fonction de la tâche demandée à l'enfant : Dès 6 ans, l'enfant sera capable de réaliser correctement la désignation d'images alors que l'appariement de phrases devra se faire attendre encore quelques années, cette modalité étant maîtrisée entre 8 et 10 ans.

Un énoncé de notre corpus est de ce type : « **C'est par le taxi que l'ambulance est doublée** ».

En effet, les phrases passives de notre test présentent des verbes renversables, c'est à dire que les deux protagonistes pourront jouer le rôle d'agent au niveau pragmatique et que seule l'utilisation de la stratégie adéquate permettra d'attribuer correctement les rôles d'agent et de patient. Cette stratégie adéquate est la stratégie **morpho-syntaxique** puisque c'est à partir de celle-ci que les enfants vont prendre en compte les différents marqueurs de la phrase. (vers 5-6 ans). Les stratégies acquises antérieurement comme les stratégies lexico-pragmatiques (acquises vers 2 ans et demi-3 ans) et positionnelles (apparaissant vers 4 ans) ne seront pas suffisantes à une bonne compréhension.

---

<sup>26</sup> Exemple cité par BRONCKART p.30 , op cit. p.12.

Nous donnons à nouveau l'exemple cité auparavant :

« **Le taxi est doublé par l'ambulance.** »

L'utilisation d'une stratégie lexicale ou lexico pragmatique prendrait les éléments lexicaux de la phrase et les combinerait en fonction de la signification des lexèmes ou/et des relations qu'ils peuvent avoir entre eux.

**Taxi/doublé/ambulance**, seraient probablement les trois mots retenus par l'enfant et la pragmatique n'aidant pas à savoir si c'est le taxi qui double l'ambulance ou l'inverse (les deux solutions étant plausibles), l'enfant devra trancher :

Soit il utilisera une stratégie positionnelle d'ordre absolu qui attribue au premier SN le rôle d'agent et au deuxième le rôle de patient et comprendra la phrase ainsi : **Le taxi double l'ambulance.** Mais il peut également la comprendre correctement en plaçant les éléments lexicaux dans un ordre pris au hasard : **l'ambulance double le taxi**, ou en s'appuyant sur sa connaissance du monde, la pragmatique : c'est en effet plus souvent les ambulances qui, en raison du service d'urgence qu'elles doivent assurer, sont amenées à doubler les autres véhicules.

(pour information, la phrase de notre corpus, « c'est par le taxi que l'ambulance est doublée » est en ce sens antipragmatique, et ce dans le but de tester les réelles connaissances syntaxiques des enfants et non pas leur connaissance du monde).

### *Les stratégies utilisées :*

Concernant les stratégies mises en place pour comprendre des phrases passives, BEVER<sup>27</sup> affirme que les enfants adoptent une stratégie sémantique, tenant compte des éléments de sens de la solution la plus plausible, ce qui, comme nous l'avons vu plus haut n'est pas suffisant pour traiter correctement la phrase. Il évoque également une stratégie d'étiquetage séquentiel, que l'on peut rapprocher de la stratégie positionnelle d'ordre absolu, et qui s'installerait vers 4 ans. Cette stratégie interprète toute séquence NVN comme agent - action - patient ce qui entraîne des erreurs dans le traitement des passives puisqu'elle ne tient pas compte des indices morphosyntaxiques.

Une autre expérience réalisée par SINCLAIR et BRONCKART auprès d'enfant de 3 à 9 ans confirme la stratégie d'étiquetage séquentiel et explique que, lors de présentation de trois mots dans l'ordre NNV ou VNN, la plupart des enfants attribuent au premier N la fonction d'agent et la fonction de patient au deuxième N.(on observe surtout l'utilisation de cette stratégie à partir de 6 ans.)

---

<sup>27</sup> BEVER, *psycholinguistique de l'enfant*, p.39, op cit. p.12.



Notre corpus présente, comme nous l'avons dit précédemment, une phrase emphatique *c'est à dire* introduite par « *c'est...que* » (numéro 22 : *C'est par le taxi que l'ambulance est doublée.*) mais également une participiale (numéro 21 : *Le garçon, ayant été embrassé par la fille, saute de joie.*)

En comparaison avec les passives simples, les phrases emphatiques et les participiales ont une structure particulière et donc plus difficile à comprendre : Les phrases participiales présentent, comme leur nom l'indique, un participe souvent apposé au reste de la phrase et auquel il faut attribuer un agent, ce qui rend le traitement plus complexe que celui d'un énoncé passif simple. La structure de cette phrase est, de plus, discontinue ce qui interrompt son traitement et sollicite la mémoire.

Les emphatiques, quant à elles, sont introduites par « *c'est par* », leur verbe est à la fin de la phrase et l'agent de l'action se situe au début. L'enfant doit donc rattacher *taxi* à *est doublée* alors que c'est le SN le plus éloigné du verbe.

D'après BRONCKART, afin de les comprendre, les sujets se centrent sur la fin de l'énoncé, « *l'ambulance est doublée* » et interprètent exclusivement cette proposition : Il s'agit ici d'un traitement « perceptif » de la phrase.

Ce même auteur nous indique que les enfants de 3;6 ans à 4;6 ans choisissent le nom le plus proche du verbe comme agent et réussissent donc à comprendre la phrase alors que leurs aînés, âgés de 4;7 à 4;11 ans choisissent, au contraire, le nom le plus proche du verbe comme patient et échouent.

A partir de 5;7 jusqu'à 8;11 ans, les échecs s'expliqueraient par l'application de la loi d'ordre absolu et donc l'attribution du rôle d'agent au premier SN et de celui de patient pour le second SN.

Comme le précise BRONCKART<sup>28</sup>, la compréhension véritable d'une phrase de type emphatique ne se produirait qu'à partir de 9 ans, celle des phrases participiales dès 8 ans.

#### ✓ Les énoncés causaux :

Ces énoncés sont composés d'une proposition subordonnée principale associée à une proposition subordonnée circonstancielle de cause reliées entre elles par une conjonction de subordination de cause également appelée connecteur.

---

<sup>28</sup> BRONCKART, KAIL et NOIZET, 1983, *Psycholinguistique de l'enfant*, p.44, op cit. p.12.

Les principaux connecteurs indiquant une cause sont : *parce que, puisque, comme.*

Il existe un rapport cause/conséquence entre les deux propositions mais également un lien de successivité temporelle.

ZITTI(1995)<sup>29</sup> nous indique que les connecteurs, une fois identifiés, fournissent au lecteur les indications concernant la façon de traiter la phrase.

Ces propositions causales peuvent se situer de différentes façons par rapport à la principale :

Elles peuvent être dérivées à droite, à gauche ou enchâssées par emboîtement.

Dans notre projet de test, nous avons 1 énoncé de chaque catégorie.

- La proposition causale dérivée à gauche reprend l'ordre chronologique de la situation : **Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête.**
- La proposition causale dérivée à droite est la plus couramment produite en langage spontané : **La chienne ne peut pas rentrer dans sa niche parce qu'elle est trop petite .**
- La proposition causale enchâssée par emboîtement est la plus difficile à traiter puisqu'il faut tout d'abord isoler la principale avant de traiter la relative.

**Le cycliste comme la roue de son vélo était crevée, est tombé.**

D'après ZITTI, le traitement de ces phrases causales peut se décomposer en 4 grandes activités mentales successives :

- 1) La construction d'une représentation du contenu de la proposition initiale en appliquant les connaissances appropriées.
- 2) Le maintien de cette représentation à l'état actif en mémoire de travail.
- 3) Le traitement de la proposition finale.
- 4) L'intégration des deux propositions dans une structure cognitivo-sémantique de la relation cause/effet.

Dès 9-10 ans, ces énoncés sont correctement compris.

Cependant, et ce quel que soit l'âge de l'enfant, le traitement des énoncés comportant une proposition enchâssée par emboîtement sera plus difficile et nécessitera une stratégie d'extraposition pour isoler la subordonnée et la traiter indépendamment du reste de la phrase. Cette stratégie d'extraposition est une stratégie qui permet de faciliter le traitement linguistique d'un énoncé complexe. Elle déplace ou « extrapose » une proposition de cet énoncé de

---

<sup>29</sup> A.ZITTI, Effet du positionnement des connecteurs sur le traitement en temps réel de phrases, *l'année psychologique*, cité par E.GREVERIE, *Mémoire d'Orthophonie* 2001.

façon à le traiter linéairement et donc d'en simplifier le traitement. Cependant, pour certains énoncés, cette stratégie est inefficace, en particulier pour les énoncés relatifs que nous traiterons plus loin.

✓ **Les énoncés concessifs :**

Ces énoncés sont plus difficiles à comprendre que les énoncés causaux surtout si la concessive se situe en début d'énoncé. En effet, elle ralentit le traitement puisque le sujet ne sait pas à quoi s'attendre.

Ces énoncés expriment l'absence de relation logique entre la proposition principale et la subordonnée concessive. L'effet attendu n'arrive pas. C'est une cause n'ayant pas eu l'effet attendu. ZITTI parle de « cause-effet non attendu ».

Nous avons, dans notre corpus plusieurs énoncés de ce type, et nous donnons l'exemple de : **Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros.** Les différentes conjonctions de subordination sont : *quoique, bien que, alors que, même si.*

Tout comme les propositions causales, les concessives peuvent être dérivées à droite, à gauche, ou enchâssées par emboîtement dans la principale.

Les phrases concessives sont plus difficilement comprises par les enfants que les causales, puisqu'à présent l'effet attendu n'arrive pas.

Une bonne compréhension des conjonctions concessives est indispensable. Celles-ci sont comprises et assimilées après les conjonctions causales.

Selon PIAGET, elles sont assez mal comprises avant 11-12 ans.

***L'évolution des stratégies utilisées :***

Dans un premier temps, le sujet s'appuie sur les éléments lexicaux puis, dans un second temps, les autres éléments sont alors pris en compte, c'est le cas des conjonctions et des désinences.)

Une étude réalisée par Pélissier et Senach (1973)<sup>30</sup> (auprès d'enfants de 10 et 15 ans ) sur le traitement de la concession apporte les résultats suivants :

Les enfants les plus jeunes utilisent une stratégie qui consiste à ignorer la conjonction et à traiter les deux propositions comme si elles étaient juxtaposées. Ceci ne permet donc pas de traiter correctement ce type d'énoncés.

---

<sup>30</sup> Pélissier et Senach cités par BRONCKART, op cit. p 12.

Les adolescents, quant à eux, semblent bien comprendre que la conjonction implique une modification. Ils expriment que dans les fausses concessives qui leur sont présentées, il ne devrait pas y avoir *bien que*. (*Bien qu'il pleuve, je prend mon parapluie.*)

Mais concernant les vraies concessives, (*bien qu'il pleuve, je ne prend pas mon parapluie*), ils semblent avoir des difficultés à expliquer ce qui est correct et ce qui ne l'est pas.

La mise en relation des deux propositions entre elles s'effectue en fonction de l'ordre d'énonciation.

L'utilisation d'une stratégie positionnelle, qui ne tient compte que de l'ordre des mots et pas des connecteurs, ne sera pas suffisante à la bonne compréhension des énoncés concessifs de notre corpus. Cependant, la modalité de passation va permettre dans certains cas à l'enfant de répondre correctement alors qu'il n'aura pas tenu compte du connecteur de concession. En effet, la désignation d'images mais également le mime par manipulation, ne déterminent pas si l'enfant a oui ou non pris en considération le connecteur.

#### ✓ **Les énoncés relatifs :**

Ils sont constitués d'une proposition principale et d'une ou plusieurs relatives introduites par un pronom relatif.(qui, que, dont...)

La proposition relative modifie le syntagme nominal relativisé, c'est à dire l'antécédent du pronom relatif.

Il existe des relatives enchâssées par emboîtement et d'autres dérivées à droite de la principale.

Les relatives introduites par le pronom *qui* donnent au SN relativisé la fonction de sujet du verbe de la relative.

En revanche, celles qui sont introduites par le pronom relatif *que* donnent au SN relativisé la fonction d'objet du verbe de la relative.

AMY<sup>31</sup> distingue 3 niveaux de traitement de la relative :

La segmentation en proposition,

La recherche du SN coréférentiel modifié, et

L'attribution d'une fonction grammaticale au SN relativisé.

---

<sup>31</sup> AMY, dans *Psycholinguistique de l'enfant* de BRONCKART, KAIL et NOIZET.p.148.

Il existe 4 types de relatives introduites par *que* ou *qui* en fonction des pronoms relatifs utilisés.

- Les relatives en *qui* sont soit SS (sujet/sujet) soit OS (objet/sujet). Nous reprenons les exemples de P.LECOCQ afin d'illustrer chacune d'entre elles :

*La vache [qui poursuit le chat] renverse le cheval*  
S S

Dans ce cas, la vache est sujet de **renverse**, le verbe de la principale et, reprise par le pronom relatif *qui*, elle est également sujet de **poursuit**, le verbe de la relative.

Cette relative est une relative de type SS, enchâssée par emboîtement.

*L'âne piétine le chien [qui poursuit le cheval]*  
O S

Cette relative de type OS (objet/sujet) est dérivée à droite car elle est située après la principale. Le SN relativisé, *le chien* est objet du verbe de la principale **piétine** et sujet du verbe de la relative **poursuit**.

- Celles en *que* sont soit SO soit OO. (où S=sujet et O=objet.)

*L'âne [que le cheval bouscule] piétine le chien.*  
S O

Le SN relativisé âne est sujet du verbe de la principale **piétine** et objet du verbe de la relative **bouscule**.

Cette relative SO est enchâssée par emboîtement.

*L'âne piétine le chien [que le cheval poursuit.]*  
O O

Le SN relativisé chien est objet du verbe de la principale **piétine** et objet du verbe de la relative **poursuit**.

Ces relatives de type OO sont difficiles à comprendre parce qu'elles se terminent par un verbe transitif ce qui est ressenti comme une incomplétude par les enfants.

Les relatives en *qui* respectent une structure de type canonique, c'est à dire l'ordre SVO, alors que les relatives introduites par le pronom relatif *que* ne la respectent pas.

Pour traiter ces énoncés, l'enfant pourra utiliser différentes stratégies en fonction de la complexité de l'énoncé.

Nous notons, tout d'abord que les relatives en finale sont les premières comprises, alors que les relatives enchâssées, dont l'information est scindée en 2 parties, sont plus difficiles à traiter dans notre mode de pensée puisque les informations sont discontinues (et nécessitent une mise en mémoire de travail des différents éléments linguistiques.)

Pour Ferreiro<sup>32</sup>, jusqu'à 6 ans, les enfants traitent mieux les relatives SS et OO et dès 9 ans, les performances des 4 types de relatives s'ordonnent comme chez l'adulte.(stratégie des fonctions parallèles avant 6 ans et celle des NVN adjacents après 9 ans.)

Il ajoute également que tout se passe comme si, entre 6 et 9 ans, aucune stratégie n'était dominante.

*Nous allons analyser les différentes stratégies disponibles en fonction de l'âge.*

#### ***Stratégie lexico-pragmatique :***

Les phrases de type SS peuvent mobiliser une simple stratégie lexico-pragmatique pour être comprises si l'action est non renversable. (cette stratégie est disponible dès 2-3 ans.)

En revanche, si l'action est renversable, cette stratégie ne sera pas suffisante.

***Le chien qui mange un os est énorme.***

***S S***

Cependant, nous n'avons pas souhaité mobiliser ce type de stratégies dans notre corpus afin de nous assurer que les enfants testés étaient capables de mobiliser des stratégies plus élaborées comme les stratégies morpho-syntaxiques et d'extraposition ; c'est pourquoi nous n'avons utilisé que des verbes d'actions renversables dans nos énoncés.

---

<sup>32</sup> FERREIRO, cité par G. AMY dans *Psycholinguistique de l'enfant*, p.137, op.cit p.12.

***Stratégie positionnelle d'ordre absolu de 2;6 ans jusqu'à 5-6 ans :***

Ils attribuent au premier SN le rôle d'agent et celui de patient au deuxième SN. Cette stratégie est suffisante pour les relatives en **qui** mais insuffisantes pour celles en **que**.

Notre corpus d'items comprendra, cette année, plus de relatives en **que** que de relatives en **qui** puisque les premières sont plus difficiles à comprendre et donc plus intéressantes à tester avec des enfants âgés de 10 à 15 ans.

***Vers 3;6 ans jusqu'à 5-6 ans, la stratégie positionnelle de proximité d'ordre relatif est disponible.***

C'est à présent le SN le plus proche du verbe qui est déterminé comme étant l'agent de l'action et le deuxième comme étant le patient. Cette stratégie sera suffisante pour traiter les phrases de type SVO c'est à dire les relatives en **qui** alors que les relatives en **que** seront plus ou moins bien traitées par cette stratégie.

***Vers 3;6-4 ans, une nouvelle stratégie est disponible, c'est la stratégie d'extraposition de la relative qui consiste à isoler la relative et à la déplacer à la fin de la phrase. On lui applique ensuite une stratégie lexico-pragmatique.***

Cette stratégie peut aboutir à un sens non modifié de la phrase comme c'est le cas pour les relatives en **qui**.

En revanche, les relatives en **que** ne seront pas toujours comprises.

***Vers 3;6-6ans, la stratégie des fonctions parallèles et/ou de non changement de rôle est utilisée pour les relatives en qui ou en que dérivées à droite.*** Elle consiste à attribuer au pronom relatif la même fonction que l'antécédent. Cette stratégie serait suffisante dans le cas où le SN relativisé aurait la même fonction dans la principale que dans la relative : c'est à dire dans les phrases de structures SS en **qui** enchâssées par emboîtement ou OO en **que** dérivées à droite.

En revanche, elle est inefficace pour les phrases de structure OS en **qui** dérivées à droite et SO en **que** enchâssées par emboîtement.

***A partir de 9 ans, les enfants utilisent une nouvelle stratégie qui mobilise les opérations constitutives du noyau.*** Elle s'appuie sur tous les indices sémantiques possibles, tous les éléments syntaxiques et sur les opérations cognitives.

C'est par l'utilisation de cette stratégie que l'on comprend tous types de relatives.

***Après 9 ans, une stratégie nouvelle est disponible,***

c'est la stratégie des NVN adjacents qui attribue au premier SN le rôle de sujet et au deuxième la fonction d'objet et ce, sans tenir compte des connecteurs. Surtout utilisée dans le traitement des relatives, elle est issue de la stratégie positionnelle.

Par cette stratégie, le sujet traite la proposition la plus enchâssée.

L'hypothèse est la suivante : la première suite NVN est considérée comme étant la proposition principale. Le sujet ne pourra pas, par cette stratégie, comprendre les relatives de structures SO, il devra alors reconsidérer son hypothèse pour ne pas se tromper.

### ✓ **Les énoncés comparatifs**

Ces énoncés sollicitent, pour leur traitement, non seulement des compétences linguistiques et une bonne connaissance des termes employés, mais également des aptitudes logiques. Ils nécessitent des capacités cognitives pour les comprendre.

Plus il existe de termes dans la comparative, plus son traitement sera complexe car les éléments à mettre en relation seront plus nombreux et donc plus difficiles à mémoriser.

Les énoncés 28 et 29 de notre corpus sont des comparatives à trois termes.

Si l'ordre des éléments comparés est non-linéaire ou discontinu :

B.....C et A.....B , l'énoncé sera plus difficile à traiter que si les éléments sont situés les uns après les autres, que l'énoncé est continu : A.....B.....C.

Notre corpus comporte un énoncé de chaque catégorie : un énoncé continu, le numéro 28 : « **le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que le garçon à lunettes.** »

l'autre étant discontinu, le numéro 29 : « **La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que la fille au pull rouge.** »

Les termes comparatifs peuvent être homogènes si le même terme est utilisé deux fois ou hétérogènes si l'énoncé comporte deux termes différents.

Bien sûr, un énoncé hétérogène est plus difficile à traiter qu'un énoncé homogène car il nécessitera de faire des inférences.(A est plus petit que B qui est moins grand que C, cela implique que A est plus petit que B, ce dernier étant lui-même plus petit que C.)



Notre corpus comporte un énoncé de chaque type :

Notre énoncé 28 est un énoncé hétérogène alors que le 29 est un énoncé homogène.

La stratégie que les enfants doivent adopter pour comprendre ces énoncés est, tout d'abord, une bonne analyse de la première proposition, puis de la deuxième et enfin une mise en relation des 2.

L'enfant doit avoir établi deux lois pour comprendre un tel énoncé :

-La loi d'anti-symétrie : si  $X > Y$  alors  $Y < X$ .

-La loi de transitivité : si  $X > Y$  et  $Y > Z$ , alors  $X > Z$ .

La maîtrise de la sériation permet de mettre en relation les différents constituants d'une phrase comparative.

L'enfant doit avoir des capacités mémorielles suffisantes et un bon raisonnement. De plus, il faudra également qu'il ait une certaine réversibilité de la pensée pour annuler son premier choix (faire un retour en arrière) pour trouver une autre solution. En effet, ces énoncés s'expérimentent en modalité Mime, et si l'enfant prend un personnage qui ne convient pas pour son mime, il doit être capable d'envisager une autre solution et de remettre en question ce qu'il avait proposé auparavant.

#### ✓ Les énoncés comportant des quantificateurs.

Ces énoncés nécessitent, outre une bonne compréhension linguistique des termes utilisés, des capacités cognitives permettant la compréhension de l'inclusion, des notions de partie/tout et de la réversibilité de la pensée.

D'après le dictionnaire d'orthophonie<sup>33</sup>, l'inclusion est la relation d'ordre entre 2 ensembles ou 2 classes. On dit que l'ensemble B est inclus dans l'ensemble A quand tous les éléments B sont des éléments de A. Cette notion est maîtrisée vers 10 ans.

Dans la théorie piagétienne, la réversibilité de la pensée est liée à la capacité de la pensée à se décentrer pour envisager mentalement un retour en arrière. (définition tirée du même ouvrage.)

---

<sup>33</sup> Dictionnaire d'Orthophonie, op.cit p.12.

Ces opérations consistent à envisager les sous-classes d'un tout, c'est à dire les notions de particularité (si quelques uns sont petits, alors d'autres sont grands), et de complémentarité (la somme des parties forme le tout :  $a + b = X$ )

✓ **Les énoncés exprimant la condition.**

Un énoncé de type : Si p, alors q implique qu'il y ait 2 ensembles p et q comprenant les éventualités p et non-p et q et non-q.

L'enfant doit être capable d'envisager toutes les possibilités que contient un tel énoncé ce qui relève des notions d'inclusion et de partie-tout.

Nous donnons pour exemple notre énoncé 19, *Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau.*

Cet énoncé implique d'envisager toutes les possibilités,

- |   |                   |
|---|-------------------|
| *Les garçons ont des foulards et des chapeaux,          | $p / q$           |
| *Les garçons n'ont pas de foulard et pas de chapeau,    | $non\ p / non\ q$ |
| *Les garçons ne portent pas de foulard mais un chapeau, | $non\ p / q$      |
| *Les garçons ont un foulard mais pas de chapeau,        | $p / non\ q$      |

et d'éliminer les cas incompatibles avec l'énoncé.

✓ **Les énoncés comportant un ordinal :**

Une connaissance des ordinaux au niveau linguistique est indispensable pour comprendre correctement ces énoncés. (Une bonne distinction entre les ordinaux et les cardinaux<sup>34</sup> en fait partie.)

Cette notion a été testée par LECOCCQ dans son énoncé de l'E.CO.S.SE, *le chien a fait tomber la deuxième quille* ; nous reprenons ce type de phrase pour nos énoncés 10 et 17, le premier indiquant, contrairement à l'énoncé 17 et à celui de LECOCCQ, un ordre de référence (ou origine) puisqu'il spécifie « en partant de la gauche ».

Il existe, dans le traitement de ces énoncés, plusieurs difficultés que les enfants peuvent rencontrer :

- des confusions des 2 adjectifs ordinaux et cardinaux,
- un problème de latéralisation droite/gauche impliquant que l'enfant ne parte pas du bon côté pour compter,

---

<sup>34</sup> les adjectifs cardinaux donnent un aspect quantitatif du nombre : « les 2 enfants », alors que les cardinaux expriment le rang, la place d'un élément au sein d'un ensemble : « le deuxième enfant. ».

- une bonne connaissance sémantique du terme ordinal et ce qu'il implique.

✓ **Les énoncés comportant un pronom personnel :**

Face à ce type d'énoncés présents dans notre corpus, l'enfant devra être capable de faire le lien entre ces pronoms anaphoriques et un référent qui n'est pas donné auparavant.

Il devra donc avoir une parfaite connaissance du genre et du nombre des différents pronoms personnels employés, analyser ensuite le genre et le nombre des antécédents proposés et en faire enfin le rapprochement pour les associer.

D'après la littérature<sup>35</sup>, les pronoms-sujets sont maîtrisés plus tôt que les pronoms-objets.

Le terme anaphore signifie « se porter en arrière ». C'est un terme substitutif d'une unité de langage dont il assure la reprise. Le traitement d'un pronom consiste à lui attribuer une valeur et il faut pour cela procéder de la sorte : L'enfant devra tout d'abord identifier un élément de l'énoncé comme appartenant à la classe de signes à référence variable. Il a ensuite à choisir et à utiliser une procédure aboutissant à attribuer une référence à ce signe. Cette procédure sera souvent celle des fonctions parallèles qui identifie la coréférence entre le SN et un pronom sur la base de leur identité de rôle dans l'action.

***Les différentes stratégies utilisées en fonction de l'âge :***

- A 3 ans et demi, l'enfant prend pour référent du pronom, le syntagme nominal le plus proche c'est à dire qu'il utilisera la stratégie de distance minimale.
- Entre 3 et 6 ans, l'enfant considère le pronom comme étant le substitut du SN sujet. Il utilise la stratégie de non changement de rôle.
- A 6 ans, il tient compte des indices morphosyntaxiques (ils, elles) et lexicaux (le sens des mots) ;

---

<sup>35</sup> F.FARIOLI p.156 et 166 de psycholinguistique de l'enfant op.cit p.12.

## V - Les différentes modalités utilisées dans notre test :

- *Ce que nous appelons mime par manipulation ou M dans notre projet de test.*

Il s'agit de proposer une phrase à l'enfant et de lui demander de traduire les relations fonctionnelles qu'il décèle en mimant un événement à l'aide de jouets. Pour tester la compréhension des éléments définis en surface de l'énoncé (les éléments définis en surface le sont sur la base d'indices syntaxiques sans référence au sens en opposition avec la structure profonde qui, elle, tient compte du sens.)

Bronckart affirme que, dans les expériences de compréhension, l'interprétation de compréhension de mime se déroule en deux étapes dont la première consiste à identifier le type d'action effectuée et les rôles attribués aux protagonistes. La deuxième consiste à identifier les indices de l'énoncé à partir desquels nous allons pouvoir attribuer les rôles d'agent et de patient.

Il donne la consigne suivante : « Je vais te dire des phrases, écoute bien, puis fais ce que je viens de dire avec les jouets. »

Il précède cette consigne d'un moment de contact où il s'assure que l'enfant fait une bonne correspondance entre les jouets et les éléments lexicaux de la phrase.

Nous ne procéderons pas tout à fait de la même manière au cours de notre expérimentation puisque nous avons choisi du vocabulaire connu par les enfants de la tranche d'âge que nous visons ; De plus, nous avons fait en sorte que le matériel proposé (qui est cette année constitué de personnages et objets en carton) soit suffisamment représentatif et prototypique pour que l'enfant relie bien le signifiant au signifié.

(nous avons réalisé nos dessins pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, voir pour plus de détails notre paragraphe concernant la désignation d'images.)

Il n'y aura donc pas de phrase s'assurant de la correspondance entre les éléments lexicaux et les dessins représentés sur les cartons.

BRONCKART affirme qu'il énonce ces phrases selon un ordre précis comme nous le ferons également puisque nous allons proposer un ordre de difficulté croissante.

Concernant les réponses des enfants, il les regroupe en :

- réponses standards qui comportent les réponses correctes, inverses (l'agent devient le patient et le patient devient l'agent) et réciproques (les enfants mettent en scène un événement dans lequel les deux protagonistes sont à la fois agents et patients.)
- réponses marginales :
  - les réponses faisant intervenir des objets ou personnes non mentionnées dans l'énoncé. Cette erreur est également possible dans notre corpus puisque nous avons du matériel surnuméraire donnant le choix à l'enfant, mais lui permettant également de se tromper (prenons l'exemple de l'énoncé numéro 24 : *une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros*, dont le matériel proposé comporte un gros chien mais également un petit chien).
  - La simple désignation : Le sujet ne fait que pointer les personnages ou les actions, sans mise en scène des événements.  
« Il est difficile de savoir si l'enfant considère qu'aucun événement ne correspond à l'énoncé produit ou s'il se représente un événement tout en refusant de le mettre en scène pour d'autres raisons. »
  - X-agent : Le sujet se place dans le personnage de l'agent et réalise l'action sur les autres personnages de l'énoncé.  
« la réponse X-agent supprime en quelque sorte l'agent de l'événement représenté et instaure le metteur en scène comme agent universel ».  
Cette absence de distance est caractéristique des sujets de 4 ans environ.
  - Systématique : Il n'y a aucune analyse des indices morphosyntaxiques, le sujet réagit uniquement en fonction de sa connaissance du monde.  
Nous pouvons nous attendre à des réponses de ce type pour notre énoncé numéro 22, *c'est par le taxi que l'ambulance est doublée*, puisque l'ambulance est un véhicule prioritaire et que dans la vie de tous les jours, c'est elle qui double les autres voitures.

Il faut préciser, comme le note BRONCKART, que ce que l'on mime est limité. On ne peut pas mimer ce qui relève de l'intention du locuteur, on ne peut pas représenter non plus la négation d'un événement ni le fait qu'il a eu lieu dans le passé. C'est pourquoi nous ne pourrions pas utiliser cette modalité pour certains énoncés, comme la plupart des concessifs par exemple.

Il semble important de signaler que le mime, par le biais de personnages en carton, peut peut-être gêner nos adolescents qui auront le sentiment de « jouer », ce qui n'est pas très valorisant pour eux ; en effet, la tranche d'âge de l'année dernière s'élargit et nous aurons cette année à expérimenter, notre matériel auprès d'enfants de 4<sup>ème</sup>.

Nous porterons notre attention sur une éventuelle gêne inhérente à cette situation.

Certaines stratégies de compréhension sont induites par le mime : c'est le cas de la stratégies des fonctions parallèles.

En effet, « le garçon pousse le chien et fait tomber la vache » est plus facile à réaliser en modalité M et aboutit à un manipulation correcte pour cet exemple.

En revanche, celle-ci risque d'induire le non-changement de rôle dans un énoncé du type:

« le garçon fait tomber la vache que pousse le chien » en effet, l'enfant a le personnage « garçon » dans ses mains et risque donc de lui attribuer le rôle d'agent du verbe *tomber*, ce qui est correct, mais également agent du verbe *pousser*, ce qui est faux.

### ➤ *Désignation d'images ou DI :*

Cette modalité est la plus couramment rencontrée dans les différents tests de compréhension orale ou écrite (l'E.CO.S.SE de LECOCCQ, le LMC et le O-52 de KHOMSI ...).

On propose une phrase à l'enfant qu'il devra associer à une image et une seule choisie parmi plusieurs.

C'est une modalité agréable à passer pour l'enfant qui ne ressent pas aussi fortement les contraintes linguistiques que lors d'une tâche d'appariement d'énoncés.

Dans notre projet de test, les images sont non seulement représentées dans notre modalité Désignation d'Images, mais également à l'intérieur de notre modalité Mime puisque nos personnages ne seront plus en plastique mais dessinés sur du carton.

Nous allons tout d'abord donner une définition de l'image de THINES et LEMPEREUR<sup>36</sup> : « c'est un ensemble cohérent et organisé occupant une surface, un plan, et offert à la perception pour être appréhendé soit comme structure analogique, soit comme structure arbitraire.

Elle transporte toujours un message quelle qu'en soit la nature. Elle se lit toujours dans un espace historique et est donc investie par une culture, une idéologie, une esthétique. »

Il est important que nos images illustrent les personnages, objets et actions de façon assez proche de la représentation que les enfants s'en font.

De plus, nous avons pris garde de ne pas encombrer nos images de détails superflus.

Nous nous sommes inspirée d'A.MOLES, cité l'année dernière par A.FALOURD, pour définir les différentes caractéristiques des images :

- le degré de figuratif ou d'exactitude qui se mesure en regardant les détails et en comparant avec le modèle sensé être représenté.
- le degré d'iconicité ou de réalisme,
- le degré de complexité qui s'évalue par le nombre de détails sur le dessin.
- la prégnance de la forme,
- la dimension esthétique.

Les fonctions de l'image sont nombreuses.

Dans le cas de notre projet de test, sa fonction majeure est évaluative.

Afin que la lecture de l'image se fasse facilement, nous avons tenté de ne pas surcharger nos images, de rendre les effets de perspectives... et de ne différencier une image d'une autre que par l'élément différentiel. (En effet, la modification totale de l'image demanderait à l'enfant un travail à la fois cognitif et de lecture de l'image supérieurs.)

*L'enfant n'est pas passif devant l'image, il pourra l'appréhender de différentes façons :*

- **pointilliste** : il privilégiera certains détails,
- **synchrétique** : l'enfant lira l'image de façon globale sans voir la relation

---

<sup>36</sup> en référence au cours sur la psycholinguistique et la compréhension de 3<sup>ème</sup> année d'orthophonie.

entre les éléments.

- **synthétique** : l'enfant lira l'image globalement et mémorisera les éléments essentiels.

Etant donné l'âge des enfants que nous allons rencontrer, nous espérons que leur appréhension de l'image sera globale.

*L'attitude des enfants lorsqu'il doivent appairer une image et un énoncé est la suivante :*

Les enfants , après lecture de leur énoncé, vont procéder la plupart du temps de gauche à droite et de haut en bas pour choisir l'image cible. S'ils sont passés devant une image qui leur semblait correcte, rares sont ceux qui continuent la lecture des autres images pour confirmer leur choix : ils montrent immédiatement l'image qui leur semble correcte.

De plus, une image dont ils n'étaient pas sûrs à 100% et qui était « en attente » risque d'être vite oubliée au profit d'une suivante qui semble convenir « à peu près. »

Un autre phénomène est également constaté : Lorsqu'une image a été cochée pour un item, les enfants vont tenter de trouver, pour l'item suivant, une image située à un autre endroit, supposant que la même image ne peut pas être cochée 2 fois de suite.

### ➤ *L'appariement d'énoncés ou AE :*

C'est une modalité assez classique puisque c'est souvent par ce biais que l'on « teste » la compréhension des enfants en classe.

Il s'agit pour eux de choisir, à partir de la lecture de l'énoncé de base, un ou des énoncés qui lui sont équivalents.

Ce qui différencie cette modalité de la modalité images et qui la rend assez difficile, réside dans la possibilité d'avoir de 1 à 4 réponses correctes, ce qui n'était pas le cas dans la modalité précédente.

De plus, il s'agit de traiter au niveau linguistique, non seulement l'énoncé de base, mais également les 4 énoncés susceptibles d'être appariés avec celui-ci. Il s'agit donc d'un travail métalinguistique, d'une analyse de la langue par le biais de la langue.



Les enfants devront, en premier lieu analyser syntaxiquement et linguistiquement l'énoncé de base et le garder en mémoire. Ils devront ensuite lire le premier énoncé à appairer, le comprendre et en faire ensuite le rapprochement avec l'énoncé de base pour juger de leur similitude sémantique ou non. Ce mécanisme devra se reproduire pour les 3 autres énoncés proposés. Cette fois-ci, l'enfant n'a pas la possibilité de ne lire qu'un énoncé et de laisser les autres de côté si le premier lui convient, puisqu'il peut y avoir un ou plusieurs énoncés cibles.

De plus, plus l'énoncé de base et les énoncés à appairer sont complexes, plus les enfants seront lents à les traiter.

Nous observerons, en effet, que le temps de passation des items testés en Appariement d'Énoncés (AE) est plus long que le temps nécessaire pour la passation des 2 autres modalités.

**Méthodologie**

## **I - Présentation générale des objectifs du projet de test :**

### **1) Présentation de l'expérimentation et des résultats obtenus en 2001 :**

Le test de compréhension syntaxique que nous projetons de mettre au point cette année, à la suite de mesdemoiselles E.Grèverie, A.Falourd et D.Drogue<sup>1</sup>, a pour objectifs de cerner la compréhension écrite d'énoncés complexes par les adolescents. En effet, force est de constater que les tests orthophoniques actuels présentent des manques quant à l'évaluation de la compréhension écrite d'énoncés de structures syntaxiques complexes et ce plus précisément dans la tranche d'âge des 10/15 ans. (Ce sont d'ailleurs ces enfants que nous nous proposons de rencontrer cette année, alors que les expérimentations de l'an passé se limitaient aux enfants de 11/13 ans).

Au delà de la tranche des 11 ans, nous avons à notre disposition l'E.CO.S.SE (LECOQ, 1996) étalonné jusqu'à 13 ans et le L2MA (C.CHEVRIE-MULLER & coll, 1997) étalonné jusqu'à 11 ans<sup>1/2</sup>.

De plus, les structures syntaxiques proposées sont souvent d'un niveau trop faible et le type de passation souvent limité à la désignation d'images suite à la lecture d'un énoncé.

Les trois étudiantes de l'année dernière avaient mis au point un corpus de 25 énoncés comportant les types de phrases complexes suivants :

- un bloc comprenant les phrases passives, causales et concessives,
- un autre les phrases contenant une ou deux relatives
- et un troisième comportant des phrases incluant des notions logiques.

(Concernant le choix des énoncés à proposer aux enfants, l'objectif était de balayer l'ensemble des structures syntaxiques posant problème aux collégiens.)

De plus, les énoncés étaient présentés selon un ordre de complexité croissante à l'intérieur de chaque bloc.

Ce type de compréhension avait été testé par le biais de trois modalités différentes puisqu'il a déjà été constaté que le type de passation influait sur l'interprétation des énoncés :

---

<sup>1</sup> Cf les 3 Mémoires d'Orthophonie de D.DROGUE, A.FALOURD et E.GREVERIE, Nancy 2001.

- l'Appariement d'Énoncés,
- la Désignation d'Images,
- et l'acting-out que nous traduisons cette année Mime par Manipulation.

Chaque modalité étant élaborée et utilisée par l'une des trois étudiantes.

La passation du test créé était accompagnée de celle d'un test contrôle ayant pour but la comparaison de leurs résultats et ainsi la validation du projet de test 2001.

La population à laquelle ce projet de test a été proposé était composée de 97 enfants âgés de 11 ans à 13 ans 6 mois, scolarisés en classe de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> et issus de 3 collèges de Nancy. La répartition était équilibrée puisque nous avons 48 garçons pour 49 filles.

**Les résultats obtenus sur le corpus de 25 énoncés proposés en 2001 :**

A la suite des expérimentations des étudiantes de l'année dernière, C.MAEDER constate que les résultats obtenus par les trois modalités de passation sont relativement semblables si on appréhende le test dans son ensemble. « par contre, si l'on envisage les résultats énoncé par énoncé, on peut observer des différences notables. »<sup>2</sup>

De plus, si on regarde les résultats en fonction des différentes variables, sexe, classe, âge et catégorie socio-professionnelle des parents (CSP), on ne constate pas de différences importantes. « elles ne semblent pas influencer sur les performances des sujets de l'échantillon. »

On n'observe pas non plus de parallélisme entre temps de passation et réussite du test.

Le test contrôle comportant des énoncés d'un niveau de difficulté inférieur à ceux du projet de test 2001, il n'est pas surprenant que le projet de test n'obtienne qu'une note moyenne de 14 sur 20, alors que celle du test contrôle 2001 atteint plus de 16 sur 20.

De plus, comme le souligne C.MAEDER en parlant des trois groupes de modalités différentes, « les notes moyennes au test-contrôle sont peu différentes d'un groupe à l'autre alors que les variations de notes sont plus

---

<sup>2</sup> C.MAEDER, *Influence de la modalité de passation sur les performances en compréhension écrite d'énoncés à structure syntaxiques complexes chez les sujets de 11-13 ans : revue GLOSSA numéro 78 (décembre 2001).*

importantes dans le test proposé ; ce qui a fait varier les performances semble bien être la modalité de passation et le type de cotation. » ;

Au premier abord, la modalité « énoncés » est celle qui obtient le moins bon taux de réussite, ce qui était prévisible puisque le sujet devait avoir 1 point à l'item pour qu'il soit considéré comme réussi.(tous les énoncés devant être correctement cochés ou non-cochés.) Le pourcentage de réussite par cette modalité a donc été recalculé en considérant qu'un item était également réussi si le sujet obtenait 0,75 point (effectivement, la compréhension de l'énoncé cible peut être correcte si le sujet a au moins coché un énoncé sémantiquement équivalent.)

De ce fait, les trois modalités obtiennent des pourcentages de réussite assez proches (de 72,72% à 78,77%)

C'est à présent l'acting-out, ou Mime, qui semble « à la traîne ».

« le sujet est confronté à un nombre plus important de solutions possibles ; par conséquent, le nombre d'erreurs potentielles est plus important. »

Le temps de réflexion ajouté au temps de manipulation en font une modalité plus longue à passer et le choix de coter en « tout ou rien » implique un taux d'erreurs plus élevé.

En fonction de la modalité de passation, nous observons des différences plus ou moins importantes quant à la réussite des énoncés :

Dans la catégorie quantificateurs, l'acting-out obtient le plus faible pourcentage de réussite ce qui s'explique par une quantité de matériel trop importante et un choix indéfini de solutions.

En revanche, c'est la modalité la mieux réussie en ce qui concerne la catégorie relative puisque le mime permet de mieux scinder l'énoncé en propositions et de le mimer au fur et à mesure.

Dans la catégorie comparatives, le groupe « énoncés » obtient le pourcentage de réussite le plus bas comme c'est également le cas pour la catégorie causale. Les passives, concessives et énoncés conditionnels obtiennent des scores dont les écarts entre les différentes modalités sont moins marqués.

#### **Les causes de certaines erreurs :**

- Les erreurs observées peuvent résulter de causes inhérentes au sujet :

Les enfants devront tout d'abord mobiliser des aptitudes cognitives pour avoir accès à certaines notions logiques (les énoncés comportant des quantificateurs ou les phrases conditionnelles nécessitent ces aptitudes) mais également pour être capables de lire correctement une image.

Une bonne maîtrise linguistique permettant l'utilisation de stratégies adaptées est également indispensable (les quantificateurs, entre autres, nécessitent de la part du sujet des connaissances sémantiques) tout comme des capacités de mémorisation et d'abstraction.

- Mais les causes des erreurs peuvent également venir du **matériel utilisé** :

Le matériel utilisé et les différentes modalités de passation apportent de nombreuses explications quant aux résultats obtenus (matériel trop varié ou restreint, ambiguïté des images, modalité qui entrave ou facilite la compréhension...)

La cotation, différente d'une modalité à l'autre, aboutit à des taux de réussite très différents. Concernant la modalité « images », le sujet n'a qu'à comparer les quatre images à l'énoncé cible.(il sait qu'une seule correspond à l'énoncé ce qui limite sa recherche). C.MAEDER<sup>2</sup> ajoute : « il est probable que certains sujets n'auraient pas pensé à la solution adaptée si on ne la leur avait pas proposée ». Cette modalité semble donc plus propice au gain de points !

## **2) Présentation des objectifs poursuivis en 2002 :**

Cette année, avec la collaboration de C GEERAERT<sup>3</sup>, nous avons modifié ce corpus tant au niveau des énoncés que des modalités d'expérimentation.

En fonction de l'analyse des résultats de l'expérimentation et de notre analyse personnelle, chaque phrase sera à présent testée par une seule modalité qui sera sélectionnée en fonction de sa facilité de présentation et des éléments morpho-syntaxiques pregnants dans la phrase.

De plus, nous avons ajouté 7 énoncés complexes qui n'étaient pas représentés dans les énoncés initiaux : les phrases mettant en jeu les pronoms personnels et les ordinaux et également 2 relatives.

Les énoncés étaient présentés, l'année dernière, selon un ordre de complexité croissante à l'intérieur de chaque bloc.

---

<sup>2</sup> C.MAEDER, op cit.p.39.

<sup>3</sup> C.GEERAERT, *Evaluation projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Comparaison des résultats d'enfants de 11-13 ans, avec ou sans troubles du langage écrit. Mémoire d'orthophonie 2002.*

Cette année, nous avons décidé de proposer au sein du même test, 3 modalités de passation en tenant compte dans la répartition des difficultés rencontrées l'année dernière. Nous présenterons donc les énoncés par type de modalité de passation et non plus par bloc, mais nous conservons un ordre croissant de difficulté à l'intérieur de chaque modalité.

Les trois modalités retenues sont donc toujours l'Appariement d'Énoncés, la Désignation d'Images et l'acting out. Nous avons traduit cette dernière modalité par « Mime par Manipulation » afin d'utiliser des termes français et représentatifs de l'activité recherchée.

Au cours de notre rédaction, nous simplifierons l'appellation « mime par manipulation » par le terme « mime ».

Nous avons effectué une nouvelle numérotation, nécessaire à la suite de notre nouvelle organisation par modalité.

Afin d'opérer une distribution équitable du travail méthodologique, les 30 énoncés ont été répartis en deux blocs de quinze en tenant compte des critères suivants : types d'énoncés, modalité de passation, ajouts et modifications d'énoncés.

Pour notre part, nous nous chargeons d'étudier les énoncés numéros 1, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 21, 23, 25, 29, 30 que nous citerons ci-après.

C.GEERAERT, quant à elle, se charge d'étudier les énoncés numéros 2, 4, 6, 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28 cités également plus loin dans le mémoire.

Dans notre partie méthodologique, nous justifierons le choix de la modalité pour laquelle nous aurons opté pour quinze des trente énoncés, les quinze autres étant développés dans le mémoire de C.Geereart. Nous expliquerons également les modifications des énoncés initiaux, des énoncés cibles dans « l'appariement d'énoncés », des dessins proposés comme choix dans la modalité « Désignation d'images », ainsi que les modifications concernant le choix du matériel dans la tâche d'« acting-out. »

#### **La notation selon la modalité :**

Elle est similaire à celle proposée l'année dernière excepté pour les items 26,27 et 30 de la modalité « mime. » que nous allons noter de manière différente et dont les consignes seront modifiées.

✓ **Modalité images :**

Nous avons conservé la notation choisie l'année dernière pour la modalité images puisque aucun intermédiaire n'est possible, c'est la loi du « tout ou rien. »

C'est d'ailleurs la modalité la plus simple à noter.

En effet, la notation pour cette modalité se fait de la sorte : une seule image étant correcte, 1 point sera attribué si l'image désignée est celle-ci, aucun point si elle est inadéquate.

✓ **Modalité énoncés :**

Nous conservons également la même notation que celle de l'année dernière pour cette modalité.

Comme un ou plusieurs énoncés sont équivalents à l'énoncé cible, la notation est plus délicate : à chaque bonne réponse est attribué 0,25 point (qu'un énoncé correct soit coché ou qu'un incorrect ne soit pas coché.)

L'item parfaitement réussi rapporte donc un point, 0 point s'il est totalement échoué et s'il l'est imparfaitement, 0,25; 0,5 ou 0,75 points.

En revanche, nous considèrerons que l'item est réussi si l'enfant a obtenu 1 ou 0,75 point alors que l'année dernière l'item n'était considéré comme réussi que s'il avait obtenu 1 point. En effet C.MAEDER dans son article pour *Glossa* constate une grande différence de résultats entre cette modalité et les deux autres et conclue que cette différence est due à la plus grande difficulté de l'épreuve par le biais de cette modalité puisque plusieurs énoncés peuvent être sémantiquement équivalents alors que les autres modalités n'acceptent qu'une réponse correcte. Il a donc semblé plus équitable de considérer comme justes les énoncés obtenant 0,75 points (c'est à dire que l'enfant a, dans ce cas, coché au moins un énoncé sémantiquement équivalent au premier).



✓ **Modalité mime :**

Une manipulation correcte rapporte 1 point si elle est exactement celle qui était attendue, 0 point si elle est imparfaite ou fausse.

Nous avons pensé un moment ajouter une note intermédiaire de 0,5 point, qui aurait été attribuée si une partie de l'énoncé avait été correcte dans le cas d'énoncés comportant des quantificateurs. Par exemple les deux quantificateurs de l'énoncé 25 pourraient donc « valoir » chacun 0,50 point. Mais nous n'avons pas retenu cette notation car cela voudrait dire que l'enfant n'a que partiellement compris l'énoncé.

Les notations ont été modifiées pour certains énoncés de mime qui acceptaient plusieurs manipulations possibles. Effectivement, l'année dernière, la notation se faisait en 1/0 (réussite ou échec, total ou partiel sans nuances) pour tous les énoncés.

Les énoncés 26, 27 et 30, pour lesquels nous demandons une deuxième solution possible, ne pourront être cotés de la même façon :

- Si la première solution est juste, on attribuera 0,50 point à l'enfant.(si elle est fausse, bien évidemment aucun point ne sera attribué et la passation de cet énoncé s'arrêtera là).
- Si la deuxième solution demandée est juste, ou si l'enfant la propose spontanément, on ajoutera 0,50 point et l'enfant obtiendra alors la note maximale d'1 point.
- Si, après une première réponse juste l'enfant ne se représente pas d'autres solutions possibles, nous lui proposons l'autre ou l'une des autres possibilités en la mimant avec le matériel et lui demandons alors si cette solution « serait juste aussi ».

Si sa réponse est positive, nous lui accorderons alors 0,25 point, si elle est négative, nous ne lui ajouterons pas de points et il en restera aux 0,50 point du départ.

Dans ce cas, nous décidons de n'accorder que 0,25 point et non pas 0,50 point puisque l'enfant n'aura pas trouvé spontanément de deuxième solution et qu'il aura été nécessaire de l'induire en lui proposant quelque chose de concret. Il aurait été injuste de placer sur un même pied

d'égalité un enfant qui aurait trouvé une deuxième réponse spontanément et un autre qui aurait nécessité une sollicitation.

Notre notation s'échelonne donc de la sorte pour ces trois items :  
0 ; 0,5 ; 0,75 ; 1.

## **II - Présentation de l'échantillon retenu cette année.**

La population que nous avons retenue cette année se compose d'enfants, garçons et filles, issus de classes allant du CM2 à la 4<sup>ème</sup>, âgés de 10 à 15 ans et dont les parents sont issus des 3 catégories socio-professionnelles.

Notre objectif est l'analyse de l'évolution des stratégies de compréhension entre 10 ans et 15 ans par la comparaison des résultats obtenus par les sujets de ces différentes tranches d'âge.

Nous vérifierons ainsi la fiabilité de notre test au niveau de l'âge et l'évolution des performances en fonction de l'âge et du niveau scolaire.

L'année dernière, il n'y avait pas de différence entre les enfants de 6<sup>ème</sup> ou de 5<sup>ème</sup>, l'écart étant trop peu important entre nos deux populations. Nous allons donc observer si, cette année, les résultats diffèrent d'une tranche d'âge à l'autre.

Les critères d'exclusion de notre population étaient le suivi orthophonique en cours et un niveau de langue insuffisant provoqué par un bilinguisme.

Les enfants redoublants ou ayant redoublé n'en étaient pas exclus.

Les sujets retenus avaient donc une parfaite maîtrise de la langue française et quelques uns avaient été suivis pendant l'enfance pour des troubles du langage oral. Si certains enfants consultaient un/une orthophoniste, c'était pour des problèmes autres que ceux relevant du langage écrit.

C.Geeraert, quant à elle, se charge cette année de comparer les résultats obtenus à notre test par 15 enfants normolecteurs de classe de 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> et 15 enfants suivis en rééducation orthophonique pour troubles du langage écrit.

Contrairement à l'échantillon issu de collège nécessaire pour les expérimentations de l'année dernière qui s'élevait à une trentaine d'enfants par modalité soit au total environ quatre vingt dix enfants pour les trois étudiantes, notre expérimentation ne comporte cette année qu'environ trente cinq enfants issus de collège : vingt enfants concernant notre expérimentation et quinze enfants concernant celle de C.Geeraert, enfants que nous avons recrutés dans deux collèges nancéiens.

Pour notre étude, nous avons donc sollicité la participation d'un collège de Nancy qui a accepté de nous laisser réaliser nos expérimentations auprès de vingt trois enfants.

En ce qui concerne l'école primaire, nous avons reçu 13 réponses favorables de parents d'enfants de classe de CM2.

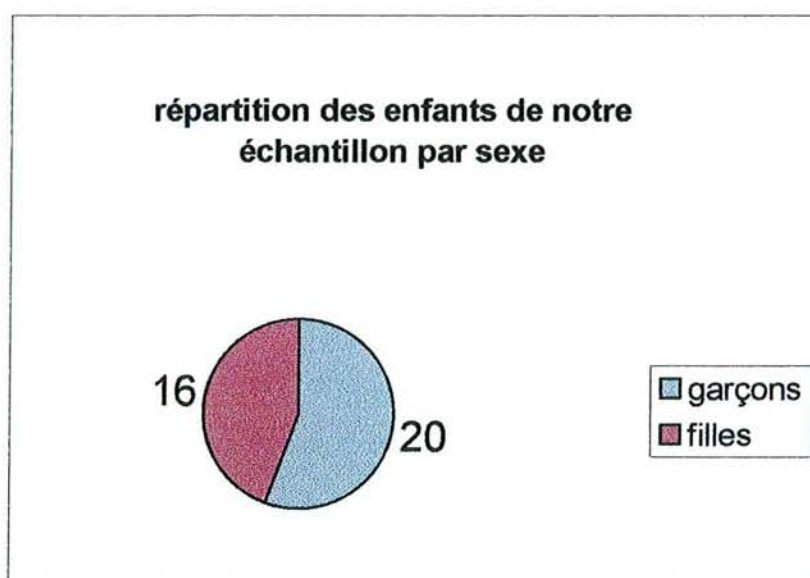
Dans l'ensemble, les parents des enfants ont répondu favorablement à notre sollicitation ce qui nous a permis d'obtenir un échantillon suffisamment élevé pour se prêter à une analyse.

## 1) Répartition des enfants par sexe, par classe et par âge:

### ➤ Répartition des enfants par sexe :

Nous nous sommes particulièrement appliquée à équilibrer la répartition de notre population en fonction du sexe (excepté en classe de CM2 où la répartition filles/garçons n'était pas équilibrée au sein de cette classe de 16 enfants dont 13 ont répondu favorablement à notre sollicitation). Notre échantillon se compose donc de 16 filles pour 20 garçons répartis de la sorte :

garçons	filles	Total de l'échantillon
20	16	36



Comme nous pouvons le constater, les garçons sont plus représentés que les filles dans notre échantillon de population puisque sur 36 enfants nous comptabilisons seulement 16 filles (44,4%) pour 20 garçons (55.5%).

Cette écart entre les 2 sexes s'explique par la grande proportion de garçons dans la population des enfants de CM2 que nous avons rencontrée.

Nous proposons à présent d'observer la répartition des enfants par classe et par sexe.

➤ Répartition des enfants par classe et par sexe :

	CM2	6ème	5ème	4ème	total
Filles	4	2	3	7	16
Garçons	9	3	3	5	20
TOTAL	13	5	6	12	36

Comme nous l'avons cité précédemment, les garçons présents dans cette petite classe de CM2 sont majoritaires par rapport aux filles. L'effectif total de cette classe était de 17 enfants, 13 parents ayant répondu de façon positive à notre appel. Les 4 refus provenaient de parents de filles, ce qui explique la faible proportion de filles.

Nous précisons que le nombre d'enfants présents dans les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> est très restreint en raison du nombre suffisant d'enfants qui ont été testés l'année dernière.<sup>4</sup>

Notre propos étant cette année de comparer différentes tranches d'âges, notre répartition s'est axée sur les enfants de 4<sup>ème</sup> et ceux de CM2 pour lesquels le nombre d'enfants est supérieur.

Il convient donc de cumuler les enfants de 6<sup>ème</sup> et ceux de 5<sup>ème</sup> afin d'obtenir un nombre suffisant d'enfants dans chaque catégorie pour pouvoir comparer nos résultats.

---

<sup>4</sup>Mémoires d'Orthophonie 2001 de D.DROGUE, A .FALOURD & E.GREVERIE.

➤ **Répartition des enfants par âge et par sexe :**

Concernant notre mémoire, nous avons retenu un échantillon réparti sur trois tranches d'âge et donc composé d'un assez petit nombre de sujets par catégorie, auxquels nous avons fait passer notre test.

Nous avons fait le choix de réduire le nombre d'enfants de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> puisqu'un nombre assez important d'enfants de ces classes avaient été testé l'an dernier et que nous savions que le test était adapté à cette tranche d'âge.

Nous avons réparti notre population dans 5 tranches d'âge d'un an que nous pouvons subdiviser en tranches de six mois. Nous avons pour chacune d'elles un nombre d'enfants bien défini.

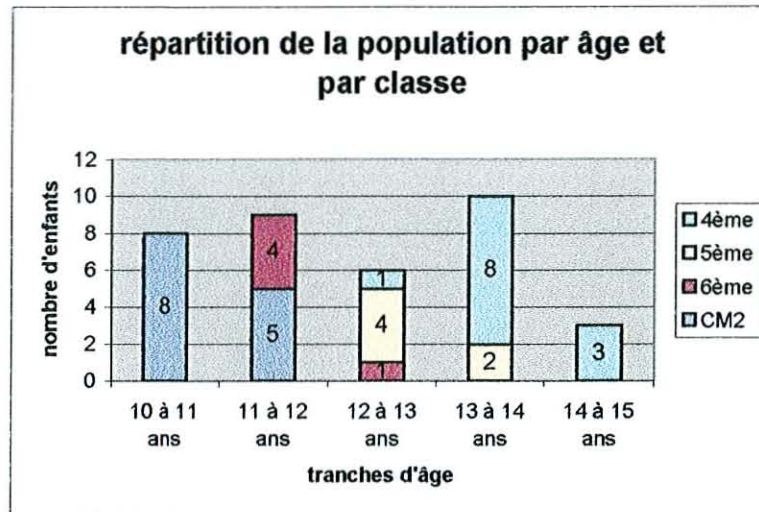
- **De 10 à 11 ans : 8 enfants**
  - 4 enfants de 10 à 10,6 ans.
  - 4 de 10,6 à 11 ans.
- **De 11 à 12 ans : 9 enfants**
  - 7 enfants de 11 à 11,6 ans.
  - 2 enfants de 11,6 à 12 ans.
- **De 12 à 13 ans : 6 enfants**
  - 3 enfants de 12 à 12,6.
  - 3 enfants de 12,6 à 13.
- **De 13 à 14 ans : 10 enfants**
  - 4 enfants de 13 à 13,6.
  - 6 enfants de 13,6 à 14.
- **De 14 à 15 ans : 3 enfants**
  - 1 enfant seulement de 14 à 14,6.
  - 2 enfants de 14,6 à 15.

	De 10 à 11 ans	De 11 à 12ans	De 12 à 13 ans	De 13 à 14 ans	De 14 à 15 ans	TOTAL
<b>Filles</b>	3	3	3	6	1	16
<b>Garçons</b>	5	6	3	4	2	20
<b>TOTAL</b>	8	9	6	10	3	36

Nous constatons, au vu de ce tableau, que la répartition par tranches d'âge est à peu près équitable excepté pour la dernière tranche d'âge (14/15 ans) qui ne comporte que 3 enfants ce qui n'est pas très représentatif. Nous en tiendrons compte lors de l'analyse des résultats obtenus.

En revanche, nous avons parfois une prédominance d'un sexe sur l'autre pour certaines tranches d'âge ; c'est le cas de celle des 11/12 ans où les garçons sont 2 fois plus importants que les filles et celle des 13/14 ans où cette fois-ci les filles sont majoritaires. Cependant, le nombre d'individus est très peu élevé, quelle que soit la tranche d'âge, et il faudra donc nuancer nos résultats.

➤ Répartition de la population par âge et par classe :



Nous nous apercevons que les enfants de 10/11 ans sont scolarisés en classe de CM2, comme nous pouvions nous y attendre, puisque c'est l'âge normal pour entrer dans cette classe.

5 enfants appartenant à cette même classe sont pourtant âgés de 11/12 ans et ont donc redoublé une classe.

La tranche des 12/13 ans est la plus variée puisqu'elle comporte des enfants issus de 5<sup>ème</sup>, ce qui est normal, mais également 1 enfant de classe de CM2 qui est donc en retard pour son âge et un enfant de 4<sup>ème</sup> qui est, lui, en avance pour son âge.

La tranche des 13/14 ans est quant à elle composée principalement d'enfants de 4<sup>ème</sup>, ce qui était prévisible, mais également de 2 enfants de 5<sup>ème</sup> qui sont donc en retard et ont redoublé une classe.

3 enfants de classe de 4<sup>ème</sup> sont donc âgés de 14/15 ans ce qui signifie qu'ils ont une année de retard.

Pour conclure, et pour information, 11 enfants ont donc redoublé une classe et ne se situent donc pas dans la classe à laquelle ils devraient appartenir ce qui représente une part importante de notre population.



## 2) la catégorie socio-professionnelle des parents :

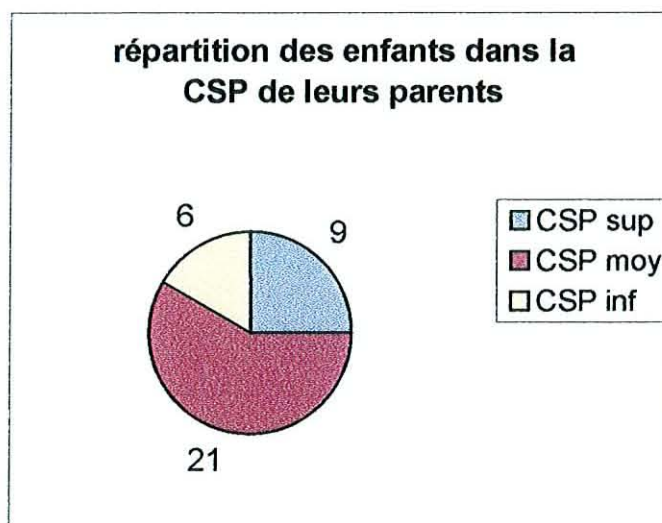
Les enfants étant tirés au sort parmi une population d'enfants du même âge, nous obtenons donc des catégories socio-professionnelles variées.

Nous allons, à l'instar de LECOQ pour son test l'E.CO.S.SE, répartir notre population d'enfants en fonction de la catégorie socio-professionnelle de leurs parents (CSP) de la même façon que l'avait fait A.FALOURD l'année dernière, c'est à dire en trois catégories : inférieure, moyenne, supérieure.

*Nous admettons la répartition suivante :*

- La CSP supérieure est composée des cadres, intellectuels, artistes et professions libérales.
  - La CSP moyenne se compose des artisans, commerçants, chefs d'entreprise, professions intermédiaires (enseignants, infirmières, cadres moyens), employés (de la fonction publique, de l'administration, dans le commerce, la technique, la maîtrise.)
  - La CSP inférieure : militaires, étudiants, ouvriers.
- La répartition de la population en fonction de la CSP des parents des enfants :

CSP sup	CSP moy	CSP inf
9	21	6



La majeure partie des enfants que nous avons interrogés avaient des parents appartenant à la CSP moyenne (58.3%) , les autres se répartissant de façon à peu près identique dans les 2 autres catégories ;  
(16% pour la CSP inf et 25% pour la CSP sup.)

Il s'agira, bien entendu, de prendre en considération ces éléments lorsque nous analyserons nos résultats.

### **III - modalités de passation :**

#### **1) Préliminaires :**

##### **➤ Essai de notre protocole avec 2 enfants :**

Avant toute expérimentation officielle, nous avons testé notre protocole en le faisant passer à deux enfants ne faisant pas partie de l'étude afin de déceler les éventuels défauts de notre corpus mais aussi de nos consignes. En effet, n'y a-t-il pas de meilleurs juges de la faisabilité de notre projet de test que les enfants pour qui il est conçu et qui, par leurs hésitations et leurs réactions mettent en lumière nos malfaçons ? Cependant, suite à ce test, nous n'avons pas recensé de défauts majeurs pouvant entraîner des modifications de notre protocole et nous l'avons donc conservé comme tel.

##### **➤ Demandes d'autorisation : (cf annexe numéro XXXVIII).**

Par la suite, nous avons envoyé aux parents des enfants que nous souhaitons introduire à notre échantillon, une lettre accompagnée d'un coupon réponse expliquant notre projet et les conditions de passation en ajoutant les assurances que nous leur proposons (l'anonymat quant aux résultats de leur enfant et leur utilisation se limitant à un usage universitaire et professionnel.)

Ensuite, avec la collaboration de C.GEERAERT, nous avons choisi les consignes que nous allons donner aux enfants afin d'avoir le même modèle pour chacun d'entre eux. Nous avons, de plus, établi quels étaient les énoncés de Mime pour lesquels nous allons demander à l'enfant une seconde manipulation et quels étaient les énoncés dont les phrases à appairer ne voulaient pas dire exactement la même chose mais



étaient possibles, réalisables par rapport à la première (*cf annexe numéro XXXIII*).

## 2) Déroulement de la passation :

### L'expérimentation à proprement parler :

Tous ces points une fois déterminés, nous avons pu aborder l'expérimentation ; celle-ci se déroulait dans une salle autre que celle de classe, calme et à des heures arrangeant les élèves et leurs professeurs. Tous les enfants n'ont été vus qu'une fois et de façon individuelle.

L'expérimentation débute par une prise de contact avec l'enfant :

- Nous nous présentons rapidement à l'enfant et lui expliquons clairement ce que nous venons faire, dans quel but et quel sera son rôle.  
Nous n'hésitons pas à le remercier en lui signalant qu'il nous aide dans notre travail et nous insistons sur le fait qu'il ne doit pas se faire de soucis, que ce qu'il va faire n'a rien à voir avec l'école et qu'il n'aura pas de note. Il devra juste faire de son mieux. De plus, il nous a semblé important de signaler à l'élève qu'il n'a pas été sélectionné, (ce que peuvent penser un certain nombre d'entre eux), mais qu'il s'agit d'un tirage au sort parmi tous les élèves du collège ou de l'école primaire dont les parents étaient d'accord.
- Nous lui posons ensuite quelques questions : nom, prénom, date de naissance, profession des parents, langue(s) parlée(s) à la maison, connaît ou non l'orthophonie (pour savoir s'il a suivi ou non une rééducation orthophonique.)  
Toutes ces données seront par la suite utilisées lors de l'analyse des résultats.
- Nous lui donnons ensuite oralement la consigne de l'ensemble des épreuves, Désignation d'Images, Appariement d'Énoncés et Mime par manipulation en se rapportant à chaque fois au classeur de passation pour lui laisser entrevoir en quoi consistent les épreuves (bien sûr, sans le laisser lire quoi que ce soit).  
Nous lui spécifions bien que nous lui redonnerons les informations avant chaque modalité.

Avant de commencer les épreuves nous lui demandons si tout est bien clair, s'il a besoin d'explications complémentaires.

Nous lui demandons alors de lire à voix haute les énoncés de base, et ce quelle que soit la modalité (ils se situent sur la page de gauche du classeur) et de lire dans sa tête les quatre autres énoncés proposés dans la modalité « appariement d'énoncés. »

En effet, cette lecture à voix haute nous permettra de déceler des erreurs de déchiffrage pouvant expliquer certaines mauvaises réponses des enfants.

Notre propos n'est certes pas d'analyser le déchiffrage, mais celui-ci nous permet de justifier une mauvaise réponse ne mettant pas en cause la compréhension de l'enfant mais juste sa lecture déficiente ou trop rapide qui lui fait commettre des erreurs.

Cependant, nous n'interviendrons pas pour rectifier les éventuelles erreurs mais nous nous contenterons de les noter.

Par exemple, la lecture du pronom relatif *qui* au lieu de *que* modifiera considérablement l'interprétation que l'enfant fera de la phrase.

Nous chronométrons la durée de passation de notre projet de test et du test contrôle et notons les commentaires faits par l'enfant ainsi que les questions que nous pouvons être amenée à lui poser lors de manipulations ambiguës.

Ce chronométrage n'est réalisé qu'en vue d'évaluer la durée moyenne de passation mais la vitesse ne sera pas prise en compte dans la notation.

Pour l'expérimentation, les énoncés sont lus à voix haute par les sujets et laissés sous leurs yeux durant la désignation pour notre projet de test.)

#### ➤ **Le test contrôle (cf annexe numéros I à VIII)**

Avant de commencer notre expérimentation, nous faisons passer le test contrôle qui nous permettra ensuite de comparer les résultats obtenus avec ceux de notre projet de test. Il reste fidèle à celui conçu par nos trois prédécesseurs avec toutefois quatre nouveaux énoncés à mettre en parallèle avec les nouveaux énoncés ajoutés à notre test. Ces nouveaux énoncés comportent des pronoms personnels, des pronoms relatifs comme *dont* et *sur lequel* et des ordinaux.

Dans le test contrôle d'origine, 8 énoncés étaient issus de l'E.CO.S.SE et 2 du O-52.

Nous y avons donc ajouté, en accord avec C.Geeraert, trois autres énoncés issus de l'E.CO.S.SE et numérotés de 11 à 13 et un énoncé issu du L2MA qui porte le numéro 14.

- L'E.CO.S.SE est un test de compréhension destiné aux enfants de 7 à 13 ans pour la modalité visuelle.  
Le sujet doit désigner une image après avoir lu chaque énoncé mais ceux-ci sont cachés au moment de sa désignation.
  
- Le O-52 est un test de compréhension orale étalonné pour les enfants de 3 ans à 6 ans 11 mois. En dépit de la tranche d'âge inférieure à celle de l'E.CO.S.SE, nous avons tout de même retenu 2 énoncés puisque aucun autre test ne comportait de quantificateurs. Le sujet doit désigner une image parmi 4, mais l'énoncé est proposé oralement par l'examineur. Dans notre test contrôle, l'enfant devra lire l'énoncé à voix haute.
  
- Le L2MA<sup>5</sup>, batterie « langage oral, langage écrit, mémoire, attention » de C.CHEVRIE MULLER. Ce test est destiné à l'examen psychologique des enfants de 8 ;6 ans à 11;6 ans.(du CE2 au CM2).  
Cet énoncé numéro 35 planche 1 issu du L2MA (et qui porte le numéro 14 dans notre test contrôle), ne se présente pas comme les autres :  
Il faut associer à chacune des 4 images une des 4 phrases comportant des pronoms personnels.

Le test contrôle était proposé l'année dernière à la fin de la passation, après le projet de test 2001.

Nous décidons, cette année, de le faire passer aux enfants avant le projet de test 2002, parce qu'il nous a semblé plus judicieux de commencer par quelque chose de plus facile pour aborder en seconde partie notre projet de test, plus difficile.

De plus, par cette organisation, nous enchaînons 2 modalités images ce qui est moins perturbant pour l'enfant qu'un changement permanent de modalité.( en effet, le test contrôle se fait en désignation d'images comme la première partie de notre test.)

- **Notre projet de test : (cf annexe numéros IX à XXXII).**  
**Les trois modalités et leur ordre de passation :**

- La première modalité que nous allons soumettre aux enfants sera la Désignation d'Images qui semble, au premier abord, plus agréable pour l'enfant qui n'aura à lire qu'un énoncé et à l'associer à une image. Il ne sera pas confronté directement à quatre phrases à lire en plus de

---

<sup>5</sup> L2MA de CHEVRIE MULLER, édité par l'ECPA (éditions du centre de psychologie appliquée.)

l'énoncé initial ce qui semble un peu abrupt en début de test. De plus, si nous nous plaçons du côté de l'orthophoniste, il semble plus facile de commencer par une épreuve dont la modalité est connue par tous puisqu'elle est utilisée dans la plupart des tests de compréhension que sont le O52, le LMC de KHOMSI et l'E.CO.S.SE de LECOCQ et elle est, de plus, utilisée dans le milieu scolaire.

- L'Appariement d'Énoncés sera la deuxième modalité de notre test puisqu'elle nécessite une grande concentration. En effet, l'enfant doit à présent sélectionner une ou plusieurs phrases qu'il devra associer à l'énoncé initial. Il travaillera alors uniquement sur du matériel verbal ce qui l'obligera à se décentrer de ce qu'il a lu auparavant pour se concentrer sur une nouvelle phrase à appairer. De plus, le fait qu'il y ait un ou plusieurs énoncés équivalents à l'énoncé cible augmente la difficulté par rapport à la désignation d'images.

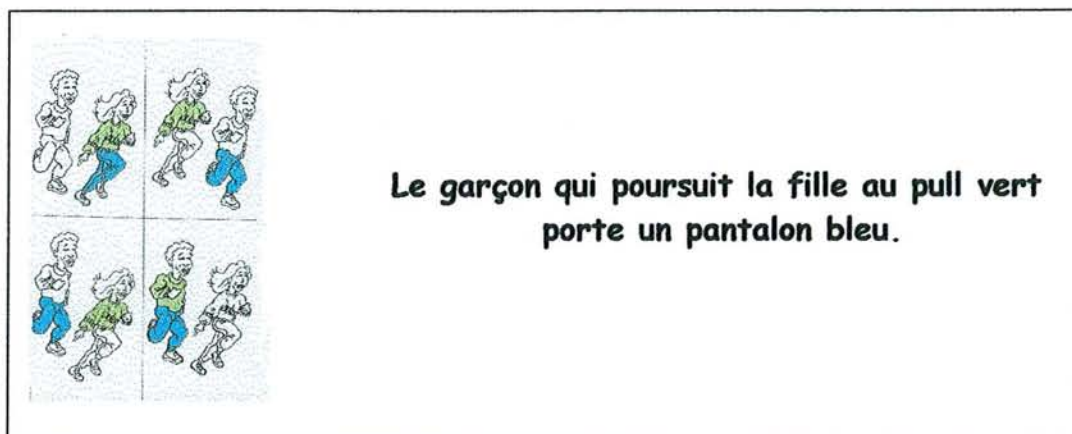
La situation centrale dans notre test nous semble convenir puisque l'enfant se sera déjà acclimaté au test et ne sera pas encore fatigué ni déconcentré.

- Le Mime par Manipulation ou acting-out se déroulera à la fin de notre test. Effectivement cette activité, plus ludique que les autres, trouve bien sa place en dernière position puisque l'enfant « joue » avec les personnages. Cela permettra de remobiliser son attention si la fatigue se fait sentir. De plus, cette modalité prend plus de temps que les autres car l'enfant devra tout d'abord prendre connaissance des personnages, qui sont parfois très nombreux, ensuite sélectionner ceux qui feront partie de son mime pour enfin le jouer.

## IV - Présentation du protocole : Énoncé par énoncé.

### 1) Énoncés traités selon le mode désignation d'images :

→ Énoncé numéro 1 : Inchangé par rapport à l'année dernière (anciennement numéro 9).



*Le garçon [qui poursuit la fille au pull vert] porte un pantalon bleu.*

*S S V O V O*

Énoncé relatif de type SS. En effet, le garçon est ici sujet du verbe de la principale mais également sujet du verbe de la relative enchâssée par emboîtement.

La difficulté réside donc ici dans l'enchâssement de la relative qui scinde en deux l'information contenue dans la principale et rend plus difficile sa compréhension, donc l'attribution de *porte un pantalon bleu* au sujet réel, *garçon* (qui est d'ailleurs l'agent). Si les enfants opèrent une délimitation inappropriée des propositions et utilisent une stratégie positionnelle de proximité pour traiter l'information, ils attribuent alors la possession du pantalon bleu à *la fille* car elle est plus proche de *porte*.

Ils interprètent alors cet énoncé ainsi :

*Le garçon poursuit la fille qui porte un pull vert et un pantalon bleu.*

Les enfants qui utiliseraient une stratégie lexicale comprendraient également la phrase initiale comme celle citée précédemment.

Il semble important de signaler que la mémorisation est indispensable dans les phrases avec emboîtement ce qui est un paramètre non négligeable dans l'interprétation de mauvais résultats : Les enfants qui n'ont pas mis en

mémoire le début de l'énoncé ne peuvent le rattacher à la fin de l'énoncé ce qui provoque des erreurs d'interprétation.

De plus, les verbes de l'énoncé ont été choisis de telle sorte qu'ils puissent être attribuables à l'un ou l'autre des SN., *le garçon* ou *la fille*, l'un ou l'autre pouvant pragmatiquement être les agents des deux actions : *poursuivre* et *porter*.

Nous avons décidé de conserver cet énoncé tel quel.

### **Modification des images :**

Bien que cet énoncé soit réussi avec un pourcentage approchant les 99 % comme l'affirme A FALOURD<sup>7</sup>, il semblerait qu'il y ait une inadéquation concernant le vocabulaire : Les images représentent une fillette portant un tee-shirt alors que l'énoncé parle de pull. Bien entendu, les enfants n'ont pas été perturbés par ce détail puisque toutes les images conservaient cette représentation, et ont donc majoritairement répondu correctement. Cela dit, par souci d'adéquation entre les images et le texte, il semble important de modifier ce détail et de dessiner un pull.

De plus, toutes les interprétations possibles par l'enfant ne sont pas imagées. En effet, le garçon ne porte de pull vert sur aucune des images ce qui élimine peut-être un type de stratégie possible. Mais il y a très peu de chances que *pull vert* soit attribué à *garçon* puisque *le pull vert* est proche de *la fille* et risque donc par stratégie de proximité d'être attribué à cette dernière. Nous ne retiendrons donc pas cet élément pour modifier nos images.

### **Image I1 :**

En revanche, l'une des images où la fille porte un pull vert et un pantalon bleu doit être conservée (c'est le cas de l'ancienne image I1 où le garçon poursuit la fille qui porte tous les éléments vestimentaires mentionnés dans l'énoncé et l'image I4 où c'est à présent la fille qui poursuit le garçon mais revêtant toujours tous les vêtements cités dans l'énoncé) :

En effet, la stratégie de proximité pouvant être utilisée par l'enfant attribuerait ces deux éléments à la fille et non pas au garçon car elle est plus proche du verbe.

Nous citons A.FALOURD qui s'exprime au sujet des résultats obtenus l'année dernière pour son image I1, (identique à l'image I1 de cette année.)

<sup>7</sup> Mémoire d'Orthophonie D'A.FALOURD, p.193, op cit.p.38.

« Pour cet item, 3 enfants sur 34 désignent l'image I1 et n'attribuent donc pas à l'action *porte un pantalon bleu* le syntagme qui lui convient c'est-à-dire le *garçon* ; c'est *la fille* la plus proche qui en hérite. » Cet exemple illustre bien l'usage de la stratégie de proximité qui conduit à une mauvaise désignation.

La stratégie lexicale qui consiste en la seule prise en compte des mots, de façon linéaire, pourrait également aboutir à cette désignation. C'est d'ailleurs ainsi que notre **image I1**, conservée par rapport à celle de l'année dernière, représente la phrase suivante : *Le garçon poursuit la fille au pull vert et au pantalon bleu.*

#### **Image I2 :**

De plus, l'enfant peut, en conservant l'ordre canonique SVO, considérer que le garçon poursuit la fille, mais il peut également comprendre l'énoncé ainsi: *la fille au pull vert poursuit le garçon qui porte un pantalon bleu.* Ce qui est tout de même moins probable, mais que nous allons quand même reproduire sur l'**image I2** (que nous conservons d'ailleurs par rapport à l'année dernière) pour repérer les enfants qui ne comprendraient pas ou ne mémoriseraient pas le début de l'énoncé.

L'enfant qui désignerait cette image n'aurait pas compris la relative ou aurait peut-être interprété le pronom relatif *qui* comme un *que* ce qui paraît assez peu probable puisque ce dernier est assimilé bien après le *qui* par les enfants.

**L'image I3** est également conservée par rapport à l'année dernière, et pour cause, c'est l'**image à cocher**. Il s'agit d'un garçon portant un pantalon bleu et courant derrière une fille portant un pull vert.

L'enfant qui désignerait cette image aurait une bonne compréhension de la structure de la phrase (il aurait réussi à isoler la relative enchâssée afin de comprendre la principale) et aurait une bonne connaissance sémantique de *qui* et donc de l'antécédent qui doit s'y rapporter.

#### **Image I4 :**

Nous avons modifié l'**image I4**, le garçon était poursuivi par la fille et ne portait ni pantalon bleu ni pull vert l'année dernière. Cette image ne correspondait pas à une stratégie fréquemment utilisée. Cette année, nous avons donc attribué les deux vêtements au garçon et c'est à nouveau lui qui court derrière la fille.

L'enfant qui désignerait cette image n'aurait pas compris la relative enchâssée par emboîtement et aurait associé *pull vert* au complément *un pantalon bleu*. L'image représente donc la phrase : *Le garçon qui poursuit la fille porte un pull vert et un pantalon bleu*. Il utilise une stratégie qui consiste à attribuer au premier SN tous les éléments ou actions qui suivent dans l'énoncé. Cette stratégie, qu'on appelle stratégie d'extraposition, une stratégie très peu élaborée qui découle de la stratégie lexicale, ne tient pas compte des pronoms relatifs.

Nous verrons si le pourcentage de réussite élevé obtenu l'année dernière l'est toujours cette année suite à cette modification qui ajoute une difficulté supplémentaire.

Nous aurions également pu proposer une image où chacun des deux protagonistes porte un pull vert. En effet, le fait que l'un d'entre eux porte un pull vert, n'exclut en aucun cas que l'autre n'en porte pas.

Cela dit nous ne pouvons comme nous l'avons cité plus haut, représenter toutes les possibilités en images. De plus, cet élément supplémentaire pourrait peut-être perturber l'enfant qui commettrait des erreurs qui ne seraient pas dues à une non-compréhension de la relative et fausseraient donc nos résultats. Notre objectif se limite donc à la compréhension de la relative.

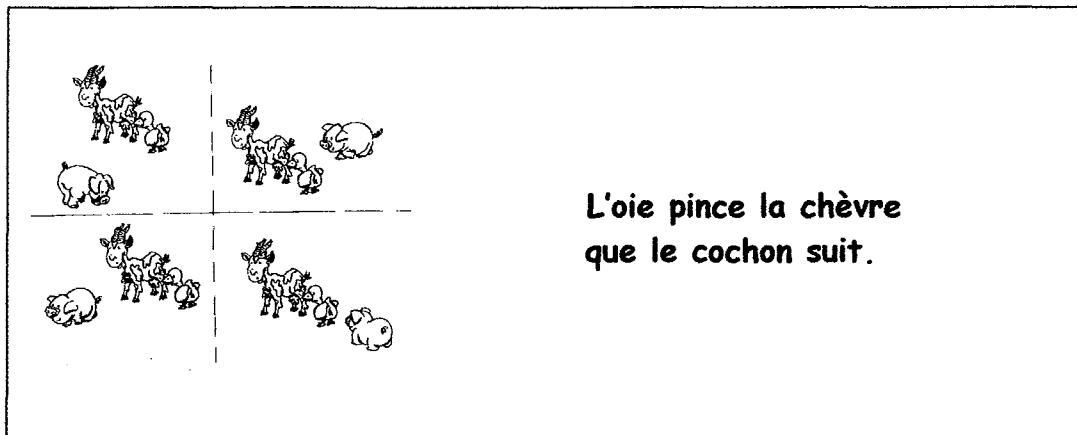
#### **Choix de la modalité :**

la **désignation d'images** est la modalité retenue puisque nous mettons en jeu, dans cet énoncé, beaucoup d'informations visuelles : les couleurs des vêtements, la place des personnages... Mais concernant la tâche de **mime** qui, elle aussi, illustrerait bien cette phrase, nous pensons que l'enfant aurait tendance à prendre les objets dans l'ordre de l'énoncé, de façon linéaire ce qui induirait une stratégie de proximité. **L'appariement d'énoncés** ne nous semble donc pas être le plus le plus indiqué dans ce cas car l'enfant serait submergé par de trop nombreux détails visuels à mémoriser. De plus, les énoncés à appairer seraient, dans ce cas, complexes et donc difficiles à comprendre ce qui augmenterait la difficulté de la tâche.

Dans cette modalité, E.GREVERIE recensait l'année dernière 13 erreurs, ce qui nous paraît être trop important et confirme donc ce que nous avons cité précédemment.



→ Énoncé 3 :Inchangé par rapport à l'année dernière.  
(anciennement numéro 11)



Énoncé relatif de type OO dont la Relative en que est enchâssée à droite.

*L'oie pince la chèvre [que le cochon suit.]*

*S V O O S V*

Cet énoncé est particulièrement difficile à comprendre non seulement parce qu'il comporte des actions renversables (en effet, les verbes « pincer » et « suivre » peuvent aussi bien être appliqués de façon pragmatique à *l'oie*, *la chèvre* ou *le cochon*), mais également parce que la relative en *que* introduit une phrase dont l'ordre canonique SVO n'est pas respecté, O étant déplacé en début de phrase. Ceci rend l'antécédent de *que* plus difficile à attribuer. Par ailleurs, il réside une difficulté dans l'attribution de l'objet du verbe « suivre ». Le verbe est normalement suivi de l'objet dans une phrase de structure SVO, or, ici, ce n'est pas le cas puisque la structure de la phrase est OSV ; L'enfant pourrait alors se demander : « qui le cochon suit-il ? ». Il pourra choisir *chèvre* ou *oie* selon qu'il se réfère au sujet de la principale (oie), ce qui lui permettrait de comprendre la phrase ainsi : *L'oie pince la chèvre et est suivie par le cochon.* ou qu'il utilise une stratégie de proximité (*chèvre*) qui lui permettrait de comprendre correctement la phrase, c'est-à-dire : *l'oie pince la chèvre et le cochon suit cette dernière.*

De plus l'apprentissage et la maîtrise du pronom relatif, *qui* sont antérieurs à ceux du *que*. L'enfant aura donc peut-être tendance à traiter la phrase en remplaçant le *que* par *qui* et donc à considérer que la chèvre est agent dans la relative. Ce sera donc elle qui suivra le cochon.

Si nous nous référons à l'expérimentation de l'année dernière, les désignations de 27 enfants se sont orientées vers l'image distractive I1 ; nous distinguons parmi celles-ci différents types d'erreurs de nos sujets :

les erreurs linguistiques et celles dues à la lecture de l'image, comme le note A.FALOURD.

Pour l'**image I1**, 2 enfants sur 34 ont trouvé ambiguë l'action de *suivre* car le cochon en suivant l'oie qui pince la chèvre, suit en fait les deux protagonistes et le cochon ne se trouve donc pas directement à l'arrière de la chèvre qu'il devrait suivre.

Comme le précise A.FALOURD sur **l'image I4**, qui est celle qu'il fallait désigner, l'oie pince la chèvre par-devant, alors que sur les autres illustrations, elle le faisait par l'arrière, ce qui est plus probable. Ainsi, certains enfants (3/34) ont considéré que cette image était distractive et ne l'ont donc pas choisie, erreur qui est donc à attribuer à la représentation iconique ambiguë de la situation.

### **Modification des images :**

Nous avons donc tenté de remédier à ce dernier type d'erreurs en modifiant les images : l'oie se trouve à présent au même endroit sur toutes les images, et ne se situe pas directement derrière la chèvre mais en décalage par rapport à l'axe cochon/chèvre.

Nous avons redessiné tous les protagonistes de la situation tout en tâchant de modifier au minimum les personnages d'une image à l'autre afin d'avoir des images différenciées uniquement par la position du cochon par rapport à l'oie et à la chèvre.

### **Image I1 :**

Sur notre nouvelle **image I1**, le cochon est dans le coin en bas à gauche de l'image et ne suit aucun des deux autres personnages. L'énoncé imagé est donc : *L'oie pince la chèvre et il y a un cochon.*

L'enfant qui désignerait cette image n'aurait pas pris en compte la relative *que le cochon suit*, peut-être parce qu'il ne saurait pas à quel antécédent attribuer le *que*. L'enfant aurait utilisé une stratégie d'effacement qui consiste à ne pas tenir compte d'une des parties de l'énoncé.

Nous rappelons, à ce propos, que le pronom relatif *que* est acquis tardivement par l'enfant (environ vers 7 ans) alors que le pronom relatif *qui* est acquis dès 4 ans .

### Image I2 :

Sur **I2**, qui est notre image cible, le cochon est derrière la chèvre et suit donc uniquement celle-ci. La chèvre se fait toujours pincer par l'oie.

L'enfant qui choisirait cette image aurait compris la valeur du *que* et donc l'ordre OSV où l'antécédent *chèvre* est patient de *suit*. Par l'utilisation de la stratégie de proximité qui attribue le *que* à *chèvre*, l'enfant comprend donc correctement cet énoncé.

L'image à cocher est la 2 au lieu de la 4 à cause des changements de place de la désignation sur l'ensemble du test.

### Image I3 :

Sur **I3**, le cochon se situe devant la chèvre et c'est ainsi cette dernière qui suit le cochon tout en se faisant pincer par l'oie. L'énoncé imagé est donc ici : *L'oie pince la chèvre qui suit le cochon.*

L'enfant qui désignerait cette image aurait assimilé le pronom relatif *que* à *qui* ce qui implique que la chèvre devienne l'agent et suive à présent le cochon.

### Image I4 :

Sur **I4**, le cochon suit à présent l'oie qui, en décalage par rapport à la chèvre, la pince toujours. L'image représente l'énoncé suivant : *L'oie, que le cochon suit, pince la chèvre.*

Cette fois-ci, *que* est attribué au SN *oie* qui devient donc objet du verbe suivre car l'enfant utilise une stratégie d'extraposition qui consiste à rapporter au premier SN de l'énoncé, en l'occurrence *oie*, tous les verbes qui suivent.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse suivante : l'enfant aurait considéré la relative de cet énoncé comme étant enchâssée par emboîtement ce qui le conduirait à comprendre la phrase comme cité plus haut et donc à cocher l'image numéro 4.

Cela pourrait-il être expliqué par une certaine persévération étant donné que la phrase précédente comporte, elle, une relative enchâssée par emboîtement. Une deuxième hypothèse serait que l'enfant ne saurait pas à quel SN attribuer le pronom relatif *que* et l'attribue donc au premier SN *oie*.

Nous aurions pu réaliser une image où le cochon suit tous les protagonistes.

L'enfant qui aurait coché ce type d'image aurait probablement utilisé une stratégie lexicale qui ne prend en compte que les éléments lexicaux de l'énoncé sans tenir compte des déterminants ni des désinences verbales.

*L'oie pince la chèvre et suit le cochon* ne pourrait être représenté sur une image puisque l'oie ne peut réaliser sur cette image les deux actions simultanées. En appariement d'énoncés, cette phrase aurait été choisie si l'enfant avait utilisé une stratégie d'extraposition en attribuant au premier SN de la phrase tous les verbes suivants.

### **Choix de la modalité :**

**Le Mime par Manipulation** n'est pas adapté pour cet énoncé : en effet, D.DROGUE exprime le fait que les 2 actions simultanées de cette phrase, *pincer* et *suivre* sont assez difficiles à exprimer en Mime: il faudrait dissocier dans le temps l'action de la principale et celle de la subordonnée.

De plus, cette manipulation n'est pas aisée à réaliser sur le plan de la coordination motrice puisqu'elle requiert l'usage des deux mains.

L'enfant, en choisissant un par un et de façon linéaire les éléments de l'énoncé, serait plus facilement amené à réaliser un mime correspondant à une stratégie lexicale et positionnelle, c'est-à-dire qu'il animerait les personnages en fonction de l'ordre dans lequel ils sont situés dans l'énoncé de base. Cela constitue la troisième raison pour laquelle nous n'allons pas retenir la modalité « mime par manipulation ».

**La Désignation d'Images** semblait plus adaptée puisqu'on conserve l'aspect visuel qui semble indispensable pour traiter un tel énoncé.

La difficulté était d'augmenter l'adéquation entre les traits pertinents linguistiques et iconiques afin que ne se situe plus l'ambiguïté de l'oie qui pince la chèvre devant au lieu de derrière (comme sur les autres images) et qui est donc éliminée par les enfants à cause de ce détail iconique.

**L'Appariement d'Énoncés** n'est pas retenu puisque la désignation d'images semble plus adaptée. En effet, les énoncés sélectionnés l'année dernière par E.GREVERIE étaient les suivants, les énoncés corrects figurant en italique :

- a) *Le cochon suit la chèvre qui se fait pincer par l'oie.*
- b) L'oie pince la chèvre qui suit le cochon.
- c) *Le cochon suit la chèvre que l'oie pince.*
- d) Le cochon suit la chèvre qui pince l'oie.

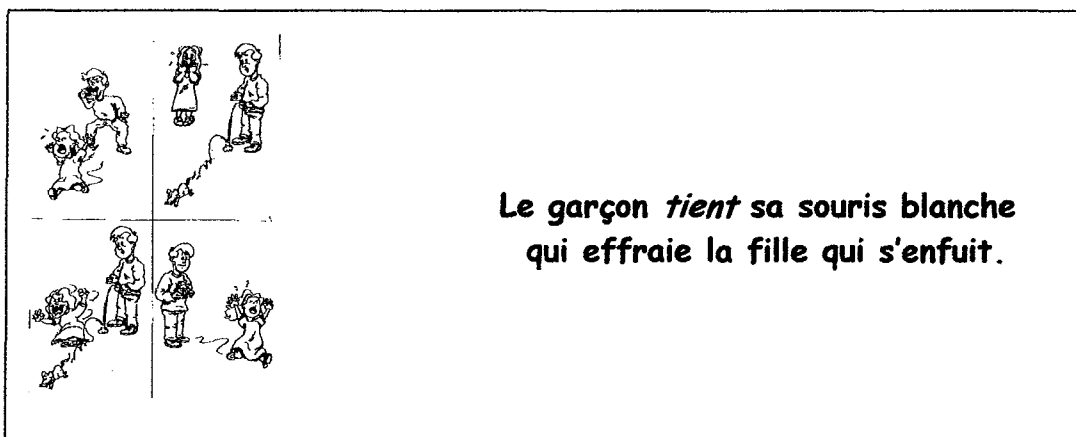
Force est de constater que les énoncés à cocher a) et c) ont des structures plus complexes que l'énoncé de base.

Toute la structure de la phrase de base est modifiée, l'ordre est changé, ce qui est assez déroutant pour l'enfant d'un point de vue linguistique et qui, de plus, sollicite fortement ses capacités mémorielles pour lui permettre de faire le rapprochement entre 2 phrases.

En effet, comme le dit A.FALOURD: « nous déplorons les erreurs de lecture de l'image dues à un déficit de notre construction. De ce fait, certains sujets n'ont pas interprété à juste titre cette configuration et ont considéré l'image comme distractive » Elle cite même un enfant qui aurait dit : « on a l'impression qu'elle lui crie dessus », en désignant l'oie de l'image I4.

→ Énoncé numéro 5: Énoncé modifié par rapport à l'année dernière.

(Anciennement numéro 13 : « Le garçon *montre* sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit ».)



Énoncé comportant 2 relatives en « qui » enchâssées à droite : structure de type OS-OS.

La mémoire de travail est ici indispensable pour traiter ce type d'énoncés.

*Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit.*

S V OS S V OS S V

Cette phrase a été en partie modifiée. En effet, la phrase initiale était :

« le garçon *montre* sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit. »

Nous avons donc opéré une modification sur un élément lexical de la phrase : le verbe de la principale.

En effet, le verbe « montrer » est difficilement représentable d'un point de vue iconique. Comme le précise A.Falourd dans son mémoire, 2 erreurs ont été attribuées à l'ambiguïté de l'iconicité de l'action de montrer : Elle attendait que l'enfant désigne l'image où le garçon tient la souris dans ses mains pour la montrer à la fille, mais elle reconnaît qu'il est tout à fait acceptable qu'il choisisse les images où le garçon ne fait que désigner la souris du doigt :  
Le choix de remplacer le verbe « montrer » par le verbe « tenir » enlève alors toute ambiguïté ;  
Certaines images devront alors, à leur tour, être modifiées :

### **Modification des images :**

L'image cible, I4 pourrait être conservée telle quelle mais il semble important d'accentuer le fait que le garçon tient la souris dans ses mains et ne pose pas simplement une main sur celle-ci comme il semble le faire sur l'image i4 d'origine.

Nous pouvons cependant conserver sa position assise ou le mettre debout. Nous décidons d'opter pour cette dernière position du garçon et ce sur toutes les images.

En effet, il semble important de ne pas cumuler les différences entre les images ce qui surchargerait le traitement cognitif des données et ne mettrait pas suffisamment en exergue l'élément pertinent.

Nous avons donc sur l'image un garçon debout qui tient bien sa souris en main et une fille qui, effrayée, se sauve en courant.

### ***Les images distractrices :***

#### **Image I1 :**

On peut faire conserver à l'image I1 son aspect global puisque celle-ci détecte les enfants qui feraient référence au sujet de la principale, *garçon*, pour la première relative : *qui effraie la fille*. Mais, le garçon, tout en faisant peur à la fillette, tiendra la souris dans ses mains : ainsi, si cette image est éliminée par l'enfant, elle le sera pour la bonne raison, c'est-à-dire parce que c'est le garçon qui fait peur à la fillette (et non pas la souris), et l'enfant ne sera pas perturbé par le fait que la souris soit au sol et non pas dans ses mains.

(Il s'agit donc de faire en sorte que le garçon porte discrètement sa souris tout en faisant des grimaces et d'éliminer toute ambiguïté sur la personne qui effraie la fille qui est, sur cette image, le garçon.)

Ainsi, l'enfant qui choisirait cette image commettrait l'erreur d'attribuer *qui effraie la fille* au garçon et non pas à la souris, ce qui relève d'une stratégie d'extrapolation qui consiste à attribuer au premier SN les verbes qui suivent et qui sont, dans le cas présent, *tenir* et *effrayer*.

L'image représentée est donc le reflet de l'énoncé suivant : *Le garçon qui tient sa souris effraie la fille qui s'enfuit*.

### **Image I2 :**

Concernant l'**image I2**, nous avons testé à quel syntagme nominal la deuxième relative *qui s'enfuit* était attribuée par les enfants et nous avons considéré qu'il s'agissait de la souris. Nous allons donc garder l'idée de la souris qui part dans une toute autre direction que celle de la fille mais il nous faut rajouter des éléments : la souris, normalement tenue par le garçon, devra faire un bond pour s'échapper des mains de son maître, et ce dernier devra être un peu surpris par cet événement inattendu.

L'image représente donc la phrase suivante : *Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille et s'enfuit*.

L'enfant qui choisirait cette image attribuerait les deux relatives au même syntagme nominal, *souris*.

### **Image I3 :**

Dans l'**image distractrice I3**, est envisagé le cas où l'enfant attribuerait l'action d'effrayer à la fillette et celle de s'enfuir à la souris, la phrase-type à imaginer serait donc : *le garçon tient sa souris blanche et la fille effraie la souris qui s'enfuit*.

Nous noterons que, sur l'image I3 de l'année dernière, la représentation de la fillette est identique à celle des autres images où elle est patiente de l'action *effrayer* (les bras en l'air, le visage crispé), excepté qu'elle montre les dents au lieu d'ouvrir tout simplement la bouche en grand. La distinction entre ces deux situations pourtant différentes étant très subtile, nous avons décidé de modifier cette image tout d'abord en envisageant une dynamique corporelle de la fille **effrayant** différente de celle **effrayée**, mais également en représentant le garçon debout et laissant échapper la souris qui s'enfuit.

De plus, nous allons, et ce sans encombrer l'image ni en altérer la lecture, ajouter quelques traits iconiques signalant les mouvements des personnages.

Il semblerait toutefois que la modification du verbe de la principale fasse éviter à l'enfant certaines erreurs qu'il avait commises à l'origine : en effet,

nous remplaçons un verbe qui peut être combinable avec le verbe s'enfuir ( le garçon peut vraisemblablement montrer sa souris qui s'enfuit) par un verbe qui paraît difficilement réalisable avec s'enfuir (le garçon peut-il tenir sa souris qui s'enfuit ?).

Il faudra donc jouer des reliefs iconiques pour représenter un garçon laissant échapper une souris effrayée.

### **Choix de la modalité :**

Nous avons choisi de traiter cette modalité par la **désignation d'images** car nous avons modifié le seul élément qui perturbait les résultats d'A.Falourd, c'est-à-dire l'ambiguïté du verbe *montrer*, difficilement visualisable sur une image.

Nous avons remplacé ce verbe par *tenir*, ce qui rend à présent cette modalité parfaite pour tester les stratégies utilisées par les enfants.

Nous noterons que l'**acting-out** pourrait être une modalité intéressante mais, le verbe effrayer semble un peu difficile à marquer par cette modalité et, de plus, la manipulation serait assez peu aisée puisqu'il faudrait alors placer les personnages pour ensuite faire s'enfuir la fille.

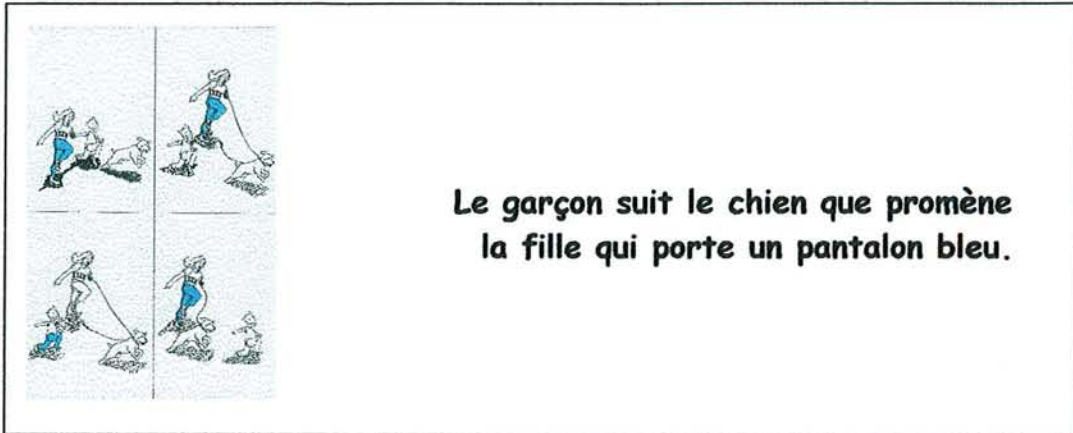
**L'appariement d'énoncés** , quant à lui, ne semble pas le plus adapté aux phrases relatives dans l'ensemble car il nous faudrait alors produire des phrases longues et complexes.

De plus, lorsque nous traiterons les phrases concessives qui sont difficilement représentables en images, nous recourrons alors à cette modalité.

Nous ajoutons également que, comme nous souhaitons avoir un nombre équivalent d'énoncés dans chaque modalité (10 énoncés de chaque modalité), il est préférable de garder la désignation d'images pour des énoncés facilement imageables, comme celui-ci.



→ Énoncé numéro 7: inchangé par rapport à l'année dernière.  
(anciennement numéro 16.)



Énoncé à 2 relatives, l'une en *que* et l'autre en *qui*, toutes deux dérivées à droite. La première relative a la particularité, et donc la difficulté, de présenter un sujet inversé par rapport au verbe.  
Sa structure est de type :OO SS.

*Le garçon suit le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu.*  
S V O O V S S V O

*Un énoncé de ce type est assez complexe :*

Tout d'abord la longueur est une première difficulté qui nécessite de prendre en considération l'aspect mémoriel. Mais la subtilité de l'énoncé réside dans le fait qu'il comporte des verbes à contenu renversable (suivre et promener), c'est-à-dire pragmatiquement réalisables par les différents protagonistes.

De plus, le sujet inversé de la première relative rend sa compréhension encore plus délicate.

D'ailleurs A.FALOURD, dans son mémoire, nous signale que la recherche du SN relativisé pose problème pour les deux relatives de l'énoncé :

Un enfant a d'ailleurs désigné l'image I1 où la fille promène le garçon au lieu de promener le chien. Il a donc attribué à *promener* le SN *garçon* comme objet et utilise pour cela une stratégie d'extraposition qui consiste à attribuer au premier SN tous les verbes suivants.

De plus, deux désignations de l'image I3, prouvent que les enfants ont appliqué cette même stratégie en ce qui concerne la deuxième relative (c'est alors le garçon qui porte un pantalon bleu.)

Mais elle précise que, d'après les justifications des enfants, on peut peut-être associer leurs erreurs à une surcharge mémorielle.

A travers le choix des images, nous allons faire l'inventaire des différentes interprétations possibles de cet énoncé.

### **Modification des images :**

Nous n'avons modifié aucune image correspondant à la phrase initiale, de plus la représentation des personnages est conservée. Seule la gestion de l'espace et la disposition des personnages vont être modifiées pour une plus grande clarté quant à la lecture de l'image. Les personnages suivent à présent la direction d'une même diagonale et sont alloués d'une ombre afin de régler le problème de perspective.

### **Image distractive I1 :**

Nous n'avons pas modifié la phrase correspondant à l'image réalisée, nous testons donc toujours la même chose chez l'enfant. *La fille qui porte un pantalon bleu promène le garçon qui suit le chien* est donc la phrase qui va être imagée.

C'est à présent le garçon et non plus le chien qui est promené par la fille.

Nous testons l'attribution du pronom relatif *que* au premier élément de la phrase (le premier SN) : *le garçon*. L'enfant utilise donc une stratégie dite d'extraposition décrite par LECOQ qui consiste à attribuer au premier SN de l'énoncé tous les verbes qui suivent, qui sont dans le cas présent *suivre*, *promener* et *porter*.

Le chien perd donc une de ces fonctions de patient, celle d'être promené, mais il est en revanche toujours suivi par le garçon. Sur l'image, La fille porte un pantalon bleu et tient donc le garçon par la main ce dernier suivant le chien.

Cependant, nous nous faisons la remarque suivante : sur notre image I1, on ne sait pas précisément lequel des deux protagonistes promène l'autre. Pour les adultes, promener quelqu'un, c'est promener quelqu'un de plus petit que soi, mais les enfants ont-ils la même conception ? Nous pouvons donc penser qu'un enfant qui choisirait cette image aurait compris la phrase ainsi : *le garçon qui promène la fille au pantalon bleu suit le chien*.

Il aurait donc interprété *que* comme *qui*, ce dernier étant acquis plus tôt par les enfants. Mais il aurait également pu utiliser une stratégie lexicale ou lexico-pragmatique puisqu'il semble que, dans la phrase citée ci-dessus, tous les éléments lexicaux sont mis les uns à la suite des autres et coordonnés sans tenir compte ni des temps verbaux, ni des pronoms, ni même de la syntaxe de la phrase.

Une autre phrase qui serait , *le garçon suit le chien qui promène la fille qui porte un pantalon bleu* pourrait, de façon syntaxique, être comprise par les enfants mais est pragmatiquement incohérente puisqu'un chien ne promène pas un homme. Nous ne retiendrons donc pas cette hypothèse, par ailleurs impossible à dessiner excepté sous un trait de crayon humoristique.

### **Image cible I2 :**

La fille porte un pantalon bleu et le chien, qu'elle tient en laisse est en décalage par rapport à elle ; de plus, le jeune garçon suit le chien.

L'enfant qui choisirait cette image aurait attribué les bons antécédents à *que* et *qui*, et aurait une bonne compréhension du sujet inversé ainsi qu'une bonne mémoire.

### ***Image distractive I3 :***

Cette fois-ci, nous envisageons le cas où *le garçon* serait considéré comme l'agent de *porter un pantalon bleu*. Il reste de plus agent du verbe *suivre* et la fille reste elle aussi l'agent de *promener*. La phrase représentée est donc : *Le garçon qui porte un pantalon bleu suit le chien que promène la fille ou le garçon qui suit le chien que promène la fille porte un pantalon bleu.*

Nous observons une attribution du pronom relatif *qui* au premier SN, comme si l'enfant considérait que la proposition principale était scindée par une proposition enchâssée par emboîtement, comme c'est d'ailleurs le cas dans l'énoncé numéro 1, dont les composantes lexicales sont assez proches ; il est question de pantalon bleu, d'un garçon et d'une fille qui se poursuivent ou se promènent. Mais cet énoncé, et d'ailleurs l'énoncé numéro 2 adoptant la même construction, c'est à dire un enchâssement par emboîtement, sont situés en tout début de protocole et ne devraient donc pas interférer sur la compréhension de notre phrase. Cette stratégie utilisée par l'enfant est une stratégie d'extraposition qui consiste, comme nous l'avons déjà cité plus haut, en l'attribution au premier SN de tous les verbes suivants. C'est donc bien le cas concernant notre deuxième relative *qui porte un pantalon bleu*, dont *le garçon* devient l'agent.

Cependant, la première relative en *que* est bien comprise par l'enfant en dépit de sa difficulté qui réside au niveau de l'inversion du sujet.

### ***Image distractive I4 :***

Nous avons ici joué sur le contenu renversable du verbe *suivre* et avons interverti le rôle du chien et du garçon. Ici, le garçon est donc suivi par le

chien. *Le garçon est suivi par le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu* est donc la phrase représentée sur cette image. L'enfant aura peut-être considéré cette situation comme pragmatiquement plus plausible, un chien suivant plus souvent un enfant que l'inverse ?

N'est pas représenté dans ces 4 images, le cas où le chien serait habillé d'un pantalon bleu ; ce qui paraît un peu cocasse et, d'après les stratégies de compréhension, assez peu probable puisque l'enfant, pour rechercher le SN, utilise une stratégie positionnelle, notion qui se scinde d'après BRONCKART<sup>8</sup> en une stratégie de proximité (le SN le plus proche du verbe, c'est-à-dire ici : *la fille*, sera agent de ce verbe) et une stratégie d'ordre (le premier SN de la phrase, ici le garçon, sera l'agent des verbes suivants). Ce qui exclut quoi qu'il en soit le chien comme agent de porter un pantalon bleu. C'est pourquoi nous n'avons pas retenu cet élément.

Si nous voulions tester toutes les possibilités de compréhension, il serait intéressant de produire d'autres images combinant ainsi toutes les données.(3 personnages et 2 relatives) ;

Nous déplorons donc de ne pouvoir proposer plus d'images aux enfants ce qui représenterait, certes, une trop grande surcharge cognitive pour eux, mais permettrait alors de balayer toutes les stratégies de compréhension possibles.

### **Choix de la modalité :**

**Le mime** n'a pas été retenu pour cet énoncé. En effet, comme le note D.DROGUE, le matériel est trop nombreux et permet, certes, à l'enfant d'avoir le choix, mais risque également de l'induire en erreur.(notre matériel devrait comporter un garçon qui porte un pantalon bleu, un qui en porte un d'une autre couleur, une fille portant un pantalon bleu et une autre un pantalon d'une autre couleur...)

**La désignation d'images** permet clairement dans ce cas, de tester la compréhension de l'enfant sans surajouter à l'analyse de l'énoncé initial 4 autres analyses comme ce serait le cas dans l'**appariement d'énoncés**. En effet, cet énoncé est déjà suffisamment long pour qu'on ne lui ajoute pas d'autres énoncés à analyser.

En effet, le sujet se trouverait confronté à la double tâche de comprendre l'énoncé cible mais aussi les énoncés à cocher ou à éliminer, complexes eux aussi).

---

<sup>8</sup> BRONCKART, *Psycholinguistique de l'enfant* p.59, op cit. p.12.



→ **Énoncé numéro 9: énoncé modifié par rapport à l'année dernière. (anciennement numéro 22 : « Certains sont ronds et tous sont rouges, mais quelques-uns ne sont pas grands. »)**



### **Énoncé logique.**

Nous avons modifié les éléments lexicaux de cet énoncé.

Nos modifications se justifient ainsi : Nous remplaçons des items abstraits par d'autres plus concrets. Ceux-ci feront référence au quotidien de l'enfant et l'évocation de sa phrase et sa mémorisation en seront ainsi facilitées. Par ailleurs, l'intérêt que l'enfant portera à l'énoncé sera renforcé. Nous ajoutons également que nous avons remplacé les adjectifs *ronds* et *rouges* (le premier étant employé comme nom), par les noms *filles* et *robes* qui sont plus représentatifs pour un enfant.

Ces énoncés dits logiques comportent des quantificateurs (adjectifs pluriels indéfinis) comme *certaines*, *tous*, *quelques* qui nécessitent de la part de l'enfant une connaissance sémantique de ces termes ainsi qu'une bonne maîtrise des notions logiques de partie-tout et d'inclusion qui sous tendent ces termes. L'année dernière, les enfants ont globalement échoué à ce type d'items. Cet énoncé n'a d'ailleurs obtenu qu'un pourcentage de réussite compris entre 50 et 74 pour cent. Nous verrons si le changement des éléments lexicaux améliore les performances cette année.

Pour la réalisation de nos images, nous allons nous baser sur l'image du O52 de khomsi : Tous les garçons ont des chapeaux.

Nous allons dessiner 5 filles sur chacune de nos images. (nous ne gardons pas le nombre 6 que Khomsi a choisi dans l'image citée ci-dessus car les

personnages seraient trop serrés.) Il faut qu'il y ait un peu moins de filles brunes que de blondes puisque quelques-unes seulement ne sont pas blondes. L'enfant serait alors perturbé si les blondes et les brunes étaient en nombre équivalent et préciserait peut-être, en ne choisissant pas cette image, qu'on aurait alors utilisé le terme de comparaison : *autant de* si on avait voulu qu'il la coche .

Pourquoi choisir 5 filles ? Parce que c'est le plus petit nombre permettant d'avoir 2 filles brunes, (le minimum pour qu'on puisse dire *quelques unes*) et 3 blondes afin que le nombre de blondes soit supérieur à celui des brunes. Cinq est un nombre suffisamment élevé pour se rendre compte de certains états, mais pas trop pour ne pas surcharger l'enfant au niveau cognitif et visuel.

### **Image I1 :**

Ce dessin est la reproduction imagée de : *toutes les filles sont grandes, toutes portent des robes et quelques-unes ne sont pas blondes.*

Nous envisageons donc ici le cas où l'enfant interprète **certaines** comme **toutes**. Au niveau logique et sémantique, *certain* est un terme intégré plus tardivement que *tous* (ce dernier étant assimilé vers 9-10 ans mais dont l'acquisition peut se poursuivre entre 10 et 11 ans.)

De plus, la phrase étant assez longue, nous pouvons imputer ce type d'erreur à une déficience mémorielle.

Notre image représentera donc 5 filles, toutes grandes, portant toutes des robes et dont 3 seront blondes et 2 brunes.

### **Image I2 :**

Ce dessin représente la **phrase à cocher**. Nous avons donc sur cette image 5 filles, 3 petites dont 2 blondes et une brune et 2 grandes dont une brune et une blonde. Nous avons veillé à ce que, dans chaque catégorie, il y ait un représentant de chaque autre catégorie afin qu'il n'y ait pas des critères intriqués et d'autres pas. C'est-à-dire que parmi les grandes ou les petites filles, nous avons des brunes et des blondes, ou encore parmi les brunes ou les blondes, nous avons des grandes et des petites.

La stratégie amenant à cette désignation correcte est la bonne connaissance sémantique des quantificateurs et des notions logiques par les enfants.

### Image I3 :

Cette image représente la phrase où l'enfant n'attribuerait pas à *toutes* sa valeur et ce qu'elle implique : nous avons sur notre image toutes les propriétés respectées : les tailles : grande/petite, la couleur de cheveux : blonds/bruns, mais certaines filles ayant un pantalon et d'autres une robe.

*Certaines filles sont grandes, certaines portent des robes, quelques unes ne sont pas blondes* est donc la phrase représentée sur cette image.

Le terme *toutes* étant encadré de *certaines* et de *quelques* dans notre énoncé, nous pouvons nous interroger sur une éventuelle confusion et un mélange des termes au sein de l'énoncé : L'aspect mémoriel en serait en partie responsable.

La lecture et la compréhension d'une phrase longue et complexe comme celle-ci peut, en effet, favoriser un certain mélange des termes voire une persévération d'un terme au fil de la phrase. Ici, le terme *certaines* a été conservé de la première vers la deuxième partie de l'énoncé.

Comme le signale A.FALOURD dans son mémoire, « les enfants ont des problèmes avec les termes **quelques** et **certains**. Il y a deux notions différentes en logique: la notion de pluralité que les enfants ont bien comprise, et la notion de particularité, c'est-à-dire « qui fait partie d'autres éléments d'une classe ». Il est indispensable d'avoir intégré cette dernière notion pour interpréter correctement ces quantificateurs. Effectivement, si quelques uns ou certains sont grands, cela induit que d'autres sont petits, mais le terme « petit » n'apparaît pas dans l'énoncé.

En revanche, l'image comporte nécessairement les 2 qualités, « grands » et « petits ». Il n'est donc pas facile d'apparier l'image et l'énoncé car les traits verbaux pertinents ne sont pas superposables aux traits iconiques pertinents. L'enfant devra donc être capable d'induire de l'énoncé des informations indispensables à la sélection de l'image correcte.

### Image I4 :

Nous testons dans cet énoncé, la compréhension de *quelques-unes* comme *une*. Ce quantificateur pourrait être interprété par les enfants comme : *une*. *Certaines filles sont grandes, d'autres sont petites, toutes portent des robes et une n'est pas blonde*, est l'énoncé que nous représentons sur cette image. Les filles représentées sont trois grandes, deux petites, toutes portent des robes et une seule est brune : *Une n'est pas blonde*.

Mais l'enfant peut également comprendre que toutes les filles sont brunes s'il a omis le terme *quelques* ou, s'il n'a pas pris garde à la négation, que toutes les filles sont blondes. Nous aurions alors pu représenter une image où toutes les

filles sont brunes et où les autres critères ne changent pas , et une autre image où elles sont toutes blondes.

En effet, l'année dernière, A.FALOURD avait proposé une image où tous les jetons étaient grands (image I3), et E.GREVERIE avait proposé « aucun n'est petit » dans son énoncé a) à appairer. Ces deux propositions avaient été très peu choisies par les enfants ce qui ne nous incite pas à faire une image où toutes les filles seraient blondes. En effet, l'année dernière, un seul enfant a désigné l'image I3. L'enfant n'avait pas tenu compte du fait que si **quelques-uns** ne sont pas grands, alors quelques autres sont petits. Or, sur le dessin choisi, tous les jetons sont grands (notion de particularité non comprise.).

De plus, nous pensons qu'étant donné la tranche d'âge visée, hormis les erreurs de déchiffrage qui feraient que les enfants oublieraient le *n'*, la négation devrait être acquise et ne pas poser de problème. Nous ne retiendrons donc pas cette image.

D'après les résultats de l'année dernière, quinze enfants sur trente-quatre interrogés ne tiennent pas compte du terme **certain**s (ce qui est peut-être dû à un problème de mémoire provoqué par la longueur de l'énoncé), ou le considèrent comme synonyme de **tous**. (il est plus rarement employé que tous). Nous vérifierons cette année si de nombreux enfants désignent l'image I1. L'image I2 quant à elle a été choisie car la même erreur que précédemment a été commise mais cette fois-ci avec le quantificateur **certain**s, considéré comme **tous** .

### **Choix de la modalité :**

Face à ce type de phrases logiques difficiles à comprendre, nous ne pouvons surajouter la difficulté d'une grande quantité de matériel qu'il faut d'abord classer puis ensuite sélectionner avant de traiter l'information, comme ce serait le cas par la modalité **mime par manipulation** .

D'ailleurs, D.DROGUE observe 19 réponses incorrectes sur 33 par cette modalité. En effet, le matériel proposé l'année dernière était trop important, le choix était alors plus difficile qu'avec les images où on peut procéder par élimination puisque un échantillon de possibles est proposé. De tels résultats ne pouvaient nous inciter à opter pour cette modalité. Les énoncés comportant des quantificateurs n'obtiennent que 38,8 % de réussite dans la modalité acting-out.

La **désignation d'images** permet à l'enfant de choisir les éléments compris dans l'énoncé sans avoir à nouveau à rechercher dans une autre structure phrastique les éléments de la première, (comme ce serait le cas dans l'**appariement d'énoncés**) ce qui serait complexe et fastidieux pour le sujet.



Ces constats nous ont donc amenés à choisir la désignation d'image comme modalité la plus adaptée, à notre avis, à ce type d'énoncés.

→ **Enoncé numéro 10 : Ajout par rapport au corpus de l'année dernière.**



**Enoncé testant la notion d'ordinalité .**

On peut tester avec ce type d'énoncé, la compréhension des ordinaux (troisième) et de la latéralité (gauche). Sur nos images, on placera 6 enfants en ligne. Le choix d'un chiffre pair est justifié si on veut voir si l'enfant compte de gauche à droite ou de droite à gauche.

En effet, s'il compte de gauche à droite, le troisième enfant sera le quatrième en partant de la droite alors que s'il compte de droite à gauche, le troisième enfant sera alors le quatrième en partant de la gauche.

La phrase issue de l'E.CO.S.SE de LECOCQ, *Le chien a fait tomber la deuxième quille* représente la même situation que notre phrase à une exception près : nous avons indiqué dans notre phrase « en partant de la gauche » ce qui enlève toute ambiguïté concernant le point de départ, (il reste à présent à savoir si les notions de droite et de gauche sont correctement assimilées par l'enfant), alors que l'expérience des quilles de Lecocq ne stipule pas la direction dans laquelle le comptage doit se faire, l'enfant devant alors définir un ordre de référence ou d'origine.

*Il observe différents types d'erreurs :*

- Erreurs d'origine : les enfants comptent de droite à gauche, surtout les plus jeunes. 15%
- Erreurs d'échelle : erreurs dans manipulation du caractère cardinal ou ordinal des nombres. 39%

- Erreurs lexicales ou dues aux dessins.10%

Il note que, globalement, les erreurs sont plus conceptuelles que linguistiques et sont fortement corrélées à la capacité de mémoire de travail.

Etant donné que notre phrase indique l'ordre de référence, nous pouvons penser que le pourcentage d'échec dû à ce critère diminuera.

#### **Image I1 :**

*Les trois enfants en partant de la droite ont un pull rouge* est la phrase que nous choisissons d'imager.

L'enfant qui choisirait cette image confondrait les notions d'ordinal et de cardinal (troisième et trois). De plus, il aurait omis l'information *en partant de la gauche* ou confondrait peut-être encore la droite et sa gauche. (Ce qui semble assez peu probable étant donné l'âge des sujets auquel s'adresse notre test mais qui peut se rencontrer chez les enfants pathologiques que se charge d'observer C.GEERAERT<sup>9</sup>).

Notre troisième hypothèse amenant l'enfant à désigner cette image serait qu'il se situe dans la même position que les enfants dessinés et qu'il oriente donc la droite et la gauche en fonction de leur position.

#### **Image I2 :**

Il y a sur cette image 3 enfants portant un pull rouge ; le deuxième, le quatrième et le sixième en partant de la gauche.

Nous avons là encore stratégiquement exclu le troisième enfant afin qu'il n'y ait pas plus d'une image à désigner.

L'enfant qui choisirait cette image n'aurait non seulement pas tenu compte de la notion d'ordinal, mais il n'aurait pas non plus pris garde à *en partant de la gauche*. Il aurait choisi trois enfants au hasard parmi les six.

#### **Image I3 :**

Le garçon qui arbore son pull rouge sera dans ce cas le troisième en partant de la droite soit le quatrième en partant de la gauche.

Selon si l'enfant se justifie ou pas, si cette image est choisie, il se peut qu'elle le soit parce qu'il a tenu compte du sens d'observation en se situant par rapport à l'enfant sur l'image, ou qu'il a oublié de traiter cette information.

<sup>9</sup> C.GEERAERT, *Mémoire d'Orthophonie*, Nancy 2002, op cit.p.41.

Cependant, nous pouvons espérer qu'il connaisse la droite de sa gauche et que, s'il a pris en compte cette donnée, il ne se trompera pas. Nous pouvons peut-être nous autoriser à demander des explications à l'enfant concernant son choix et nous verrons ainsi rapidement à quoi est due son erreur.

Il nous semble plus probable qu'il s'agisse d'un problème de mémoire ou d'inattention plutôt que d'un problème de latéralisation. En revanche, il sera intéressant d'observer les résultats obtenus par les enfants suivis en rééducation orthophonique pour des troubles du langage écrit que se charge d'observer C.GEERAERT dans son mémoire.

Cet item est donc intéressant puisque ce test a, entre autres, pour objectif de permettre de différencier les enfants normaux des enfants pathologiques.

#### **Image I4 à désigner :**

Le troisième enfant sur les six en partant de la gauche porte un pull rouge ; les autres ont des pulls non colorés.

(nous pouvons ici comprendre l'intérêt d'avoir choisi un chiffre pair afin d'observer le sens de lecture de l'enfant).

Nous n'avons pas imagé la phrase suivante qui représente la compréhension d'un enfant qui n'aurait pas intégré la notion d'ordinalité mais pour lequel la latéralité ne poserait pas de problèmes :

*Les trois enfants en partant de la gauche ont un pull rouge.*

Il n'aura pas considéré *le troisième* comme étant ordinal mais cardinal.

On trouverait donc sur cette image 6 enfants dont les trois premiers en partant de la gauche auraient porté un pull rouge.

Or, si nous avons décidé de représenter cette image, le choix de celle-ci aurait été correct puisque le fait que le troisième enfant porte un pull rouge n'empêche nullement les autres d'en porter un également. Mais cela ajouterait à l'enfant un élément de plus à traiter que nous ne jugeons pas nécessaire.

Afin de nous limiter à une seule image correcte, nous avons alors pensé à modifier notre phrase ainsi : *Seul le troisième enfant en partant de la gauche porte un pull rouge*, énoncé qui, cette fois-ci ne correspondrait qu'à une seule image.

Cependant, notre phrase aurait alors testé la compréhension des quantificateurs en plus de celle des ordinaux, ce qui n'est pas notre propos.

A l'issue de ces considérations, nous avons décidé de conserver notre phrase d'origine.

### Choix de la modalité :

Il semble logique de choisir la **désignation d'images** plutôt que les autres modalités puisque c'est grâce à elle que nous pourrions apprécier si la notion d'ordinalité est acquise par l'enfant. Il n'aura, en effet qu'à désigner l'image qui représente ce qu'il a lu dans l'énoncé.

Nous aurions probablement des résultats moins clairs de la compréhension des enfants si nous testions cette phrase par l'**appariement d'énoncés**. De plus, le deuxième énoncé ordinal de notre test est testé par cette modalité ce qui nous permettra de comparer les résultats intermodalités.

Le **mime** nécessiterait un nombre de personnages trop important et risquerait de provoquer des confusions chez un enfant qui aurait pourtant bien compris l'énoncé initial mais qui ne saurait que faire de tous les personnages ayant un pull rouge (il nous faudrait au moins trois personnages ayant un pull rouge).

## 2) Énoncés traités selon le mode appariement d'énoncés :

Les énoncés traités suivant cette modalité étaient du ressort de E.GREVERIE, c'est pourquoi nous citerons ses résultats et réflexions suite à sa passation auprès des enfants.

Nous avons choisi de mettre en gras le ou les énoncés corrects afin de faciliter le travail du lecteur.

Nous indiquons en italique les modifications opérées entre la phrase de l'année dernière et celle de cette année.

→ **Énoncé numéro 12** : Énoncé modifié par rapport à l'année dernière. (anciennement numéro 4 : « *Le cycliste, parce que la roue de son vélo était crevée, est tombé* ».)

**Le cycliste, *comme* la roue de son vélo était crevée, est tombé.**

Énoncé causal dont la relative est enchâssée par emboîtement.

Nous avons modifié cet énoncé par rapport à celui de l'année dernière qui était :

*Le cycliste, parce que la roue de son vélo était crevée, est tombé.*

Nous avons choisi de remplacer cet énoncé causal enchâssé par emboîtement et dont la proposition causale est introduite par *parce que* par un autre du même type mais la proposition causale étant cette fois-ci introduite par *comme*, dans le but d'avoir un énoncé de chaque type dans notre corpus :

un énoncé dont la relative est en tête de phrase, un autre dont la relative est emboîtée, et un autre dont la relative est située classiquement après la principale et également un connecteur différent dans chaque énoncé : *parce que, comme, puisque*.

Comme nous avons dans l'énoncé numéro 11 une phrase dont la cause est située après la conséquence et dont l'introducteur de proposition causale est à présent *parce que* (et non plus *comme* tel que c'était le cas l'année dernière), il fallait rééquilibrer la répartition afin de tester les différents types de phrases et donc les différents types de compréhension.

L'énoncé suit toujours l'ordre de déroulement des événements et l'information que l'enfant doit traiter est toujours scindée par l'emboîtement de la proposition causale.

Cet énoncé nécessite donc de la part de l'enfant l'utilisation de la stratégie narrative afin de comprendre le déroulement temporel et d'isoler la cause de la conséquence des actions. En effet, nous observons deux types de relations entre les deux propositions de la phrase ; une relation cause/conséquence mais également une relation de successivité temporelle.

L'enfant devra également isoler la proposition causale de la principale afin de comprendre le lien entre les deux.

E.GREVERIE dans son mémoire, affirme, après ses expérimentations que, « l'erreur la plus fréquemment commise par les enfants est le choix de l'énoncé exprimant la relation d'hypothèse/conclusion par l'emploi du conditionnel » : *Si la roue de son vélo était crevée, le cycliste serait tombé.*

Trois enfants sur les trente interrogés ont commis cette erreur.

L'enfant ne fait pas la distinction entre une relation portant sur l'irréel, une supposition et une autre portant sur une action réelle mettant la relation cause à effet en jeu comme dans l'énoncé cible.

Notre corpus de 4 énoncés à apparier est donc cette année :

*a) La roue de son vélo était crevée et le cycliste est tombé. (à désigner).*

Cet énoncé est le même que celui de l'année dernière. Il nous semblait intéressant puisqu'il remet dans l'ordre de déroulement normal la cause et la conséquence de l'action. Il peut être considéré comme énoncé équivalent car le « et », polysémique, peut inférer la conséquence, signifiant « et puis », même si la notion de causalité n'est pas évoquée explicitement et que nous n'avons, au niveau linguistique, qu'une simple juxtaposition des événements.

Cet énoncé pourra éventuellement être considéré comme correct si il est coché, la cause étant implicite.

*b) phrase à désigner : Le cycliste est tombé parce que la roue de son vélo était crevée.*

Cet énoncé est plus simple que l'énoncé de base puisque nous n'avons plus d'emboîtement, que la principale est donc d'un seul tenant et que la proposition causale se situe classiquement après la principale.

De plus, le terme « parce que » est compris plus précocément que le terme « comme ».

L'enfant qui cocherait cet énoncé aurait réussi à traiter l'information discontinue de l'énoncé de base et à mettre en œuvre la stratégie narrative pour comprendre le lien de cause à effet entre les 2 événements.

*c) Si la roue de son vélo était crevée, le cycliste serait tombé.*

Nous avons conservé cet énoncé afin de tester la compréhension des hypothèses par les enfants et de constater s'il existe pour eux une ambiguïté entre un énoncé hypothétique et un énoncé réel. Ici, la cause est remplacée par une condition, nous passons d'une situation réelle à une autre virtuelle. Si les enfants cochent cette phrase, c'est qu'ils ne font pas la distinction entre les deux.

*d) La roue de son vélo était crevée parce que le cycliste est tombé.*

Dans cet énoncé, nous opérons une inversion de la cause et de la conséquence. Si l'enfant choisit cet énoncé, il aura compris que c'est parce que le cycliste est tombé que la roue s'est crevée.

L'enfant n'utiliserait donc pas de stratégie lexico-pragmatique pour traiter l'information puisque cet énoncé ne présente pas les éléments lexicaux dans le même ordre que l'énoncé de base.

Mais une autre hypothèse peut être formulée : il ne fait pas de différenciation entre les deux énoncés, comme si le terme causal pouvait être placé indifféremment devant l'une ou l'autre proposition.

Cet énoncé fait partie des énoncés les mieux réussis par les enfants.

#### **Choix de la modalité :**

Concernant l'**acting out**, D.DROGUE affirme que certaines erreurs commises sont dues au matériel proposé. En effet, le fait de leur proposer 2 cyclistes et 2 vélos semblait les perturber car ils utilisaient de ce fait tout le matériel proposé.

Comme le note A FALOURD, dans la **désignation d'images**, il existe un problème de non-prise en compte du temps des énoncés verbaux dans cet énoncé : « les enfants ne considèrent pas les actions comme finies et se concentrent plutôt sur le détail iconique du clou, cause de la crevaison et de la chute. ». Les enfants semblent donc très attirés par les images représentant le déroulement de l'action complète accompagnée de détails, et ne tiennent pas compte des temps verbaux. Le déroulement temporel est difficilement représentable sur une seule image.

L'appariement d'énoncés est donc la modalité idéale pour tester la compréhension de cet énoncé sans le biais représenté par l'attrait des images. De plus, cette modalité permet de s'assurer que les enfants différencient bien la cause de la conséquence puisque nous proposons des énoncés considérant la cause comme étant la conséquence et inversement; ce que nous ne pouvons pas rendre par les autres modalités.( en effet, comment montrer sur une image que c'est parce qu'il est tombé que la roue de son vélo s'est crevée ?) De plus, les notions temporelles de successivité sont transcrites dans les énoncés, ce qui n'est pas possible par le biais d'une autre modalité.

→ Énoncé numéro 13 : Énoncé modifié par rapport à l'année dernière.(anciennement numéro 5 : « *Le gendarme arrête le monsieur puisqu'il est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant.* »)

**Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête.**

Énoncé causal dont la proposition est introduite par *puisque*.

On observe, dans cet énoncé la notion de simultanéité et de successivité entre les deux actions (les causes : être passé au feu rouge et téléphoner en roulant) et leur conséquence (être arrêté par le gendarme.)

Nous avons choisi de remplacer cet énoncé causal en fin de phrase par un autre en tête de phrase dans le but d'avoir un énoncé de chaque type dans notre corpus : un dont la proposition causale est en fin de phrase (énoncé numéro 11), un autre où elle est emboîtée (énoncé numéro 12) et un troisième où elle se situe en tête de phrase (énoncé numéro 13).

Sur le plan linguistique, un certain nombre d'éléments doivent être pris en compte :

L'ordre des mots de notre énoncé a changé et l'anaphore /'a été ajoutée ce qui augmente un peu le niveau de difficulté.

De plus, l'enfant devra analyser le contenu sémantique de *puisque*.

Nous allons rappeler les énoncés à appairer choisis l'année dernière ainsi que leurs modifications et reporter les résultats obtenus par E.GREVERIE.



a) *Le gendarme arrête le monsieur puis le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.*

Cet énoncé a été modifié par rapport à celui de l'année dernière qui était : « Le gendarme arrête le monsieur *et* le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant. » et qui avait été choisi par treize enfants sur trente. Cet échec trop important nous a donc obligé à le modifier.

Nous allons tout d'abord analyser les caractéristiques de cet énoncé.

Il n'y avait pas de relation cause à effet entre les deux événements.

« Et » ne faisait que juxtaposer les deux propositions mais pouvait également être interprété comme « et puis » rendant alors postérieures les actions de passer au feu rouge et de téléphoner. Quelle que soit l'acception du *et*, cet énoncé était incorrect. Tenant compte de la polysémie de *et*, il avait donc été particulièrement bien choisi.

Cependant, afin de lever le doute et l'ambiguïté, nous avons remplacé le *et* par *puis* impliquant une relation de successivité claire entre les événements mais inverse à la réalité (nous observons également qu'il n'y a pas de concordance entre les temps verbaux des deux portions de la phrase, *est passé* étant une action antérieure à *arrête*.)

L'enfant qui cocherait cet énoncé n'aurait pas saisi les liens de cause à effet entre les événements, et les considérerait comme simplement juxtaposés. Nous observerons également si l'enfant ne confond pas les valeurs sémantiques de *puis* et *puisque*.

b) *Bien que le gendarme arrête le monsieur, il est passé au feu rouge et téléphone en roulant.*

Cet énoncé cité ci-dessus n'est pas la phrase b) d'origine. Cette dernière était la suivante : « *Lorsque* le gendarme arrête le monsieur, le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant. »

Nous expliquons ci-après les raisons de nos modifications.

Nous observons que, l'an passé, 15 enfants sur 30 ont choisi cet énoncé.

Il semble assez logique que les enfants se soient trompés car il est difficile de saisir la nuance entre le lien cause/conséquence et la proposition subordonnée de temps qui introduit l'idée de succession temporelle entre les événements et laisse transparaître l'idée que le monsieur s'est fait arrêter par le gendarme après avoir grillé un feu rouge et téléphoné en roulant et qu'il existe donc une relation cause /conséquence entre les deux ( Ce qui est apparemment implicite pour les enfants qui ont choisi en grande majorité cette réponse.)

De plus, au niveau pragmatique, il est logique que le gendarme arrête le monsieur car il a commis une infraction et ils infèrent donc que c'est pour cela qu'il est arrêté. Il nous semble donc que cette erreur n'est pas due à un problème de compréhension mais plutôt aux inférences que fait l'enfant par rapport à son vécu : Notons également que rien dans l'énoncé b) ne va contre l'énoncé initial, rien ne se surajoute, c'est au contraire le manque d'information et de précision qui le rendent incorrect.

Cet énoncé est, de plus, situé avant l'énoncé à désigner ce qui a peut-être pu conforter l'enfant dans son idée d'exactitude gardant celui-ci en tête avant de finir de lire les autres possibilités.

Nous décidons donc cette année de le modifier afin de rendre plus pertinente l'erreur qui pourrait être commise : nous remplaçons la proposition subordonnée de temps par une proposition concessive introduite par *bien que*, la phrase devenant ainsi antipragmatique et incohérente. En effet, nous avons dans cette phrase une première proposition, *bien que le gendarme arrête le monsieur*, antérieure à la seconde, *il est passé au feu rouge et téléphone en roulant*, qui signifie que, même si le gendarme l'a arrêté, il commet quand même ses délits ; ce qui constitue déjà une aberration d'un point de vue chronologique et pragmatique. De plus, les temps verbaux ne sont pas adaptés : *est passé* caractérise une action antérieure à *arrête*.

Cet énoncé comporte donc plusieurs erreurs de chronologie, de concordance des temps et de plausibilité qui ne devraient pas tromper l'enfant.

Cela nous permet donc de déceler si les notions de causalité et de concession sont confondues.

*c) Puisque le gendarme arrête le monsieur, le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.*

L'année dernière, 3 enfants sur 30 ont choisi cette réponse où les cause et conséquence sont inversées. Le connecteur *puisque* a été conservé (mais est cette fois-ci attribué à la deuxième portion de l'énoncé) et peut ainsi provoquer un mauvais choix de l'enfant. Ceci permet donc de tester clairement sa compréhension des relations cause/conséquence.

Les enfants ne prenant en compte que les événements annoncés dans les deux énoncés (cible et à cocher), pourraient choisir celui-ci. Cela prouverait qu'ils n'ont pas complètement saisi le sens de la cause et surtout à quelle action elle s'applique et utilisent une stratégie lexicale.

*d) Énoncé à désigner : Le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant, alors le gendarme arrête le monsieur.*

Cet énoncé est assez facile à comprendre et rétablit l'ordre des événements en plaçant les propositions dans l'ordre chronologique. L'introducteur de conséquence « alors » est d'ailleurs très bien compris par les enfants.

De plus, il est plus facile à comprendre que l'énoncé cible ce qui est le but dans l'appariement d'énoncés.

Nous observons cependant que l'ordre des mots est le même que celui de l'énoncé de base et que seuls les connecteurs sont modifiés. Nous pouvons subodorer qu'un enfant qui cocherait cet énoncé aurait peut-être utilisé une stratégie lexicale.

Nous pourrions alléger les énoncés en enlevant les répétitions « le monsieur », et en les remplaçant par des anaphores, mais cela rendrait l'énoncé plus complexe et ne testerait pas ce que l'on veut vraiment tester, c'est-à-dire les énoncés causaux.

Concernant les énoncés 12 et 13 nous avons pu constater que les enfants font bien la distinction et la relation entre cause et conséquence car peu ont choisi la réponse où les cause et conséquence ont été inversées.

#### **Choix de la modalité :**

Nous avons, face à cet énoncé, le même problème que pour l'énoncé numéro 12 qui consiste à tenir compte de l'antériorité d'un événement sur un autre mais à ne pas le désigner sur l'image puisque l'action est révolue.

De plus, la création d'images distractrices nécessiterait la représentation de causes qui semblent très difficiles à imaginer : nous ne retiendrons pas la **désignation d'images** comme modalité pour cet énoncé.

Quant au **mime par manipulation**, nous éliminons cette modalité puisque nous aurions beaucoup trop de matériel provoquant ainsi des difficultés de manipulation.

De plus, les résultats de l'étude de l'année dernière nous permettent de constater que les performances en modalité images (87,25% de réussite) et en mime (88,88% de réussite) étaient meilleures qu'en modalité énoncés où les enfants n'ont obtenu que 68,66% de réussite. Cela s'explique par le fait qu'une stratégie lexicale suffisait pour désigner la bonne image ou réaliser le mime adapté alors qu'une bonne compréhension de la cause et de la conséquence sont indispensables dans la modalité « énoncés ».

Nous choisissons donc, pour les mêmes raisons que les énoncés 11 et 12, l'appariement d'énoncés.

En conclusion, nos trois énoncés causaux 11, 12 et 13 sont traités selon le mode appariement d'énoncés car causalité et successivité sont des actions difficilement réalisables ou représentables sur une image.

→ Énoncé numéro 15 :Inchangé par rapport à l'année dernière.(anciennement numéro 8).

**Quoiqu'elle ait la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.**

Énoncé concessif.

La difficulté réside dans le fait que cet énoncé est anti-pragmatique. L'effet attendu ne se produit pas.(on attendrait que la fillette, du fait de sa jambe plâtrée, ne puisse pas promener son chien.)

Cet énoncé a été particulièrement réussi par les enfants.(seulement quatre erreurs sur trente réponses ont été recensées l'année dernière).

Les 4 énoncés à appariar sont, cette année :

*a) La fille promène son chien parce qu'elle a la jambe dans le plâtre.*

Cette phrase causale énonce la relation de cause à effet entre le fait d'avoir une jambe dans le plâtre et de promener son chien ce qui est invraisemblable.

Cet énoncé a remplacé celui de l'année dernière qui était : « Parce qu'elle a la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien. »

Ce dernier était échoué par quatre enfants sur trente.

La proposition causale était située en début de phrase.

Cette dernière avait donc la même structure que l'énoncé de base, les mots y étant dans le même ordre. La seule différence apparente,( que les enfants ne percevaient peut-être pas) était le connecteur causal « parce que » qui remplaçait le connecteur concessif « quoique ».

Nous avons décidé de modifier cet énoncé en inversant les propositions afin que la ressemblance de structure des phrases ne soit pas la cause des erreurs des enfants. Le nouvel énoncé est donc :

« La fille promène son chien parce qu'elle a la jambe dans le plâtre. »

Ainsi cet énoncé ne testera que la compréhension de la relation entre les deux propositions et n'ajoutera pas la difficulté d'une proposition causale en début de phrase. De plus, cette proposition en initiale fait ressembler l'énoncé à l'énoncé de base et une stratégie lexicale pourrait donc suffire à le traiter. Néanmoins, le sujet peut aussi avoir une bonne réponse s'il s'appuie uniquement sur l'ordre des mots : comme il est différent de celui de l'énoncé-cible, l'enfant ne cochera pas l'énoncé a), et ce sans tenir compte du connecteur.

*b) Puisqu'elle n'a pas la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.*

Le marqueur causal **puisque** ressemble à **quoique** mais leurs significations sont très différentes.

Les enfants semblent avoir bien saisi la différence puisque aucun n'a échoué à cet item en le sélectionnant.

La négation de la première proposition permet de rétablir ce qu'on attend dans une telle situation.

Il représente l'énoncé pragmatique attendu et ressemble de plus, par sa structure, à l'énoncé initial ce qui aurait pu représenter un leurre pour certains enfants. Donc, d'après E.GREVERIE, les enfants qui choisiraient cet énoncé auraient assimilé *quoique* à *parce que* et l'ordre identique des mots serait aussi une raison possible pour choisir cet énoncé. Nous ajoutons de plus que cette assimilation pourrait être justifiée par la ressemblance entre les structures, ce qui peut provoquer des confusions chez l'enfant.

Peut-être que les enfants, par une stratégie morpho-syntaxique, ont dès la première proposition (la proposition causale) éliminé l'énoncé. En effet, la négation a peut-être été perçue par les enfants ce qui rend ensuite l'énoncé incompatible avec l'énoncé de base.

*c) Énoncé à désigner.*

**La fille promène son chien même si elle a la jambe dans le plâtre.**

Nous avons modifié l'ancien énoncé qui était : « La fille a la jambe dans le plâtre mais elle promène son chien. »

En effet, cet énoncé conservait le même ordre que la phrase cible et pouvait donc être compris par un enfant utilisant une simple stratégie lexicale, c'est peut-être pourquoi les enfants l'ont facilement compris et apparié à l'énoncé initial.

Nous avons donc choisi de modifier l'ordre des propositions et donc de remplacer le connecteur concessif *mais* par *même si*.

Nous avons choisi le concessif *même si* car nous pensons qu'il ne posera pas de problème majeur aux enfants étant donné qu'il appartient plus au langage parlé qu'au langage écrit et qu'il est plus simple que *puisque*.

d) *Quoiqu'elle promène son chien, la fille a la jambe dans le plâtre.*

Énoncé concessif reprenant les mêmes propositions que l'énoncé de base mais inversant la proposition concessive et la principale. C'est à présent en dépit du fait qu'elle ait la jambe dans le plâtre, qu'elle promène son chien.

Nous avons choisi de remplacer l'énoncé suivant : *Quoiqu'elle n'ait pas la jambe dans le plâtre, la fille ne promène pas son chien*, qui n'avait pas été choisi par les enfants.

En effet, ce dernier énoncé cité n'avait pas trompé les enfants, mais peut être parce qu'une stratégie lexicale leur a suffi à éliminer l'énoncé (la négation dans les deux propositions a pu suffire à éliminer cet énoncé) et non pas parce qu'ils ont compris la concession.

Nous préférons donc conserver les deux mêmes propositions et jouer avec elles en modulant les liens les unissant.

Nous testons donc, par ce nouvel énoncé, la compréhension des marqueurs par les enfants. (même marqueur concessif mais appliqué à une autre proposition) et leur application à la proposition adéquate.

#### **Choix de la modalité :**

A FALOURD n'avait, quant à elle, aucune erreur pour cet item selon la modalité **désignation d'images**. S'interrogeant sur le choix de son matériel, elle s'est aperçue qu'une simple stratégie lexico-pragmatique suffisait à l'enfant pour choisir la bonne image et qu'il n'avait donc pas besoin de traiter l'opérateur de concession. Nous n'avons donc pas retenu cette modalité.

Selon le mode **mime**, l'enfant peut utiliser la stratégie lexicale sans tenir compte du *quoique* et ne mimer que l'action. Le mime ne semblait pas non plus approprié pour tester la notion de concession puisqu'il semble assez difficile de mimer cette notion.

On peut assez facilement, par l'**appariement d'énoncés**, tester la compréhension de la concession et ce en proposant des structures d'énoncés variées comme l'avait fait E.GREVERIE. C'est d'ailleurs la modalité que nous avons retenue.

→ Énoncé numéro 16: énoncé ajouté par rapport à l'année dernière.

**Le garçon, dont la fille se moque, a un oiseau.**

Phrase relative (enchâssée par emboîtement) de type SC (sujet/complément) ajoutée par rapport au corpus de l'année dernière puisque les phrases relatives introduites par *dont* n'étaient pas représentées dans notre ancien corpus. Elles font partie des énoncés compris relativement tardivement par les enfants et sont donc intéressantes à tester dans notre tranche d'âge.

*Le garçon, dont la fille se moque, a un oiseau.*

*S C C S V V O*

Pour comprendre correctement cet énoncé, l'enfant devra extraire la relative de la principale et ensuite utiliser la stratégie des opérations constitutives du noyau qui consiste à rechercher tout ce qui se rattache à chaque SN.

Il devra donc avoir mis en mémoire le début de l'énoncé et connaître le sens de *dont* au niveau sémantique.

De plus, il y a deux difficultés supplémentaires : l'inversion du sujet par rapport au verbe de la relative mais également le type de pronom relatif utilisé qui est peu connu des enfants et qui est parfois assimilé à « donc ».

Le marqueur relatif *dont* a pour agent *le garçon*. Il est donc intéressant de tester cet aspect de la compréhension en proposant un énoncé où l'agent et le patient seraient inversés ce qui est le cas de l'énoncé a).

**Énoncés à appairer :**

a) *Le garçon se moque de la fille qui a un oiseau.*

On attribue le verbe de la relative à l'agent de la principale et le verbe de la principale à l'agent de la relative. Nous testons donc ici à quel antécédent le *dont* est attribué par l'enfant (ce qui est encore plus complexe puisque nous avons affaire à un sujet inversé). De plus, nous observons si la relative enchâssée, qui scinde la principale en deux, est bien interprétée étant donné qu'elle complexifie la compréhension de la phrase.

L'enfant qui coche cet énoncé met en œuvre une stratégie de proximité qui a tendance à attribuer au verbe le SN le plus proche, ce qui expliquerait que *la*

*fille* devienne possesseur de *l'oiseau*. Cette stratégie n'expliquerait cependant pas l'attribution du verbe *se moquer* au *garçon*, qui se justifie par une mauvaise compréhension de la relative en *dont*.

Il peut également avoir utilisé une stratégie d'ordre absolu qui attribue au premier SN, *garçon*, le rôle d'agent et au second, *fille*, le rôle de patient.

b) *La fille a un oiseau et se moque du garçon.*

On attribue ici correctement l'action de *se moquer* à la fille. En revanche, on lui attribue également la possession de l'oiseau.

L'enfant qui choisirait cet énoncé utiliserait une stratégie positionnelle de proximité, c'est à dire que *la fille*, plus proche des deux verbes que *le garçon*, en devient l'agent.

De plus, l'utilisation de *qui*, pronom relatif qui est le premier acquis par les enfants, rend cet énoncé à cocher plus facile que l'énoncé de base.

c) *Énoncé à désigner :*

***La fille se moque du garçon qui a un oiseau.***

Il reprend plus simplement l'énoncé initial. La proposition principale n'est plus scindée mais on change l'ordre des mots. L'enfant qui cocherait cet énoncé devrait avoir bien compris et intégré l'énoncé de base (la façon dont se traite une proposition enchâssée) et connaître et savoir traiter le *dont*.

Le fait de proposer un énoncé plus simple permet de diminuer la charge cognitive.

d) *Le garçon a un oiseau et se moque de la fille.*

Si l'enfant choisit cet énoncé, il aura bien compris que la proposition principale est scindée par la relative et aura bien attribué la possession de l'oiseau au garçon. Cependant, il lui aura également attribué le second verbe.

L'enfant aura alors utilisé une stratégie d'extraposition qui attribue au premier SN, en l'occurrence *le garçon*, tous les verbes qui suivent.

Pour cet énoncé, toutes les combinaisons possibles sont représentées ci-dessus. En effet, l'auxiliaire *avoir* est non renversable ; il implique la possession d'un objet ou d'un animal. Un garçon ou une fille peut posséder un oiseau, mais un oiseau ne peut posséder ni l'un ni l'autre ce qui élimine déjà des possibilités d'interprétation.



### Choix de la modalité :

Le verbe *se moquer* semblait assez difficile à percevoir surtout pour la modalité **mime** et également en **désignation d'images** mais en proportion moindre.

En revanche, cet énoncé semble pouvoir clairement tester ce que l'on recherche par la modalité **appariement d'énoncés**.

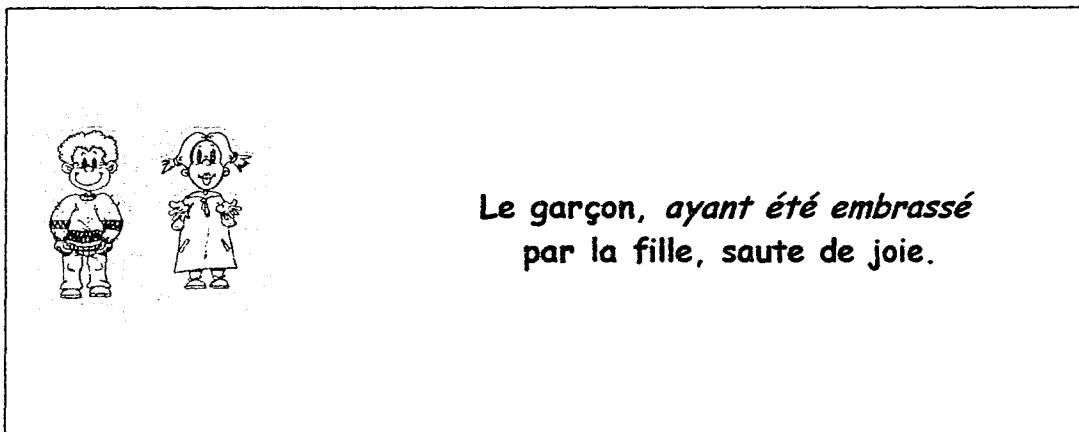
Il est possible de proposer des énoncés suffisamment simples pour qu'il n'y ait pas de surcharge cognitive ni de difficulté linguistique supplémentaire.

### 3) Énoncés traités selon le mode acting out ou mime par manipulation :

En ce qui concerne cette modalité, nous avons modifié notre matériel. Nous n'utilisons plus des personnages et objets en plastique, comme c'était le cas l'année dernière, mais des personnages et objets en carton verticalisés par pliage. Ces personnages ont un recto et un verso pour se rapprocher le plus possible d'une figurine en plastique mais ils sont donc en 2 dimensions et non plus en 3.

Ils nous permettent de mieux cibler notre matériel puisque les dessins sont exactement calqués sur les énoncés. Cependant, ces personnages incitent moins à la manipulation que des jouets. Il sera intéressant de comparer nos résultats avec ceux qu'obtenait D.DROGUE l'année dernière.

→ Énoncé numéro 21 : modifié par rapport à l'année dernière (anciennement numéro 1 : « Le garçon, *embrassé* par la fille saute de joie. »).



#### Énoncé passif participial.

Le nouvel énoncé est toujours enchâssé au sein de la principale ce qui provoque une discontinuité, qui rend plus complexe la compréhension de la phrase. Ceci dit, nous allons observer cette année si la compréhension est meilleure étant donné que le gérondif passé passif, qui remplace cette année le participe passé apposé, est plus facile à comprendre que ce dernier.

C'est un énoncé à structure narrative. Le fait d'avoir insisté sur l'action passée de la passive remet en place la successivité des événements (à la fois temporelle et causale).

C'est-à-dire que c'est après avoir été embrassé par la fille que le garçon saute de joie.

**Nous proposons à l'enfant le matériel suivant :**

une fille,  
un garçon.

#### La manipulation correcte:

*La fille embrasse le garçon puis le garçon saute de joie.*

Les deux actions sont donc successives.

C'est pourquoi nous n'accepterons pas, contrairement à l'année dernière, le mime où les deux actions sont réalisées simultanément : *elle l'embrasse et il saute de joie*. En effet, notre énoncé étant modifié, nous n'avons plus la possibilité d'accepter cette manipulation puisque nous avons insisté sur l'antériorité de la première action sur la deuxième.

Les résultats de D.DROGUE étaient les suivants :

Vingt enfants sur trente trois ont fait des manipulations correctes.

Les treize manipulations incorrectes sont réparties de la sorte parmi les erreurs :

#### Les erreurs probables :

*Le garçon embrasse la fille puis celle-ci saute de joie.*

Un enfant seulement a commis cette erreur l'année dernière.

Si l'enfant opère cette manipulation, il aura interverti patient et agent en utilisant probablement d'une stratégie positionnelle de proximité où le SN le plus proche du verbe est considéré comme étant l'agent de ce verbe : *le garçon* étant le premier SN, il sera considéré comme l'agent du verbe apparaissant tout de suite après, et *la fille* sera l'agent du verbe suivant *saute de joie*.

Une stratégie lexicale aboutirait également à cette désignation puisque seuls les éléments lexicaux sont pris en compte mais pas les éléments morphologiques tels que les flexions verbales et les marqueurs temporels.

Une mauvaise compréhension du passif aboutit à la même attribution du verbe au premier SN.

*La fille embrasse le garçon et elle saute de joie :*

Ici, on attribue toutes les actions à la fille. Trois enfants sur trente trois ont commis cette erreur. L'enfant use dans ce cas d'une stratégie positionnelle de proximité ; la fille étant proche du verbe précédent et du verbe suivant, elle en devient l'agent.

*Le garçon embrasse la fille et il saute de joie.*

On attribue ici toutes les actions au garçon.

La principale est bien traitée. En revanche, il y a inversion de l'agent et du patient au niveau de la tournure passive enchâssée par emboîtement. L'enfant utiliserait peut-être une stratégie d'extraposition qui attribue tous les verbes de la phrase au premier SN.

Huit enfants sur trente trois ont commis cette erreur l'an passé.

*Le garçon saute de joie puis la fille embrasse le garçon :*

Énoncé où la cause et la conséquence sont inversées. L'année dernière aucune erreur n'a été observée par inversion cause/conséquence. La succession des événements est donc bien comprise par les enfants.

L'enfant qui mimerait cet énoncé aurait peut-être bien isolé la principale et l'aurait donc traitée en premier pour ensuite prendre en charge la passive.

Au vu des résultats, D. DROGUE observe un autre type d'erreur auquel elle n'avait pas pensé :

Un enfant sur trente trois n'a pas traité du tout la passive. On se demande s'il s'agit d'un trouble de la mémoire à court terme. ( En effet, l'enfant doit garder en mémoire le début et la fin de l'énoncé pour ensuite traiter la proposition enchâssée), ou si l'enfant n'a pas compris la proposition emboîtée et qu'il n'a donc pas pu la mimer.

Ces erreurs portant sur la subordonnée nous ont donc fait prendre conscience de l'importance de son interprétation et de la nécessité de la rendre plus compréhensible en insistant sur son aspect révolu.

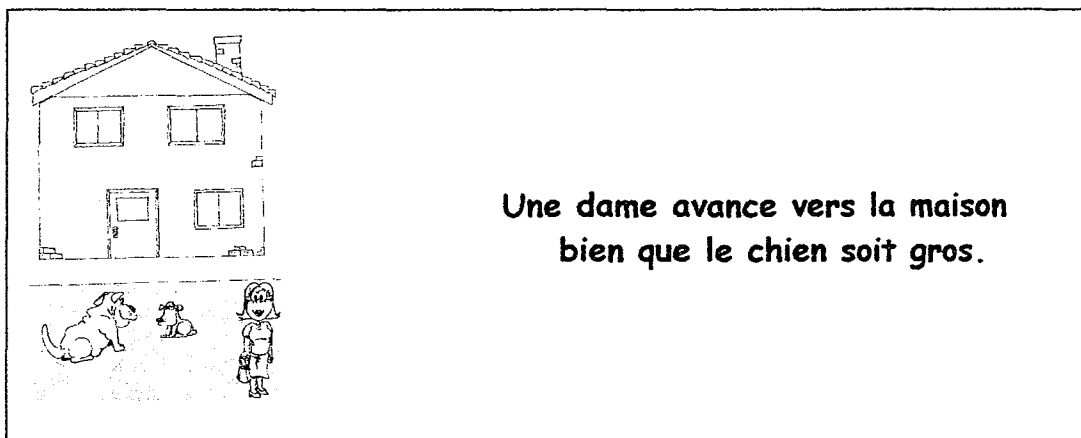
**Choix de la modalité :**

En **mime**, l'enfant peut réaliser successivement les deux actions, le matériel étant peu important (2 personnages) donc relativement facile à manipuler. Il permet à l'enfant de réaliser toutes les actions possibles. En revanche,

l'expression de la successivité temporelle serait plus difficile à imaginer, c'est pourquoi nous ne retiendrons pas la modalité de **désignation d'images**.

**L'appariement d'énoncés** aurait également pu être possible, mais nous l'avons retenu pour d'autres énoncés non exploitables par une autre modalité. (c'est le cas des énoncés causaux).

→ **Énoncé numéro 23: Modifié par rapport à l'année dernière. (anciennement numéro 6 : « Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros et qu'il coure vers cette dame ».)**



Nous avons affaire à un énoncé concessif introduit par *bien que*.

Cet énoncé est le même que celui de l'année dernière excepté que l'on a enlevé la deuxième concession coordonnée à la première : *et qu'il coure vers cette dame*. qui ne fait que compliquer l'énoncé puisqu'un problème de co-référence se surajoute à la concession. En effet, *une dame* et *cette dame* n'étaient pas toujours considérées par l'enfant comme faisant référence à une même personne. De plus, la mémoire était plus sollicitée.

**Le matériel proposé à l'enfant est :**

- une dame,
- une maison,
- un gros chien,
- un petit chien.

**La manipulation correcte:**

*La dame avance vers la maison devant laquelle se trouve le gros chien.*

Cet énoncé nécessite une inférence, une déduction de la part de l'enfant.

En effet, le chien doit être devant la maison puisqu'il y a « danger » pour la dame (exprimé par la concession) et qu'elle avance quand même.

(Il n'y aurait aucun intérêt à ce que le chien soit à côté d'elle).

Or, à aucun moment n'est exprimée, de façon explicite, la position du chien par rapport à la dame ou à la maison. Les enfants ne saisissent d'ailleurs pas toujours le lien logique existant entre les deux énoncés.

Nous concentrons donc l'attention de l'enfant en limitant les difficultés pour tester ce qui nous intéresse réellement. En effet, l'année dernière, une grande majorité des erreurs était due à la mauvaise compréhension de la deuxième concessive ce qui n'était pas représentatif de la réelle compréhension des énoncés concessifs dans l'ensemble. Une surcharge mémorielle par exemple pouvait expliquer ces mauvais résultats.

Au niveau pragmatique, la dame devrait être repoussée par la situation et, soit ne pas avancer, soit rebrousser chemin.

Lorsque nous observons les résultats obtenus par Delphine DROGUE, nous nous apercevons que sur les 12 réponses incorrectes sur 33, trois seulement sont dues au non traitement de la principale : *une dame avance vers la maison*, (peut-être d'ailleurs parce que l'enfant a mis tous ses efforts à traiter les concessives et qu'il a donc omis de traiter la principale).

Le reste des erreurs est dû à la deuxième concessive, *et qu'il coure vers cette dame* : on note une incompréhension de la subordination d'opposition entre la principale et la concessive à laquelle se surajoute une incompréhension lexicale de *courir vers* et enfin une incompréhension de la valeur de *cette* et de *ce* à quoi elle se rapporte, ce qui donne les interprétations suivantes : *une dame avance vers la maison, le chien la suit ou il va vers elle mais il ne part pas de la maison*.

On peut donc s'apercevoir que les erreurs commises portent atteinte au déplacement du chien ce qui perturbe l'appréciation de la première concessive puisque cela déplace l'attention de l'enfant sur ces éléments et dilue sa mémorisation (il se concentre en effet sur le mouvement du chien et moins sur la relation que doivent entretenir principale et subordonnée c'est-à-dire sur l'emplacement initial du chien)

Nous allons donc, cette année, pouvoir observer d'autres phénomènes plus ciblés : Les erreurs probables seront les mêmes que l'année dernière concernant les structures conservées, mais nous pouvons espérer que la mémoire et l'attention, moins sollicitées, rendront les erreurs moins fréquentes.

### Les erreurs probables :

*Une dame avance vers la maison, le gros chien est à côté d'elle ou ailleurs .*

L'enfant n'aurait, dans ce cas, pas compris la concessive qui implique forcément que la dame se dirige vers le chien. Pour lui, le chien est gros mais n'entretient aucune relation avec le reste de la phrase. Nous constatons qu'une simple stratégie lexicale pourrait suffire à traiter la phrase puisque par un traitement linéaire, l'enfant prend les objet et les anime sans réelle compréhension de la concessive.

*Une dame avance vers la maison devant laquelle se situe le petit chien.*

L'utilisation du petit chien serait également une mauvaise manipulation puisque l'enfant n'aurait pas tenu compte de l'adjectif qualificatif *gros* ni de la pragmatique. Effectivement, pourquoi la dame ne s'approcherait-elle pas d'un petit chien ?

### **Choix de la modalité :**

Nous avons éliminé le problème de compréhension dû à la grande quantité de matériel. En effet, la deuxième concessive n'existant plus, nous n'avons plus besoin de 2 dames, ce qui représentait un élément perturbateur pour les enfants.

Par cette modalité de **mime**, les enfants peuvent clairement nous faire voir s'ils ont compris la concessive en manipulant les personnages.

Concernant la **désignation d'images**, il semble plus difficile de représenter le mouvement sur un dessin.

**L'appariement d'énoncés**, quant à lui, aurait nécessité des énoncés descriptifs de la situation ce qui ne semble pas le plus adapté.

→ Énoncé numéro 25 : énoncé modifié par rapport à l'année dernière. (anciennement numéro 17 : « *Quelques ronds sont petits et tous les carrés sont grands.* »)



Cet énoncé comportant des quantificateurs a été modifié au niveau lexical par rapport à l'année dernière (*filles* remplace *ronds* et *garçons* remplace *carrés*).

Comme nous l'avons déjà signalé pour l'énoncé 9, il est plus aisé pour un enfant de s'imaginer et de comprendre un énoncé dont les éléments sont vivants, animés et leur permettant d'accéder à quelque chose de concret, faisant partie de leur vision du monde. En outre, les notions de taille sont très présentes chez les enfants.

Cet énoncé teste donc certaines notions logiques de l'enfant :

- sa compréhension de *quelques* en tant que partie du tout (La notion de particularité implique que si quelques-unes sont petites il y en a forcément d'autres qui sont grandes et la notion de complémentarité implique qu'une partie plus une autre donnent le tout.)
- sa compréhension de *tous* en tant que tout.

Nous proposons à l'enfant le matériel suivant :

Nous avons volontairement réduit le nombre d'éléments à manipuler et proposons 16 personnages répartis de la sorte :

- 5 grandes filles.
- 5 petites filles.
- 3 grands garçons.
- 3 petits garçons.



(L'année dernière, le matériel se composait de 36 jetons : douze jetons bleus, douze rouges et douze jaunes, tous trois étant de différentes tailles.)

### Les manipulations correctes :

Ce sont celles où l'enfant prendrait tous les garçons grands (les trois) et aucun petits, et au moins deux petites filles et trois grandes (les petites filles étant toujours minoritaires par rapport aux grandes si nous considérons *quelques* comme signifiant *une petite partie*.)

Cet énoncé a été très échoué l'année dernière puisque D.Drogue recrutait alors 26 erreurs sur 33 qui se répartissaient ainsi :

- 23 erreurs sont dues au non-traitement cognitif de *quelques* qui est considéré comme *tous* ;
- les autres erreurs sont la non-prise en compte du pluriel de *quelques* considéré comme *une*, le non-traitement cognitif de *tous*, la non-prise en compte de *petits*.

Nous pouvons donc considérer que les erreurs de cette année seront approximativement les mêmes, l'erreur majeure résidant dans le traitement de *quelques*.

Mais nous pensons que le fait d'avoir affaire à des personnages vivants et non plus à des jetons facilitera la compréhension et permettra peut-être d'éviter certaines erreurs puisque l'enfant pourra raccrocher cette phrase à une expérience de son vécu.(dans la classe, il y a des enfants plus petits que d'autres...).

Le fait que le matériel soit en moins grand nombre que l'année dernière, devrait aussi faciliter la compréhension car il y aura moins de manipulations possibles.

### Les erreurs probables:

*Quelques garçons sont grands ou un garçon est grand.*

Nous rejetons toutes les manipulations où les garçons ne seraient pas tous grands (uniquement des petits ou des petits et des grands) ou si l'enfant en choisit un seul, alors que *tous* implique un ensemble, donc au moins deux garçons sur les trois proposés.

De plus, si les petites filles sont plus nombreuses que les grandes ou si elles sont en quantité égale, nous n'aurions pas employé les mêmes termes, et nous rejetons donc cette manipulation. Dans le premier cas, nous aurions alors plutôt dit : « *quelques filles sont grandes* » (parmi les petites filles), et concernant le deuxième cas : « *il y a autant de petites filles que de grandes.* » aurait été notre phrase-type.

Une mauvaise compréhension de *quelques* ou de *tous* amène à ces erreurs.

Une stratégie lexicale, tenant compte uniquement des termes lexicaux amènerait au choix suivant : *toutes les filles sont petites et tous les garçons sont grands* par une sélection de filles petites et de garçons grands sans tenir compte des quantificateurs.

Le champ sémantique recouvert par les quantificateurs doit donc être connu précisément et appliqué aux bons SN.

#### **Choix de la modalité :**

La modalité choisie est le **mime** puisqu'il va permettre à l'enfant d'exprimer ce qu'il a compris sans les contraintes que représente le choix restreint d'images ou d'énoncés.

Ces énoncés logiques sont plus intéressants à tester en mime et en désignation d'images, plutôt qu'en **appariement d'énoncés** car l'enfant va se faire une représentation très visuelle de cet énoncé. De plus, nous avons gardé l'appariement d'énoncés pour d'autres situations non-représentables sur une image ou par mime. De plus, la modalité « énoncés » obtient un très grand pourcentage de réussite (84,43%). Une des raisons est que l'énoncé à cocher est très proche de l'énoncé cible et laisse donc très peu de place à l'erreur.

Nous n'avons pas conservé la **désignation d'images** comme mode de passation puisque nous avons déjà choisi cette modalité pour l'énoncé numéro 9 qui utilise les mêmes termes logiques. Nous pourrions donc comparer, à l'issue de nos expérimentations les résultats obtenus dans ces deux modalités pour 2 énoncés similaires sur le plan des structures linguistiques et logiques testées.

→ Énoncé numéro 29: Énoncé modifié par rapport à l'année dernière.(anciennement numéro 25 : « *Le carré rouge est plus grand que le carré jaune et le carré bleu est plus grand que le carré rouge.* »)



Énoncé comparatif modifié au niveau des éléments lexicaux par rapport à celui de l'année dernière (*filles* remplace *carrés*, mais cet énoncé reste un énoncé comparatif homogène, comme celui de l'année dernière.)

Nous n'expliquerons plus en quoi un énoncé comme celui de cette année est plus aisé à comprendre que celui de l'année dernière. (se référer aux énoncés 9 et 25 de notre mémoire ainsi qu'aux énoncés 26, 27 et 28 issus du mémoire de C.GEERAERT).

Le raisonnement demandé à l'enfant est assez complexe. Il reste cependant le même que celui de l'année dernière.

Il devra en effet avoir une capacité de mémorisation assez importante puisqu'il devra lire et mémoriser la première comparative avant de traiter la deuxième, et devra ensuite faire le lien entre les deux pour enfin élaborer une sériation.

Cependant, nous utilisons le même terme de comparaison « plus grand que » dans chaque portion de la phrase ce qui est plus facile à traiter que si d'autres termes intervenaient.

L'enfant devra comprendre parfaitement les comparatives pour traiter cet énoncé, c'est à dire maîtriser la sériation et le traitement cognitif non-linéaire.

Il existe, en effet, une discontinuité dans cet énoncé : les deux parties de l'énoncé coordonnées par *et* se traitent individuellement pour ensuite être mises en relation : l'usage de la loi de transitivité est indispensable pour permettre cette mise en relation :

$(X > Y)$  et  $(Z > X)$  implique que  $(Z > X > Y)$ .<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Les énoncés comparatifs, p.29 de notre mémoire, partie théorique.

**Le matériel proposé est donc :**

- 3 filles ayant un pull rouge (une petite, une moyenne, une grande).
- 3 filles ayant un pull jaune (une petite, une moyenne, une grande).
- 3 filles ayant un pull bleu (une petite, une moyenne, une grande).

Ce matériel est restreint par rapport au nombre de jetons de l'année dernière.

**La manipulation correcte :**

***La petite fille au pull jaune, la moyenne au pull rouge et la grande au pull bleu.***

La manipulation pourra se faire de différentes manières :

Un traitement linéaire de l'énoncé fera choisir en premier la fille au pull rouge plus grande que celle au pull jaune, mais quand l'enfant s'apercevra que la fille au pull bleu doit être plus grande que celle au pull rouge, se posera peut-être un problème. En effet, si sa fillette en rouge est déjà la plus grande, il n'y aura pas de personnage plus grand dans la catégorie des bleus.

L'enfant devra donc nécessairement avoir une réversibilité de pensée pour reposer les fillettes et en prendre d'autres et devra en tirer les conclusions nécessaires pour faire le bon choix de matériel.

**Choix de la modalité :**

Cet énoncé a été réussi pour 29 enfants sur 33 l'année dernière en mode de passation **mime**, ce qui laisserait penser que les enfants comprennent bien les comparatives.

De plus, 20 manipulations sur les 33 ont été réalisées par étapes ce qui n'est possible qu'en mime.

Cet énoncé a été également très bien réussi par la modalité **désignation d'images** mais assez peu réussi en appariement d'énoncés.

Ceci nous conforte dans l'idée que ce type d'énoncé se traite de façon très visuelle et qu'il est donc fastidieux et très difficile de traiter, en plus de l'énoncé de base, un second énoncé et ensuite de réaliser leur mise en relation afin de conclure à leur ressemblance ou à leur différence. (et ce à reproduire 4 fois de suite pour les quatre **énoncés à apparier**.) De plus, comme le précise

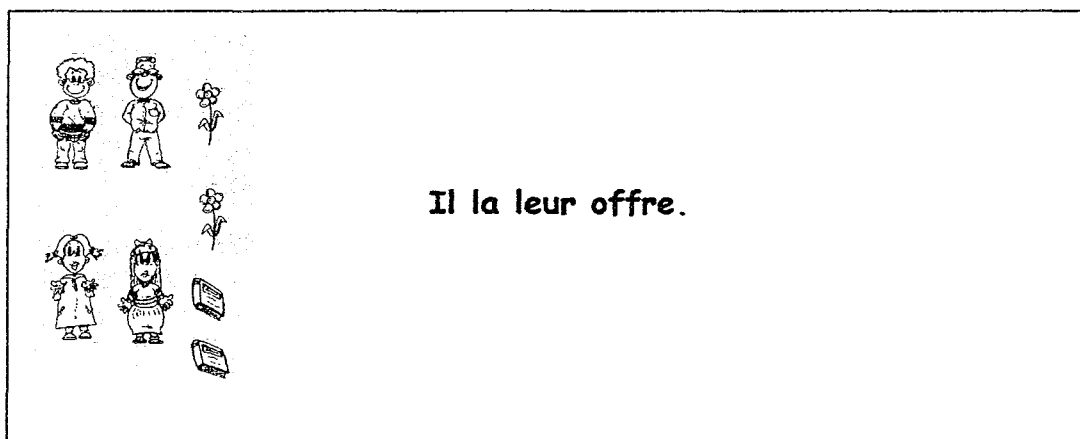
C.MAEDER suite à la synthèse des trois mémoires, « il semble que pour ce type d'énoncés la mémoire de travail soit très sollicitée et que, pour arriver à une interprétation correcte des énoncés, les sujets passent par une représentation très visuelle des énoncés. Or, la modalité « énoncé » est la seule qui ne propose pas de représentation visuelle ou imagée. »

Nous en concluons donc que le **mime** et la désignation d'images sont adaptées pour cet énoncé.

Pourquoi le mime a-t-il été retenu ?

Cette modalité, plus que la désignation d'images qui impose des images sélectionnées auxquelles le sujet n'avait peut-être pas pensé, en nombre restreint et ne permettant pas de manipulations, autorise et même favorise la manipulation des éléments et leurs combinaisons entre eux. De plus l'enfant pourra parler et exprimer tout haut sa façon de mimer et ainsi se rendre compte de ses erreurs (car la verbalisation aide parfois à en prendre conscience).

→ **Énoncé numéro 30 : énoncé ajouté par rapport au corpus de l'année dernière.**



Énoncé comportant des pronoms personnels.

Cet énoncé teste la compréhension par les enfants des pronoms personnels anaphoriques, c'est-à-dire se rapportant à des éléments déjà cités auparavant (COD et COI)

Ici, la difficulté réside dans le fait que l'on ne sait pas à quoi se rapportent ces pronoms personnels puisque l'on n'a pas de contexte.

De plus, la structure de la phrase, où COD et COI sont placés avant le verbe, n'en favorise pas la compréhension.

L'enfant devra donc avoir une connaissance parfaite du genre et du nombre des pronoms personnels pour trouver le référent correspondant.

**Nous proposons donc à l'enfant le matériel suivant :**

- 4 personnages dont 2 garçons et 2 filles,
- 2 fleurs,
- 2 livres.

Nous décidons de ne pas surcharger l'enfant avec trop d'éléments et nous ne lui proposons que le strict minimum, c'est-à-dire un objet du genre féminin, un autre du genre masculin, chaque objet étant en double et permettant ainsi de tester le genre et le nombre.

De plus, 4 personnages suffisent puisqu'il nous faut un garçon comme référent de l'anaphore *il* (agent de l'action d'offrir) et deux autres personnages (au moins) comme référents de l'anaphore *leur* (patient de l'action d'offrir).

Le fait qu'il nous reste deux filles et un garçon, une fois l'agent choisi, nous permet d'observer à quel référent les enfants attribuent *leur* et si son genre, pouvant être masculin ou féminin, est connu des enfants. Afin d'être certain qu'ils attribuent cette anaphore à deux situations différentes, nous nous autorisons à demander aux enfants une autre manipulation « qui serait juste aussi. »

De plus, la présence d'une fille parmi les personnages permet de constater si l'enfant a bien attribué l'anaphore *il* à un enfant de sexe masculin comme on l'attend ou s'il n'a pas tenu compte du genre de l'anaphore et qu'il l'a attribué à une fille.

#### Les manipulations correctes :

On attendra comme manipulations correctes celles où l'enfant choisira un des deux garçons, qu'il prendra une fleur dans ses mains et qu'il l'offrira à deux ou trois autres personnages (un garçon/une fille ; deux filles ; deux filles/un garçon.)

On demandera d'ailleurs une deuxième manipulation pour laquelle on attendra que l'enfant détermine un autre référent à *leur*.

### Les erreurs probables:

*Il les lui offre,*

pourrait être la phrase comprise par un enfant qui mélangerait les deux anaphores et mimerait l'action d'offrir 2 livres ou 2 fleurs à une fille (en conservant le genre féminin de *la* pour *le lui*). L'enfant n'appliquerait pas *la* à l'objet donné mais au patient et n'appliquerait pas *leur* aux personnes auxquelles sont attribués les objets mais aux objets eux-mêmes.

**La** et **leur** seront peut-être amalgamés, et l'enfant interprétera la phrase comme :

*Il leur offre, aux filles,*

et choisira peut-être les deux filles qui recevront plusieurs objets (livres et/ou fleurs).

#### **Choix de la modalité :**

En **mime**, toutes les combinaisons sont possibles alors qu'avec les autres modalités, on oriente l'enfant. C'est le cas de la **désignation d'images** où tous les possibles ne sont pas représentés.

**L'appariement d'énoncés** pourrait également convenir pour tester ce type d'énoncés car on pourrait proposer des énoncés comportant tous les types de référents possibles.

C'est d'ailleurs la modalité qui est utilisée pour l'énoncé 18 (voir mémoire de C Geeraert).

Il sera d'ailleurs intéressant de comparer ultérieurement les résultats des deux modalités pour les deux énoncés de structures identiques.

# Analyse des Résultats



# PREMIERE PARTIE :

## Analyse quantitative des résultats

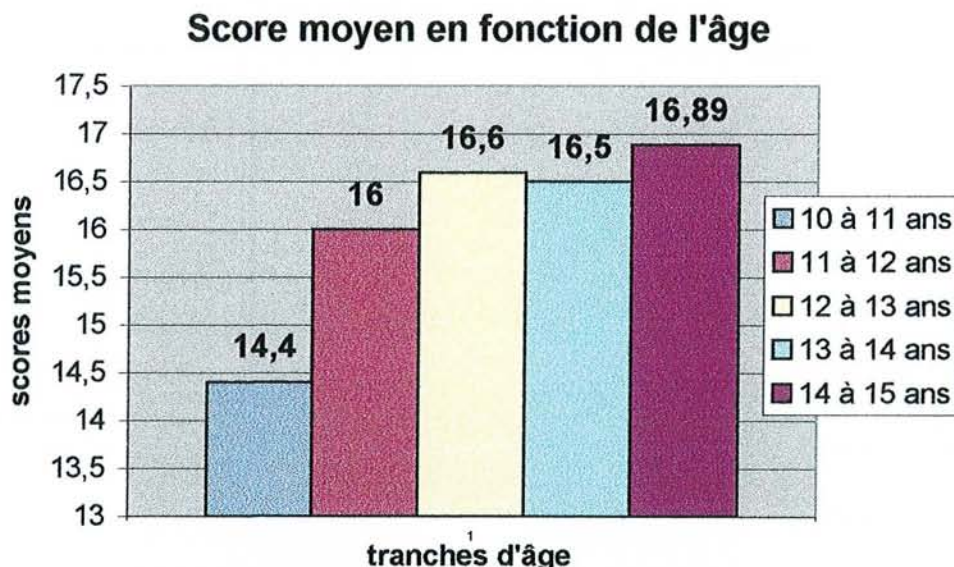
Nous allons tout d'abord procéder à une analyse quantitative des résultats que nous avons obtenus à notre projet de test en fonction des différentes variables par le biais desquelles nous avons étudié notre population.

### I - Influences des différentes variables invoquées sur les scores obtenus à notre projet de test:

#### 1) Performances des enfants par âge :

Nous avons tout d'abord réalisé un graphique par tranches d'âge de 6 mois. Considérant cette répartition, nous avons constaté que certaines tranches d'âge ne comportaient pas assez de sujets pour pouvoir faire une analyse représentative ; en particulier les 2 dernières tranches (14/14;6 et 14;6/15) qui ne comportaient respectivement qu'1 et 2 enfants.

Nous avons donc décidé qu'il n'était pas nécessaire de conserver cette répartition un peu trop détaillée, et nous avons choisi de regrouper les enfants par tranches d'âge d'un an afin d'avoir une vision plus globale.



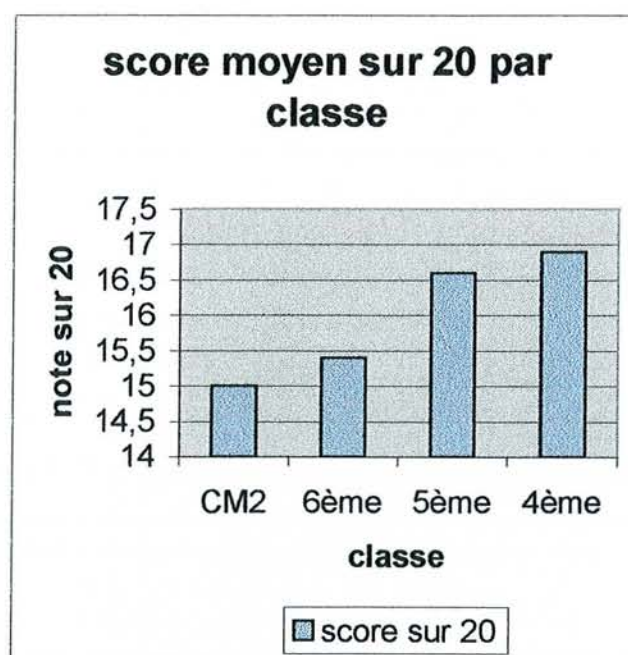
Nous observons que, dans l'ensemble, les scores obtenus sont très corrects. Ils s'échelonnent entre 14,4 et 16,89/20.

Force est de constater qu'il existe une réelle progression des scores qui croissent régulièrement en fonction de l'âge des enfants. Cependant, la tranche des 13/14 ans obtient des résultats un peu inférieurs à ceux de la tranche d'âge des 12/13 ans. Mais cet écart n'est que d'un dixième de point et ne permet donc pas d'affirmer que cette classe d'âge est plus faible que la précédente. Pourtant, E.GREVERIE obtenait, elle aussi, des résultats inférieurs pour les enfants de la tranche des 13/13;6 ans.

Si on consulte les données obtenues cette année par cette demi tranche d'âge, nous observons que la tranche 13/13;6 ans obtient effectivement une note inférieure à celle des 12;6/13 ans mais s'inscrit pourtant dans une progression proportionnelle par rapport à la suite du graphique. C'est en effet la tranche des 12;6/13 ans qui se détache des autres par un pic en obtenant un score plus élevé ; cela explique la nette progression (de 16 à 16,6/20) entre la tranche des 11/12 ans et celle des 12/13 ans et la petite régression entre la tranche des 12/13 ans et celle des 13/14 ans (de 16,6 à 16,5/20).

## 2) Performances des enfants par classe :

Classe	CM2	6ème	5ème	4ème
score sur 20	15	15,4	16,6	16,9





On observe, comme on pouvait s'y attendre, des notes croissantes du CM2 vers la 4<sup>ème</sup>.

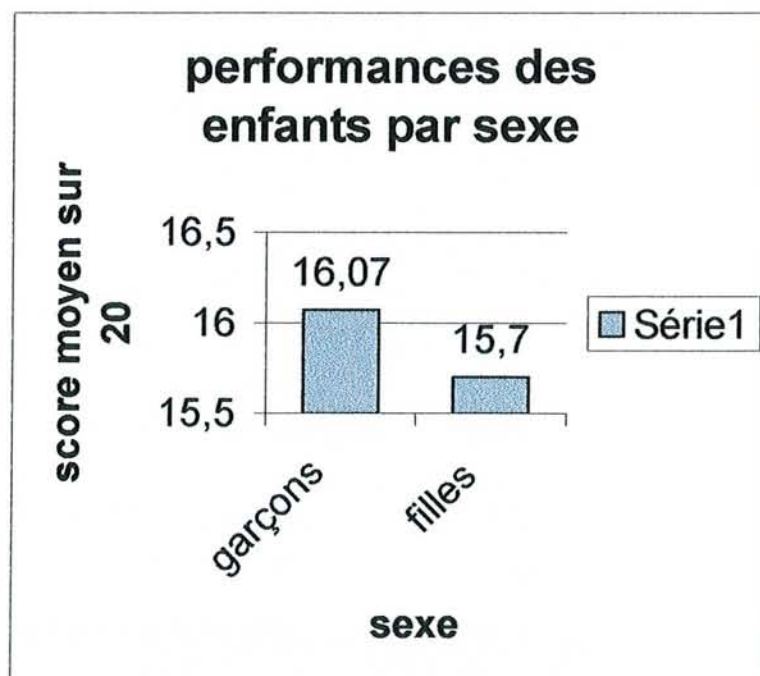
Cependant l'écart n'est pas très élevé, à peine 2 points séparent ces 2 classes. Nous rappelons que les énoncés choisis dans notre projet de test, d'après la littérature, devraient être maîtrisés à 12 ans maximum pour les énoncés concessifs et ceux comportant des quantificateurs avec une moyenne générale, tous types d'items confondus, de 9 ans.

Ceci explique l'écart peu important entre les différentes classes.

En effet, comme nous l'avons constaté dans la présentation de notre échantillon<sup>1</sup>, les enfants que nous nous chargeons d'observer ont un âge supérieur à 9 ans et la classe d'âge médiane de notre population est celle des 12/13 ans. C'est d'ailleurs à ces enfants que notre projet de test était destiné en 2001, c'est à dire en moyenne aux enfants appartenant aux classes de 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>.

Cette année, nous tentions d'observer si notre projet de test serait également adapté aux classes inférieures et supérieures à ces 2 classes. Il semble qu'il le soit avec une note un peu inférieure (15/20) à celle des classes supérieures.

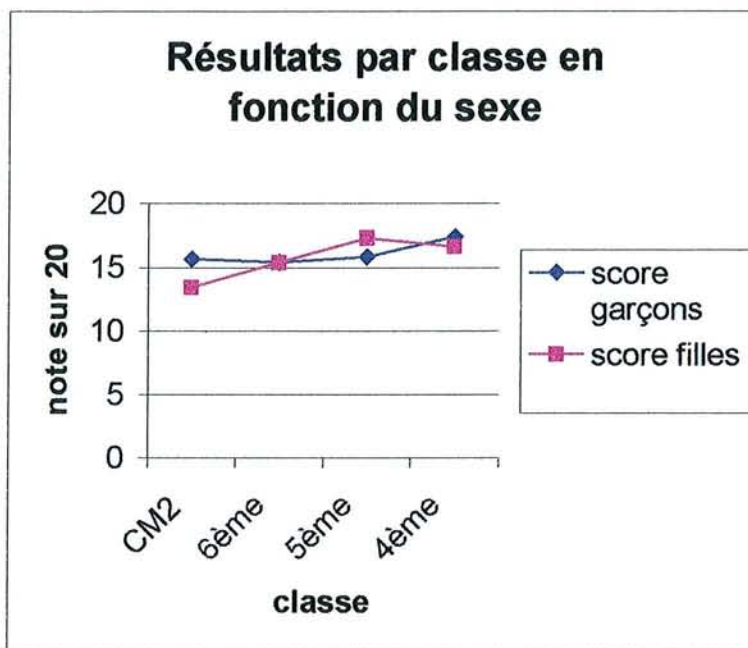
### 3) Performances des enfants par sexe :



<sup>1</sup> Présentation de l'échantillon retenu cette année, p.45 de notre mémoire.

En moyenne, tous âges confondus, nous observons une réussite légèrement supérieure des garçons par rapport aux filles mais seulement à quelques dixièmes de points près ce qui ne permet pas d'affirmer une quelconque influence du sexe sur les résultats observés.

Afin de réaliser une étude plus précise du facteur « sexe », nous allons observer les résultats obtenus par classe et par sexe :



classes	garçons	filles
<b>CM2</b>	<b>15.05</b>	<b>13.45</b>
<b>6<sup>ème</sup></b>	<b>15.4</b>	<b>15.4</b>
<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>15.8</b>	<b>17.3</b>
<b>4<sup>ème</sup></b>	<b>17.4</b>	<b>16.6</b>

Nous constatons que les moyennes sont approximativement les mêmes chez les garçons et chez les filles. Les garçons ont, cependant presque toujours une note un peu meilleure à celle des filles excepté pour la classe de 5<sup>ème</sup> où c'est cette fois-ci les filles qui obtiennent une note supérieure à celle des garçons. Nous pouvons en partie expliquer la note des garçons en CM2 qui s'élève à 15,6 alors que les filles n'obtiennent que 13,45 sur 20.

Les filles sont effectivement très peu représentées dans cette classe puisque nous n'avons que 4 filles pour 9 garçons. Nous constatons que celles-ci atteignent des notes bien inférieures à celles des garçons, l'une d'entre elles obtenant d'ailleurs la note la plus faible de notre échantillon.

Le sexe n'a donc pas d'incidence sur la note obtenue à notre projet de test ce qui semble logique dans une population normale où aucune étude ne mentionne de supériorité d'un sexe sur l'autre dans la compréhension verbale.

#### **4) performances des enfants à notre test selon la catégorie socio-professionnelle de leurs parents.<sup>2</sup>**

**\*La CSP supérieure :**  
Elle comprend 9 enfants.

La note moyenne toutes modalités confondues est égale à **16.4/20.**

**\*La CSP moyenne :**  
Elle comprend 21 enfants.

La note moyenne toutes modalités confondues est égale à **15.9/20.**

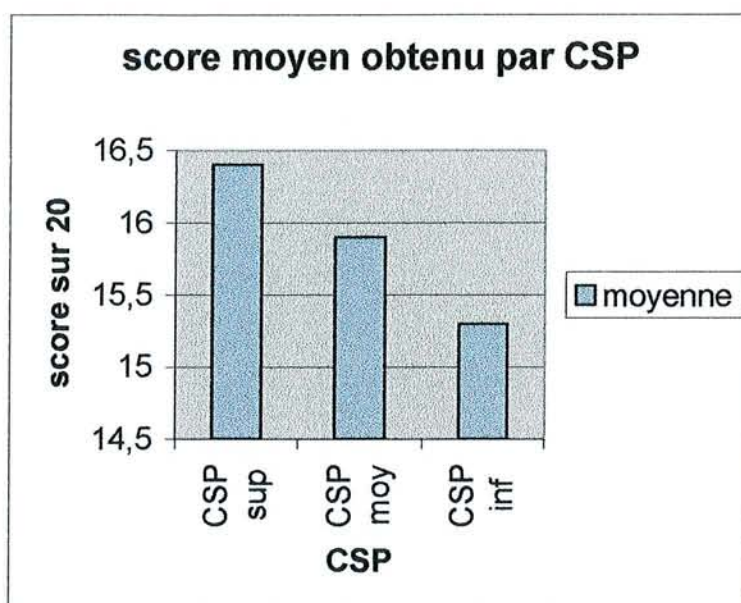
**\*La CSP inférieure :**  
Elle comprend 6 enfants.

La note moyenne toutes modalités confondues est égale à **15.3/20.**

---

<sup>2</sup> Nous rappelons que nous avons établi la répartition dans ces 3 CSP dans notre partie méthodologique.

	CSP sup	CSP moy	CSP inf
moyenne	16,4	15,9	15,3



Les deux premières CSP obtiennent approximativement la même note globale (à 0,5 point près) alors que la dernière obtient plus d'1 point de moins que la première.

La régression est constante : en effet, environ 0,5 point sépare les CSP entre elles, ce qui n'est pas négligeable.

En revanche, si l'on observe les résultats par modalité, la meilleure note en mime est obtenue par la CSP inférieure ;

En AE, les 2 CSP extrêmes obtiennent presque la même note, environ de 14 sur 20 alors que la classe moyenne, en tête, obtient 16,4 sur 20.

Nous sommes amenée à penser que la CSP a tout de même une influence sur les résultats des enfants. Nous verrons, suite à une analyse plus fine (par modalité et par CSP<sup>3</sup>) si cette allure générale de la courbe se retrouve.

<sup>3</sup> Graphique des résultats des enfants en fonction de la CSP de leurs parents et par modalité, p.119 de notre mémoire.



L'année dernière, la variable d'appartenance des parents à une CSP ou à une autre n'était pas véritablement significative en ce qui concerne les résultats des enfants expérimentés.

En effet, la CSP supérieure obtenait globalement de meilleurs résultats pour les modalités AE et DI alors que c'était la CSP moyenne qui obtenait les résultats les meilleurs pour la modalité M.

Il nous semble cependant important de nuancer nos résultats : il est en effet difficile de comparer des groupes ne comportant pas le même nombre d'enfants ; le premier et le dernier groupe ne comportent respectivement que 9 et 6 enfants ce qui n'est pas très représentatif de la CSP donnée alors que la CSP moyenne comporte quant à elle 21 enfants.

## **II - Résultats obtenus au test :**

### **1) Score global à notre projet de test :**

#### **\*Cette année :**

Le score total moyen, toutes variables confondues à notre projet de test s'élève à **15.9 sur 20** pour la totalité de notre échantillon (ce qui équivaut à 79.5% de réussite).

#### **\*L'année dernière,**

-E.GREVERIE notait une moyenne de 20,2 sur 25 soit **16,16 sur 20** pour la modalité appariement d'énoncés, ce qui est très comparable.

-A.FALOURD obtenait, quant à elle, un score moyen de **14.78/20** pour la modalité désignation d'images.

-D.DROGUE comptabilisait une note de **14.12/20** pour la modalité mime.

**La moyenne des scores obtenus en 2001, les 3 modalités confondues s'élève à 15.02 sur 20** (ce qui équivaut à 75% de réussite).

Les scores obtenus en 2002 sont supérieurs à ceux obtenus en 2001 ce qui peut nous faire penser que nos modifications au niveau des énoncés de base, des images et des énoncés à appariement ont été profitables à la compréhension

des enfants ; celle-ci en est rendue plus aisée (ce qui était le but) et les résultats des enfants ont donc augmenté.

A première vue, les résultats d'appariement d'énoncés de 2001 et ceux obtenus à notre projet de test coïncident plutôt bien alors que les 2 autres modalités, DI et M, obtiennent respectivement 1,12 et 1,78 points de différence avec notre projet de test 2002. Cependant, les résultats que nous avons mis en parallèle sont ceux d'enfants de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> pour l'année 2001, alors qu'en 2002, ils sont non seulement issus de ces 2 classes mais également de CM2 et de 4<sup>ème</sup>, ce qui n'est pas comparable puisque les scores de ces enfants peuvent modifier considérablement la moyenne.

Si nous comparons ce qui est comparable, c'est à dire les résultats obtenus par les enfants de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> de 2001 et 2002, nous obtenons environ 1 point d'écart entre les 2 années ;

En 2002, le score est de 16 sur 20 pour ces 2 classes alors qu'il était de 15,02 l'année dernière. Nous pouvons nous demander à quoi est due cette progression :

- \* aux modifications des énoncés et des images par rapport à l'année dernière en vue d'une meilleure compréhension et d'une meilleure lisibilité des images ?

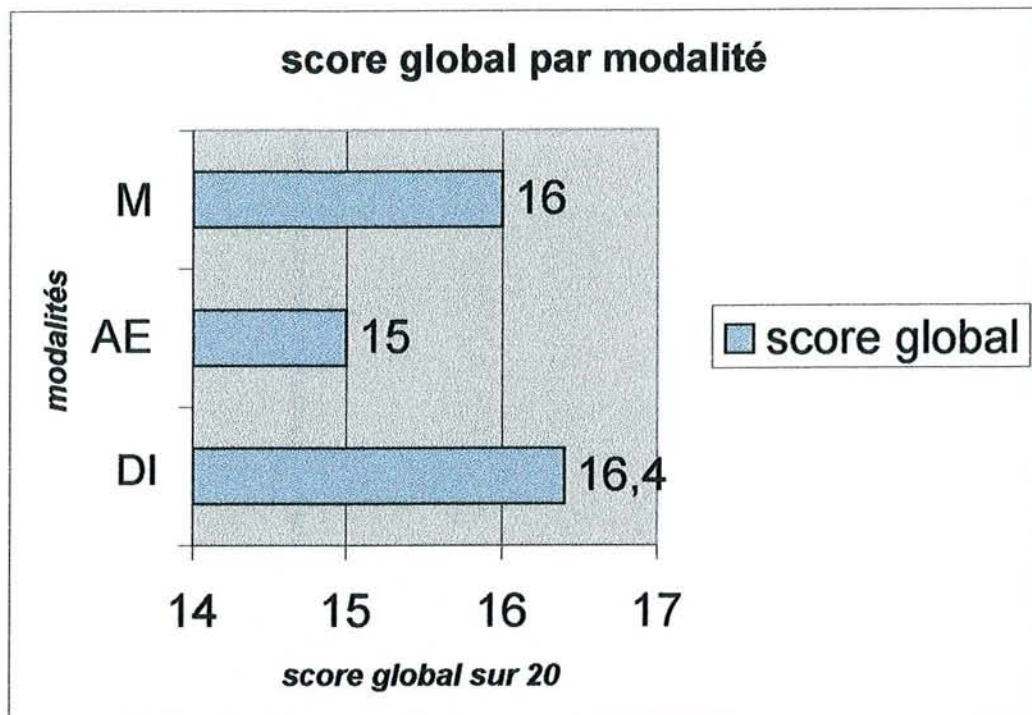
- \*à la faible population d'enfants de 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> en 2002 ce qui rend assez peu représentative cette catégorie ?

Nous allons tenter de répondre à ces différentes questions dans la suite de notre analyse.



## 2) Scores par modalité :

\*Score global par modalité :



Nous constatons que, toutes variables confondues et pour l'ensemble de la population, les scores sont très proches pour les modalités M et DI alors que l'AE obtient une note d'un point inférieure aux 2 autres.

Nous pouvons assez facilement expliquer ce score très important pour la DI : Comme nous l'avons signalé dans notre partie méthodologique, cette modalité est plus abordable par les enfants qu'une autre modalité puisqu'ils sont très axés sur tout ce qui a trait au visuel. De plus, après la lecture de l'énoncé de base, les enfants sont directement en face de 4 images, ce qui est tout de même moins rébarbatif et scolaire que la modalité AE et qui réduit le nombre de possibilités par rapport à la modalité M qui laisse un choix indéfini au sujet.

Le mime, quant à lui, est également assez familier des enfants dans leur vie de tous les jours : en effet, même si le langage et la compréhension des énoncés sont en toile de fond, il s'agit de jouer avec des personnages en carton, ce qui est assez agréable ! ( comme le diront certains enfants d'ailleurs lorsqu'on abordait cette partie du test : « c'est rigolo ! »)

\* Comparaison des pourcentages de réussite par modalité en 2001 et en 2002 :

	Pourcentage de réussite en 2001	Pourcentage de réussite en 2002
DI	73.87	82
AE	78.77	75
M	72.72	80
MOYENNE	75.12	79

Nous constatons que le pourcentage de réussite global est supérieur cette année à celui de l'année dernière. Nous pouvons donc penser que notre choix de répartir les énoncés en 3 modalités en fonction des différentes observations est pertinent.

Nous sommes bien consciente que nous ne comparons pas le même nombre d'énoncés quand nous mettons en parallèle les pourcentages obtenus par modalité en 2001 et en 2002 ; en effet, cette année, ne relevaient de la désignation d'images, par exemple, que quelques items alors que l'année dernière, il s'agissait de l'ensemble du test.

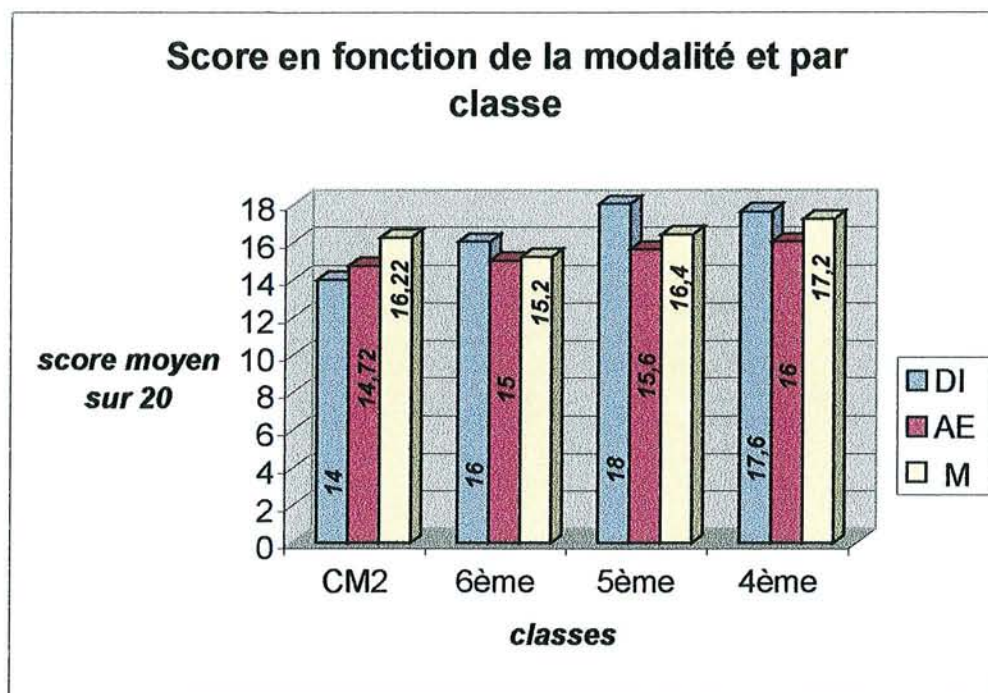
Nous pouvons cependant constater que la note moyenne obtenue en 2001, toutes modalités confondues, est proche de celle obtenue cette année pour la modalité AE.

Nous concluons donc que le pourcentage de réussite est amélioré, cette année, par les 2 autres modalités.

Il est d'autant plus surprenant que l'AE obtenait l'année dernière le meilleur score, encadré par les 2 autres modalités qui obtenaient approximativement le même score.

Cette année, au contraire, cette modalité obtient le moins bon score mais est toujours encadrée des 2 autres modalités qui obtiennent un score presque identique. Certains énoncés induisant de trop bons résultats nous ont amenée à ne pas choisir cette modalité comme modalité de passation ou à modifier les énoncés afin d'éviter l'utilisation de stratégies lexicales et d'inciter l'enfant à utiliser des stratégies de compréhension complexes : c'est certainement la raison pour laquelle le pourcentage de réussite en AE est diminué par rapport à celui de l'année dernière.

\* Score en fonction de la modalité et par classe :



• *Analyse inter-modalités, intra- classes :*

DI > M > AE est l'ordre décroissant de réussite dans chaque classe exceptée celle de CM2 où la DI est la plus échouée.

L'appariement d'énoncés est la modalité qui obtient le score le plus faible et ce quelle que soit la classe, à l'exception de la classe de CM2 qui est un peu plus faible en DI.

Les CM2 et les 5<sup>ème</sup> dépassent la moyenne globale en Mime.

Les 6<sup>ème</sup> sont proches de la moyenne globale en DI et AE.

Ces éléments nous confortent dans l'idée que notre projet de test est bien adapté à des enfants de 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>.

• *Analyse intra-modalités :*

La DI :

Les enfants issus de 5<sup>ème</sup> sont les plus doués, en moyenne, pour ce qui est de la DI.

Ils sont suivis de peu par les 4<sup>ème</sup>. Comme nous l'avons cité plus haut, les enfants sont assez souvent en contact avec les images et ils sont donc assez doués pour ce type d'activités. Cependant, elles relèvent tout de même de connaissances linguistiques ce qui explique que les enfants issus des classes les plus élevées soient les meilleurs.

Pourquoi, dans ce cas les 5<sup>ème</sup> sont-ils meilleurs que les 4<sup>ème</sup> ?



Tout d'abord, les scores ne diffèrent que de 4 dixièmes, ce qui est très peu et, de plus, l'effectif de la classe de 5<sup>ème</sup> est très bas et il convient de faire la moyenne des notes obtenues par les 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>. A l'issue de cette moyenne (qui est de 17 en DI), nous avons une progression des résultats en DI proportionnelle à l'âge.

L'AE :

Le score moyen sur 20 en AE croît avec le niveau scolaire et ce de façon très régulière et assez lente. (entre 3 et 6 dixièmes par classe). Cela confirme l'idée que nous avons de la difficulté de cette modalité qui traite, encore plus que les autres du matériel verbal et nécessite à la fois concentration, mémoire et visualisation des phrases lues.

Le M :

Cette modalité n'obtient pas une progression proportionnelle et ce, même si on regroupe les classe de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup>.

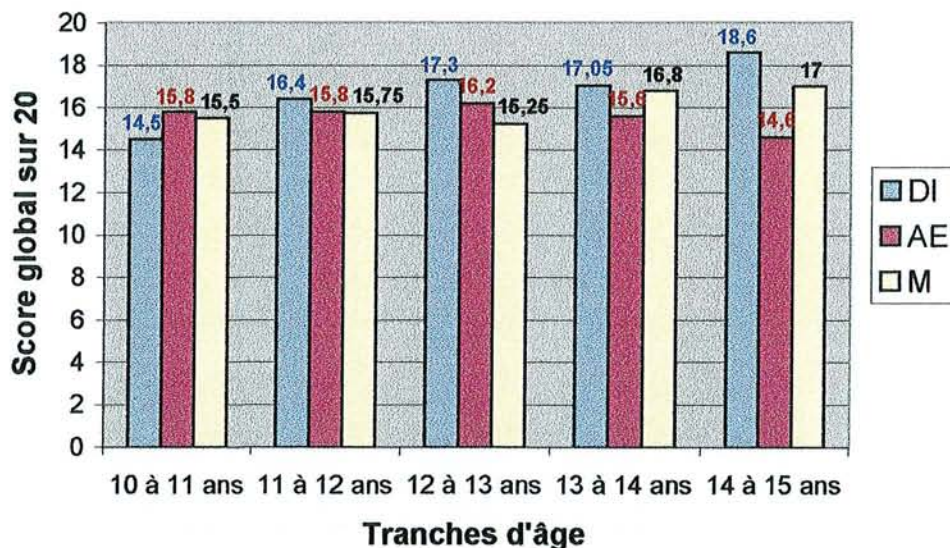
Nous obtenons la progression suivante du CM2 à la 4<sup>ème</sup>: 16,2 - 15,8 - 17,2

Les 4<sup>ème</sup> ont tout de même les résultats les meilleurs pour cette modalité, mais les enfants de CM2 sont très habiles également.

En effet, comme nous l'avons dit précédemment, les enfants de CM2 sont encore « dans le jeu » et cela sans complexes ; nous les percevons en effet, comme plus à l'aise vis à vis de cette modalité que les 6<sup>ème</sup> qui sont gênés de devoir « jouer ». Ceci explique peut-être les moins bons résultats obtenus par les enfants des premières classes du collège.

\* score par modalité et par âge :

Score global par modalité et par âge



En DI, le score le plus important est obtenu par les plus âgés (14/15 ans) avec une progression croissante de 10 à 15 ans, à l'exception des 12/13 ans qui font un pic qui se situerait entre les 13/14 et les 14/15 ans si nous restions dans une progression proportionnelle.

Les scores obtenus en AE et pour les 4 premières tranches d'âge, avoisinent les 16 sur 20 (entre 15,6 et 16,2.)

En revanche et, en dépit de ce à quoi on pouvait s'attendre, la note chute à 14,6 sur 20 pour la dernière tranche d'âge. Nous expliquons ce phénomène par le fait que cette dernière tranche d'âge n'est composée que de 3 enfants ce qui n'est pas un effectif suffisamment représentatif.

c'est la tranche d'âge des 12/13 ans qui obtient le meilleur score dans cette modalité.

Les scores observés en mime, sont aux alentours de 15/20 pour les trois premières tranches d'âge et s'approchent de 17/20 pour les 2 dernières tranches d'âge ce qui révèle une progression des performances en mime avec l'âge des sujets.

En conclusion, ce n'est pas toujours la même modalité qui est la mieux réussie, ni la même qui est la moins réussie dans les différentes tranches d'âge .

#### **\*Score par CSP et par modalité :**

##### **La CSP supérieure :**

Elle comprend 9 enfants.

La note moyenne en DI est égale à 8.5/10 soit **17/20 ;**

La note moyenne en AE est 7.6/10 soit **15.3/20 ;**

La note moyenne en M est égale à 8.4/10 soit **16.8/20.**

La note moyenne toutes modalités confondues est égale à **16.4/20.**

##### **La CSP moyenne :**

Elle comprend 21 enfants.

La note moyenne en DI est égale à 7.6/10 soit **15.15/20 ;**

La note moyenne en AE est 8.2/10 soit **16.4/20 ;**

La note moyenne en M est égale à 8/10 soit **16/20.**

La note moyenne toutes modalités confondues est égale à **15.9/20.**

**La CSP inférieure :**

Elle comprend 6 enfants.

La note moyenne en DI est égale à 7.5/10 soit

**15/20 ;**

La note moyenne en AE est 7/10 soit

**14/20 ;**

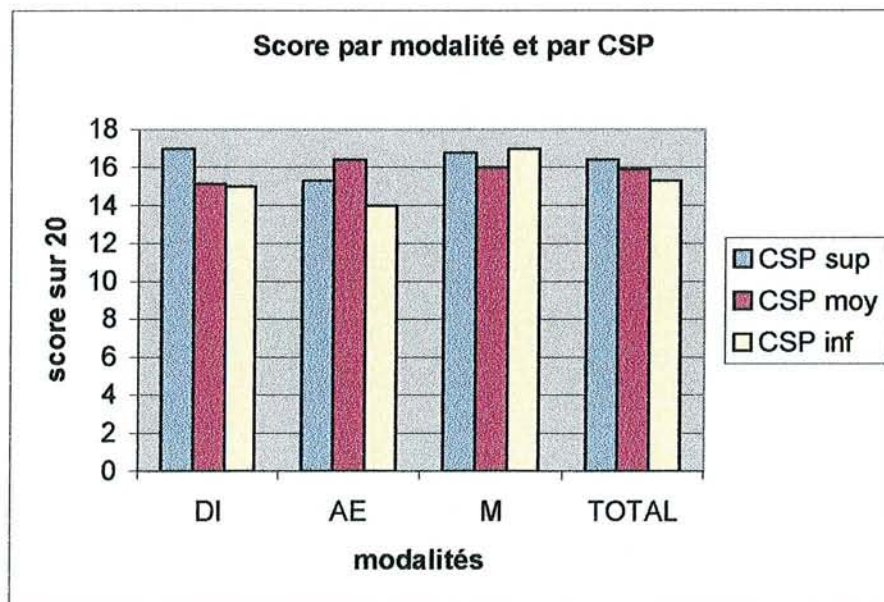
La note moyenne en M est égale à 8.5/10 soit

**17/20.**

La note moyenne toutes modalités confondues est égale à

**15.3/20.**

	<b>CSP sup</b>	<b>CSP moy</b>	<b>CSP inf</b>
<b>DI</b>	17	15,15	15
<b>AE</b>	15,3	16,4	14
<b>M</b>	16,8	16	17
<b>TOTAL</b>	16,4	15,9	15,3



Nous allons réaliser une brève analyse des résultats obtenus par les 3 CSP :

- par modalité :

En DI, c'est la CSP sup qui obtient la meilleure note.

En AE, c'est la CSP moy qui obtient alors la meilleure note.

En M, c'est à présent la CSP inf suivie de très près par la CSP sup, qui obtient la meilleure note.

En moyenne, les scores sont dans cet ordre décroissant : CSP sup>moy>inf.

En revanche, il n'y a environ qu'un point qui sépare les 2 CSP extrêmes.

Seule la modalité *désignation d'images* conserve le même ordre de réussite que l'évolution globale par CSP. Les autres modalités ne conservent pas cette allure générale.

Nous pouvons donc penser que, globalement, la répartition en CSP semble intervenir dans les résultats que les enfants obtiennent, mais cette affirmation est à nuancer: il est en effet difficile de comparer des groupes ne comportant pas le même nombre d'enfants ; le premier et le dernier groupe ne recensent respectivement que 9 et 6 enfants ce qui n'est pas très représentatif de la CSP donnée alors que la CSP moyenne regroupe 21 enfants.

### 3) Score par type d'énoncé :

Nous allons à présent analyser les énoncés que nous avons proposés à notre population d'enfants afin de constater quels sont les types d'énoncés qui posaient problèmes aux enfants.

Les types de phrases sont au nombre de 11 :

- \* 2 passives,
- \* 3 causales,
- \* 3 concessives,
- \* 4 phrases comportant la notion de partie/tout,
- \* 2 comparatives,
- \* 2 ordinales,
- \* 2 phrases comportant des pronoms,
- \* 2 phrases exprimant la condition,

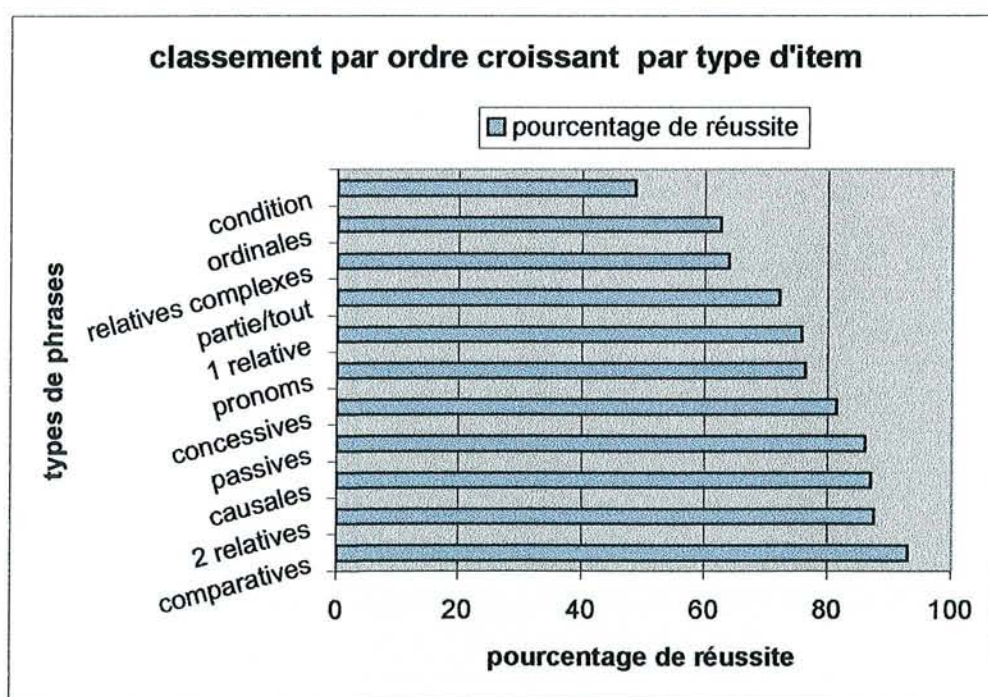


\* 10 relatives, elles- mêmes divisées en 3 catégories :

- 4 phrases à 1 relative,
- 4 phrases à 2 relatives,
- 2 relatives complexes.

Nous allons les aborder un à un, classés dans l'ordre décroissant de réussite et comparer les pourcentages de réussite de chaque type d'énoncés avec ceux obtenus l'année dernière.

Types d'énoncés	Pourcentage de réussite
<b>comparatives</b>	93,00 %
<b>2 relatives</b>	87,45 %
<b>causales</b>	87,00%
<b>passives</b>	86,11 %
<b>concessives</b>	81,43 %
<b>pronoms</b>	76,35 %
<b>1 relative</b>	75,65 %
<b>Partie/tout</b>	72,17 %
<b>Relatives complexes</b>	63,85 %
<b>ordinales</b>	62,45 %
<b>condition</b>	48,55 %





**Cette année, les types de phrases les mieux réussis sont :**

*\*Les comparatives :*

Proposées en M, elle ont permis aux enfants de longues, et parfois fastidieuses, manipulations mais aboutissant presque toujours à une bonne réponse.

Notre matériel de M a été modifié cette année afin de permettre une meilleure adéquation entre nos phrases et notre matériel et nos 2 items ont été modifiés par substitution des éléments lexicaux abstraits par d'autres plus concrets. Cela joue certainement dans le fort pourcentage de réussite obtenu.

Ce type d'énoncés nécessite une représentation visuelle des énoncés.

L'année dernière, pour la même modalité, les enfants avaient, en moyenne, obtenu 87,87 % de réussite et pour les autres modalités AE et DI, ils avaient obtenu, respectivement 66,6% et 94,11%.

La modalité AE est la plus difficile puisque les énoncés à appairer sont parfois très différents de l'énoncé de base. Cette modalité multiplie donc par 2 la difficulté de compréhension.

La modalité DI, quant à elle propose à l'enfant un choix restreint de 4 images qui coïncident avec ses images mentales.

*\*Les phrases comportant 2 relatives :*

Ceci est assez étonnant puisque celles-ci sont mieux réussies que les phrases à 1 seule relative alors qu'elles sont plus longues et donc potentiellement plus complexes, (les relatives complexes obtenant la moins bonne note des 3 types de relatives, ce qui est logique puisqu'elles utilisent des pronoms relatifs assez peu connus des enfants).

A.FALOURD faisait le même constat l'année dernière.

Nous pensons que cette réussite peut s'expliquer par la modalité de passation : ces 2 énoncés sont passés en DI qui est la modalité globalement la mieux réussie par les enfants cette année.

L'année dernière, les enfants obtenaient dans cette modalité un score intermédiaire entre les 2 autres modalités.

*\*Les phrases causales :*

Elles sont passées dans la modalité AE. L'année dernière cette modalité n'obtenait pour ce type de phrase que 68.66% de réussite et environ 87 % dans les autres modalités. Ce fort pourcentage pour ces 2 dernières modalités s'expliquait par l'utilisation d'une stratégie lexicale, suffisante à une bonne compréhension.

Ces 3 énoncés, 11,12 et 13 ont été modifiés en 2002 et nous obtenons un très bon pourcentage de réussite dans la modalité la plus échouée cette année, l'AE : nos énoncés causaux seraient-ils trop faciles ?

*\*Les phrases passives :*

Celles-ci étaient passées suivant la modalité M.

l'un des 2 items a été modifié pour en accentuer l'accès au sens :

Item 21 : le garçon *ayant été* embrassé par la fille saute de joie.

C'est probablement la raison pour laquelle nous obtenons un pourcentage très élevé.

### **Les types d' items les plus échoués sont :**

*\* Ceux exprimant la condition :*

(ce sont les seuls à être échoués à plus de 50%)

Cette catégorie regroupe les items :

- 19 : *Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau*

- 20 : *Si je gagne au loto, je m'achète une voiture.*

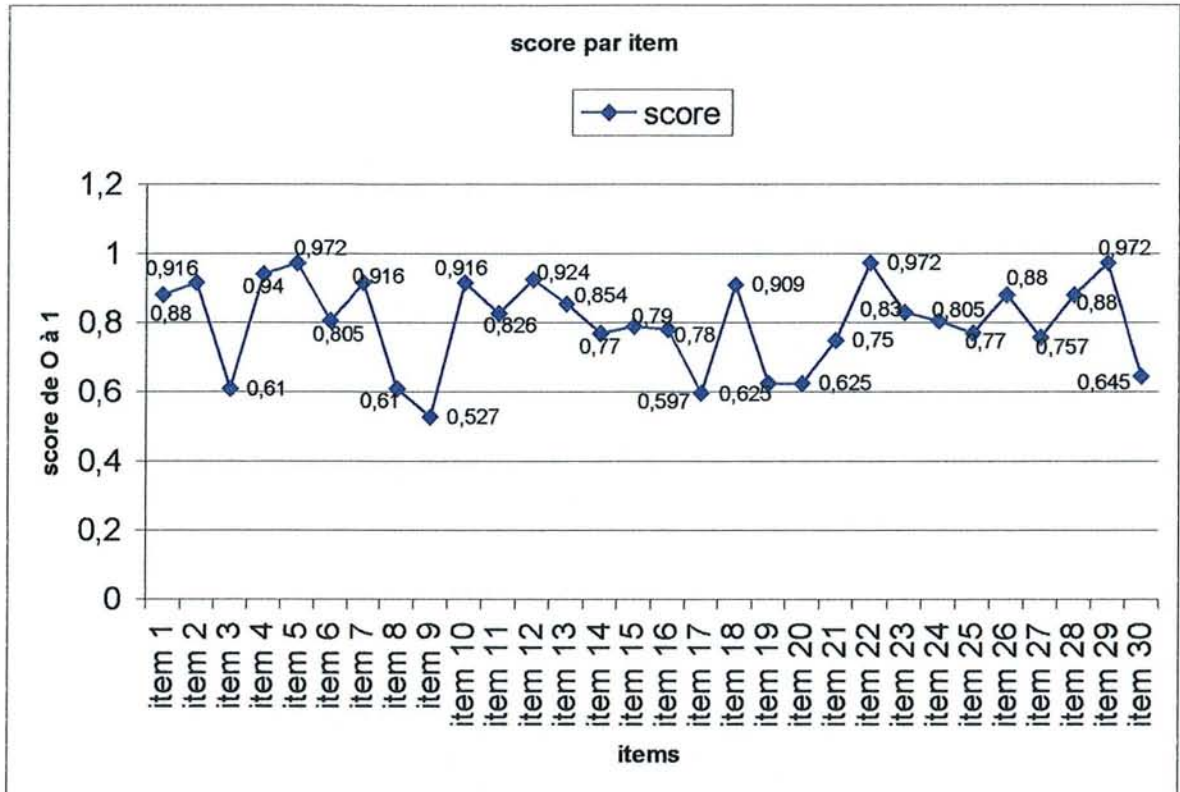
Ces énoncés sont proposés selon le mode AE et nécessitent de cocher 3 réponses sur les 4.

Les enfants ont donc éprouvé beaucoup de difficulté à obtenir 1 ou 0,75 sur 1. De plus, ils ne semblaient pas comprendre correctement le but de cet énoncé pour lequel il fallait cocher des énoncés « possibles par rapport au premier » mais qui ne veulent pas dire la même chose que l'énoncé de base.

Nous procéderons à une analyse plus détaillée des types d'énoncés échoués et réussis dans la partie « comparaison des résultats obtenus par types d'énoncés pour notre projet de test et le test contrôle. »

#### 4) score par item :

\* Score obtenu par item et pour l'ensemble de l'échantillon :



Afin de calculer ces scores par item de 0 à 1, nous avons recensé les notes obtenues par notre échantillon pour chaque item et nous en avons fait une moyenne.

*Les scores étaient notés :*

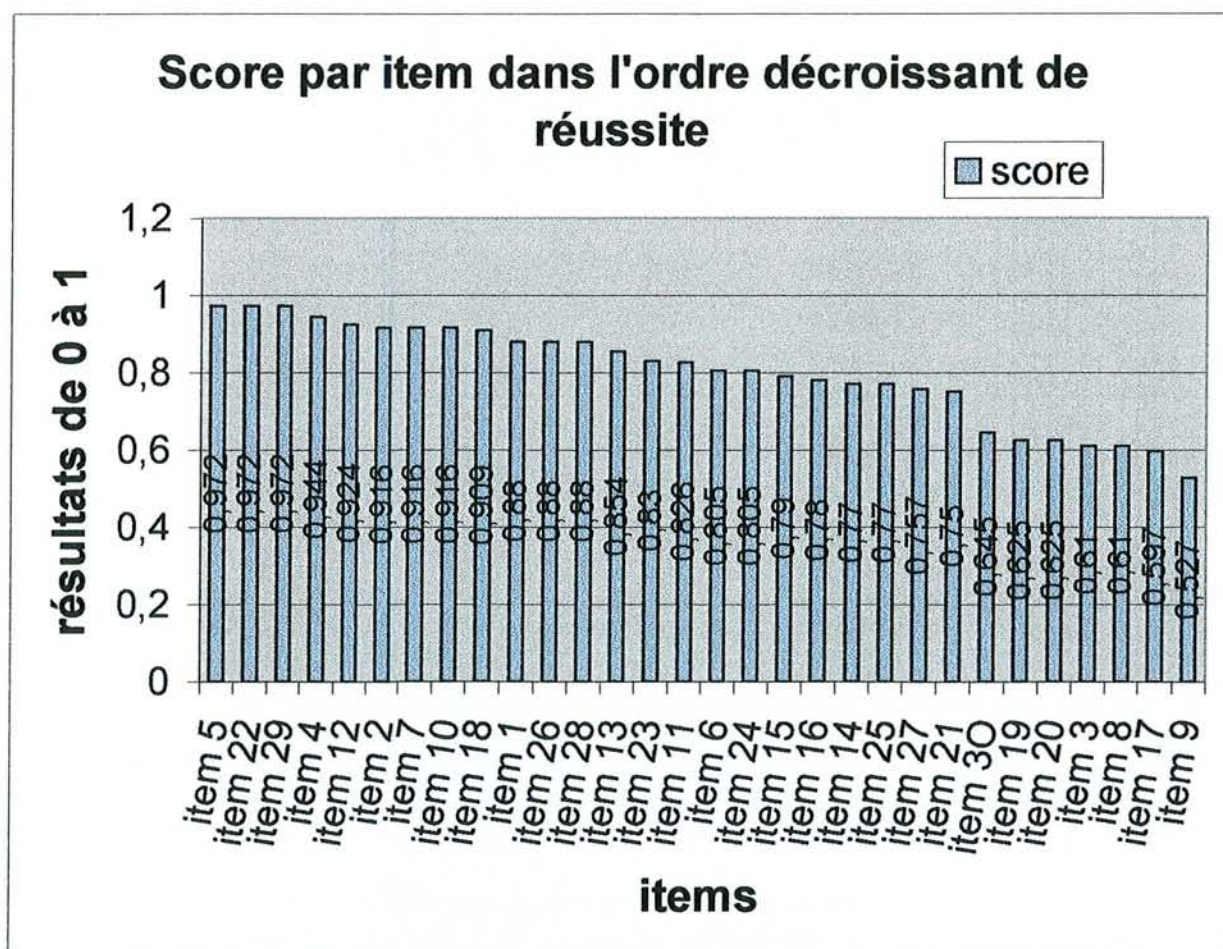
- Soit selon la loi du tout ou rien , c'est à dire 0 ou 1 pour la modalité DI et la plupart des items en M.
- Soit échelonnés entre 0 et 1 en passant par 0,25 ; 0,5 et 0,75 pour les énoncés testés selon la modalité AE et certains énoncés de M qui acceptaient plusieurs manipulations.

Nous observons, sur ce graphique, que nos énoncés obtiennent des scores compris entre 0,6 et 1 en moyenne, donc des scores supérieurs à la moyenne, excepté 2 items qui s'écartent des autres valeurs :

- **L'item numéro 9** qui obtient 0,527 sur 1 mais dont la note reste tout de même supérieure à la moyenne.  
Cet item est un item de DI, il comporte 3 quantificateurs qui sont difficiles à comprendre pour les enfants des tranches d'âge que nous rencontrons.
- **L'item numéro 17** qui est un énoncé comportant un ordinal.  
Celui-ci obtient un score moyen de 0,597/1.  
Cet item est très complexe puisque l'énoncé à appairer est noyé parmi les autres énoncés dont la nuance est très subtile : L'enfant doit attribuer l'ordinal au bon substantif pour répondre correctement.

Nous allons à présent classer les résultats par ordre décroissant de réussite.

\* score obtenu par item et par ordre décroissant de réussite



Ce 2<sup>ème</sup> graphique nous permet d'observer plus aisément quels sont les items échoués et ceux qui sont réussis et de tenter de déterminer quelle en est la raison.

### Les plus réussis

\* 3 items obtiennent 0,972 %, ce sont les items :

*numéro 5* : phrase comportant 2 relatives en DI.

*numéro 22* : passive emphatique en M.

*numéro 29* : comparative en M.

Ces 3 items sont suivis de peu par les items :

*numéro 4* : une relative enchâssée par emboîtement en DI.

*numéro 12* : une causale enchâssée en AE.

Nous pouvons conclure que la modalité n'a pas d'influence sur la réussite d'un énoncé.

Les énoncés réussis sont issus de toutes les modalités. De plus, il n'y a pas non plus de type de phrases qui obtienne les meilleurs résultats puisque tous les types de phrases sont touchés.

Nous supposons que les énoncés 22 et 29 ont été réussis en raison de la modalité Mime qui convenait parfaitement pour extraire leur pensée logique, pour le numéro 29, et leur connaissance du monde et pragmatique pour le numéro 22. Une autre modalité aurait peut-être induit un échec de ces énoncés.

( en effet, l'année dernière E .GREVERIE observait dans la modalité AE, que 9 enfants sur les 30 observés avaient coché un mauvais énoncé, y compris parmi les bonnes réponses.)

### Les plus échoués :

Ils obtiennent à peine plus que la moyenne. Il s'agit des items :

- **numéro 9**, qui atteint 0,527 .
- **numéro 17**, qui atteint 0,597.
- **numéros 8 et 3** qui valent 0,61.

Pour certains énoncés, Il est possible que le matériel (énoncés à cocher ambigus ou images difficiles à lire) aient joué un rôle dans les résultats. C'est le cas de l'énoncé 17 qui comporte un choix d'énoncés extrêmement complexe.

L'énoncé 9 inclut 3 quantificateurs, ce qui est difficile à appréhender : il y a 3 données à prendre en considération, à comprendre et à coordonner.

L'énoncé numéro 17 contient un ordinal ; la modalité AE rend la compréhension de cet énoncé plus complexe puisqu'elle propose des énoncés très proches sémantiquement et syntaxiquement. Nous concluons que c'est la complexité linguistique de notre énoncé de base mais également des énoncés à apparier, qui peut expliquer la faible réussite.

L'énoncé 8 est une relative complexe ayant pour pronom relatif *sur lequel*, qui n'est visiblement pas intégré par les enfants. Ceci favorise une stratégie de proximité, et comme l'item est proposé en DI, l'enfant se trompe facilement en choisissant l'image distractrice.

L'énoncé 3 est une relative en *que* enchâssée. Non seulement la relative en *que* est plus difficile que celle en *qui*, mais l'enchâssement par emboîtement en rend sa compréhension plus ardue.

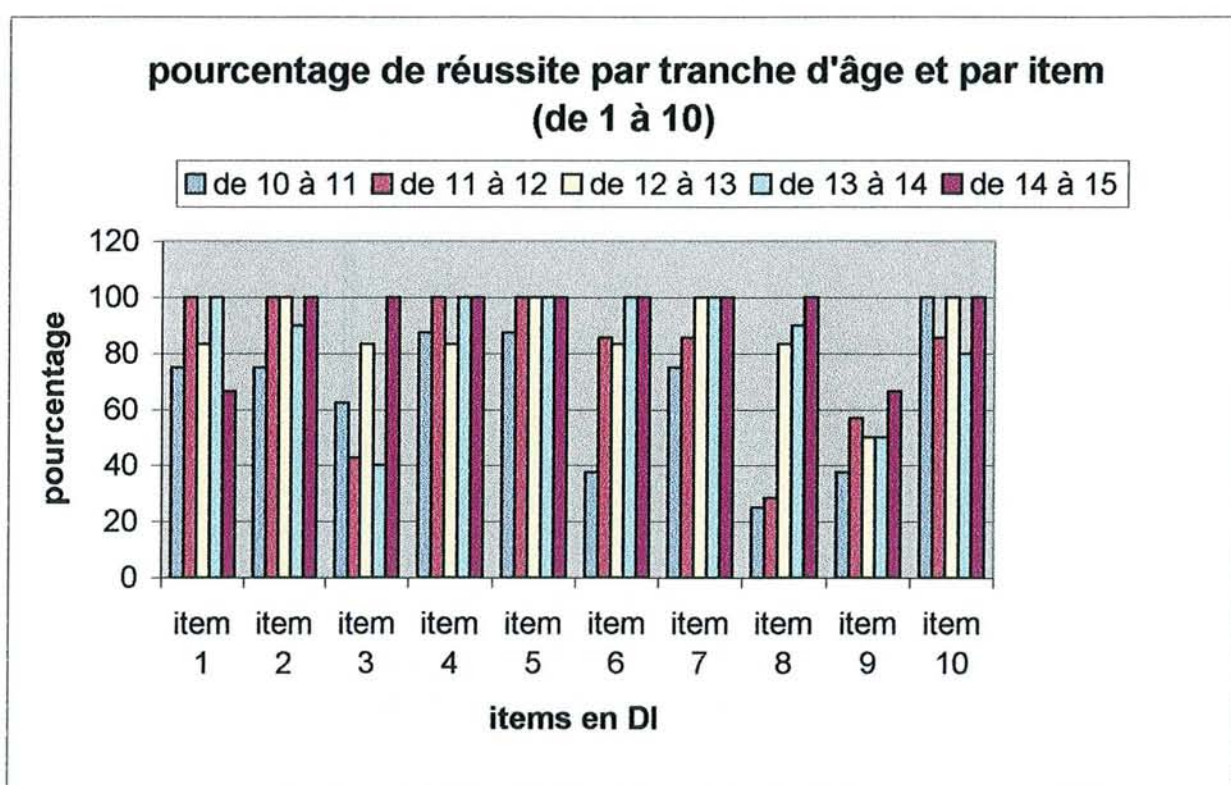
#### **\*Score par item en fonction de l'âge :**

Nous allons réaliser une brève analyse des résultats obtenus sachant que nous ferons une analyse plus détaillée des scores obtenus en fonction de la classe. En effet, le nombre d'enfants étant très peu nombreux par tranche d'âge, on ne peut faire une analyse statistique, mais seulement observer certaines tendances.



-items de 1 à 10, modalité Désignation d'Images :

	de 10 à 11	de 11 à 12	de 12 à 13	de 13 à 14	de 14 à 15
item 1	75	100	83,3	100	66,6
item 2	75	100	100	90	100
item 3	62,5	42,8	83,3	40	100
item 4	87,5	100	83,3	100	100
item 5	87,5	100	100	100	100
item 6	37,5	85,7	83,3	100	100
item 7	75	85,7	100	100	100
item 8	25	28,5	83,3	90	100
item 9	37,5	57	50	50	66,6
item 10	100	85,7	100	80	100

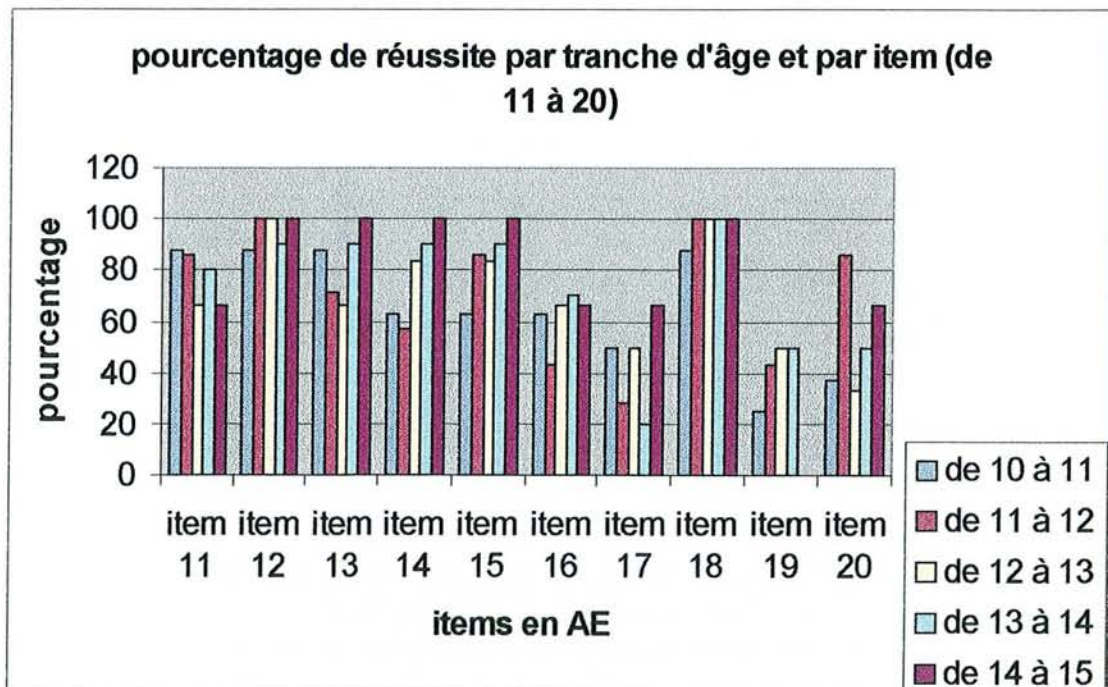


Nous observons une bonne réussite des enfants de 14/15 ans pour tous ces items de DI, exception faite de l'item numéro 1 pour lequel ils obtiennent les moins bons résultats de tous les enfants.

Les plus jeunes obtiennent souvent les moins bonnes notes : c'est le cas de l'énoncé 6, comportant 2 relatives pour lequel ils obtiennent 37,5% de réussite alors que les autres scores ont un pourcentage supérieur à 80%.  
L'énoncé 8, relatif complexe, est également très échoué pour cette tranche d'âge ce qui s'explique par le fait que ce pronom relatif n'est pas encore acquis à cet âge.

-items de 11 à 20, modalité Appariement d'Énoncés.

	de 10 à 11	de 11 à 12	de 12 à 13	de 13 à 14	de 14 à 15
item 11	87,5	85,7	66,6	80	66,6
item 12	87,5	100	100	90	100
item 13	87,5	71,4	66,6	90	100
item 14	62,5	57	83,3	90	100
item 15	62,5	85,7	83,3	90	100
item 16	62,5	42,85	66,6	70	66,6
item 17	50	28,5	50	20	66,6
item 18	87,5	100	100	100	100
item 19	25	42,85	50	50	0
item 20	37,5	85,7	33,3	50	66,6



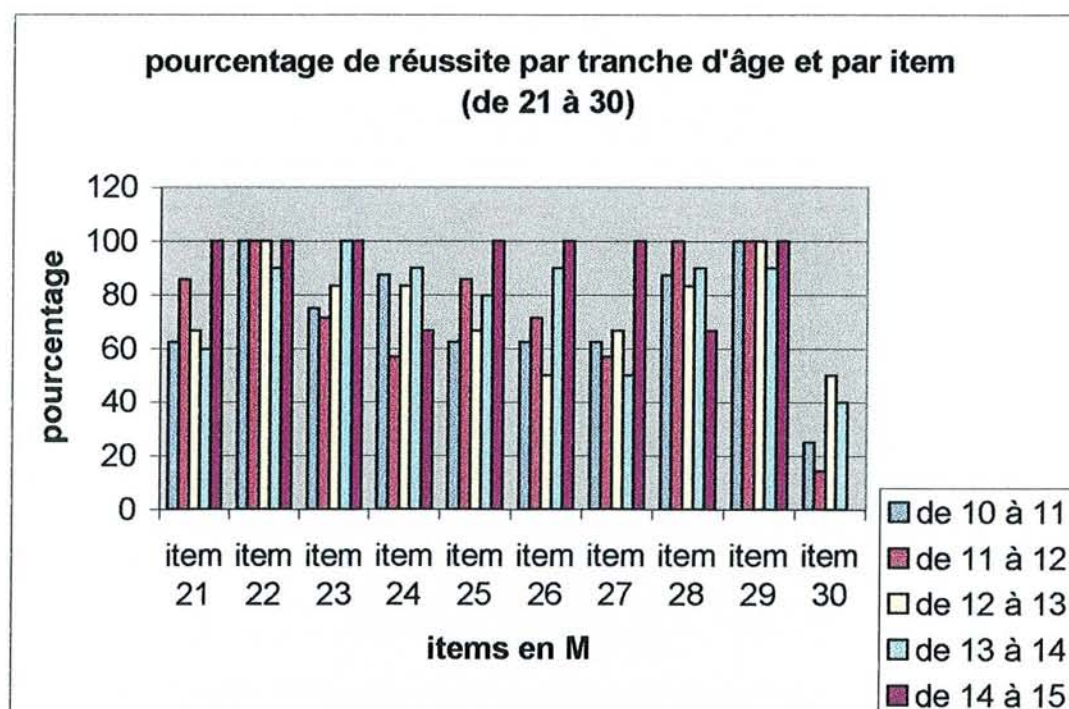


Pour l'appariement d'énoncés, nous observons également que les enfants de 14/15 ans sont toujours les meilleurs sauf pour l'item 11 où ils sont les moins bons, ce que nous n'expliquons que par le faible effectif dont est composée cette classe.

Ils obtiennent également de moins bons scores que les enfants de 11/12 ans pour l'énoncé 20 et surtout pour le 19 pour lequel ils obtiennent 0% de réussite. Ce dernier est en effet un énoncé complexe, mais leurs scores sont tout de même moins bons que ceux des enfants les plus jeunes. Nous imputons ce mauvais score au nombre trop restreint d'enfants de 14/15 ans (ils sont 3) et également au fait que les enfants de 4<sup>ème</sup> que nous avons recrutés n'avaient pas un niveau scolaire très élevé.

-items de 21 à 30, modalité Mime.

	de 10 à 11	de 11 à 12	de 12 à 13	de 13 à 14	de 14 à 15
item 21	62,5	85,7	66,6	60	100
item 22	100	100	100	90	100
item 23	75	71,4	83,3	100	100
item 24	87,5	57	83,3	90	66,6
item 25	62,5	85,7	66,6	80	100
item 26	62,5	71,4	50	90	100
item 27	62,5	57	66,6	50	100
item 28	87,5	100	83,3	90	66,6
item 29	100	100	100	90	100
item 30	25	14,3	50	40	0



Il semble qu'il y ait également une bonne réussite de la tranche d'âge supérieure pour les items de Mime, à l'exception du numéro 30 où les 3 enfants composant cette classe ont échoué, mais également aux numéros 24 et 28 pour lesquels les scores sont bas par rapport aux autres tranches d'âge. Le mauvais résultat de ce dernier item est imputable au problème concernant le matériel proposé : Les enfants avaient parfois des difficultés à juger du sexe et de la taille des personnages : « c'est une fille ou un garçon ? », « celui-ci est plus grand ou plus petit que celui-là ? »

**\* score par item en fonction de la classe :**

Avant toute chose, nous tenons à préciser que la classe de CM2 était « une très bonne classe » d'après les dires de l'instituteur.

Cet élément pourra peut-être expliquer certains résultats.

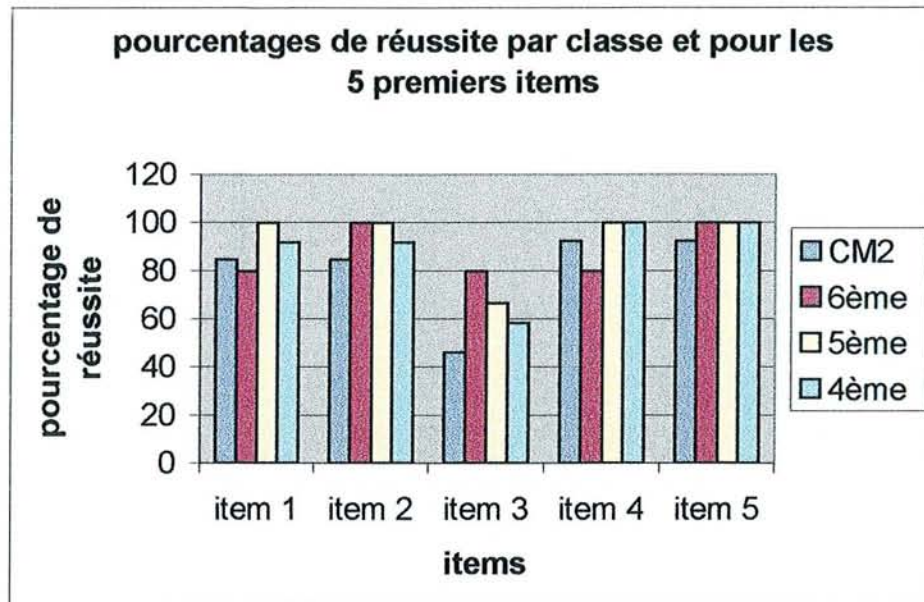
Cette analyse implique un nombre important de graphiques afin de conserver une bonne lisibilité de chacun d'entre eux.

Les réussites sont en pourcentage pour chaque item et un tableau accompagne ces graphiques afin de connaître les pourcentages exacts de réussite de chaque item.

**Items dont la modalité de passation est la désignation d'images :**

**• Les 5 premiers items :**

	<b>CM2</b>	<b>6ème</b>	<b>5ème</b>	<b>4ème</b>
<b>item 1</b>	84,6	80	100	91,6
<b>item 2</b>	84,6	100	100	91,6
<b>item 3</b>	46,15	80	66,6	58,3
<b>item 4</b>	92,3	80	100	100
<b>item 5</b>	92,3	100	100	100



Nous devons tout d'abord signaler l'appartenance de chacun des items à un type de phrases particulier :

Les 4 premiers items correspondent à des **phrases relatives** simples c'est à dire qui ne comportent qu'une relative.

- 1) *Le garçon qui poursuit la fille au pull vert porte un pantalon bleu.*  
relative en *qui* enchâssée par emboîtement
- 2) *Le garçon que la chienne lèche, joue avec le chiot.*  
relative en *que* enchâssée par emboîtement
- 3) *L'oe pince la chèvre que le cochon suit*  
relative en *que* dérivée à droite
- 4) *Le chien que promène le garçon suit la fille.*  
Relative en *que* enchâssée par emboîtement.

L'item numéro 5, est une **phrase à 2 relatives en qui**.

- 5) *Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit.*

Nous pouvons constater que, sur l'ensemble de ce graphique concernant les 5 premiers items de notre projet de test, ils sont particulièrement bien réussis par les enfants quelle que soit leur classe à l'exception de l'item 3.

En effet, seul l'item numéro 3 a été très échoué. En effet, le pourcentage de réussite des différentes tranches d'âge pour celui-ci ne dépasse pas les 80 %

alors que tous les autres items obtiennent des scores atteignant et dépassant largement ce pourcentage. Les CM2 obtiennent d'ailleurs un score moyen très bas, en deçà de 50% de réussite.

Les 6<sup>ème</sup>, quant à eux obtiennent les meilleurs scores.

Nous expliquons difficilement ce phénomène excepté par le fait que cette classe ne comporte que 6 enfants et qu'en cumulant les résultats des 6<sup>ème</sup> et des 5<sup>ème</sup>, on obtiendrait un graphique plus homogène.

Le dernier item, supposé le plus difficile des 5 puisque comportant 2 relatives, est le mieux réussi avec des pourcentages de 100% pour les classes de collège.

L'item 2, ce qui est assez surprenant, est réussi à 100% par les 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> alors que les autres tranches d'âge obtiennent des scores inférieurs (mais qui restent toutefois très élevés.) Nous expliquons assez difficilement ce phénomène.

Les items 1 et 4 sont moins bien réussis par les 6<sup>ème</sup> que par les enfants de autres classes, en particulier les 5<sup>ème</sup> qui obtiennent la note maximale .

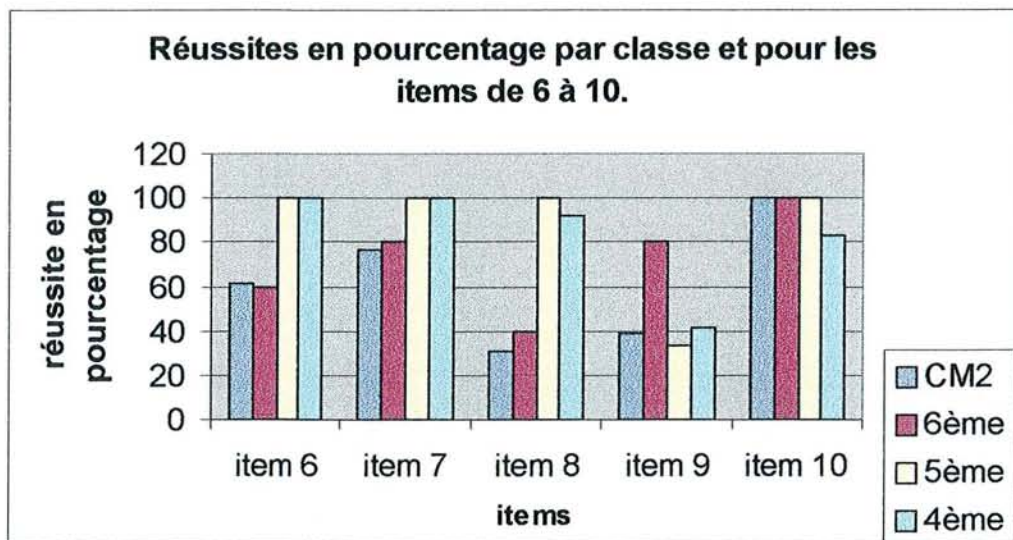
Les 5<sup>ème</sup> obtiennent la note maximale de 100% pour les items 1, 2, 4 et 5 ce qui nous permet de penser que ces enfants sont particulièrement doués dans le traitement des relatives. Nous allons observer si ce constat se confirme pour les items suivants.

Les CM2 n'obtiennent pas en permanence la moins bonne note à ces items.

• Les items de 6 à 10 :

	CM2	6ème	5ème	4ème
item 6	61,5	60	100	100
item 7	76,9	80	100	100
item 8	30,8	40	100	91,6
item 9	38,5	80	33,3	41,6
item 10	100	100	100	83,3





Nous allons, comme précédemment classer les 5 énoncés en fonction de leur appartenance à tel ou tel type d'item :

- 6) *Le chien que le chat a griffé s'approche des os que le renard a laissés.*  
Énoncé comportant 2 relatives en *que* dont une enchâssée.
- 7) *Le garçon suit le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu.*  
Énoncé à 2 relatives en *que* et en *qui* dérivées à droite.
- 8) *Le carton sur lequel est posé le livre est bleu.*  
Relative complexe introduite par *sur lequel*.
- 9) *Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes et quelques unes ne sont pas blondes.*  
Énoncé partie/tout comportant les quantificateurs : *certaines, toutes et quelques*.
- 10) *Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge.*  
Énoncé ordinal .

Les 5<sup>ème</sup> obtiennent là encore la note maximale de 100% pour 4 des 5 items et atteignent en revanche la moins bonne note à l'item 9.

Les 4<sup>ème</sup> les suivent de peu et observent la même évolution : des notes excellentes pour les relatives et la phrase ordinale et des notes inférieures ou à peine supérieures à 40% pour l'énoncé partie/tout.

Nous pouvons en conclure que ces 2 classes d'enfants sont aptes à répondre correctement aux phrases relatives, alors que les enfants d'un niveau inférieur n'ont pas systématisé la compréhension de ce type de phrases.

L'item 9, très échoué parce que très complexe étant donné qu'il comporte 3 quantificateurs (qui sont acquis entre 9 et 12 ans) et qu'il nécessite une bonne

mémoire et une bonne mise en relation des éléments entre eux, est cependant réussi avec un score tout à fait honorable de 80% par les enfants de 6<sup>ème</sup>.

L'item 8 est échoué par les enfants de CM2 et 6<sup>ème</sup> parce que le pronom relatif utilisé est très peu connu des enfants de cet âge alors qu'il est très bien compris des classes supérieures. Nous observons donc une évolution dans la maîtrise des relatives complexes par les enfants en fonction de leur niveau scolaire. De plus, les enfants les plus jeunes ont probablement utilisé une stratégie de proximité, attribuant la couleur bleue au *livre* qui est le plus proche. Cette stratégie n'est visiblement plus utilisée pour les tranches d'âge supérieures.

L'item 10 obtient 100% pour presque toutes les tranches d'âge. Le plus étonnant est le fait que la seule tranche qui n'obtient pas la totalité des points est la classe de 4<sup>ème</sup>. Nous pouvons expliquer cet échec par le fait qu'ils se posent plus de questions que les enfants plus jeunes, à savoir de quel côté on se situe par rapport à l'enfant sur le dessin ce qui provoque parfois des erreurs.

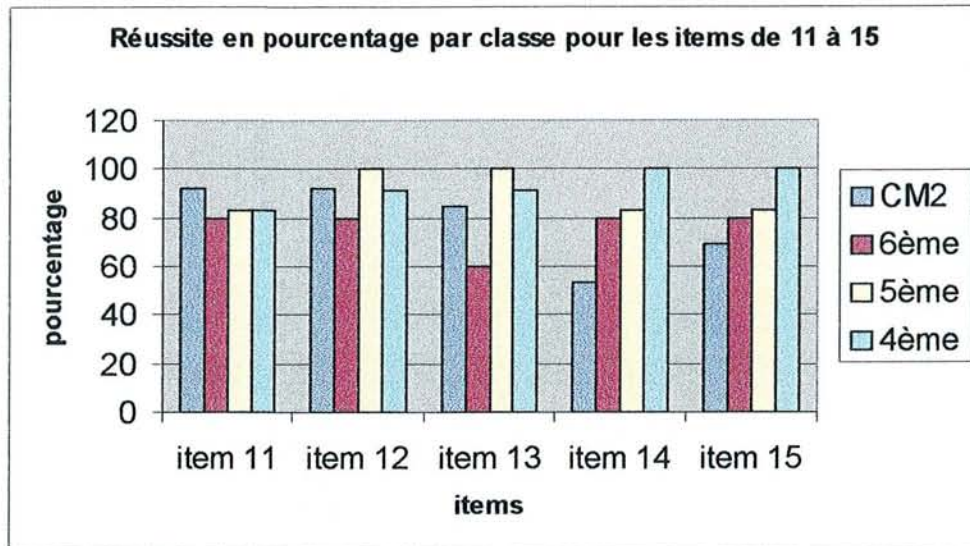
Les items 6 et 7 observent la même progression : les CM2 et les 6<sup>ème</sup> ont à peu près la même note tout comme les 5<sup>ème</sup> et les 4<sup>ème</sup> (avec une nette progression des scores entre ces 2 paliers).

Nous savons que ce type d'énoncés à 2 relatives est acquis et maîtrisé assez tard, ce qui explique que les enfants les plus jeunes aient encore des difficultés à les comprendre.

## Items dont la modalité de passation est l'appariement d'énoncés :

- Les items de 11 à 15 :

	CM2	6ème	5ème	4ème
item 11	92,3	80	83,3	83,3
item 12	92,3	80	100	91,6
item 13	84,6	60	100	91,6
item 14	53,8	80	83,3	100
item 15	69,2	80	83,3	100



Ils correspondent à :

11) *La chienne ne peut pas rentrer dans sa niche parce qu'elle est trop petite.*

Énoncé causal dérivé à droite.

12) *Le cycliste, comme la roue de son vélo était crevée, est tombé.*

Énoncé causal enchâssé dans la principale.

13) *Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête.*

Énoncé causal en tête de phrase.

14) *Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse.*

Énoncé concessif enchâssé dans la principale.

15) *Quoiqu'elle ait la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.*

Énoncé concessif en tête de phrase.

Les 2 énoncés concessifs (14 et 15) révèlent une progression croissante de réussite de 53,8 et 69,2 respectivement, à 100% de réussite du CM2 à la 4<sup>ème</sup>. Ceci est la preuve que les concessives sont acquises progressivement. Cependant, la littérature nous indique que ce type de phrases devrait être acquis entre 11 et 12 ans et nous constatons que, dans notre échantillon, la réussite totale à ce type d'items n'est totale qu'à l'âge de 13/14 ans. (c'est dans cette tranche d'âge que se situent en moyenne les enfants de 4<sup>ème</sup>).

Nous obtenons quand même, pour ces 2 items, un pourcentage de réussite de 80 et 83% pour les 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> ce qui est déjà un très bon score et révèle d'une bonne maîtrise des énoncés concessifs.

La classe de 5<sup>ème</sup> est très performante puisqu'elle obtient, pour les énoncés causaux 12 et 13, la note de 100%, suivie de peu par la classe de 4<sup>ème</sup>.



Les 6<sup>ème</sup> obtiennent la note la plus basse, inférieure même à celle des CM2, pour ces mêmes items.

Les 3 items causaux obtiennent la même répartition par classe : les CM2 notent un pourcentage de réussite entre 85 et 92 puis les 6<sup>ème</sup> obtiennent une note inférieure ou égale à 80% de réussite (notant une régression sur notre graphique) et le pourcentage des 5<sup>ème</sup>/4<sup>ème</sup> redresse le score global.

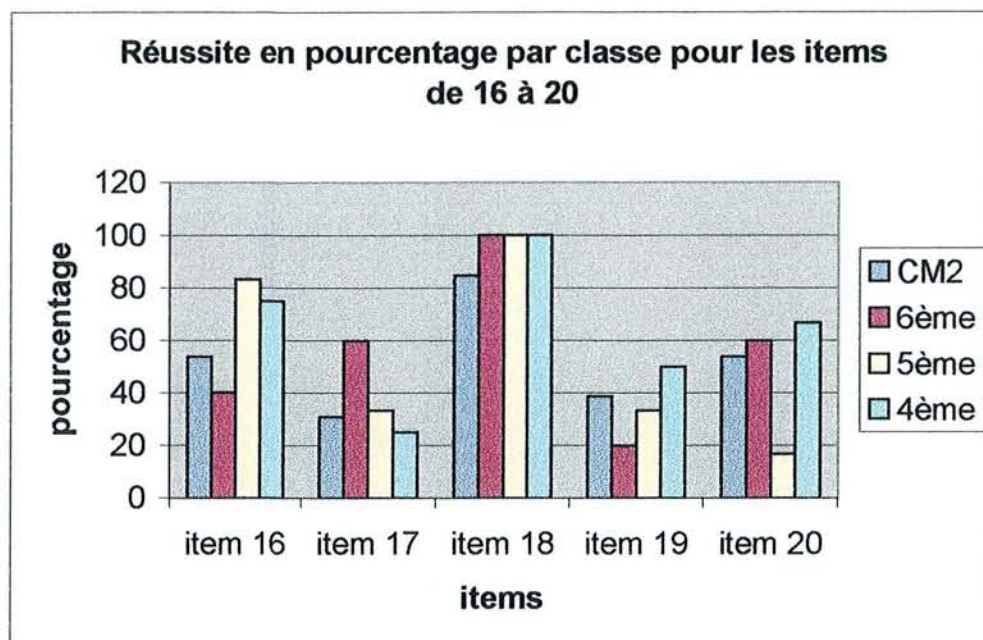
Nous pouvons tenter d'expliquer cette évolution dans la compréhension des énoncés causaux par le fait que notre classe de CM2 est une classe très forte ou que les élèves issus de 6<sup>ème</sup> sont particulièrement mauvais. D'après la littérature, les causales sont acquises vers 9/10 ans (âge durant lequel les enfants sont en CM2) : nous serions donc tentée de dire que c'est la première proposition qui est la plus plausible. Nous nuancions toutefois nos résultats en soulignant à nouveau l'effectif réduit composant cette classe de 6<sup>ème</sup>.

Les CM2 obtiennent 92,3% de réussite aux items 11 et 12 et les 6<sup>ème</sup>, 80% de réussite à ces mêmes items. Nous pouvons donc penser que les phrases causales en fin de phrase et celles qui sont enchâssées obtiennent, en moyenne, les mêmes résultats et qu'elles sont donc comprises à un bon niveau pour ces classes.

• **Items de 16 à 20 :**

	<b>CM2</b>	<b>6ème</b>	<b>5ème</b>	<b>4ème</b>
<b>item 16</b>	53,8	40	83,3	75
<b>item 17</b>	30,8	60	33,3	25
<b>item 18</b>	84,6	100	100	100
<b>item 19</b>	38,5	20	33,3	50
<b>item 20</b>	53,8	60	16,6	66,6





Ces items sont :

*16) Le garçon dont la fille se moque a un oiseau.*

Enoncé relatif complexe introduit par *dont*.

*17) La deuxième tasse verte est cassée.*

Enoncé ordinal.

*18) Il les lui offre*

Enoncé comportant des pronoms

*19) Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau .*

Enoncé exprimant la condition

*20) Si je gagne au loto, je m'achète une voiture.*

Enoncé exprimant la condition

**L'item 18** est très réussi pour l'ensemble des classes.

Cependant, les CM2 ont un pourcentage de réussite inférieur à celui des 3 autres classes qui est maximal (100%). Nous pouvons subodorer une maîtrise des pronoms, et surtout des pronoms relatifs, qui n'est pas encore parfaite à leur âge.

La littérature nous indique que les anaphores sont encore en cours d'acquisition à l'âge de 10 ans, ce qui correspond à l'âge des enfants de notre classe de CM2.

Nous allons observer si, par la suite, cette tendance se confirme pour l'item du même type, le numéro 30, que l'on teste par M.

Nos 2 items conditionnels, 19 et 20, obtiennent des résultats très faibles avec toutefois des résultats supérieurs pour les enfants de 4<sup>ème</sup>, ce qui est encourageant au niveau de l'évolution des stratégies de compréhension avec le niveau scolaire.

Cependant, concernant l'énoncé 19, les 4<sup>ème</sup> atteignent tout juste 50% de réussite, ce qui n'est pas suffisant.

Les 6<sup>ème</sup>, quant à eux, « culminent » à 20% et les CM2 et 5<sup>ème</sup> obtiennent une moyenne d'environ 35%.

Nous en concluons que ce type d'énoncés est trop difficile pour la tranche d'âge visée.

L'énoncé 20, quant à lui, comptabilise un score de 16,6% pour les 5<sup>ème</sup>. Cette classe comporte un nombre d'enfants insuffisant, ce qui pourrait, en partie, expliquer ce résultat surprenant, mais la difficulté, voire l'impossibilité de l'enfant à envisager plusieurs solutions possibles semble être la réelle raison.

**L'item 16**, relative en *dont*, en comparaison avec notre relative complexe introduite par *sur lequel* (numéro 8), obtient un pourcentage de réussite plus élevé pour les enfants de CM2, identique pour les 6<sup>ème</sup> et une progression plus lente pour les autres tranches d'âge avec toujours cette petite régression pour les 4<sup>ème</sup> par rapport aux 5<sup>ème</sup> mais sur des pourcentages élevés.

Nous pouvons, à ce propos, nous questionner sur les enfants de 4<sup>ème</sup> qui semblent avoir un niveau assez faible dans l'ensemble.

Nous concluons donc que *sur lequel* est appréhendé plus facilement que *dont* en CM2 mais que l'évolution vers une meilleure compréhension est moins rapide par la suite.

L'énoncé numéro 17 est l'un des items les moins bien réussis de notre corpus. Il est très complexe puisqu'il propose un choix de 4 énoncés très ambigus qu'il faut tous maîtriser pour obtenir les points requis.

Les classes obtiennent des notes d'environ 30% de réussite excepté les 5<sup>ème</sup> qui obtiennent 60% de réussite. Nous n'expliquons cet écart que par l'effectif qui est insuffisant pour cette classe et ne permet pas de tirer de conclusions.

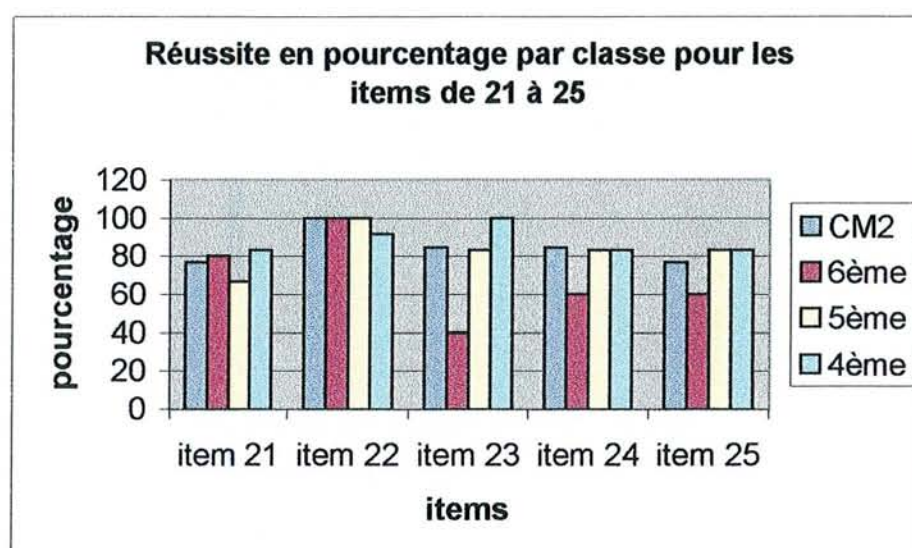
Nous ne sommes pas surprise par cet échec puisque, les adultes auxquels nous avons présenté le test, ont mis plus de temps à répondre à cet énoncé et parfois avec beaucoup de difficultés : Cet item serait-il trop complexe pour les enfants de la tranche d'âge visée ?

**L'item 10**, proposant le même type de phrase mais dans une autre modalité (DI) est plus aisé à comprendre. En effet, non seulement l'énoncé de base est plus simple et implique moins de sous entendus mais, de plus, les énoncés à appairer ne proposent pas la représentation visuelle qu'offrent les images.

## Items dont la modalité de passation est le mime :

### • Items de 21 à 25 :

	CM2	6ème	5ème	4ème
item 21	76,9	80	66,6	83,3
item 22	100	100	100	91,6
item 23	84,6	40	83,3	100
item 24	84,6	60	83,3	83,3
item 25	76,9	60	83,3	83,3



*Ces énoncés sont :*

21) *Le garçon, ayant été embrassé par la fille, saute de joie.*

Enoncé passif participial.

22) *C'est par le taxi que l'ambulance est doublée.*

Enoncé passif emphatique

23) *Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros.*

Enoncé concessif en fin de phrase.

24) *Le chien poursuit le garçon qui court après l'oiseau que la chat dépasse.*

Enoncé à 2 relatives, dérivées à droite.

25) *Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands.*

Enoncés comportant des quantificateurs.

Les énoncés 23, 24 et 25 ont un graphique à allure identique, c'est à dire des résultats à peu près similaires pour toutes les classes données exception faite des 6<sup>ème</sup> qui obtiennent des notes bien inférieures à celles des autres classes, respectivement pour ces 3 énoncés, 40%, 60% et 60%.

Ces trois énoncés appartiennent pourtant à des types très différents : 1 concessive, 1 phrase à 2 relatives et 1 phrase partie/tout.

Nous pouvons comparer l'énoncé 24 avec l'énoncé 7 de la modalité DI puisque ce sont 2 phrases à 2 relatives et dont les 2 pronoms sont différents (*que* et *qui*). L'énoncé 7 obtient 80% de bonnes réponses pour les 2 premières classes et 100% pour les 2 dernières.

Notre énoncé 24 est plus échoué que le 7 puisque les scores ne dépassent pas 84,6% de réussite (ce qui reste tout de même un bon pourcentage de réussite.)

La modalité doit certainement jouer dans ces résultats, l'enfant pouvant se référer à des images pour appuyer sa compréhension en DI, alors qu'en M, il doit mimer un énoncé long et difficile à mémoriser puisque les protagonistes sont animés et les actions renversables.

L'énoncé 23 est à rapprocher des énoncés 14 et 15 de la modalité AE qui obtenaient des résultats croissant avec le niveau scolaire, jusqu'à atteindre les 100% en 4<sup>ème</sup>.

L'énoncé 23, quant à lui, obtient des résultats très différents en fonction de la classe des enfants, avec un score particulièrement bas pour les 6<sup>ème</sup> qui n'obtiennent que 40% de réussite, la moitié du pourcentage obtenu par les autres modalités. Nous pouvons expliquer cette note par le faible effectif de cette classe d'enfants.

L'énoncé 25 est mieux réussi que l'énoncé 9 qui comportait également des quantificateurs. En effet, cet énoncé 9 comportait 3 quantificateurs dont *certain* qui est acquis plus tard que *tous* et *quelques*, alors que notre énoncé 25 n'en comporte que 2.

Il semble donc assez logique que les résultats soient moins bons pour la phrase comportant le plus de quantificateurs. En effet, plus il y a de quantificateurs, plus la phrase est longue, plus sa mémorisation en est difficile et plus l'enfant doit avoir de connaissances linguistiques et logiques concernant ces termes pour comprendre cet énoncé.



Les énoncés passifs 21 et 22 obtiennent de très bons scores .

Les phrases emphatiques sont normalement comprises entre 9 et 11 ans et les participiales entre 7 et 8 ans.

Nous observons ici le contraire : notre énoncé emphatique, numéro 22, obtient 100% de réussite excepté pour les enfants de 4<sup>ème</sup> qui obtiennent 91,6% de réussite (ce pourcentage ne correspond en fait qu'à 1 seule erreur).

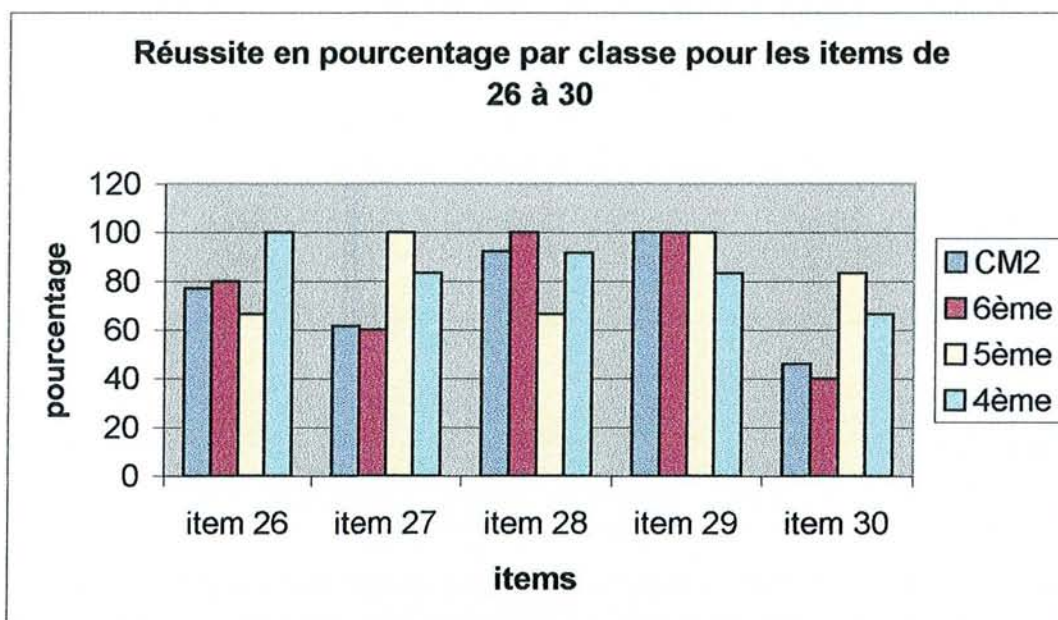
L'énoncé 21, participial, obtient, contre toute attente, des résultats inférieurs à ceux obtenus pour la phrase 22 mais qui restent corrects.

Les enfants de 5<sup>ème</sup> obtiennent d'ailleurs seulement 66,6% de réussite ce que nous expliquons ainsi :

Les enfants ont visiblement des difficultés concernant la chronologie des actions, ne sachant pas s'ils doivent mimer la proposition : « ayant été embrassé par la fille » ou uniquement la proposition principale.

• **Items de 26 à 30**

	<b>CM2</b>	<b>6ème</b>	<b>5ème</b>	<b>4ème</b>
<b>item 26</b>	76,9	80	66,6	100
<b>item 27</b>	61,5	60	100	83,3
<b>item 28</b>	92,3	100	66,6	91,6
<b>item 29</b>	100	100	100	83,3
<b>item 30</b>	46,1	40	83,3	66,6



*Ces énoncés sont :*

*26) Aucune fille ne porte de foulard.*

Énoncé partie/tout

*27) Tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous noirs.*

Énoncé partie/tout

*28) Le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que la garçon à lunettes.*

Énoncé comparatif continu dont les termes comparatifs sont hétérogènes.

*29) La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que celle au pull rouge.*

Énoncé comparatif non-linéaire dont les termes comparatifs sont homogènes.

*30) Il la leur offre.*

Énoncé comportant des pronoms personnels.

Même si l'énoncé 30 est assez peu réussi, il obtient des scores supérieurs pour chaque classe à ceux de l'énoncé 18, testé par la modalité AE. Il convient donc d'affirmer que la modalité influence les scores. Les enfants, en manipulant, cernent mieux les phrases comportant des pronoms. De plus, le système de cotation qui n'est plus, comme l'année dernière, une loi du tout ou rien, permet à l'enfant de ne trouver qu'une seule solution, l'autre étant suggérée par l'examineur s'il ne la trouve pas lui-même, pour réussir son item.

On observe une amélioration de la compréhension de cet item avec l'âge. En effet, CM2 et 6<sup>ème</sup> obtiennent respectivement 46 et 40% de réussite alors que les scores augmentent rapidement vers 83,3 et 66,6% pour nos 2 classes supérieures.

En ce qui concerne les énoncés comparatifs, nous observons que l'énoncé 29, qui est non-linéaire, obtient de meilleurs résultats que le numéro 28 qui est linéaire et devrait donc être compris plus facilement. En réalité, la différence réside dans le type de termes comparatifs : s'ils sont homogènes, ils seront plus faciles à comprendre que s'ils étaient hétérogènes.

Nous expliquons ainsi les plus grands pourcentages de réussite pour l'item 29 que pour le 28. On n'observe aucune progression réelle des scores en fonction de la classe.

Les énoncés 26 et 27, comportant des relations partie-tout n'obtiennent pas le même score ce qui est logique puisque l'énoncé 27 comporte 2 quantificateurs et le 26, un seul. Toutes les classes obtiennent donc des résultats inférieurs à l'énoncé 27.

En revanche, ce n'est pas le cas des enfants de la classe de 5<sup>ème</sup> qui obtiennent de meilleurs résultats en 27 qu'en 26. Nous ne nous expliquons pas ce résultat puisqu'un énoncé comportant 2 quantificateurs est nécessairement plus difficile à comprendre que le même type d'énoncé avec un seul quantificateur.

Les enfants de 5<sup>ème</sup> obtiennent des scores très critiques aux énoncés 26 (énoncé partie/tout à 1 quantificateur) et 28 (énoncé comparatif) alors qu'ils obtiennent 100% à l'énoncé 27 (énoncé partie/tout à 2 quantificateurs), là où les CM2 et les 6<sup>ème</sup> ont des scores critiques. Pour ce dernier énoncé, nous constatons une amélioration avec le niveau scolaire pour ces 3 classes.

Nous imputons les 2 scores critiques des 5<sup>ème</sup> à l'effectif moindre de cette classe ne permettant pas de réaliser une analyse statistique fiable. Si nous associons ces résultats à ceux de la classe de 6<sup>ème</sup>, nous obtiendrons vraisemblablement des résultats plus homogènes.

**\* comparaison des résultats obtenus cette année et l'année dernière (moyenne des 3 modalités) item par item.**

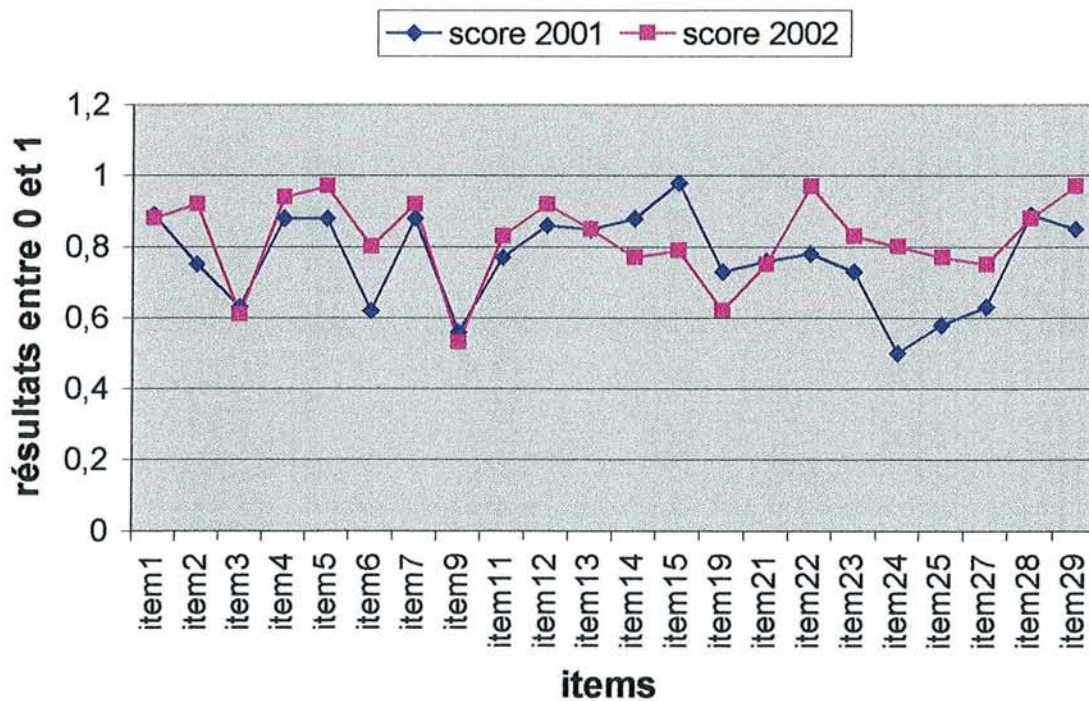
Nous avons à présent recensé tous les items qui étaient présents à la fois dans notre test 2002 et dans celui de 2001.

Sont donc exclus, tous les items qui ont été éliminés et ceux qui ont été rajoutés par rapport à l'année dernière .

Les numéros d'items que nous utilisons sont ceux de 2002. En revanche, les énoncés modifiés sont conservés.

	score 2001	score 2002
item1	0,89	0,88
item2	0,75	0,92
item3	0,63	0,61
item4	0,88	0,94
item5	0,88	0,97
item6	0,62	0,8
item7	0,88	0,92
item9	0,56	0,53
item11	0,77	0,83
item12	0,86	0,92
item13	0,85	0,85
item14	0,88	0,77
item15	0,98	0,79
item19	0,73	0,62
item21	0,76	0,75
item22	0,78	0,97
item23	0,73	0,83
item24	0,5	0,8
item25	0,58	0,77
item27	0,63	0,75
item28	0,89	0,88
item29	0,85	0,97

**Comparaison des résultats obtenus cette année et l'année dernière (moyenne des 3 modalités) item par item**





Nous avons ensuite comparé les moyennes obtenues en 2002 pour chaque item aux notes moyennes obtenues en 2001 toutes modalités confondues (nous avons fait une moyenne des notes relatives à chaque item et changé le numéro des items pour qu'ils coïncident avec les numéros de 2002.)

La vue d'ensemble nous permet de constater que la plupart des scores de 2002 sont supérieurs à ceux de 2001.

Une seule zone comprenant **les items 14, 15 et 19** nous démontre un écart flagrant de scores et ce en défaveur des résultats de 2002.

Le pic de 2001 formé pour l'énoncé 15 qui obtenait 0,98 est descendu à 0,79 cette année.

En AE, cet item proposait un énoncé à apparier plutôt simple et optimisait ainsi les chances de réussite. En effet, les mots de cette phrase cible à apparier étaient dans le même ordre que la phrase de base, nécessitant une simple stratégie lexicale pour la comprendre.

Dans les autres modalités, cet item est également très réussi.

Il était un peu simple et a donc été modifié et présenté en AE ; le score a ainsi évolué à la baisse mais reste tout de même élevé.

**Les items 14 et 19** ont subi le même traitement et les scores ont donc chuté pour la même raison.

Le graphique, dans son ensemble, présente également les scores trop faibles de 2001 qui ont été redressés en 2002.

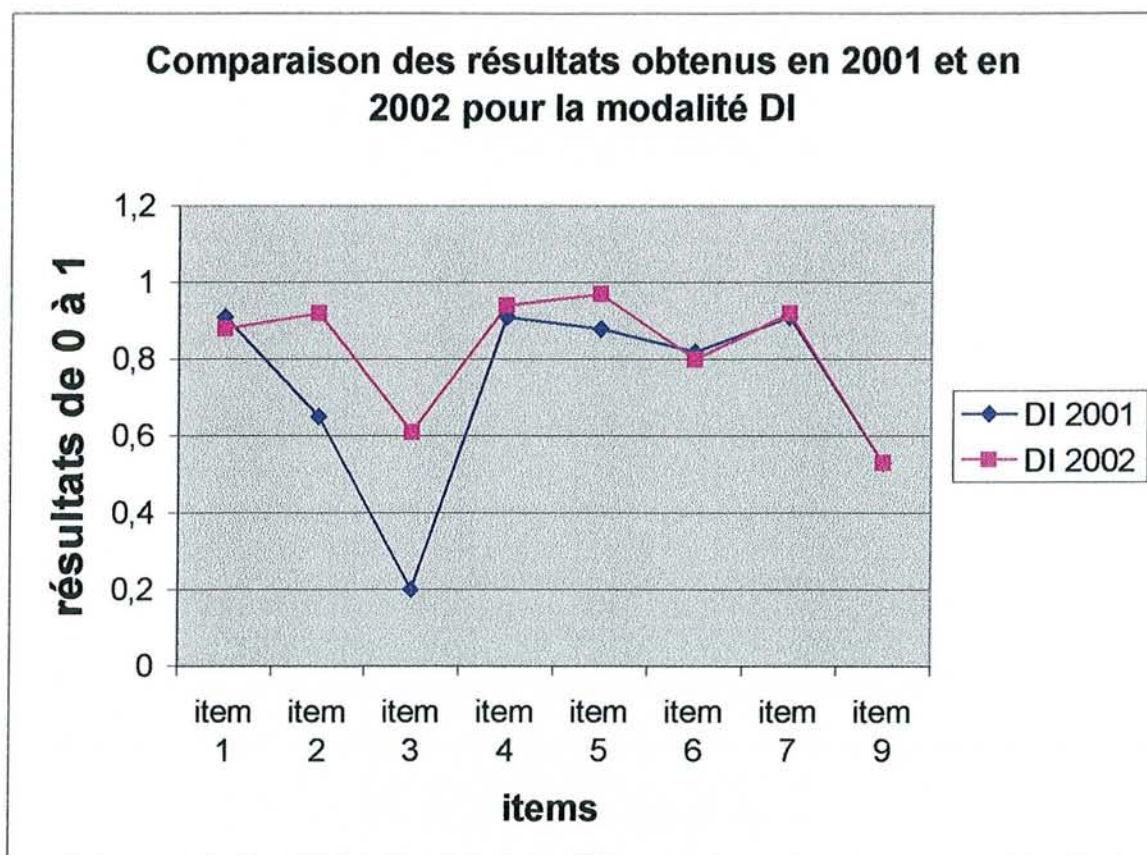
L'**item 24**, par exemple, obtenait seulement 0,5/1, toutes modalités confondues. Il obtient cette année et dans la modalité mime, 0,8/1 qui est un score à la hausse.

**\*Comparaison des résultats obtenus en 2001 et en 2002 pour la modalité DI :**

Nous allons à présent réaliser une analyse plus fine en comparant nos 10 items en DI de cette année et les items correspondant de 2001.

Les items 8 et 10 sont éliminés puisqu'ils ont été rajoutés pour le corpus de 2002.

	DI 2001	DI 2002
item 1	0,91	0,88
item 2	0,65	0,92
item 3	0,2	0,61
item 4	0,91	0,94
item 5	0,88	0,97
item 6	0,82	0,8
item 7	0,91	0,92
item 9	0,53	0,53



Les scores des items 6, 7 et 9 sont inchangés, c'est à dire que les enfants ont obtenu les même résultats en 2001 qu'en 2002.

Notre modification de l'énoncé numéro 9, en remplaçant les éléments lexicaux abstraits par d'autres concrets, n'a donc pas engendré de modifications dans les scores.

La chute dans les résultats de l'item 3 s'est vue récupérée cette année puisque la note passe de 0,2 à 0,61. Ce n'est pas l'énoncé qui a été modifié dans ce cas, mais les images qui s'y rattachent. Nous pouvons donc conclure que les images de cette année sont plus lisibles que celles de l'année dernière en tout cas en ce qui concerne cet énoncé.

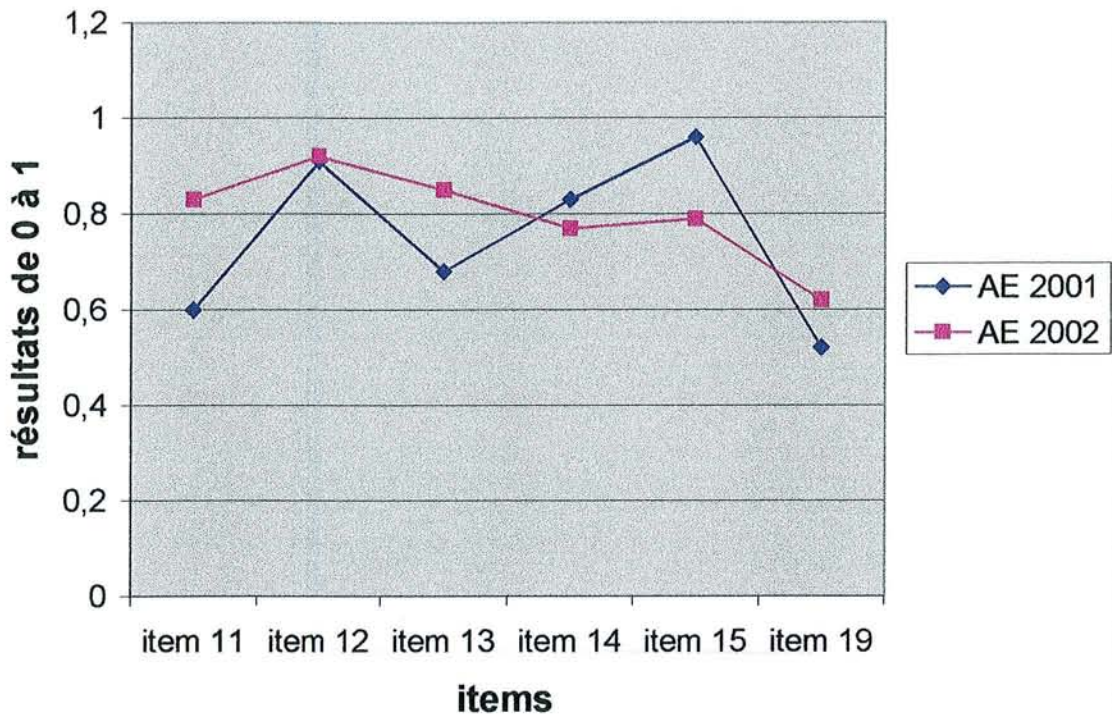
Un autre point positif est que les scores se situent dans une tranche plus étroite qu'en 2001 (entre 0,53 et 0,97 en 2002, alors qu'en 2001 ils se situaient entre 0,2 et 0,91).

**\*Comparaison des résultats obtenus en 2001 et en 2002 pour la modalité AE :**

Nous allons procéder de la même façon que ci-dessus mais cette fois-ci avec les énoncés d'AE.

	<b>AE 2001</b>	<b>AE 2002</b>
<b>item 11</b>	0,6	0,83
<b>item 12</b>	0,91	0,92
<b>item 13</b>	0,68	0,85
<b>item 14</b>	0,83	0,77
<b>item 15</b>	0,96	0,79
<b>item 19</b>	0,52	0,62

### Comparaison des résultats obtenus en 2001 et en 2002 pour la modalité AE



Les résultats en AE sont toujours supérieurs en 2002 par rapport à ceux de 2001. Il y a tout de même l'exception des items concessifs 14 et 15 qui obtiennent des scores meilleurs en 2001 : Ils ont été rendus plus difficiles afin que les enfants ne fassent pas une simple analyse lexicale mais utilisent des stratégies de compréhension plus complexes. C'est donc plutôt positif que les scores soient inférieurs à ceux de 2001 tout en restant bons.

L'item 12 obtient toujours le même score malgré la modification que nous avons opérée et qui est la substitution du connecteur indiquant une cause *parce que* par *comme*.

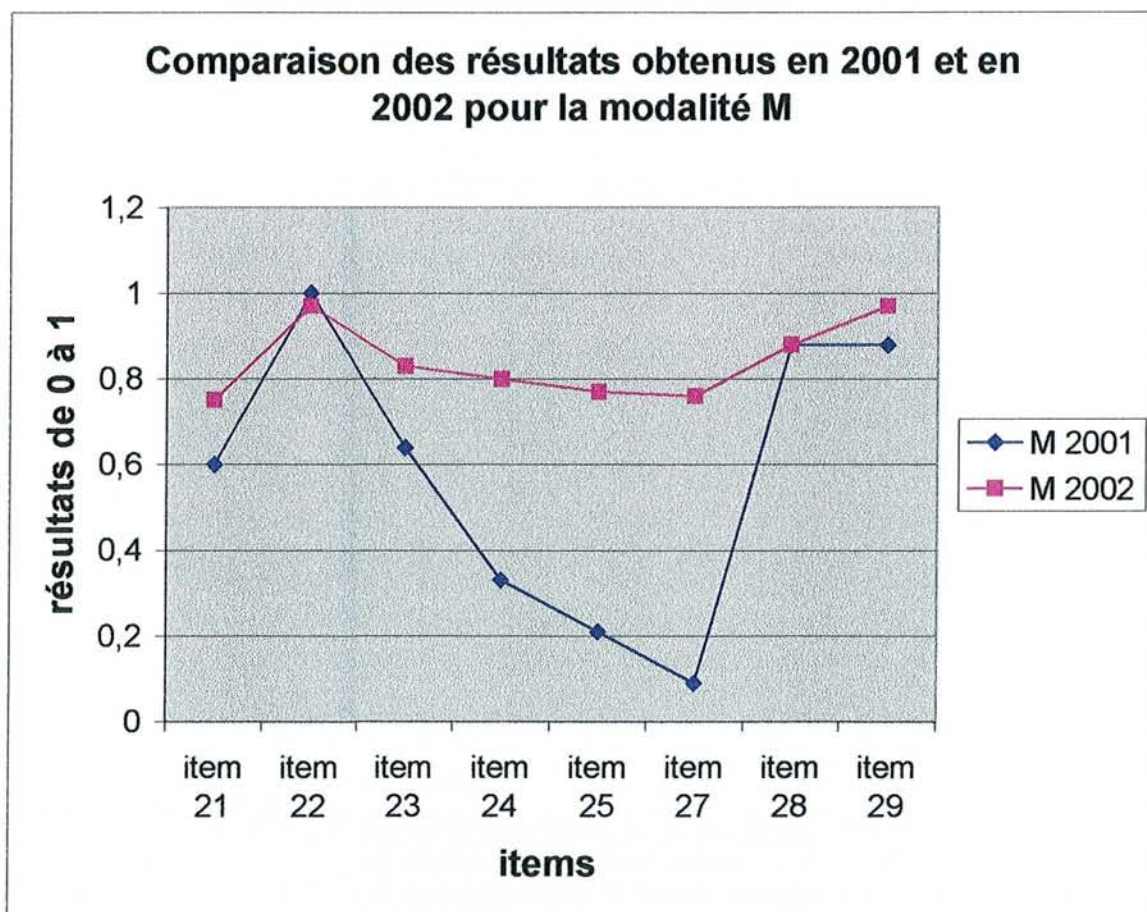
Comme pour la modalité DI, on a une plus petite fourchette d'écart en 2002 (0,62 à 0,92) qu'en 2001 (0,52 à 0,96), ce qui est plus conforme à ce que l'on pouvait attendre.



**\* Comparaison des résultats obtenus en 2001 et en 2002 pour la modalité M :**

Nous procédons toujours de la même façon mais pour les énoncés de mime :

	M 2001	M 2002
item 21	0,6	0,75
item 22	1	0,97
item 23	0,64	0,83
item 24	0,33	0,8
item 25	0,21	0,77
item 27	0,09	0,76
item 28	0,88	0,88
item 29	0,88	0,97



4 items très échoués en mime l'année dernière ont vu améliorer leurs scores en 2002. Il s'agit des **items 23, 24, 25 et 27**. nous verrons plus précisément quelles sont les modifications que nous avons opérées dans le prochain graphique regroupant les énoncés modifiés.

**Les items 21 et 29** ont également bénéficié d'une petite amélioration de score due à des modifications d'énoncés comme la mise en exergue du temps révolu de l'action par un participe et la modification des éléments lexicaux d'un énoncé afin de le rendre plus concret.

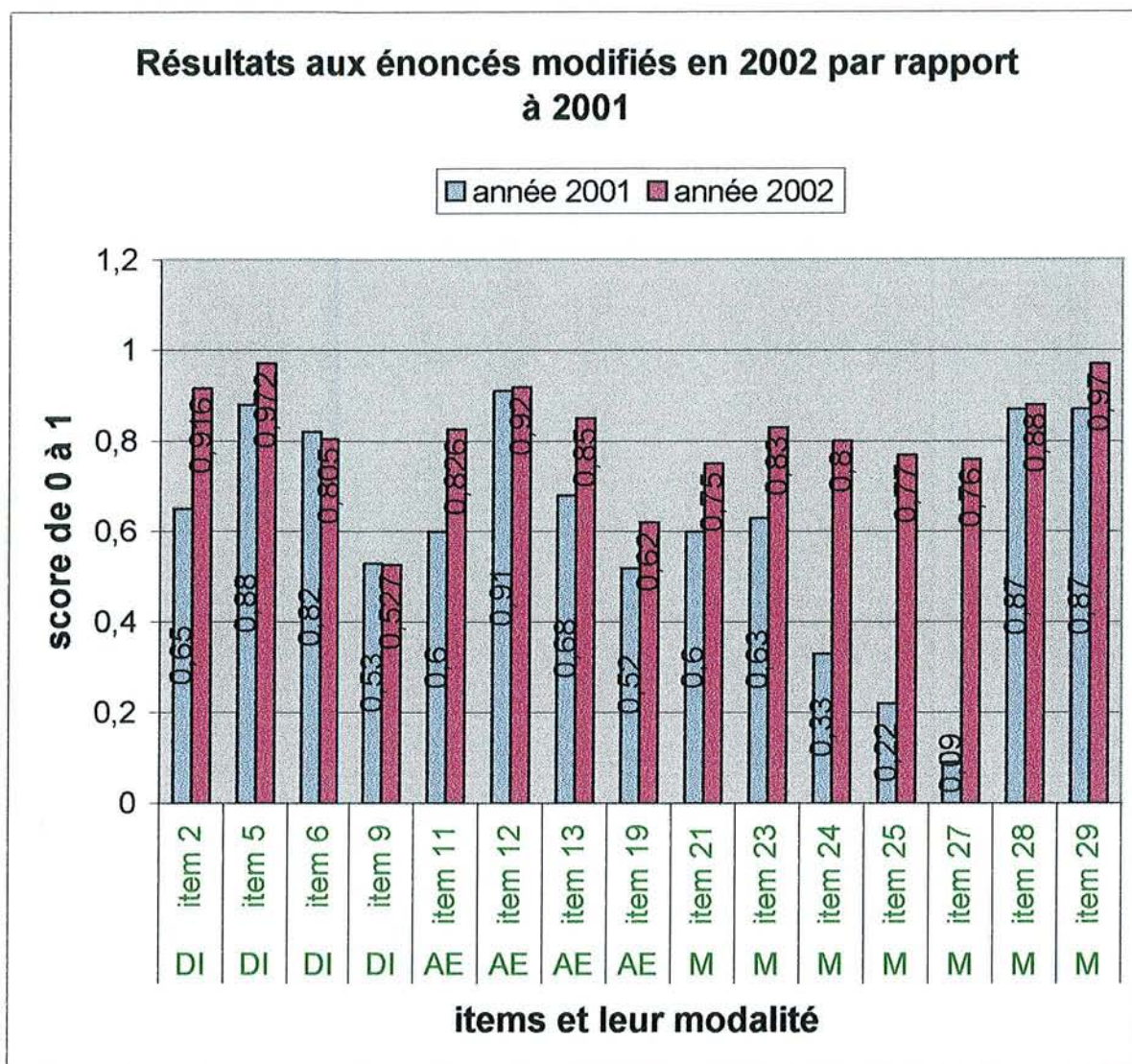
On peut surtout noter une plus grande homogénéité des scores (de 0,75 à 0,97 en 2002) aux items testés dans la modalité M que l'année dernière. (de 0,09 à 1 en 2001).

La différence de cotation pour l'**item numéro 27** a sans doute joué également.

Etant donné que certains énoncés ont été modifiés par rapport au projet de test de 2001, nous avons séparé les résultats en 2 graphiques différents :

- d'une part les énoncés modifiés (texte modifié au niveau des énoncés cibles)
- d'autre part les énoncés non modifiés (texte non modifié, mais pour certains d'entre eux, les images, les énoncés à cocher, le matériel de mime ou la cotation ont été changés.)

\* résultats obtenus aux énoncés modifiés en 2002 par rapport à 2001.



*Pour être synthétique, nous observons que :*

En DI, tous les énoncés modifiés voient leurs scores augmenter sauf les énoncés 6 et 9 qui conservent presque le même taux de réussite.

En AE, tous les scores augmentent.

En M, tous les scores augmentent également mais en particulier pour les items 24, 25 et 27, très échoués l'année dernière.

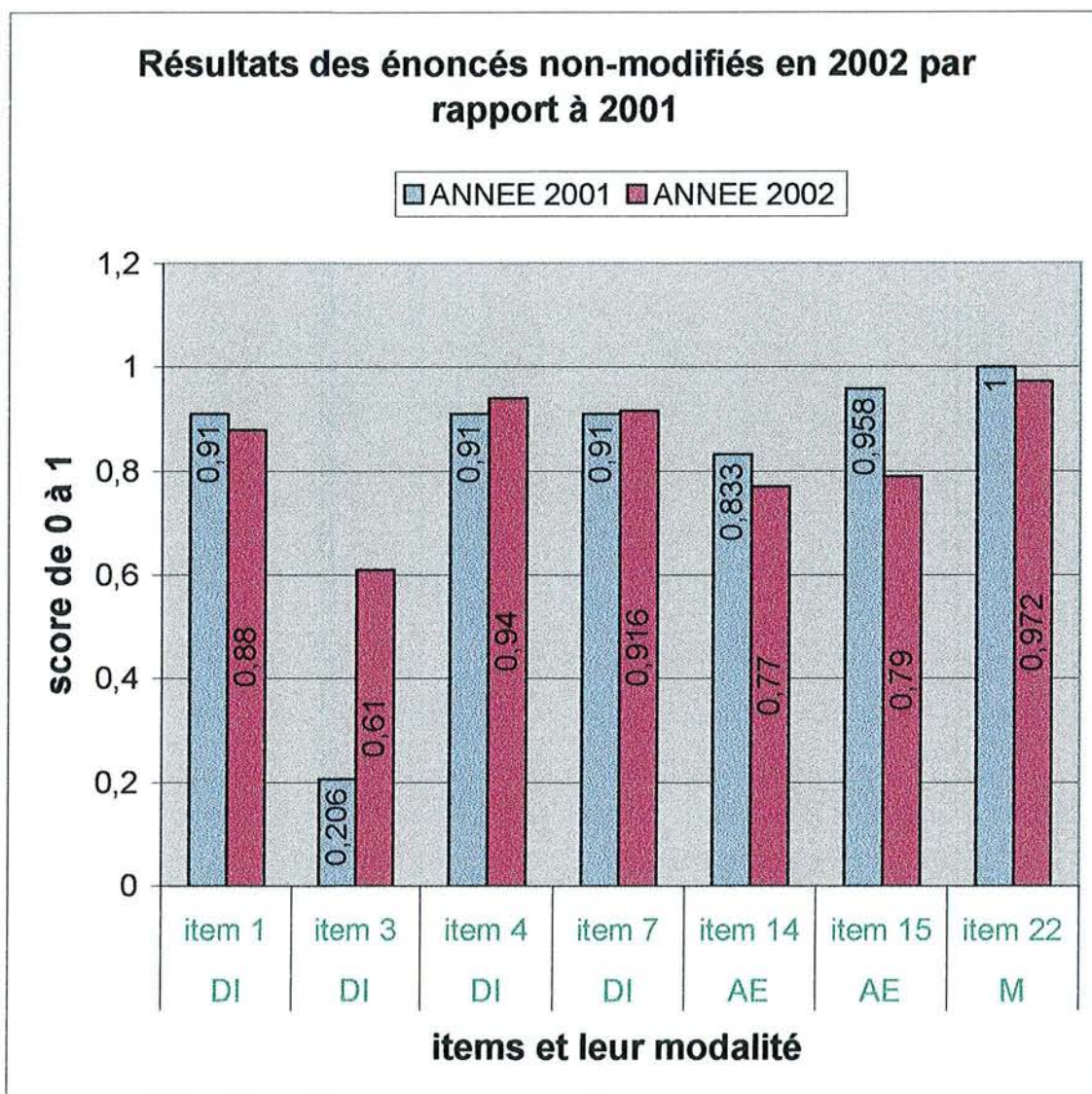
Certaines améliorations sont imperceptibles mais existent comme c'est le cas de l'item numéro 28 qui augmente, d'une année sur l'autre, d'un centième de point.

**Cet énoncé 28 et le 29** sont des énoncés très modifiés cette année puisqu'ils passent de termes abstraits à des termes concrets plus faciles à appréhender



et à se représenter pour l'enfant. En dépit des difficultés à apprécier les tailles des personnages en carton, les résultats sont tout de même meilleurs.

\* résultats obtenus aux énoncés non-modifiés en 2002 par rapport à 2001.



Il n'y a pas de grande variation entre les résultats des énoncés de 2001 et ceux de 2002 lorsqu'ils n'ont pas été modifiés.

On observe parfois une régression d'une année à l'autre pour certains items ce qui peut être positif car certaines modifications sont réalisées dans le but de complexifier un énoncé trop simple et n'incitant pas l'enfant à utiliser une stratégie autre que la stratégie lexicale.

Il permettent donc de mieux évaluer les stratégies des enfants.

C'est le cas des items 1, 14, 15, 22.

La modification du résultat de l'énoncé 22 est minime, en effet, il n'y a qu'une modification opérée pour cet item qui est l'usage de personnages en carton pour le mime, plutôt que de figurines en plastique (comme c'était le cas l'année dernière).

Il y a toutefois une amélioration très nette de l'énoncé 3, alors qu'il n'est pas modifié au niveau de l'énoncé mais des images à apparier.

Les meilleurs résultats pour cet énoncé sont donc dus à nos modifications d'images qui rendent ces dernières moins ambiguës que celles de l'année dernière<sup>4</sup>.

Pour conclure, les items modifiés nous permettent d'obtenir de meilleurs résultats par rapport à ceux de l'année dernière, d'autant plus que d'autres modifications se surajoutent : les modifications d'énoncés cibles pour la modalité AE et les modifications des images pour DI et M.

---

<sup>4</sup> Se référer pour cela à la partie méthodologique de notre mémoire, p.60.

### **III- Comparaison des notes obtenues à notre projet de test et à notre test contrôle.**

#### **1) score global obtenu au test contrôle et comparaison avec celui obtenu à notre projet de test :**

Toutes variables confondues, les enfants obtiennent un score moyen de **16,78** sur **20** au test contrôle ce qui est un très bon score qui dépasse le score moyen à notre projet de test d'environ 1 point (nous rappelons que notre projet de test comptabilise, quant à lui un score de 15,9 sur 20). Comme l'avaient déjà constaté les 3 étudiantes de l'année dernière, les notes obtenues au test contrôle sont toujours supérieures à celles obtenues à notre projet de test étant donné que le niveau des énoncés choisis pour notre projet de test sont d'un niveau plus élevé.

Dès lors, lorsque nous parlerons de notre test contrôle, nous noterons  $T_c$ , en revanche, lorsque nous parlerons de notre projet de test, nous noterons  $T$ .

*Cette année, notre test contrôle se compose :*

- comme l'année dernière, de **2 énoncés issus du O52 de KHOMSI 26.1** et 26.2 qui sont les énoncés 7 et 8 dans notre  $T_c$ :

*Tous les garçons ont des chapeaux et quelques garçons ont des chapeaux.*

Ces énoncés ont été étalonnés à l'origine pour des enfants dont l'âge est compris entre 3 ans et 6 ans 11 mois.

Nous supposons, à l'instar des 3 étudiantes de l'année dernière, que les enfants de notre population n'auront aucune difficulté à les comprendre.

- Nous avons également conservé les **8 énoncés issus de l'E.CO.S.SE de LECOQ** auxquels nous avons rajouté 3 autres énoncés d'un type de phrase complexe à mettre en parallèle avec les énoncés de notre projet de test rajoutés cette année.

Ces phrases sont des phrases relatives complexes introduites par *dont* et *sur lequel* et une phrase comportant un ordinal. Ces nouveaux énoncés sont numérotés de 11 à 13 dans le test contrôle.

Les étudiantes de 2001 avaient distingué les pourcentages de réussite des items suivants:

\* 3 ( U34 dans l'E.CO.S.SE.) :

**Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes.**

*Enoncé concessif.*

\* 5 (T42 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat.**

*Enoncé relatif.*

*des autres items :*

1 ( R33 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le cheval est poursuivi par l'homme.**

*Enoncé passif renversable.*

2 ( U23 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le garçon regarde l'éléphant parce qu'il est gros.**

*Enoncé causal.*

4 (P12 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le crayon qui est sur le livre est jaune.**

*Enoncé relatif.*

6 (T21 de l'E.CO.S.SE.) :

**La vache que poursuit le chien est marron.**

*Enoncé relatif.*

9 (Q14 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le couteau est plus long que la crayon.**

*Enoncé comparatif.*

10 (Q21 de l'E.CO.S.SE.) :

**La tasse est moins grande que la boîte.**

*Enoncé comparatif.*

En effet, ces 6 derniers items obtiennent à l'étalonnage de l'E.CO.S.SE : de 68.47% jusqu'à 97.92 % de réussite pour les 11/13 ans ce qui permet de les considérer comme « assez faciles ».

Les items 3 et 5, en revanche, obtiennent des pourcentages de réussite à l'E.CO.S.SE inférieurs à 75% , soit 62,76% de réussite en moyenne pour l'item 3 et 41,84% en moyenne pour l'item 5 ce qui en fait des items difficiles à comprendre.

Nous précisons que ces pourcentages de réussite sont valables pour les enfants de 11/13 ans puisque c'était la tranche d'âge qu'elles expérimentaient. Les pourcentages pour les enfants de 10/11 ans sont les suivants: (nous sommes dans l'incapacité de donner les pourcentages pour les autres enfants de notre population. En effet, l'étalonnage de l' E.CO.S.SE s'arrête à 13 ans.)

Pour les 10/11 ans, les pourcentages de réussite sont compris entre 59,09 et 97,73% pour ces 8 items dits « faciles. » Le pourcentage le plus bas est un peu faible mais toutefois supérieur à la moyenne.

Pour les 2 items difficiles, les résultats sont de 72,73% pour l'item 3 et 47,73% pour l'item 5.

Ces 2 items sont donc mieux réussis par les 10/11 ans que par les 11/13 ans.

- Les 3 énoncés issus de l'E.CO.S.SE. que nous avons ajoutés sont :

11 (W13 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge.**

*Énoncé relatif complexe.*

12 (W21 de l'E.CO.S.SE.) :

**Le chat dont les yeux sont verts regarde la dame.**

*Énoncé relatif complexe.*

13 (V43 de l'E.CO.S.SE.) :

**Quelqu'un montre le troisième crayon bleu.**

*Énoncé ordinal.*

Il sont réussis avec les pourcentages suivants :

*Énoncé 11 :*

pour les 10/11 ans : 59.09%  
pour les 11/13 ans : 55.68%

*Énoncé 12 :*

pour les 10/11 ans : 93.18%  
pour les 11/13 ans : 89.69%

*Énoncé 13 :*

pour les 10/11 ans : 90.91%  
pour les 11/13 ans : 86.57%

*L'énoncé 11* a des scores limites mais pourtant supérieurs pour les enfants les plus jeunes.

- Notre test contrôle comporte, de plus, un **énoncé issu du L2MA de CHEVRIE-MULLER et coll** édité par l'ECPA et comportant des pronoms. Il porte le numéro 14 dans le test contrôle.

Il s'agit de l'épreuve [35] planche I composée de 4 images auxquelles il faut associer l'énoncé correspondant. Les énoncés sont présentés sous formes de vignettes que l'on place sous les images.

*Les 4 énoncés sont les suivants :*

- *Son père le lui donne.*
- *Son père le leur donne.*
- *Son père les leur donne.*
- *Son père les lui donne.*

Ce test a été étalonné auprès d'enfants du CE2 au CM2 et de 9 à 10 ans.

Il était attribué 4 points par planche (il y en a 4 pour l'épreuve 35) soit 1 point par énoncé correctement associé à l'image, donc 16 points au maximum pour les 4 planches testant la compréhension des pronoms.

La moyenne des enfants de CM2 à l'ensemble de l'épreuve (il n'existe pas de différenciation des 4 planches entre elles) est de 13,76 sur 16, soit 86% de réussite.



Celle des enfants de 10 ans est de 13,19 sur 16, soit 82.4%.

Ce test n'est pas étalonné au delà, pour les autres tranches d'âge qui nous intéressent.

Nous verrons plus loin dans notre mémoire si les pourcentages de réussite obtenus par notre échantillon sont similaires à ceux de l'étalonnage de l'E.CO.S.SE ou pas.

## 2) Score obtenu au test contrôle en fonction de l'âge et comparaison avec le score obtenu à notre projet de test :

Comparaison entre le test contrôle et notre projet de test ( par tranches d'âge):

Nous avons choisi de réaliser ce tableau en faisant figurer toutes les demi-tranches d'âge afin d'avoir une vision très fine de l'évolution des résultats. Par la suite, nous regrouperons les demi-tranches en tranches d'âge d'un an.

AGE	NOTRE TEST sur 20	TEST CONTROLE sur 20
10 à 10.6 ans	14.12	14.6
10.7 à 11 ans	14.6	16
11 à 11.6 ans	16.25	17.35
11.7 à 12 ans	15.66	17
12 à 12.6 ans	15.5	16.66
12.7 à 13 ans	<b>17.7</b>	<b>17.15</b>
13 à 13.6 ans	16.4	18.2
13.7 à 14 ans	16.6	17.6
14 à 15 ans	<b>16.8</b>	<b>16.2</b>
<b>Moyenne sur 20</b>	<b>15.9</b>	<b>16.78</b>

Nous avons mis en évidence certaines notes qui nous paraissaient surprenantes. Comme nous l'avons signalé dans notre méthodologie et comme l'ont également affirmé les 3 étudiantes de l'année dernière, le test contrôle n'est pas du même niveau que notre projet de test. Les phrases qui le composent sont d'une difficulté syntaxique inférieure à celle de notre test.



(il ne comporte pas de phrases à 2 relatives, de comparatives à 2 termes, de passives, d'emphatiques ni de participiales.)

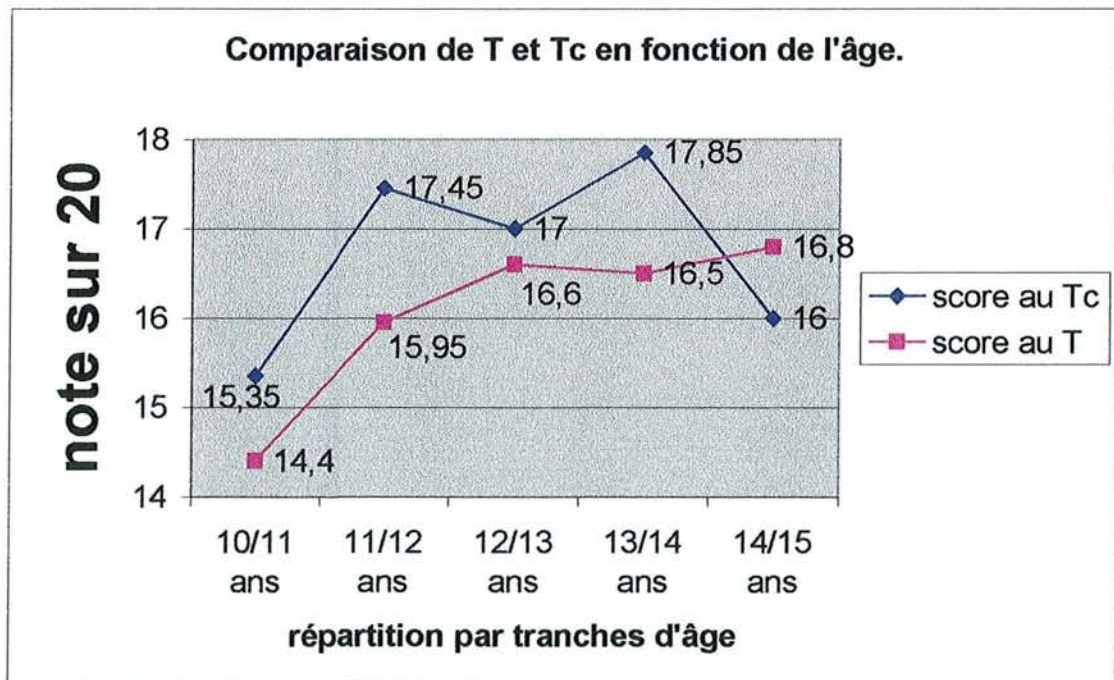
Les résultats obtenus à toutes les tranches d'âge sont supérieurs au test contrôle excepté pour les tranches d'âge 12;7/13 ans et 14/15 ans.

Les différences sont minimales mais il semble tout de même étonnant que notre projet de test, supposé plus difficile, obtienne une note supérieure.

Le pourcentage de réussite au test contrôle est, cette année, de **83,5%**. (alors que notre pourcentage de réussite au projet de test est, pour information, de 79,5 %).

L'année dernière, E.GREVERIE, A.FALOURD et D.DROGUE obtenaient respectivement des pourcentages de 85.3 % , 88 % et 89% de réussite ce qui donne un pourcentage global de **87.4% de réussite au test contrôle pour 2001**. Cette année, le test contrôle est en moyenne moins bien réussi que l'année dernière ce qui se justifie par le fait que nous avons ajouté 4 énoncés complexes.

Nous allons à présent faire une analyse plus globale de la répartition par tranches d'âge d'un an :

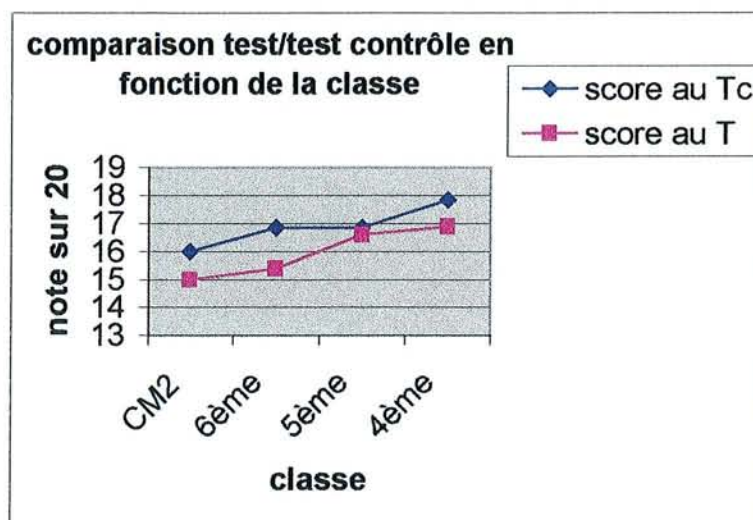


Contrairement à la classe de l'enfant (comme nous allons le constater dans le graphique suivant), l'âge ne semble pas être très représentatif du degré de réussite au test contrôle. En effet, les âges intermédiaires de 11 à 14 ans ont des résultats compris entre 17 et 18 sur 20, alors que les 14/15 ans ne sont

qu'à 16 de moyenne, cette dernière étant à peine plus élevée que la moyenne des 10/11 ans. Nous expliquons assez facilement ce phénomène puisque nous n'avons que trois candidats dans la tranche des 14/15 ans ce qui n'est pas très représentatif de cette tranche d'âge.

En revanche, notre projet de test obtient, dans l'ensemble des scores croissants avec l'âge.

### 3) Score obtenu au test contrôle en fonction de la classe et comparaison avec le score obtenu à notre projet de test:



Cette répartition par classe nous permet de constater que la progression des résultats est régulière du CM2 à la 4<sup>ème</sup> ce qui nous conforte dans l'idée que les aptitudes linguistiques progressent avec le niveau scolaire.

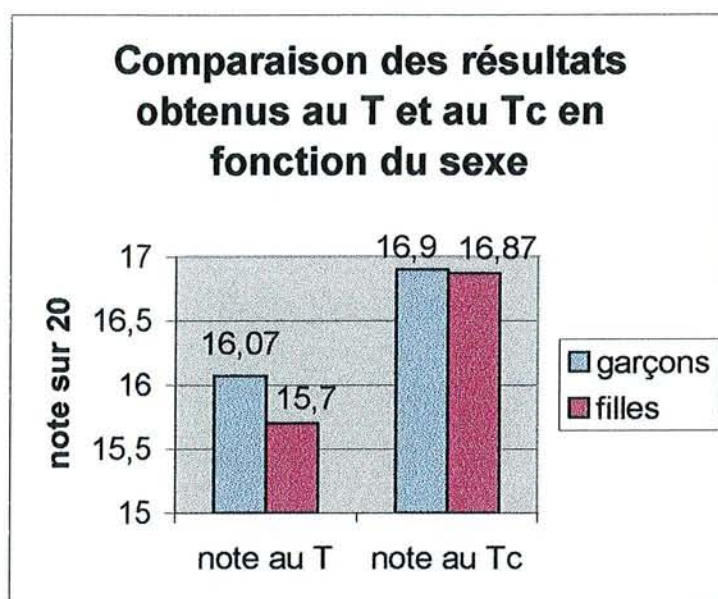
Nous observons un petit plateau à 16,85 pour les 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>, ce qui permet d'affirmer que leurs notes au test contrôle sont, en moyenne, comparables et que ces 2 classes peuvent être regroupées dans l'étalonnage d'un test puisque nous pouvons nous attendre à des score moyens de réussites comparables.

Les autres résultats sont croissants en fonction de la classe de l'élève mais restent des notes très bonnes dans l'ensemble.

Pour le test, comme pour le test contrôle, nous observons une progression des notes avec la classe.



#### 4) Score obtenu au test contrôle en fonction du sexe des enfants :



Nous constatons, comme nous l'avons déjà fait face aux résultats de notre projet de test, que les résultats obtenus par les filles et par les garçons sont comparables ce qui est tout de même assez rassurant.

#### 5) Score obtenu au test contrôle ne fonction de la CSP des parents de l'enfant et comparaison avec le score obtenu à notre projet de test :

*Nous rappelons ci-dessous l'effectif que nous avons dans chaque répartition en CSP :*

##### \* la CSP supérieure :

Elle comprend 9 enfants.

La note moyenne obtenue au test contrôle pour cette CSP est : 12/14 soit 17.15/20.

**\* La CSP moyenne :**

Elle comprend 21 enfants.

La note moyenne obtenue au test contrôle pour cette CSP est : 11.8/14 soit 17/20.

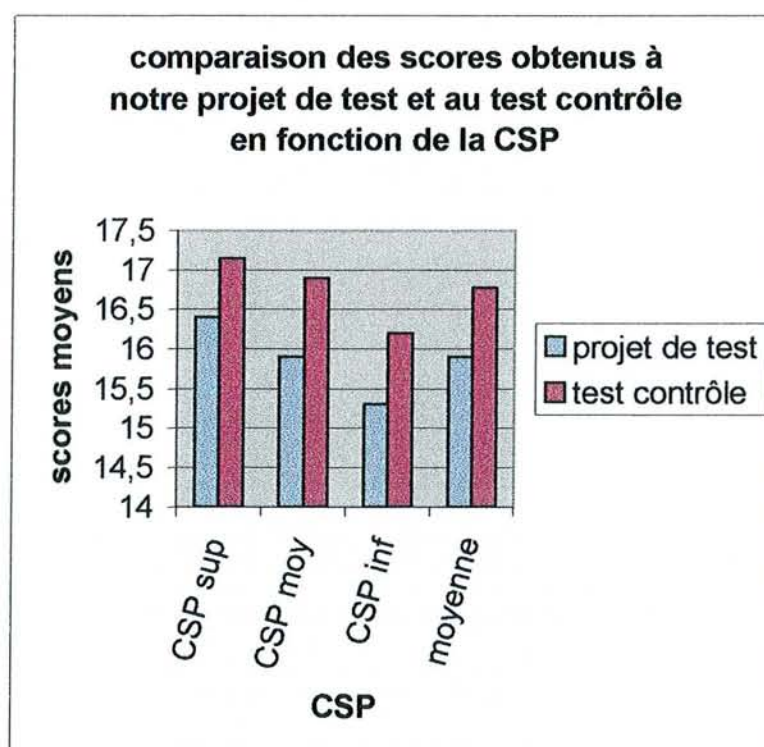
**\* La CSP inférieure :**

Elle comprend 6 enfants

La note moyenne obtenue au test contrôle pour cette CSP est : 11.3/14 soit 16.2/20.

Ce tableau récapitulatif des scores au test et au test contrôle va nous permettre d'analyser les corrélations et les différences dans leurs résultats respectifs :

	<b>CSP sup</b>	<b>CSP moy</b>	<b>CSP inf</b>	<b>moyenne</b>
<b>projet de test</b>	16,4	15,9	15,3	15,9
<b>test contrôle</b>	17,15	16,9	16,2	16,78



### Comparaison de notre projet de test avec notre test contrôle :

En observant la note globale à notre projet de test et au test contrôle, nous nous apercevons que, quelle que soit la CSP, les notes du test contrôle sont toutes supérieures à celles de notre projet de test et la note la plus basse du test contrôle (note de la CSP inf) est encore supérieure à la note la plus élevée obtenue à notre projet de test (celle de la CSP moyenne).

Nous pouvons donc conclure en une facilité supérieure du test contrôle en comparaison avec notre projet de test.

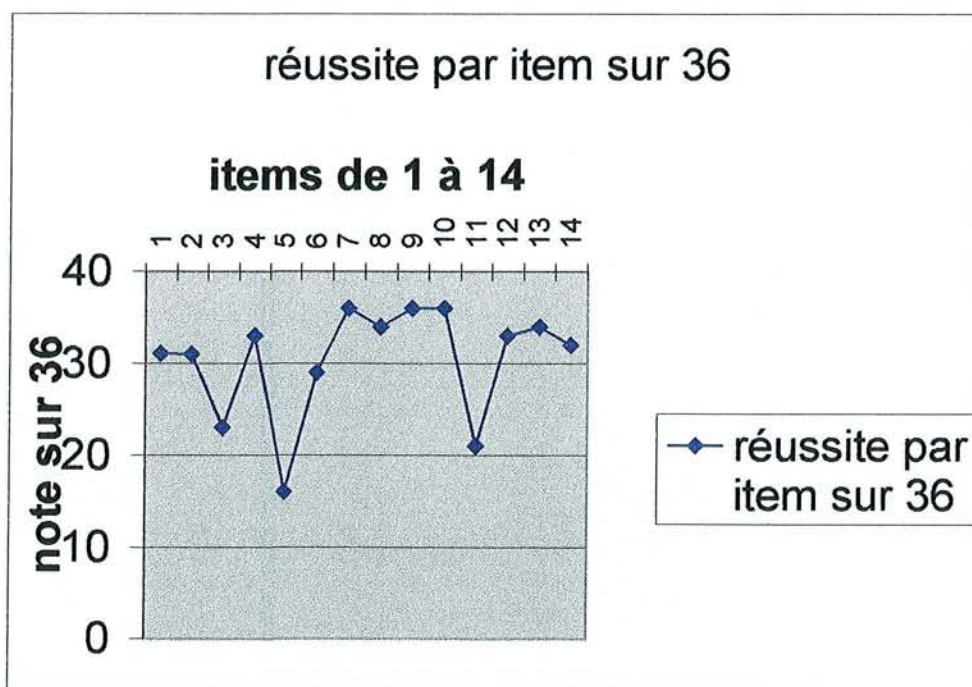
L'évolution des résultats au test contrôle semble confirmer ce que nous avons déjà observé dans notre analyse globale des résultats des enfants appartenant aux différentes CSP :

Les enfants dont les parents appartiennent à la CSP sup ont des résultats supérieurs aux enfants dont les parents appartiennent à la CSP moy qui ont eux-mêmes des résultats supérieurs aux enfants appartenant à la CSP inf.

Si nous comparons à présent les notes obtenues par chaque CSP au test, que nous noterons T et au test contrôle, que nous noterons Tc, nous nous apercevons non seulement que  $T_c > T$  mais également que l'écart  $T/T_c$  est approximativement le même pour chaque CSP, c'est à dire environ égal à 1 point.

Cela confirme le fait que notre projet de test est plus complexe que le test contrôle.

### 6) Score obtenu au test contrôle par item :



Nous avons à présent choisi d'observer le nombre de réussites pour chaque item pour les 36 enfants interrogés.

- Nous observons que les items les plus réussis du test contrôle sont les numéros 7, 9 et 10.  
C'est à dire un item comportant un quantificateur et deux phrases comparatives. Nous observerons dans notre analyse par type d'énoncés si nous retrouvons les mêmes pourcentages de réussite.
- On observe des pics négatifs pour les items 3, 5 et 11 qui correspondent à une phrase concessive, une relative en *que*, une autre introduite par *sur lequel*.

Nous pouvons conclure que les relatives sont assez échouées lorsqu'il s'agit de relatives introduites par des pronoms relatifs autres que le *qui*.

Nous allons observer, à présent, si ces différentes données relevées sur des items isolés sont généralisables par type d'énoncés proposés.

## **7) Comparaison des pourcentages de réussite obtenus par type d'énoncés à notre projet de test et au test contrôle :**

Nous rappelons que nous noterons T pour notre projet de test et Tc pour le test contrôle.

Nous avons opté, pour réaliser ce graphique, pour un classement des items par ordre décroissant de réussite par type d'items en ce qui concerne notre projet de test T et nous avons mis en parallèle les notes obtenues au Tc.

Le Tc comporte les mêmes types de phrases que notre T, exception faite des phrases conditionnelles et de celles comportant 1 relative qui ne sont pas représentées dans notre Tc.

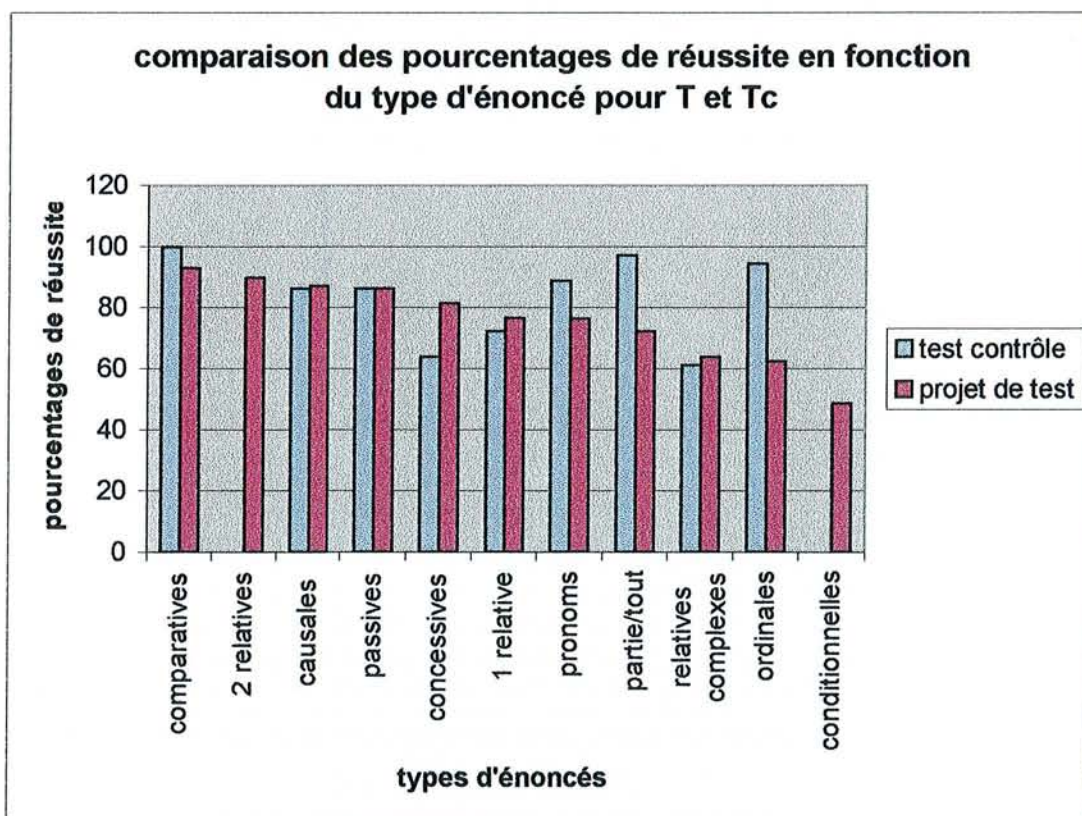
*Le test contrôle comporte :*

- \* 2 comparatives
- \* 1 causale



- \* 1 passive
- \* 1 concessive
- \* 3 phrases à 1 relative
- \* 1 phrase comportant des pronoms
- \* 2 phrases exprimant la relation partie/tout
- \* 2 relatives complexes
- \* 1 ordinale

Types de phrases	Tc	T
Comparatives	100	93
2 relatives		87,45
Causales	86,1	87
Passives	86,1	86,11
Concessives	63,8	81,43
Pronoms	88,8	76,35
1 relative	72,16	75,65
Partie/tout	97,2	72,17
Relatives complexes	61,1	63,85
Ordinales	94,4	62,45
Conditionnelles		48,55





- Types de phrases obtenant le même pourcentage de réussite à T et Tc :

Nous observons que les causales et les passives obtiennent le même pourcentage de réussite pour T et Tc, qui s'élève à 86% environ. Ces 2 types d'énoncés sont de niveau de difficulté semblable dans les 2 tests.

Cependant, le Tc ne contient qu'une seule phrase de chaque type ce qui n'est peut-être pas suffisant pour effectuer une comparaison.

- Types de phrases plus échoués à notre projet de test :

c'est le cas des comparatives, des phrases comportant un pronom, exprimant la notion de partie-tout et les ordinales.

- *Les comparatives* du projet de test sont plus complexes que celles du test contrôle ; en effet, celles-ci sont des comparatives à 3 termes dont l'une possède des termes comparatifs homogènes et l'autre des termes hétérogènes. Les comparatives du Tc sont des comparatives simples, à 2 éléments.

Le résultat obtenu est donc celui attendu.

- *Les phrases comportant un pronom* : Nous pouvons considérer que les 2 énoncés de T sont d'un niveau de difficulté identique à celui de Tc, ajouté cette année et issu du L2MA. En effet, ces énoncés proposent des pronoms masculins, féminins, singuliers ou pluriels et balayent donc très bien les connaissances de l'enfant. Cependant, la modalité de passation est différente : les 2 énoncés du T sont expérimentés en M et en AE, alors que celui du Tc est testé en DI avec la particularité de devoir placer un énoncé sous chaque image : cette modalité permet à l'enfant de manipuler et de devoir absolument attribuer un énoncé à une image ce qui l'incite à utiliser des stratégies quand il se rend compte que son dernier énoncé ne coïncide pas avec sa dernière image : aucun enfant ne s'est laissé aller à placer les étiquettes au hasard, ce qui a pris parfois un certain temps. Cette modalité particulière a donc permis à l'enfant d'obtenir de bons résultats.

De plus, dans la modalité AE, certains énoncés à cocher sont ambigus ce qui a augmenté la difficulté.

- *les phrases exprimant la notion de partie-tout* :

Elles sont au nombre de 2 dans le Tc et sont assez simples puisqu'elles ne comportent chacune qu'un quantificateur. *Tous* pour l'une d'entre elles et *quelques* pour l'autre. Ces quantificateurs sont compris assez tôt par l'enfant puisqu'à 9/10 ans, ils devraient être intégrés.

En revanche, les 4 énoncés comportant des quantificateurs dans T, comptent non seulement plusieurs quantificateurs par phrase, mais également des quantificateurs comme *certain*s qui, d'après la littérature devraient être acquis entre 11 et 12 ans.

Le pourcentage de réussite pour l'item 9) qui est testé en DI est le plus faible des 4 énoncés (52,7%) puisque c'est celui qui comporte 3 quantificateurs.

Les 3 autres sont testés en M, et celui qui obtient le meilleur pourcentage de réussite est le numéro 26), ce qui s'explique par le fait qu'il ne comporte qu'1 quantificateur.

- *les phrases ordinales*: Le Tc ne comporte qu'une phrase de cet ordre et d'un niveau assez faible de difficulté :

L'enfant se situe en effet en face d'une table où il doit désigner *le 3<sup>ème</sup> crayon bleu*.

Cet item obtient le même pourcentage de réussite que l'un de nos énoncés de T : c'est l'énoncé présenté dans la même modalité, qui semble être du même niveau . Celui qui fait baisser le pourcentage de réussite est celui qui est présenté en AE est dont les nuances entre les énoncés proposés sont très subtiles.

- Types de phrases plus échouées à Tc qu'à T :  
C'est le cas des concessives, des phrases à 1 relative et des relatives complexes :

- *Les Concessives* :

les concessives obtiennent des scores très faibles pour le Tc. En revanche, celles du T sont réussies à 81,43%. Nous allons comparer avec le pourcentage de réussite obtenu dans l'étalonnage de l'E.CO.S.SE pour cet item :

Les enfants de 10/11 ans obtiennent 72,73%,

Les enfants de 11/12 ans, 56,76%,

Ceux de 12/13 ans, 68,75%.

(Nous n'avons pas d'étalonnage pour les enfants plus âgés.)

Les enfants de 10/11 ans se situent entre T et Tc.

Les 3 concessives de T obtiennent un pourcentage plus élevé que la concessive du Tc . A quoi est dû cet écart assez important dans les scores ? Cette différence est, semble-t-il, due à la trop grande ambiguïté de l'énoncé du Tc. « *le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes.* » De plus, le quantificateur utilisé est assez difficilement compris par les enfants.

- *phrase comportant 1 relative :*

Nos énoncés comportant 1 relative sont testés selon le mode DI dans notre projet de test et également dans notre test contrôle.

\* Les phrases de T sont : 3 relatives enchâssées par emboîtement dont les pronoms relatifs *que* et *qui* sont utilisés respectivement 2 et 1 fois et 1 énoncé dont la relative en *que* est dérivée à droite.

\* Les phrases de Tc sont : 2 relatives enchâssées par emboîtement dont les pronoms relatifs *que* et *qui* sont utilisés 1 fois chacun, et 1 énoncé dont la relative en *que* est dérivée à droite.

Les énoncés du Tc ont donc été particulièrement bien choisis puisqu'ils correspondent exactement aux énoncés du T.

L'énoncé le moins bien réussi est le numéro 5 du Tc qui ne totalise que 44,4% de réussite et qui fait ainsi baisser le pourcentage total.

Nous imputons ce moins bon résultat à la modalité de passation du Tc qui diffère de celle du T : la phrase de base, après lecture, est cachée ; ceci ne permet pas à l'enfant de relire son énoncé et ainsi de rectifier une erreur de déchiffrement.

- *Les relatives complexes :*

Les relatives complexes obtiennent les moins bons scores au Tc (61.1%) et des scores assez faibles au T (63.85%).

Ces scores sont très proches. En effet, les pronoms relatifs utilisés sont les mêmes pour T et Tc : *dont* et *sur lequel*.

8) Pourcentages de réussite par type de phrases à notre test, au test contrôle pour notre échantillon et au test contrôle d'après l'étalonnage.

✓ Pour les enfants de 10/11 ans :

Type de phrase	Pourcentage de réussite de notre échantillon à T	Pourcentage de réussite de notre échantillon à Tc	Pourcentage de réussite à Tc Etalonnage.
passives	81.2	75	88.64
causales	87.5	62.5	81.82
concessives	66.6	37.5	72.73
relatives	71.42	70.8	67.42
Partie/ tout	56.25	100	100
comparatives	93.75	100	97.73
Relatives complexes	43.75	56.25	76
ordinales	75	87.5	90.91
pronoms	56.25	87.5	82.4

Nous observons que les enfants de notre échantillon se situent dans l'étalonnage pour les passives, causales, relatives et comparatives. En effet, les résultats obtenus au Tc par notre échantillon et par l'étalonnage de l'E.CO.S.SE ainsi que les résultats obtenus par notre échantillon à T et Tc sont également bien corrélés . Nous pouvons donc conclure que notre test est bien adapté pour ces phrases.

*Certains résultats dénotent cependant :*

Les résultats aux phrases exprimant la notion de partie/tout obtiennent des scores très faibles pour T par rapport à Tc mais qui se justifient par la trop grande facilité de ces énoncés dans le Tc .

Le faible résultat de la concessive au Tc s'explique par la trop grande difficulté de cet énoncé et son manque d'adéquation avec la réalité.

Les relatives complexes, les phrases pronominales et les ordinales également sont un peu trop difficiles pour cette tranche d'âge puisque l'écart observé entre T et Tc est trop important.

Notre échantillon obtient des scores assez semblables à ceux de l'étalonnage de l'E.CO.S.SE (sauf pour les concessives et les relatives complexes), on peut donc penser qu'il est suffisamment représentatif de la classe d'âge.

✓ Pour les enfants de 11 à 13 ans :

Type de phrase	Pourcentage de réussite de notre échantillon à T	Pourcentage de réussite de notre échantillon à Tc	Pourcentage de réussite à Tc Etalonnage.
<b>Passives</b>	88.07	100	85
<b>Causales</b>	81.7	94.4	85.64
<b>Concessives</b>	77.33	83.3	62.75
<b>Relatives</b>	89	67.5	68.6
<b>Partie/ tout</b>	63	93	100
<b>Comparatives</b>	95.8	100	97.75
<b>Relatives complexes</b>	55.25	70.7	72.7
<b>Ordinales</b>	66	100	86.57
<b>Pronoms</b>	66	94.4	>82.4 ?

On observe que les notions de partie/tout, les relatives complexes et les ordinales sont toujours un peu trop difficiles, même pour cette tranche d'âge.

Pour les 11/13 ans également l'échantillon semble représentatif de la tranche d'âge si l'on compare les pourcentages de réussite obtenus avec ceux de l'E.CO.S.SE.

Pour la tranche d'âge au delà, nous ne pouvons élaborer de comparaison qu'entre T et Tc puisque les étalonnages de nos tests s'arrêtent avant. Nous allons tout de même faire des tableaux comparatifs de T et Tc pour notre échantillon.

✓ Pour les enfants de 13/14 ans :

Type de phrase	Pourcentage de réussite de notre échantillon à T	Pourcentage de réussite de notre échantillon à Tc
Passives	75	80
Causales	86.6	100
Concessives	93.3	70
Relatives	90	76.6
Partie/ tout	67.5	100
Comparatives	90	100
Relatives complexes	80	95
Ordinales	50	100
Pronoms	70	80

Notre projet de test semble être adapté aux enfants de cette tranche d'âge, excepté pour les énoncés partie/tout et surtout les ordinales qui obtiennent des résultats très faibles, équivalents à la moitié du score correspondant pour le Tc .

✓ Pour les enfants de 14/15 ans :

Type de phrase	Pourcentage de réussite de notre échantillon à T	Pourcentage de réussite de notre échantillon à Tc
Passives	100	66.6
Causales	88.8	66.6
Concessives	100	33.3
Relatives	95.22	77.7
Partie/ tout	91.65	100
Comparatives	83.3	100
Relatives complexes	83.3	83.3
Ordinales	83.3	66.6
Pronoms	50	100

Suite à ces 2 tableaux, nous nous apercevons qu'en dépit du fait que ces énoncés ne sont plus étalonnés pour les tranches d'âge supérieures, nous n'obtenons pas les scores maxima à tous les items.

Ce dernier tableau n'est d'ailleurs pas très représentatif de la tranche d'âge donnée puisque cette tranche d'âge ne comporte que 3 individus.

Ceci nous permet d'expliquer les résultats surprenants et extrêmement bas qu'obtiennent ces enfants pourtant plus âgés que les autres qui ont des scores inférieurs à ceux des enfants plus jeunes.

## **IV- Temps de passation de notre projet de test par rapport à la classe :**

### **1) temps global de passation :**

Les enfants que nous avons rencontrés ont un temps de passation compris entre 14 minutes et 32 minutes.

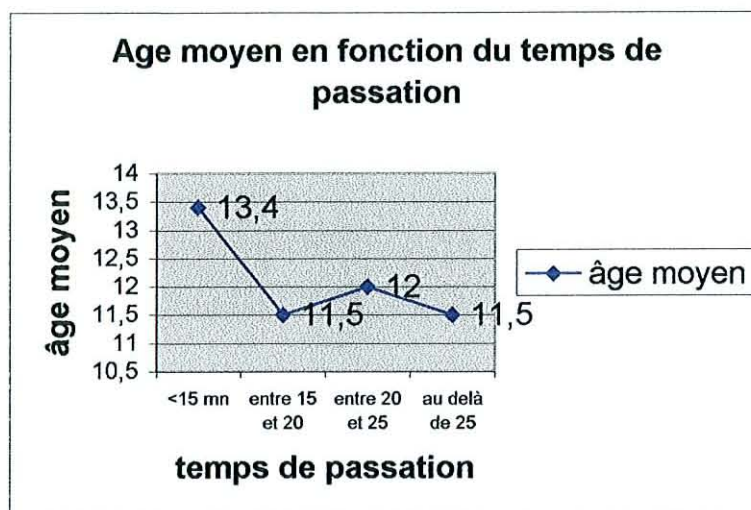
E.GREVERIE pour la modalité AE obtenait, l'année dernière, un temps de passation compris entre 9 et 26 minutes pour 25 items, ce qui correspond à des temps compris entre 10,8 minutes et 31,2 minutes pour 30 items. Elle obtient un écart encore plus élevé que le nôtre entre l'enfant le plus lent et le plus rapide.

En effet, la passation en AE est très longue puisqu'elle nécessite une analyse des structures syntaxiques des énoncés proposés en plus de l'énoncé de base.

A.FALOURD obtenait un temps de passation compris entre 15 et 20 minutes pour 25 items, ce qui, rapporté à 30 items, nous donne un temps compris entre 18 et 24 minutes. Le temps de passation en modalité DI est beaucoup plus rapide, c'est d'ailleurs ce que nous allons constater en observant les temps réalisés pour le test contrôle qui se déroule en DI exclusivement.



## 2) Age moyen en fonction du temps de passation :



Pour réaliser ce graphique, nous avons réparti les élèves à l'intérieur de 4 groupes en fonction du temps de passation de notre projet de test.

- \* Le premier comprenait les enfants ayant répondu à l'ensemble de notre projet de test en un temps inférieur à 15 minutes (3 élèves).
- \* Le second groupe regroupait les élèves dont le temps de passation était compris entre 15 et 20 minutes (15 élèves).
- \* Le troisième les enfants qui avaient répondu entre 20 et 25 minutes (13 élèves).
- \* Le dernier, les enfants ayant répondu en plus de 25 minutes (5 enfants).

Nous avons ensuite réalisé la moyenne de leur âge en convertissant les années en mois et nous avons alors obtenu un âge moyen en fonction du temps de passation. Cela nous semblait intéressant de connaître l'âge moyen des enfants ayant répondu plus ou moins rapidement à l'ensemble du test.

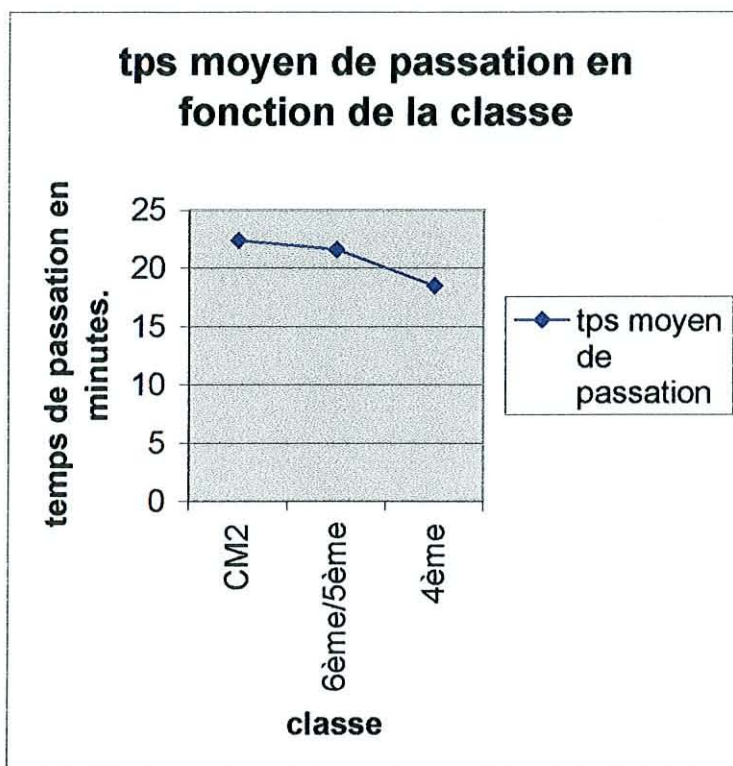
Nous constatons que les enfants les plus rapides à répondre sont les enfants qui ont en moyenne 13;4 ans, c'est à dire la moyenne d'âge la plus élevée sur le graphique. Cela nous paraît assez logique puisque les adolescents de cette tranche d'âge sont plus aguerris en ce qui concerne les tâches linguistiques comme la lecture.

Cependant, il nous faudrait nuancer ces résultats puisque nous n'avons, dans cette catégorie <15 minutes, que trois individus ce qui n'est pas très représentatif.

Concernant les autres tranches de temps, l'âge moyen est approximativement le même, c'est à dire 11;5/12 ans.

L'âge ne semble donc pas trop intervenir dans la vitesse d'exécution des tâches.

### 3) Temps moyen de passation en fonction de la classe :



Nous avons réalisé ce tableau en calculant le temps de passation moyen en fonction de la classe. Nous obtenons les temps suivants:

-CM2 : 22,38 minutes.

-6<sup>ème</sup> : 20 minutes.

-5<sup>ème</sup> : 23,16 minutes.

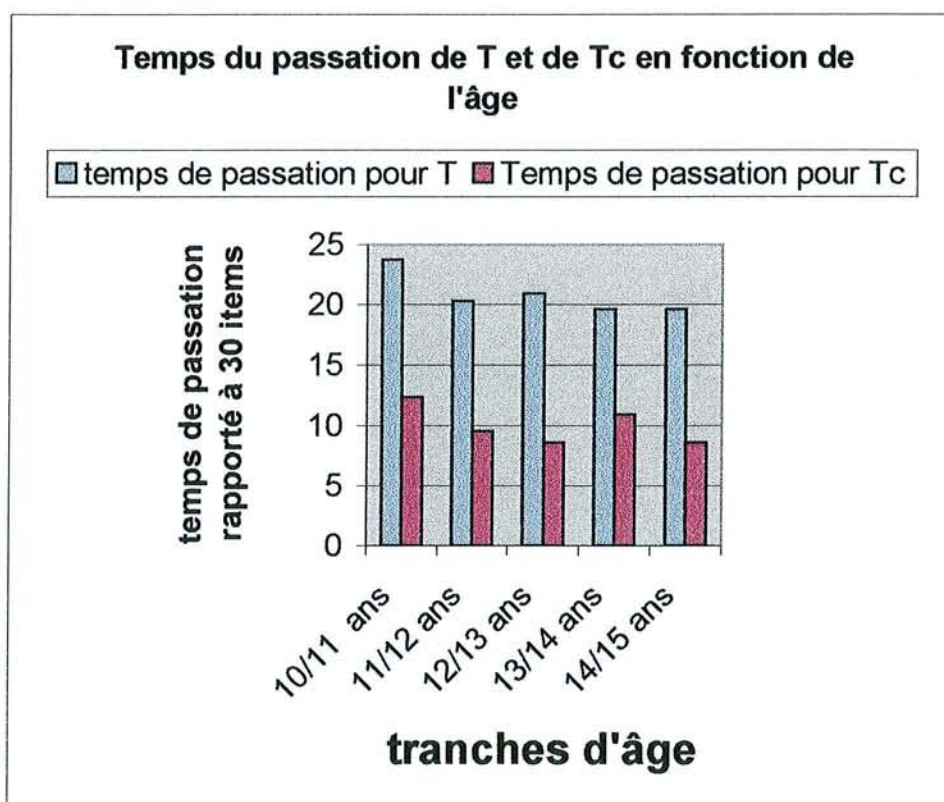
-4<sup>ème</sup> : 18,5 minutes.

Nous observons alors que le temps est réduit en 4<sup>ème</sup> ce qui est logique puisqu'on peut espérer que la rapidité de lecture et de compréhension croît avec le temps et l'entraînement.

Cependant, le temps est assez fluctuant pour les autres classes .  
Nous avons décidé de regrouper les élèves de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> puisque nous n'avions que 5 et 6 représentants de ces catégories. La moyenne du temps de passation des 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> est alors de 21,6 min, ce qui est plus cohérent et reste dans la lignée de notre graphique, ce qui nous permet de conclure : Plus on grandit, moins on prend de temps pour lire, un certain automatisme s'est installé.

#### 4) Temps de passation de notre test et du test contrôle en fonction de l'âge:

Nous avons, pour construire ce graphique, relevé les temps de passation moyens par tranches d'âge, et rapporté, en ce qui concerne le Tc, les temps de passation à ceux qu'on aurait obtenu pour 30 items afin de comparer aisément les résultats.



Les 10/11 ans mettent beaucoup plus de temps à lire que leurs aînés.



Les autres tranches d'âges obtiennent des scores quasi-identiques avec tout de même des variantes.

En revanche, nous n'observons pas de corrélation entre le temps de passation du test contrôle et celui de notre projet de test.

Nous constatons que le Tc est passé beaucoup plus rapidement que le T, souvent même 2 fois plus vite. Nous pouvons donc conclure qu'il a posé moins de problèmes aux enfants que le T et que la modalité de passation en Désignation d'Images est rapide. De plus, le temps d'adaptation des enfants à chaque modalité au cours de notre projet de test a dû ralentir leur traitement.

Il ne faut pas oublier non plus que le Tc était proposé en début de passation, le phénomène de fatigue en fin de test peut, peut-être, contribuer à allonger la durée du test.

### **5) rapport entre le temps de passation et la note obtenue :**

Nous sommes amenée à nous poser la question d'une éventuelle corrélation entre le temps de passation et la note obtenue par les enfants :

\* Sont-ce les enfants qui mettent le plus de temps à répondre, qui s'appliquent à trouver des stratégies plus efficaces face aux structures de phrases complexes obtiennent de meilleurs résultats ?

\* Sont-ce les sujets qui mettent le moins de temps à effectuer les épreuves qui ont plus de facilités et réussissent mieux ?

Il s'agit à présent de savoir si les résultats sont en relation avec le temps de passation.

Dans la tranche d'âge des 10/11 ans, les 2 enfants qui ont mis le plus de temps à répondre à l'ensemble du test, ont obtenu des résultats très différents :

Le premier a mis 32 minutes, ce qui est le temps le plus élevé sur l'ensemble de la population testée, a obtenu les notes suivantes sur 10 :

9- 9,25 -9,5 aux 3 modalités DI, AE et M ce qui est un résultat très bon.

En revanche, le second a mis 29 minutes et a obtenu : 6- 6,5 -9 ce qui est globalement assez faible excepté pour la troisième modalité.

Pour la catégorie des 12/13 ans, nous avons comparé les scores obtenus par l'enfant qui a mis le plus de temps avec ceux de l'enfant qui a répondu le plus vite :

Il s'avère que ces scores sont quasi identiques.

Nous en concluons donc que le temps de passation n'est pas révélateur d'une meilleure ou d'une moins bonne compréhension.

Nous allons procéder à une analyse plus poussée de la corrélation entre le temps de passation et la note obtenue :

**\* Temps de passation < 15 min :**

Nous constatons que, sur les 3 enfants qui passent le test en moins de 15 minutes, 2 obtiennent des scores très élevés.

Peut-on en tirer des conclusions ?

**\* les moins bons résultats :**

Les enfants qui obtiennent les moins bons résultats à notre test ont, pour 3 d'entre eux, un temps de passation compris entre 15 et 20 minutes, le quatrième ayant mis 25 minutes à passer le test.

**\* Les résultats moyens :**

Les élèves ayant des résultats d'environ 15,9 sur 20 au projet de test, sont situés de façon égale dans les 3 temps de passation suivants :

- 1 enfant entre 15 et 20 minutes,
- 2 enfants entre 20 et 25 minutes,
- 1 enfant au delà de 25 minutes.

**\* Les bons résultats :**

Les 4 enfants qui obtiennent environ 18,5 sur 20 au test, sont répartis dans les durées de passation suivantes :

- 2 enfants ont mis moins de 15 minutes à passer le test,
- 1 enfant entre 15 et 20 minutes,
- 1 enfant au delà de 25 minutes.

Au vu de ces résultats, nous pouvons, à l'instar des étudiantes de l'année dernière, affirmer que le temps de passation n'influence pas les résultats obtenus au test.

## Conclusion de la partie analyse quantitative des résultats :

Il nous semble, suite à nos analyses, que notre projet de test soit adapté aux différentes tranches d'âge auxquelles nous l'avons soumis.

Les CM2 obtiennent des moyennes plus qu'honorables, parfois supérieures à celles des 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> :

En effet, force est de constater que ce ne sont pas les plus jeunes, en l'occurrence la plupart du temps des CM2, qui échouent le plus aux énoncés que nous leur proposons: l'énoncé emphatique numéro 22, par exemple, est réussi à 100% par cette tranche d'âge comme l'un des énoncés ordinaux où ces enfants obtiennent 100% de bonnes réponses, dépassant ainsi les enfants de 4<sup>ème</sup>.

L'énoncé comparatif numéro 9, qui est très échoué par l'ensemble de la population puisqu'il comporte 3 quantificateurs, n'est guère plus échoué par les plus jeunes que par les plus âgés.

Les concessifs 14 et 15, en revanche, sont moins bien réussis par les CM2 que par les 6<sup>ème</sup> qui eux-mêmes ont moins bien réussi que les 5<sup>ème</sup>, ces derniers n'atteignant pas le niveau des 4<sup>ème</sup>.

Pour les énoncés concessifs, le niveau scolaire a donc une influence sur les performances des sujets.

Les énoncés relatifs complexes sont également difficiles pour toutes les tranches d'âge mais particulièrement pour les plus jeunes (la progression évoluant avec l'âge des enfants).

Les enfants de 4<sup>ème</sup>, de la même façon n'obtiennent pas toujours les meilleurs résultats, même s'ils obtiennent souvent de très forts pourcentages.

*\* Tous âges confondus, les types de phrases les mieux comprises sont :*

- Les phrases comportant 2 relatives, quelle que soit la modalité,
- L'emphatique,
- Les comparatives,
- Une relative en QUE enchâssée par emboîtement,

*\* Les types de phrases les plus échouées sont :*

- Les énoncés partie/tout,
- Les relatives complexes, quelle que soit la modalité,
- Les phrases conditionnelles.
- Une relative en QUE en final, et pourtant dans la même modalité que la relative en *que* enchâssée par emboîtement cette dernière étant bien comprise.

Nous pouvons cependant imputer certains types d'erreurs à la modalité choisie.

Par exemple, l'énoncé relatif numéro 3 est moins échoué que l'année dernière mais il semble qu'il subsiste des problèmes de lisibilité de l'image puisque tous les enfants ont coché la même image distractive.

En outre, les énoncés relevant de notions logiques de partie/tout testés selon 2 modalités, obtiennent des résultats assez peu élevés, mais nettement supérieurs à ceux de l'année dernière dont les termes lexicaux étaient trop abstraits.

De plus, nous constatons que la modalité de passation engendre de réels écarts dans les résultats pour les énoncés comportant des pronoms.

En effet, les résultats sont nettement supérieurs pour la modalité AE où l'enfant est face à des choix qu'il fait facilement, alors que le fait de devoir trouver une deuxième solution avec tout le matériel dont il dispose, le laisse souvent perplexe et l'incite plus à trouver une autre solution « possible » dans l'absolu, d'un point de vue pragmatique, qu'une solution en adéquation avec la phrase.

Certains énoncés comme l'énoncé conditionnel numéro 19, associé au numéro 20, semblent, à l'instar du 20 trop difficile pour la tranche d'âge visée. Les enfants n'ont visiblement pas cerné le but de ces énoncés ni ce qu'on attendait d'eux. Peut-être est-ce dû à la difficulté à changer de point de vue ou à une persévération des autres consignes ?



## DEUXIEME PARTIE

### Analyse qualitative des résultats :

#### I- Erreurs observées pour chaque type d'énoncé et les stratégies utilisées par les enfants :

##### 1) Enoncés traités selon le mode désignation d'images:

- **Enoncé numéro 1** : « Le garçon qui poursuit la fille au pull vert porte un pantalon bleu.»

**IMAGE CIBLE** : I3 choisie par 32 enfants sur 36.

Nous n'avons donc recensé que 4 erreurs sur 36 cette année, ce qui nous permet de dire que dans l'ensemble, cet énoncé a été bien réussi.

\* 1 enfant a choisi l'image I1 qui représente la phrase : *Le garçon poursuit la fille au pull vert et au pantalon bleu.* Cet enfant a utilisé une stratégie de proximité ou lexicale ne prenant en compte que les mots de façon linéaire.

\* 3 enfants ont choisi l'image I4 qui représente la phrase : *Le garçon qui poursuit la fille porte un pull vert et un pantalon bleu.* Ils n'ont pas compris correctement la relative enchâssée par emboîtement et associent *le pull vert* au complément *pantalon bleu.* C'est une stratégie d'extrapolation qui est ici utilisée et qui consiste à attribuer au premier SN toutes les actions ou éléments qui suivent dans l'énoncé.

- **Énoncé numéro 2** : « Le garçon que la chienne lèche joue avec le chiot. »

**IMAGE CIBLE** : I1 choisie par 33 enfants sur 36.

Les trois erreurs que nous avons recensées sont les suivantes :

\* 2 enfants ont choisi I4 : *La chienne lèche le garçon .Le chiot joue tout seul.* Ces enfants n'ont, semble-t-il, pas compris l'enchâssement de la relative dans la principale et ne savent plus que faire de la portion de phrase « joue avec le chiot » qu'ils ne rattachent à rien. Une stratégie lexicale peut également aboutir à cette désignation puisque tous les éléments lexicaux sont pris en compte sans être réellement rattachés les uns aux autres.

\* 1 enfant a choisi I2 : *Le garçon joue avec le chiot que la chienne lèche.*

Cet enfant a utilisé une stratégie d'extraposition de la relative qui renvoie celle-ci en fin de phrase ce qui modifie considérablement la compréhension de l'énoncé. De plus, au niveau pragmatique, il semble assez logique que la chienne lèche son chiot.

- **Énoncé numéro 3** : « L'oie pince la chèvre que le cochon suit. »

**IMAGE CIBLE** : I2 choisie par 21 enfants seulement.

Les 15 erreurs sont majoritairement concentrées sur l'image I4 (14 enfants ont coché cette image.) Un enfant a choisi I3.

\* I4 : *L'oie, que le cochon suit, pince la chèvre.* C'est une stratégie d'extraposition qui rapporte au premier SN *oie* tous les verbes qui suivent. L'oie devient donc l'antécédent de *que* et donc objet de suivre. Les enfants ont également pu considérer la relative comme étant enchâssée par emboîtement par persévération par rapport aux énoncés précédents.

Nous pouvons nous poser la question d'un éventuel problème de lecture de l'image. En effet , les enfants ont souvent hésité à cet énoncé pour finir par cocher cette image. Cependant il est tout de même envisageable que ce soit leur compréhension qui les ait amenés à cocher cette image.

\* I3 : *L'oie pince la chèvre qui suit le cochon.* Le pronom relatif *que* est ici assimilé à *qui*.

La chèvre est à présent l'agent de *suivre* et est donc située derrière le cochon.

- **Énoncé numéro 4** : « **Le chien que promène le garçon suit la fille.** »

**IMAGE CIBLE** : I3 choisie par 34 enfants sur 36 .

Cet énoncé a été particulièrement bien réussi puisque seuls 2 enfants ont choisi une autre réponse et en l'occurrence I2. L'enchâssement de la relative a donc été bien compris par l'ensemble des enfants.

\* 2 enfants ont choisi I2 : *le garçon qui promène le chien suit la fille.*

La stratégie utilisée par ces enfants est la stratégie de proximité. Le garçon se voit attribuer les deux actions de *suivre* et *promener* puisque c'est le SN le plus proche de ces 2 verbes.

- **Énoncé numéro 5** : « **Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit.** »

**IMAGE CIBLE** : I4 choisie par 35 enfants sur 36.

\* I1 a été choisie par un seul enfant, *Le garçon qui tient sa souris effraie la fille qui s'enfuit.* Cet enfant attribue « qui effraie la fille » au garçon et non pas à la souris.

Il utilise une stratégie d'extraposition qui attribue au premier SN les verbes qui suivent.

- **Énoncé numéro 6** : « Le chien que le chat a griffé s'approche des os que le renard a laissés. »

**IMAGE CIBLE** : I2 choisie par 29 enfants sur 36.

7 enfants ont choisi d'autres images réparties de la sorte :

\*I1 choisie par 3 enfants : *Le chat a griffé le chien et il s'approche des os que le renard a laissés.*

Cette image a été sélectionnée par des enfants qui ont utilisé une stratégie de proximité. En effet, *chat* étant proche des 2 verbes *griffer* et *s'approcher*, il en devient l'agent. L'enchâssement de la relative n'a pas été compris par les enfants.

Un enfant, qui avait décidé de cocher I1 s'est ravisé et a choisi I2, mais sa raison était pragmatique et non pas issue de son analyse linguistique : « C'est plus logique, un chien qui s'approche des os plutôt qu'un chat ! »

Ceci nous permet de penser que d'autres enfants, plus lents et moins spontanés, ont eu le même mode de pensée et ne se sont rattachés qu'au pragmatique. Il serait donc peut-être judicieux de modifier cet énoncé afin de le rendre renversable à 100%, c'est à dire que tous les protagonistes soient autant disposés les uns que les autres à accepter les différentes actions.

\* I4 choisie par 3 enfants : *Le chien a griffé le chat et ce dernier s'approche des os.*

On observe ici une mauvaise compréhension du pronom relatif *que* et sa substitution par le pronom relatif *qui*. De plus, une stratégie de proximité s'effectue puisque l'enchâssement de la relative n'est pas prise en compte et que le chat, proche du verbe « s'approche » en devient l'agent.

Il semble dommage qu'il n'y ait pas d'image où le chat serait griffé par le chien mais où ce serait toujours le chien qui s'approcherait des os : *Le chien qui a griffé le chat s'approche des os que le renard a laissés*, serait la phrase à imager. Cet énoncé testerait uniquement la compréhension du pronom relatif *que*.

\*I3 est coché par 1 seul enfant : *le chien, griffé (par le chat) s'approche des os.*

Cet enfant a compris correctement la première relative enchâssée étant donné que le chien est griffé (cependant le chat n'est pas proche du chien sur l'image) mais pas la deuxième dérivée à droite puisque le renard ne semble pas, d'après les traces, venir des os.

Il semble qu'ici, l'enfant a rencontré un problème de lecture de l'image.

Peut-être l'enfant n'a-t-il pas compris ou pris garde aux traces de pattes.

Cependant, c'est le seul enfant à s'être trompé, nous pouvons en conclure que notre image est adaptée.

- **Enoncé numéro 7 : « Le garçon suit le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu. »**

**IMAGE CIBLE** : I2, choisie par 33 enfants sur 36.

Seules 3 erreurs sont recensées pour l'image I1 :

\* I1 : *La fille qui porte un pantalon bleu promène le garçon qui suit le chien.*

La stratégie utilisée est une stratégie d'extraposition qui attribue au premier SN, et en l'occurrence *le garçon*, toutes les fonctions (suivre le chien et être promené par la fille).

Le chien perd donc une de ses fonctions de patient (être promené) mais il est toujours suivi par le garçon.

Cependant nous pouvons également l'interpréter comme : « le garçon qui promène la fille au pantalon bleu suit le chien. »<sup>1</sup>

Une stratégie lexicale peut également aboutir à cette désignation : « garçon suit chien promène fille pantalon bleu » ;

---

<sup>1</sup> Voir partie méthodologique p.68 de notre mémoire.

- **Énoncé numéro 8** : « Le carton sur lequel est posé le livre est bleu. »

**IMAGE CIBLE** : I4 cochée par 22 enfants sur 36 .

14 erreurs sont recensées :

La complexité de l'énoncé a sans doute joué dans le plus grand nombre d'échecs à cet item.

Les erreurs sont à peu près réparties de façon équitable entre les 3 images distractrices :

\* I1 est coché 5 fois par les enfants : *Le carton sur lequel est posé le livre bleu*. Deux des cinq réponses incorrectes peuvent être imputées à un mauvais déchiffrage : en effet, deux enfants ont lu la phrase comme ci-dessus, en omettant le deuxième auxiliaire être.

Pour les 3 autres, l'erreur est due à une stratégie de proximité attribuant la couleur bleue au *livre* qui est plus proche de cet adjectif que le *carton*.

En revanche la préposition topologique et le pronom relatif « sur lequel » sont bien compris .

\* I3 est coché 5 fois : *Le carton est bleu et est sur le livre*.

L'enchâssement est bien compris mais *sur lequel* est attribué à *livre* et non pas à *carton*.

\* I2 est coché 4 fois : *Le carton est posé sur le livre bleu*.

La stratégie de proximité attribue *bleu* à *livre* et le carton est à nouveau sur le livre. Cela peut également être l'objet d'une stratégie lexicale qui ne prendrait en compte que les termes lexicaux de l'énoncé : « carton-sur-posé-livre-bleu. »

- **Énoncé numéro 9** : « Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes et quelques unes ne sont pas blondes . »

**IMAGE CIBLE** : I2 cochée par 18 enfants.

Cet énoncé comporte 3 quantificateurs ce qui rend très difficile sa réussite à 100 % puisque l'enfant a 3 « occasions » de se tromper. De plus, cet item est très long, ce qui rend la mémorisation difficile et donc l'oubli ou la substitution de certains quantificateurs par d'autres.

*Les 18 autres enfants ont choisi les trois images distractrices de la sorte :*

\* I1 a été choisie 8 fois : Sur cette image, les filles sont « toutes grandes » au lieu de *certaines sont grandes*.

Il y aurait donc une substitution du terme *certaines* par *toutes* acquis plus tôt par les enfants. Celle-ci peut être due à une surcharge mémorielle ou à une non-connaissance du terme *certain* par les enfants.

\* I3 : 3 enfants ont choisi cette image.

Au lieu de : *toutes portent des robes*, certaines portent des robes et d'autres des pantalons. Il semble y avoir une persévération du terme *certain* (présent dans la première partie de l'énoncé) à la deuxième partie de l'énoncé. Mais cette mauvaise réponse peut être due à l'application de *toutes* à *grandes filles* et pas à *filles* comme ça devrait être le cas.

La longueur de la phrase peut laisser penser à un mélange des termes suite à une surcharge mémorielle.

\* I4 : *Quelques unes ne sont pas blondes* considéré comme *une n'est pas blonde*.

7 enfants ont coché cette image.

Le terme *quelques unes* n'est peut être pas assimilé par l'enfant ou sa lecture a été trop rapide.



- **Énoncé numéro 10** : « Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge. »

**IMAGE CIBLE** : I4 cochée par 34 enfants sur 36.

Les deux enfants n'ayant pas répondu correctement ont coché I3.

\*I3 : Le quatrième enfant en partant de la gauche a un pull rouge.(ou le troisième en partant de la droite).

Ces trois enfants se sont trompés soit parce qu'ils se sont situés par rapport à l'enfant sur l'image ou parce qu'ils ont oublié l'information *en partant de la gauche*.

On peut également imputer cette erreur à un problème de mémoire, de concentration ou de latéralisation.

(Un enfant sur les 2 ayant commis l'erreur, compte de droite à gauche.)

## **2) Énoncés traités selon le mode appariement d'énoncés :**

Les énoncés considérés comme corrects sont ceux qui auront obtenu 1 point ou 0,75 point.

C'est une modalité présentant une plus grande difficulté d'épreuve puisqu'il peut y avoir plusieurs énoncés sémantiquement équivalents à l'énoncé cible. La plupart des sujets ayant obtenu 0,75 point à un item avaient coché au moins un énoncé sémantiquement équivalent.<sup>2</sup>

C'est pourquoi nous donnerons tout d'abord le nombre d'enfants ayant obtenu 1 point puis le nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 points.

---

<sup>2</sup>Nous nous sommes appuyée sur les commentaires de C.MAEDER dans son article pour GLOSSA, p.11.

- **Énoncé numéro 11** : « La chienne ne peut pas rentrer dans sa niche parce qu'elle est trop petite ».

**REPONSES CIBLES** : ac).

**\* Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**

31 réponses correctes .

- Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point ( et coché ac) :

23 enfants ont coché correctement ces 2 propositions.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point .

7 enfants ont choisi de cocher uniquement la a) et 1 enfant uniquement la c), ce qui nous donne en définitive 31 réponses correctes sur 36 ce qui est une bonne proportion.

L'enfant qui se contente de cocher la a) conserve le même terme que dans l'énoncé : « trop petite ».

Il semble plus complexe de cocher la c) puisque le terme n'est plus le même que dans la phrase initiale : « trop grande ». Cet enfant aurait laissé passer la réponse a).

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

5 mauvaises réponses .

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,50 point :

\* 1 enfant qui a coché ab);

Il garde le même terme que dans l'énoncé de base « trop petite » pour ces 2 propositions ce qui est contradictoire puisque dans l'une d'entre elle c'est la niche qui est trop petite et dans l'autre c'est la chienne.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point :

\* 1 enfant qui a coché b);

Cet enfant a probablement choisi cet énoncé puisqu'il conserve le terme de l'énoncé « trop petite ». Il n'a certainement pas réfléchi au fait que la phrase soit plausible ou non au niveau pragmatique, il attribue la causale à la chienne. Une seconde hypothèse serait que l'enfant aurait compris que la chienne est trop petite en âge et inapte au niveau psychomoteur pour entrer dans sa niche.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0 point :

\* 3 enfants ayant coché bd).

*Ces 2 énoncés sont incorrects.*

Les enfants n'ont pas tenu compte de la pragmatique et ont considéré que c'était la chienne qui était trop petite et donc la niche trop grande.(il a tout de même apparié les énoncés sémantiquement équivalents entre eux.)

Parmi ces 5 enfants à ne pas avoir répondu correctement, nous nous apercevons que :

5 ont coché le b) et 3 d) (parmi d'autres réponses).

Nous avons décidé de comptabiliser le nombre de fois où ont été cochées les bonnes réponses, y compris parmi les autres réponses :

31 a) et 24 c).

Nous observons que la réponse c) est moins souvent cochée que la a).

Ce phénomène était en effet prévisible puisque cet énoncé ne reprend pas le terme de l'énoncé de base, « trop petite ».

- **Enoncé numéro 12 : « Le cycliste, comme la roue de son vélo était crevée, est tombé. »**

**REPONSES CIBLES : ab)**

\* **Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**

33 bonnes réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

29 enfants ont coché correctement ces 2 propositions.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

4 enfants ont coché l'énoncé a) sans cocher le b).

Cet énoncé est une simple juxtaposition des événements au niveau linguistique mais le « et » étant polysémique et pouvant donc être interprété comme « et puis » sera considéré comme correct.

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

3 mauvaises réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,50 point :

Les 3 enfants répartis de la sorte :

\* 1 enfant ayant coché bd)

\* 2 enfants ayant coché ad)

Parmi ces 3 enfants à ne pas avoir répondu correctement, nous nous apercevons que les 3 enfants ont coché le d).

\* d) Dans cet énoncé, on observe une inversion des causes/conséquences.

L'enfant croit que c'est parce que le cycliste est tombé que la roue de son vélo s'est crevée. Les enfants n'utilisent pas une stratégie lexico-pragmatique puisque les propositions ne sont pas superposables au niveau de leur contenu. Il est également probable que l'enfant n'ait pas fait la différence entre les 2 énoncés, comme si le terme causal pouvait être placé n'importe où, indifféremment.

Contrairement à E.GREVERIE qui a comptabilisé de nombreuses réponses c), (énoncé exprimant la relation hypothèse/conclusion par emploi du conditionnel), nous n'en comptabilisons aucune.

Les enfants ont su faire la part des choses entre un énoncé réel et un autre hypothétique.

Nous avons décidé de comptabiliser le nombre de fois où les bonnes réponses ont été cochées y compris parmi les mauvaises réponses :

35 a) et 30 b).

La réponse b) était celle qui était la plus attendue, or certains enfants l'ont oubliée. Ceci est peut-être dû au fait qu'elle se situe après une première bonne réponse que les enfants choisissent plus fréquemment et qui peut faire penser à l'enfant qu'il n'y en a pas d'autres.

- **Énoncé numéro 13** : « Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête. »

**ENONCE CIBLE** : d)

**\* Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**

31 bonnes réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

20 enfants ont coché correctement cette proposition.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

11 enfants ont coché l'énoncé d) mais également un autre.

ad): 4 enfants;

bd): 5 enfants;

cd): 2 enfants;

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

5 mauvaises réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,50 point et ayant coché :

bcd) : 2 enfants;

b) : 2 enfants ;

c) : 1 enfant.

Parmi ces enfants à ne pas avoir répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 4 enfants ont coché a), 4 b) et 3 c).

Les erreurs commises sont réparties de façon égale entre ces 3 énoncés.

*\* a) :Le gendarme arrête le monsieur, puis le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant. L'enfant n'a visiblement pas une bonne compréhension des liens causes à effets entre les événements parce que cet énoncé présente une situation où le monsieur passe au feu rouge et téléphone en roulant après que le gendarme l'arrête. De plus la concordance des temps n'est pas respectée dans cet énoncé.*

*Une autre hypothèse serait que l'enfant aurait confondu les termes *puis* et *puisque* ce qui aurait pu l'amener à choisir cet énoncé.*

\* b) *Bien que le gendarme arrête le monsieur, il est passé au feu rouge et téléphone en roulant.* Deux enfants ont coché cet énoncé.

Il y a dans cet énoncé des erreurs chronologiques, de concordance des temps et pragmatiques. En effet, même s'il est arrêté par le gendarme, il passe quand même au feu rouge et téléphone en roulant. L'enfant semble, soit ne pas avoir tenu compte de tous ces éléments pour faire son choix, soit avoir fait une erreur sémantique en assimilant le sens de *puisque* à celui de *bien que*.

\*c) : *Puisque le gendarme arrête le monsieur, le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.* Un seul enfant a coché cet énoncé.

Le terme *puisque* est conservé ce qui provoque une confusion chez les enfants qui ne tiennent visiblement pas compte de l'emplacement de celui-ci.

Soit l'enfant ne prend en compte que les événements cités dans l'énoncé sans se préoccuper des connecteurs et utilise donc une stratégie lexicale, soit il a une mauvaise compréhension des relations de causes/conséquences.

(l'année dernière, 3 enfants sur 30 avaient également coché cet énoncé.)

Nous avons décidé de comptabiliser le nombre de fois où la bonne réponse a été cochée, y compris parmi les mauvaises réponses : 33 fois d).

Donc, cet énoncé a été très bien reconnu comme étant l'énoncé cible.

- **Enoncé numéro 14** : « Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse. »

**ENONCE CIBLE** : d)

\* **Nombre d'enfants ayant réussi l'item** :

28 bonnes réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

15 enfants ont coché correctement cette proposition.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

13 enfants ont coché l'énoncé d) mais également un autre.

ad):9 enfants.

cd):4 enfants.

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

8 mauvaises réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :

6 enfants répartis de la sorte :

acd) :2 enfants,

abd) :1 enfant,

a) :2 enfants,

c) : 1 enfant

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point :

2 enfants seulement :

ac) :2

Parmi ces enfants qui n'ont pas répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont bien répondu, nous nous apercevons que 16 enfants ont coché a), 9c) et 1 b).

\* a) : *Le monsieur a un nouveau fusil alors qu'il ne part pas à la chasse.*

Dans cet énoncé, nous retrouvons le concessif *alors que* présent également dans l'énoncé de base. Les enfants se sont peut-être basés sur la présence de cet élément pour cocher cet énoncé. De plus, la phrase est toujours correcte, plausible et la nuance avec la phrase initiale est très subtile. Pourquoi ce monsieur aurait-il un nouveau fusil alors qu'il ne part pas à la chasse ? est une question que l'on peut se poser.

C'est cet énoncé qui a été le plus souvent choisi par les enfants parmi les énoncés distracteurs.

\* b) *Le monsieur n'a pas un nouveau fusil, alors il ne part pas à la chasse.*

Cette phrase est plausible au niveau pragmatique mais elle n'est pas du tout en rapport avec la première. C'est la phrase logique que l'on attendrait : l'homme n'a pas de fusil, donc il ne part pas à la chasse.

\* c) : *Le monsieur ne part pas à la chasse parce qu'il a un nouveau fusil.*

L'enfant ne fait pas la différence entre un connecteur causal et un connecteur concessif.



Il ne comprend pas que c'est en dépit de la possession de son fusil qu'il ne part pas à la chasse et non pas parce qu'il a un nouveau fusil qu'il ne part pas à la chasse.

Cet énoncé étant plus simple que la phrase de base puisqu'il comporte un connecteur causal acquis précocément par les enfants, aurait dû être compris correctement (ce qui est peut-être le cas mais le problème se situerait alors au niveau de l'appariement avec l'énoncé de base qui a, quant à lui, un connecteur plus difficile à comprendre.)

Nous avons décidé de comptabiliser combien de fois la bonne réponse a été cochée y compris parmi les mauvaises réponses : 32 fois d).

Les enfants ont tout de même, pour la majeure partie d'entre eux, coché cet item.

- **Énoncé numéro 15** : « Quoiqu'elle ait la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien. »

**ENONCE CIBLE** : c)

**\* Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**

30 bonnes réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

16 enfants ont coché correctement cette proposition.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

14 enfants ont coché l'énoncé c) mais également un autre qui est en permanence le d).

cd): 14 enfants.

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

6 mauvaises réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :

2 enfants ayant coché d).

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point :

4 enfants répartis de la sorte :

ad) : 3 enfants ;

ab) : 1 enfant ;

Parmi ces enfants à ne pas avoir répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 4 enfants ont coché a), 19d) et 1 seul b).

\* d) : *Quoiqu'elle promène son chien, la fille a la jambe dans le plâtre.*

Les mêmes propositions sont présentes, mais il y a inversion de la principale et de la relative et le même marqueur concessif est présent en début de phrase. Ceci semble être ce qui a suffi à tromper les enfants.

C'est à présent en dépit du fait qu'elle promène son chien qu'elle a la jambe dans le plâtre.

(Ce qui est antipragmatique.)

\* a) : *La fille promène son chien parce qu'elle a la jambe dans le plâtre.*

Nous observons une confusion causale/concessive : Le connecteur est attribué à la même proposition mais sa valeur n'a rien à voir ! De plus, l'ordre des mots est différent de celui de l'énoncé de base (contrairement à l'année dernière) ce qui ne permet pas de le cocher par simple stratégie lexicale.

\* b) : *Puisqu'elle n'a pas la jambe dans la plâtre, la fille promène son chien.*

*Puisque* a été interprété comme *quoique* dans cet énoncé. L'enfant ne connaît peut-être pas la différence entre ces 2 marqueurs de cause et de concession. De plus, l'ordre de la phrase est identique à celui de l'énoncé de base : une stratégie lexicale aura donc suffi à faire ce choix. (la stratégie lexico-pragmatique n'est pas utilisée car si c'était le cas, la négation aurait été prise en compte.)

Nous avons décidé de comptabiliser combien de fois la bonne réponse a été cochée y compris parmi les mauvaises réponses : 30 fois c) ce qui est un score honorable.

- **Énoncé numéro 16** : « Le garçon dont la fille se moque a un oiseau. »

**ÉNONCE CIBLE** :c)

**\* Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**

23 bonnes réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

22 enfants ont coché correctement cette proposition.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

1 enfant a coché l'énoncé c) mais également un autre qui est le d).

cd) : 1 enfant.

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

13 mauvaises réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :

Nos 13 enfants répartis de la sorte :

a) : 9 enfants ;

d) : 3 enfants ;

b) : 1 enfant ;

Parmi ces enfants à ne pas avoir répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 9 enfants ont coché a), 4d) et 1 seul b).

**\* a) :** *Le garçon se moque de la fille qui a un oiseau ;*

Les enfants utilisent ici une stratégie de proximité qui attribue au verbe le SN le plus proche : la fille devient possesseur de l'oiseau.

Nous avons de plus, soit une mauvaise compréhension de *dont* qui attribue *se moquer* au garçon et non pas à la fille, soit l'utilisation de la stratégie d'ordre absolu par les enfants puisque le premier SN, garçon devient agent et le deuxième, fille, devient patient. C'est cet énoncé qui a été le plus choisi par les enfants.

\* d) : *Le garçon a un oiseau et se moque de la fille* : Les enfants qui ont coché cet énoncé ont correctement compris l'enchâssement de la relative dans la principale puisque garçon se voit attribuer la possession de l'oiseau mais il se retrouve agent du verbe *se moquer*.

La stratégie utilisée est une stratégie d'extraposition qui attribue au premier SN tous les verbes qui suivent.

\* b) : *La fille a un oiseau et se moque du garçon*.

Une stratégie de proximité est utilisée par cet enfant qui attribue les deux verbes *avoir* et *se moquer* à la fille qui devient l'agent de ces 2 verbes.

La bonne réponse a donc été cochée 23 fois seulement, ce qui est un score assez faible.

- **Enoncé numéro 17** : « *La deuxième tasse verte est cassée.* »

**ENONCE CIBLE** : c)

\* **Nombre d'enfants ayant réussi l'item** :

14 bonnes réponses. Cet énoncé est complexe et il réside une ambiguïté de certains énoncés à cocher puisque les nuances sont subtiles, il n'est donc pas étonnant d'obtenir aussi peu de réponses correctes.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

9 enfants ont coché correctement cette proposition.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

5 enfants ont coché l'énoncé c) mais également un autre.

ac) : 2 enfants ;

bc) : 2 enfants ;

cd) : 1 enfant ;

\* **Nombre d'enfants ayant échoué à l'item** :

22 mauvaises réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :  
17 enfants répartis de la sorte :

abc) : 15 enfants ;  
bcd) : 1 enfant ;  
d) : 1 enfant.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point : 5 enfants .

ab) : 5 enfants ;

Parmi ces enfants à ne pas avoir répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 22 enfants ont coché a), 23b) et 3 d).

\* a) : *Le deuxième objet est cassé, c'est une tasse verte.*

Ces enfants ont tenu compte du caractère ordinal mais ne prennent pas le bon référent qui est *tasse verte*. Ici, le référent est *un objet* (c'est à dire que nous avons ici une rangée d'objets et nous constatons que le deuxième est cassé et que c'est une tasse verte).

\* b) *Le deuxième objet vert est cassé, c'est une tasse.*

La notion d'ordinalité est toujours respectée mais le référent est cette fois-ci *un objet vert*.

(nous avons une rangée d'objets verts et le troisième qui est cassé est une tasse.)

\* d) : *Deux des tasses vertes sont cassées.*

Dans ce cas , il y a confusion entre ordinalité et cardinalité.

Nous avons décidé de comptabiliser combien de fois la bonne réponse a été cochée y compris parmi les mauvaises réponses : 30 fois c). L'énoncé a donc été choisi de nombreuses fois mais, hélas, souvent associé à d'autres énoncés ce qui rendait la réponse incorrecte.

- **Énoncé numéro 18** : « Il les lui offre. »

**ENONCES CIBLES:** ac)

**\* Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**

34 bonnes réponses.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :

25 enfants ont coché correctement ces 2 propositions.

-Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :

9 enfants répartis de la sorte :

a): 4 enfants ;

c): 4 enfants ;

acd) : 1 enfant.

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**

2 mauvaises réponses seulement.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :

ad) :1 enfant ;

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point :

abd) :1 enfant ;

Parmi ces enfants qui n'ont pas répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 3 enfants ont coché d) et 1 seul b).

\* d) : *Marc offre un bonbon à son frère* :On peut transcrire cet énoncé en :Il le lui offre.

L'enfant a tout mis au singulier, il n'a pas pris garde au *les*, mais seulement au *lui*.

\* b) *Marc offre un bonbon aux enfants* : On peut transcrire cet énoncé en : Il le leur offre.

Il semble ici que l'enfant ait attribué le pluriel au COI et le singulier au COD alors que la première anaphore (pluriel) se réfère au COD et la deuxième (singulier) au COI.

Cependant, nous remarquons que cet énoncé a été coché par un seul enfant et en même temps que le a) et le d).

Nous avons décidé de comptabiliser le nombre de bonnes réponses y compris parmi les mauvaises réponses : 32 fois a) et 30 fois c).

Cet énoncé a donc été particulièrement bien réussi.

- **Énoncé numéro 19** : « Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau. »

**ENONCES CIBLES** : acd)

\* **Nombre d'enfants ayant réussi l'item** :

14 bonnes réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :  
3 enfants ont coché correctement ces propositions.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :  
11 enfants répartis de la sorte :

cd):9 enfants;

ac):2 enfants;

\* **Nombre d'enfants ayant échoué à l'item** :

22 mauvaises réponses .

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :  
18 enfants répartis de la sorte :

c) :15 enfants;

abc):1 enfant;

abd): 1 enfant;

d):1 enfant.



- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point :  
4 enfants répartis de la sorte :

bc):3 enfants;  
ab):1 enfant;

Parmi ces enfants à ne pas avoir répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 6b) au total ont été cochés ce qui est très peu. La grande quantité de réponses incorrectes est donc due à la difficulté à obtenir les trois réponses correctes, cet énoncé étant difficile puisqu'il s'agit d'une condition.

\* b) *Certains garçons ne portent qu'un foulard.*

Les 6 enfants qui ont coché cet énoncé n'ont pas compris correctement la condition qui implique forcément que si p entraîne q, alors il est impossible que p entraîne non-q.<sup>3</sup>

Peut-être peut-on imputer cette erreur à l'intitulé de la consigne puisqu'on demande quel énoncé est possible par rapport au premier qu'il a lu (l'enfant a peut-être retenu la première partie de la consigne : qu'est-ce qui est possible ?)

Nous avons décidé de comptabiliser combien de fois les bonnes réponses ont été cochées y compris parmi les mauvaises réponses : 8a), 33 c), 14 d).

Peu d'enfants ont, en effet, coché la proposition a).

« pas de foulard » a, semble-t-il suffi aux enfants pour se dire que cet énoncé n'était pas à apparier avec l'énoncé de base. Une stratégie lexicale est simplement utilisée.

---

<sup>3</sup> cf partie théorique de notre mémoire p.30.

- **Énoncé numéro 20** : « Si je gagne au loto, je m'achète une voiture. »

**ENONCES CIBLE :abc)**

**\* Nombre d'enfants ayant réussi l'item :**  
21 bonnes réponses.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 1 point :  
2 enfants seulement ont coché correctement ces propositions.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,75 point :  
19 enfants répartis de la sorte :

ac):18 enfants;  
ab):1 enfant ;

**\* Nombre d'enfants ayant échoué à l'item :**  
15 mauvaises réponses .

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,5 point :  
18 enfants répartis de la sorte :

a):9 enfants;  
acd):2 enfants;  
c): 1 enfant.

- Nombre d'enfants ayant obtenu 0,25 point :

ad):3 enfants;

Parmi ces enfants à ne pas avoir répondu correctement, mais également parmi les enfants qui ont répondu correctement, nous nous apercevons que 5 enfants seulement ont coché la mauvaise réponse.

Le nombre élevé d'erreurs est donc dû, comme pour l'énoncé 19 à la difficulté à cocher les trois bonnes réponses ou les 2 nécessaires à obtenir 0,75 point.

Nous notons que, parmi les énoncés à cocher, certains sont plus faciles que d'autres : le a), qui reprend ce qui est dit dans la phrase de base, le c) puisqu'il indique dans la première proposition des données contradictoires avec l'énoncé de base.

Le b), en revanche est très difficile à cocher, puisque plus difficile à envisager.

\* d): « J'ai gagné au loto mais je ne m'achète pas de voiture . »

Cet énoncé comme le précédent est très échoué car il nécessite la prise en compte de toutes les possibilités qu'implique un conditionnel.

Seuls 5 enfants ont coché cet item. Ils n'ont pas considéré comme étant obligatoire et inaliénable :si je gagne au loto, je m'achète une voiture.

Ils ont recensé tout ce qui leur semblait « possible » et en l'occurrence, il n'est pas impossible d'un point de vue pragmatique de gagner au loto et de ne pas s'acheter de voiture.

Nous avons décidé de comptabiliser combien de fois la bonne réponse a été cochée y compris parmi les mauvaises réponses : 35 enfants ont coché a) ce qui est un résultat très bon, 3 b) et 23 c).

La réponse b) n'a pas été bien comprise. En effet, cette proposition contient une proposition qui est contraire à ce qui est dit dans l'énoncé de base : « je n'ai pas gagné au loto » ce qui suffit vraisemblablement à l'enfant pour ne pas cocher cet énoncé (stratégie lexicale).

### 3) Enoncés mimés :

- **Enoncé numéro 21 :** « Le garçon, ayant été embrassé par la fille, saute de joie. »

Nous recensons 27 réponses correctes contre 9 réponses incorrectes réparties de la sorte :

\* Le garçon saute de joie : 4 enfants ont commis cette erreur.

L'enfant n'a alors pris en compte que la dernière partie de l'énoncé considérant la première comme étant révolue et ne la mimant pas.

\* Le garçon embrasse la fille et il saute de joie : 3 enfants ont choisi cet énoncé.

Ils ont attribué au garçon toutes les actions. L'agent et le patient sont inversés au niveau de la tournure passive ce qui révèle certainement l'usage de la stratégie d'extraposition (l'année dernière, ils avaient été plus nombreux à se tromper : 8 enfants sur 33. Nous rappelons cependant que l'énoncé a été légèrement modifié par rapport à l'année dernière.).

\* La fille saute de joie : 1 enfant a commis cette erreur. Nous n'avions pas pensé à ce type d'erreur dans notre protocole. Cet enfant n'a pas pris en compte la première partie de l'énoncé comme si l'action étant antérieure ne nécessitait pas d'être mimée. Il utilise une stratégie de proximité qui attribue l'action de sauter au SN *fil* qui est le plus proche.

\* Ils s'embrassent et elle saute. 1 enfant seulement a choisi de mimer cette action.

Une stratégie d'ordre absolu semble être à l'origine de ce type de choix puisque les mots sont pris l'un après l'autre, et agencés par la suite entre eux : *Garçon/ embrasse/ fille/ saute de joie.*

Ceci peut aboutir au mime cité précédemment.

- **Enoncé numéro 22** : « *C'est par le taxi que l'ambulance est doublée.* »

Tous les enfants ont répondu correctement à cet énoncé sauf 1 qui a mimé :

\* *C'est par l'ambulance que le taxi est doublé.* Mais cette erreur est due à une erreur de déchiffrage car l'enfant a lu : « c'est le taxi que l'ambulance a doublé ».

Cependant hormis cette erreur de déchiffrage, qui implique forcément un mauvais mime, les enfants ont bien compris cette tournure passive emphatique.

La littérature affirme que les tournures emphatiques sont acquises entre 9 et 11 ans. Nous constatons que l'ensemble de notre échantillon a bien réussi, même la tranche d'âge inférieure qui serait, normalement la moins apte.

Nous notons, de plus, que l'erreur commise a été celle d'un enfant de 13-14 ans.

- **Énoncé numéro 23 :**

« Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros. »

Nous recensons 6 erreurs sur 36 pour cet énoncé. Ces dernières sont réparties de la sorte :

\* Pour 2 enfants, la lecture de cet énoncé en est la suivante : « Une dame avance vers la maison bien que **son** chien soit gros », Cette erreur de déchiffrage a été produite 2 fois et a provoqué un mime inexact : *la dame et son chien avancent vers la maison*, l'enfant considérant que la maîtresse et son chien marchent ensemble.

\* 2 fois, le mime est le suivant : *La dame avance vers le chien et pas vers la maison.*

Il est difficile d'expliquer cette manipulation excepté par le fait que ces 2 enfants ont tout d'abord dirigé la dame vers la maison puis ont réalisé qu'ils devaient la faire aller vers le chien. Comme le chien n'était pas situé devant la maison, ils ont réorienté la dame ce qui ne rendait plus le mime correct.

On a l'impression que l'enfant a condensé cette phrase en « Une dame avance vers le gros chien » ce qui pourrait s'expliquer par une difficulté de mémorisation de ce long énoncé.

\* *La dame avance vers la maison mais le chien, qui était à côté d'elle, reste sur place.* Un enfant a choisi de réaliser ce mime ce qui permet d'affirmer qu'il n'a pas compris la notion de concessive qui implique forcément que la dame se dirige vers le chien.

\* *La dame avance vers la maison et le chien est plus loin.*

Un enfant a choisi de réaliser ce mime. Il précise d'ailleurs : « le chien ne peut pas rentrer parce qu'il est trop gros, elle le laisse dehors. » Cet enfant n'a lui non plus pas compris la concession et a interprété les 2 parties de la phrase de façon isolée : la dame avance vers la maison/le chien est trop gros. L'enfant a utilisé ses connaissances pragmatiques pour faire son choix ; il lui semble plus logique que la femme ne s'approche pas du gros chien.

- **Énoncé numéro 24** : « Le chien poursuit le garçon qui court après l'oiseau que le chat dépasse. »

*7 erreurs sur 36 sont recensées ;*

\* *Le chat dépasse tout le monde* : 3 enfants ont réalisé ce mime : ils ont considéré que l'antécédent du pronom relatif *que* était l'ensemble des personnages (peut-être au niveau pragmatique, il leur semble plus logique qu'il dépasse tout le monde.).

\* 2 enfants se sont réellement basés sur la pragmatique pour réaliser leur mime et même modifier leur premier mime : *le chat dépasse le garçon et court après l'oiseau.*

Les enfants précisent d'ailleurs en modifiant leur premier mime correct: « le chat dépasse le garçon pour pouvoir attraper l'oiseau, c'est plus logique ! », « le chat dépasse le garçon pour aller courir après l'oiseau. »

\* Une erreur de déchiffrement d'un enfant rend son mime incorrect. Il a lu : « que le chat a dépassé » au lieu de « que le chat dépasse. » C'est ainsi que, dans son mime, le chat est déjà devant l'oiseau.

\* *L'oiseau dépasse le chat* : Ce mime réalisé par un seul enfant nous révèle sa mauvaise compréhension du pronom relatif *que* qu'il remplace par le *qui*.

- **Énoncé numéro 25** : Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands :

*8 erreurs ont été commises par les enfants pour cet item : toujours la même.)*

\* Dans leur sélection, les enfants n'avaient que des *grands garçons* et des *petites filles*.

« Quelques filles sont petites » a été interprété comme : *toutes les filles sont petites.*

Soit les enfants ont une mauvaise compréhension du quantificateur « quelques », soit l'énoncé a été traité par une stratégie lexicale, ne tenant compte que des termes lexicaux de l'énoncé.

- **Énoncé numéro 26** : « Aucune fille ne porte de foulard. »

Pour cet item, les enfants obtenaient 0,75 point s'ils réalisaient un mime correct et acceptaient un second mime proposé par l'examineur, et 1 point s'ils réalisaient 2 mimes différents et corrects.

4 erreurs ont été commises pour cet énoncé.

32 enfants ont réussi cet item ( 27 enfants ont obtenu 1 point et 5 enfants ont obtenu 0,75.)

\* En effet, 5 enfants ont proposé 3 filles sans foulard comme nous l'attendions mais étaient incapables de trouver une autre solution. Nous leur avons proposé un mime avec lequel ils ont été d'accord, ce qui leur donne 0,75 point.

\* 3 enfants ont également donné une première bonne réponse mais ont refusé notre proposition. L'un d'entre eux se justifie ainsi : « On ne parle pas de garçons, alors on n'en met pas ! »  
Ils obtiennent alors 0,50 point.

\* 1 seul enfant a réellement mal compris cet énoncé (et obtient 0) en choisissant 3 filles avec un foulard mais cette erreur pouvant être imputée à une mauvaise lecture. En effet, l'enfant a lu : « aucune fille ne porte *pas* de foulard », ce qui implique que toutes en portent et son choix en fonction de sa lecture est donc correct. L'enfant ajoute : « Quelle torture de l'esprit, ça veut dire qu'elles en ont ou pas ? »

- **Énoncé numéro 27** : « Tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous noirs. »

La notation pour cet item se passait de la même façon que pour le précédent.  
On observe 9 erreurs pour cet item.

27 enfants ont donc réussi cet énoncé (23 enfants ont obtenu 1 point et 4 ont obtenu 0,75 point.)



\* En effet, 4 enfants proposent une première solution correcte de *2 garçons aux chapeaux jaunes et 1 noir* et sont en accord avec notre deuxième proposition.(0,75)

\* En revanche, 1 enfant n'est pas en accord avec notre deuxième proposition et les 2 autres proposent une deuxième solution erronée où *les trois personnages ont des chapeaux jaunes* pour l'un et *les trois des chapeaux noirs* pour l'autre

(ont-ils compris que la deuxième solution devait aussi être possible par rapport à l'énoncé de base ?).

Il obtient donc 0,5 point.

\*5 enfants ont réalisé un mauvais mime suite à une erreur de déchiffrage.

L'un d'entre eux a lu : « ne sont pas tout noirs » et un autre : « ne sont pas noirs ».

Il aurait été intéressant de proposer des chapeaux bicolores parmi le matériel.

Le mime en est forcément perturbé et les enfants proposent *2 ou 3 garçons avec uniquement des chapeaux jaunes*.

Ils obtiennent alors 0 point.

\* 1 enfant a d'emblée proposé une réponse incorrecte : 2 garçons avec un chapeau et un sans chapeau. Il n'a pas compris le terme *tous* ou il s'est concentré sur la deuxième partie de la phrase et a porté toute son attention sur la couleur des chapeaux.

- **Enoncé numéro 28** : « Le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que le garçon à lunettes. »

*4 enfants seulement sur 36 se sont trompés.*

\* Nous observons deux fois la même combinaison chez deux enfants :

*Petit blond/grand roux/grand à lunettes*: Le matériel semble être en cause puisque les enfants me précisent qu'ils ont l'impression que les moyens et les grands ont la même taille.

\* Les deux autres enfants ont choisi *le petit blond et le grand roux* et l'un a choisi *le petit à lunettes* et l'autre *le moyen à lunettes*. Ces deux enfants ont correctement traité la première partie de l'énoncé « le garçon blond est plus petit que le garçon roux » mais se sont trouvés ensuite bloqués puisqu'il leur était impossible de trouver plus grand que leur grand garçon roux. Ils ne semblent pas aptes à envisager une autre solution.

La seconde hypothèse viserait à penser que la deuxième partie de l'énoncé serait comprise comme suit : « et celui-ci est plus grand que le garçon à lunettes ».

Le matériel semble principalement en cause dans certaines erreurs puisque les enfants nous demandent si tel personnage a la même taille qu'un autre.

- **Énoncé 29** : « La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que celle au pull rouge. »

\* 1 seul enfant a mal interprété cet énoncé et pourtant semble l'avoir compris puisqu'il nous l'explique : « là je ne vois pas, pour moi il faudrait une fille en pull bleu plus grande que la rouge... ». Cet enfant a choisi *la moyenne jaune, la grande rouge* et se retrouve face à une impasse car il n'y a pas de personnages plus grands. Cette erreur peut être imputée au matériel puisque l'enfant regarde longuement la petite fille jaune sans la prendre. (Plusieurs enfants nous ont d'ailleurs demandé si s'était une fille ou un garçon.)

- **Énoncé 30** : « Il la leur offre. »

*On observe 15 erreurs.*

21 enfants ont répondu correctement.(12 enfants ont obtenu 1 point et 9 ont obtenu 0,75 points.)

Ce nombre important d'erreurs s'explique par le fait que les enfants doivent donner une deuxième réponse correcte ou être en accord avec ce qu'on leur dit pour avoir une réponse correcte. Dans la modalité AE, ils avaient pour le même type de phrase le choix entre plusieurs énoncés cibles.

\* 9 enfants ont fait un premier mime correct et sont en accord avec celui qu'on leur propose. 0,75 : correct.

\* 7 enfants ont fait un premier mime correct (un garçon offrant une fleur à 2 filles), mais le second est incorrect.

- L'enfant remplace la fleur par un livre. (1 enfant). Cet enfant a attribué le genre masculin au pronom *la*.

Il a compris : *il le lui offre*.

- L'enfant ajoute une seconde fleur. (2 enfants)

L'enfant attribue au pronom *leur* la valeur de COI, mais également de COD. La phrase qu'il comprend est donc : *Il les leur offre*.

- L'enfant enlève une fille. (1 enfant).

L'enfant associe le pronom COD *la* au COI et la phrase qu'il comprend est donc : *Il la lui offre*.

- L'enfant ne propose pas d'autre solution. (3 enfants).

Il n'est pas capable d'envisager une autre solution.

Le second mime ne semble pas avoir incité l'enfant à tenir compte de la phrase de base :

ils trouvent juste autre chose puisque c'est ce que nous leur demandons.

\* 2 enfants proposent 2 couples : *2 garçons offrant chacun une fleur à une fille*.

\* 5 enfants proposent *1 garçon offrant une fleur à une fille*.

Ces enfants ne tiennent pas compte de l'anaphore *leur* ou ne savent pas à quoi elle correspond. L'un d'entre eux nous dit pour justifier son choix : « oui, si c'est une encyclopédie. »

\* 1 enfant propose *un garçon qui offre un livre ou une fleur à 2 filles*.

Pour cet énoncé, les enfants ont principalement fait offrir la fleur à deux filles plutôt qu'à une fille et un garçon ou à deux filles et un garçon. Au niveau

pragmatique, il semble plus plausible que ce soit en effet cette situation qui ait lieu.

En conclusion, les enfants confondent assez fréquemment la place des pronoms COD et COI dans la phrase et donc leurs fonctions.

## **II.-.Analyse qualitative des résultats énoncé par énoncé en fonction de la classe des enfants :**

Nous nous sommes rendue compte, au cours de cette analyse des résultats que le niveau scolaire et semblait être une variable très influente sur les résultats, c'est pourquoi nous allons analyser de façon qualitative les résultats obtenus par nos 4 classes et définir quelles sont les stratégies utilisées par les enfants.

De plus, les classes comportent plus de sujets que les tranches d'âge, ce qui donne aux résultats obtenus une plus grande valeur.

Nous allons répertorier, énoncé par énoncé, les stratégies utilisées par les enfants pour comprendre chaque item. Etant donné que nous avons déjà fait une analyse qualitative très détaillée des stratégies, nous allons faire une liste synthétique de leurs résultats.

**\* Pour la classe de CM2 : (qui comporte 13 enfants).**

- 1) L'image I4 est cochée 2 fois par les CM2 alors que notre échantillon l'a cochée 3 fois uniquement.  
Elle reflète l'utilisation d'une **stratégie d'extrapolation**.
- 2) Même type d'erreur : I4 cochés 2 fois et uniquement par des CM2 et qui révèle d'une **mauvaise compréhension de l'enchâssement** ou d'une utilisation d'une **stratégie lexicale** ;
- 3) I4 : la moitié des enfants à cocher cette image sont des CM2 : elle révèle l'usage d'une **stratégie d'extrapolation**.
- 4) I2 : c'est à présent une **stratégie de proximité** qui est utilisée. (1 enfant sur les 2 de notre échantillon est un CM2).

- 5) I1 : **stratégie d'extrapolation**. 1 seul enfant a coché cette image dans notre échantillon, et c'est un CM2.
- 6) I4 : **mauvaise compréhension de *que* et stratégie de proximité**. Seuls 3 enfants ont coché cette image et ce sont nos CM2.
- 7) I1 : **stratégie d'extrapolation ou lexicale**. (2 enfants de CM2 sur les 3 à s'être trompés en tout.)
- 8) I1 : 2 mauvais déchiffrages + 2 stratégies de proximité.  
 I2 : 3 enfants ont utilisé une **stratégie lexicale ou de proximité**.  
 I3 : 2 enfants ne maîtrisent pas bien le terme *sur lequel*.
- 9) I3 : 3 enfants ont fait une **persévérance de *certaines*** ou ont **appliqué *toutes*** à « **grandes filles** » mais pas à « **filles** ». (il s'agit des 3 enfants de notre échantillon à avoir commis cette erreur.)  
 I1 : 3 enfants de CM2, sur les 8 à avoir fait cette erreur, substituent *certaines* par *toutes* : Cela peut être dû à un **problème de connaissance du terme ou à une difficulté mémorielle**.  
 I4 : 2 enfants n'ont pas compris ou ne connaissent pas le terme *quelques unes*. (7 enfants se sont trompés dans notre échantillon).
- 10) Aucune erreur.
- 11) bd) : L'enfant s'est complètement trompé. Il n'a pas compris au niveau **pragmatique** le sens de la phrase.
- 12) a) : **juxtaposition des évènements**, oubli du *parce que*.
- 13) B) : **erreur chronologique ou sémantique** par confusion des termes *bien que* et *puisque*.
- 14) 2acd),abd), ac) c) , a) : On recense beaucoup d'erreurs par rapport à la population globale. On observe des **problèmes de différenciation entre le connecteur causal et concessif et des problèmes de pragmatique**.
- 15) 2ad), ab), d) : **confusion causal/concessif et inversion de la principale et de la relative**.

- 16) 5a) et 1d) : on observe principalement l'utilisation d'une **stratégie de proximité** et d'une **stratégie d'ordre absolu**, ou un **problème quant au terme dont**.
- 17) 7abc), ab), d) : Une seule confusion ordinal/cardinal.  
La plupart du temps, on observe une **mauvaise attribution du référent à l'ordinal**.
- 18) abd), ad) : ce sont les 2 seules mauvaises réponses pour cet item pour la totalité de l'échantillon. Tout est mis au singulier ou alors le pluriel est attribué au COI et le singulier au COD
- 19) 4c), 2bc), abc), abd) : les enfants ont eu du mal à trouver les 3 combinaisons correctes.
- 20) 3a), 2ad) : les 2 enfants qui ont coché la réponse d) n'ont pas compris la phrase de base.
- 21) Nous observons 3 stratégies différentes : une **stratégie de proximité** qui a attribué l'action de sauter à *fil*, une **stratégie d'extraposition** : *le garçon embrasse la fille puis il saute*, et une **non prise en compte de la première partie de l'énoncé** : *le garçon saute*.
- 22) Aucune erreur.
- 23) Une **mauvaise compréhension de la concessive** est observée chez un enfant qui dirige la dame vers la maison et laisse le chien à sa place d'origine.  
Un autre enfant semble avoir fait l'amalgame entre la maison et le chien et il fait avancer la dame vers le chien.
- 24) Un enfant a fait une erreur induite par la **pragmatique** en faisant que le chat dépasse le garçon pour aller courir après l'oiseau.  
Un autre enfant mime un chat dépassant tout le monde, il **n'accorde pas le pronom *que* au bon antécédent**.
- 25) 3 enfants ont interprété *quelques* comme *toutes* et n'ont ainsi pas choisi de placer des grandes filles. Soit ils ont une **mauvaise compréhension des quantificateurs**, soit ils utilisent une **stratégie lexicale**.

- 26) 3 enfants ont répondu correctement en choisissant 3 filles sans foulard, mais étaient incapables de trouver une autre solution.
- 27) 2 enfants ont eu un problème de **déchiffrage** : « pas tout noirs. »  
Ils ont donc choisi des personnages ayant des chapeaux jaunes.  
3 enfants ont répondu correctement mais n'ont pas su donner une 2<sup>ème</sup> bonne réponse.
- 28) 1 erreur est relevée. Elle est due à un problème de matériel, les enfants distinguant mal les différences de taille.
- 29) Aucune erreur.
- 30) On recense 7 erreurs pour les CM2 sur les 15 obtenus par l'ensemble de l'échantillon.  
Les enfants **mélangent les anaphores**, ne connaissent pas la place dans la phrase de celles qui sont COD et celles qui sont COI.

La plupart des erreurs observées chez les enfants de CM2, sont dues à l'utilisation de mauvaises stratégies comme la stratégie d'extrapolation et celle de proximité. On observe également des erreurs et non-connaissances sémantiques.

Les erreurs dues aux pronoms anaphoriques sont nombreuses.

**\*Pour les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>** : nous avons décidé de regrouper ces 2 classes puisque les enfants de celles-ci sont assez peu représentés en nombre. De plus, ce sont les 2 classes cibles du projet de test 2001.

Nous obtenons donc 11 enfants au total.

Nous précisons tout de même que pour la modalité DI, seuls les énoncés 3 et 9 sont échoués pour les 5<sup>ème</sup>.

- 1) L'image I1 est cochée 1 fois seulement dans tout l'échantillon et c'est dans cette catégorie de classes :  
Elle reflète l'utilisation d'une **stratégie de proximité ou lexicale**.
- 2) Aucune erreur;



- 3) I4 : 3 enfants ont coché cette image sur les 14 dans l'échantillon total.: elle révèle l'usage d'une **stratégie d'extraposition**.
- 4) I2 : c'est à présent une **stratégie de proximité** qui est utilisée. (1 enfant sur les 2 de notre échantillon est un 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>, l'autre, nous l'avons vu, est en CM2.)
- 5) Aucune erreur.
- 6) I1 : 2 enfants ont choisi cette image. Ils utilisent une **stratégie de proximité**.
- 7) I1 : **stratégie d'extraposition** ou **lexicale**. (1 enfant de 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> sur les 3 à s'être trompés en tout.)
- 8) I1 : 1 seul enfant : **stratégie de proximité**.  
 I2 : 1 seul enfant a utilisé une **stratégie lexicale** ou de **proximité**.  
 I3 : 1 seul enfant **ne maîtrise pas bien le terme sur lequel**.
- 9) I1 : 3 enfants de CM2, sur les 8 à avoir fait cette erreur, substituent *certaines* par *toutes*: Cela peut être dû à un **problème de connaissance du terme** ou à une **difficulté mémorielle**.  
 I4 : 4 enfants n'ont pas compris ou **ne connaissent pas le terme quelques unes**. (7 enfants se sont trompés dans notre échantillon).
- 10) aucune erreur.
- 11) b),bd) : L'enfant s'est complètement trompé. Il n'a pas compris, au niveau pragmatique, le sens de la phrase.
- 12) a) : problème de déchiffrage : « a crevé » : **juxtaposition des évènements**, oubli du *parce que*. cet énoncé est considéré comme correct mais il manque quand même le b) .
- 13) c),bcd) : **erreur chronologique** ou **sémantique** par confusion de termes *bien que* et *puisque*.  
 : stratégie lexicale ou mauvaise compréhension des relations causes/conséquences.
- 14) a),ac) : On observe des **problèmes de différenciation** entre le **connecteur causal** et **concessif** et des **problèmes de pragmatique**.

- 15) d),ad) :confusion causal, concessif et inversion de la principale et de la relative.
- 16) 4a) : on observe principalement l'utilisation d'une **stratégie de proximité** et une **stratégie d'ordre absolu**, ou un problème quant au terme **dont**.
- 17) 5abc),ab) : Aucune confusion ordinal/cardinal. La plupart du temps, on observe une **mauvaise attribution du référent à l'ordinal**.
- 18) Aucune erreur.
- 19)7c),1d) : les enfants ont eu du mal à trouver les « combinaisons correctes ».
- 20) 4a),2acd),1ad) : les 3 enfants qui ont coché la réponse d) n'ont pas compris la phrase de base.
- 21) Nous observons 3 stratégies différentes : une **stratégie d'ordre absolu** : *Ils s'embrassent et elle saute*, une stratégie d'extraposition : *le garçon embrasse la fille puis il saute*, et une non prise en compte de la première partie de l'énoncé : *le garçon saute*.(2enfants.)
- 22) Aucune erreur.
- 23) Une **mauvaise compréhension de la concessive** est observée chez un enfant qui dirige la dame vers la maison et laisse le chien à sa place d'origine.  
Un autre enfant semble avoir fait l'amalgame entre la maison et le chien et il fait avancer la dame vers le chien.  
2 autres enfants lisent « son chien » et considèrent donc que la dame et son chien se promènent ensemble. Ils font donc avancer la dame et le chien vers la maison.
- 24) Un enfant a fait une erreur induite par la pragmatique en faisant que le chat dépasse le garçon pour aller courir après l'oiseau.  
Un autre enfant mime un chat dépassant tout le monde, il **n'accorde pas le pronom *que* au bon antécédent**.  
Un dernier enfant a lu « a dépassé » et a placé, dès le départ, le chat devant l'oiseau.
- 25) 3 enfants ont interprété *quelques* comme *toutes* et n'ont ainsi pas choisi de placer des grandes filles. Soit ils ont une **mauvaise**

**compréhension des quantificateurs**, soit ils utilisent une **stratégie lexicale**.

- 26) 2 enfants ont répondu correctement en choisissant 3 filles sans foulard, mais étaient incapables de trouver une autre solution.  
1 enfant a lu la phrase ainsi : « aucune fille ne porte **pas** de foulard », induisant ainsi un mauvais choix : 3 filles avec un foulard.
- 27) 2 enfants ont eu un problème de **déchiffrage** : « pas tout noirs. »  
Ils ont donc fait de mauvaises manipulations : l'un a choisi d'attribuer uniquement des chapeaux jaunes aux 3 garçons, et l'autre a donné 2 chapeaux et a laissé un personnage sans chapeau : il n'a donc pas compris ou n'a pas pris garde à la valeur de *tous*.
- 28) 2 erreurs sont relevées. Elles sont dues à un problème de matériel, les enfants distinguant mal les différences de taille.
- 29) On note 2 erreurs dues à des problèmes de matériel et une difficulté à changer de point de vue.
- 30) On recense 4 erreurs pour ces enfants sur les 15 obtenues par l'ensemble de l'échantillon.  
Les enfants **mélangent les anaphores**, ne connaissent pas la place dans la phrase de celles qui sont COD et celles qui sont COI.

On observe, chez les 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> une utilisation des stratégies de proximité et également des stratégies lexicales. Cependant, la stratégie d'extraposition est moins observée. Des erreurs sémantiques s'y retrouvent aussi.

Les pronoms anaphoriques sont toujours difficiles à comprendre mais on observe moins d'erreurs qu'en CM2.

Autant d'enfants ont des difficultés pour les phrases comportant des quantificateurs en CM2 qu'en 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>.

\* **Pour la classe de 4<sup>ème</sup>** : (qui comporte 12 enfants).

- 1) L'image I4 est cochée 1 fois par les CM2 alors que notre échantillon l'a cochée 3 fois uniquement.  
Elle reflète l'utilisation d'une **stratégie d'extraposition**.

- 2) I2 : l'enfant utilise une stratégie d'extraposition.
- 3) I4 : 5 enfants de 4<sup>ème</sup> ont coché cette image : elle révèle l'usage d'une **stratégie d'extraposition**.
- 4) Aucune erreur.
- 5) Aucune erreur.
- 6) Aucune erreur.
- 7) Aucune erreur.
- 8) I3 : 1 enfant **ne maîtrise pas bien le terme *sur lequel***.
- 9) I1 : 3 enfants de 4<sup>ème</sup>, sur les 8 à avoir fait cette erreur, substituent certaines par toutes : Cela peut être dû à un **problème de connaissance du terme ou à une difficulté mémorielle**.
- I4 : 2 enfants n'ont pas compris ou **ne connaissent pas le terme quelques unes**. (7 enfants se sont trompés dans notre échantillon).
- 10) I3 : 2 enfants ont coché cette image. Soit ils ont omis « en partant de la gauche », soit ils ont compté de droite à gauche.
- 11) ab),bd) : L'enfant s'est complètement trompé. Il n'a pas compris le sens de la phrase au niveau **pragmatique**.
- 12) ad) : **juxtaposition des évènements**, oubli du *parce que* et inversion des causes/conséquences.
- 13)bcd) : **erreur chronologique ou sémantique** par confusion de termes *bien que* et *puisque*.
- De plus, il semble que l'enfant a une mauvaise compréhension des relations cause/conséquence ou qu'il utilise une stratégie lexicale.
- 14) Aucune erreur.
- 15) Aucune erreur.
- 16) abd) : on observe l'utilisation d'une **stratégie de proximité**, d'une **stratégie d'ordre absolu** ou un **problème quant au terme *dont***, et également d'une **stratégie d'extraposition**. Cet enfant a coché les 3 énoncés incorrects et pas celui attendu.

- 17) 4abc), 3ab), bc),bcd) : On observe une seule confusion ordinal/cardinal. La plupart du temps, on observe une **mauvaise attribution du référent à l'ordinal**.
- 18) Aucune erreur.
- 19) 4c),bc),ab) : les enfants ont eu du mal à trouver les 3 combinaisons correctes.
- 20) 3a),1c) : Les enfants ont coché plus facilement la a) qui est la plus évidente. Cependant, un enfant a coché la c), non p/non q, qui est assez facile à trouver puisque cette fois-ci la première proposition indique déjà quelque chose d'incompatible avec la proposition de base : « je n'ai pas gagné au loto ».
- 21) Nous observons 2 stratégies différentes : **une stratégie d'extraposition** : *le garçon embrasse la fille puis il saute*, et **une non prise en compte de la première partie de l'énoncé** : *le garçon saute*.
- 22) Inversion de l'agent et du patient par un seul enfant, mais due à un problème de **déchiffrage**.
- 23) Aucune erreur.
- 24) Un enfant a fait une erreur induite par la **pragmatique** en faisant que le chat dépasse le garçon pour aller courir après l'oiseau.
- 25) 2 enfants ont interprété *quelques* comme *toutes* et n'ont ainsi pas choisi de placer des grandes filles. Soit ils ont une **mauvaise compréhension des quantificateurs**, soit ils utilisent une **stratégie lexicale**.
- 26) Aucune erreur.
- 27) 3 enfants ont eu un problème de **déchiffrage** : « ne sont pas noirs. ». Ils ont choisi 3 garçons ayant des chapeaux jaunes.
- 28) 1 erreur est relevée. Elle est due à un problème de matériel, les enfants distinguant mal les différences de taille. « ils sont de la même taille, là ? »
- 29) Un enfant, suite à un problème de déchiffrage « il la lui offre », a fait une mauvaise manipulation, un garçon offrant une fleur à une fille.

Un autre enfant nous dit qu'il comprend bien la phrase mais qu'il n'arrive pas à trouver ce qu'il faut faire.

30) On recense 3 erreurs pour les 4<sup>ème</sup> sur les 15 obtenues par l'ensemble de l'échantillon.

Les enfants **mélangent les anaphores**, ne connaissent pas la place dans la phrase de celles qui sont COD et celles qui sont COI.

On observe beaucoup moins d'erreurs pour les 4<sup>ème</sup>. Celles-ci sont souvent causées par un mauvais déchiffrage, et beaucoup moins par des stratégies non adaptées.

Subsistent cependant des problèmes de compréhension des anaphores.

Les enfants ont toujours des difficultés concernant les quantificateurs.

**En conclusion, nous pouvons dire que les stratégies utilisées en majorité par les plus jeunes enfants et induisant souvent des mauvaises réponses, sont les stratégies d'extraposition et de proximité. Plus tard, la stratégie des opérations constitutives du noyau est disponible : en effet, les énoncés à une et deux relatives sont toujours compris par les enfants de 4<sup>ème</sup>. Ceux qui comportent une relative complexe sont quasiment acquis par tous les enfants de cette tranche d'âge alors que les enfants plus jeunes n'ont pas encore intégré les termes *sur lequel* et *dont*. Les confusions des termes causaux et concessifs s'estompent au fil des années.**

**Les énoncés comportant des pronoms semblent acquis dès la 5<sup>ème</sup>.**

**Comme l'affirme J.P BRONCKART, les stratégies les plus simples restent toujours disponibles même pour les plus âgés, si le traitement d'un énoncé ne nécessite pas l'usage d'une stratégie plus complexes.**

# CONCLUSION

A l'issue de notre analyse dont l'objectif était la vérification de la fiabilité de notre projet de test en fonction de l'âge, nous pouvons conclure qu'il semble être adapté à la tranche d'âge des 11/13 ans mais que cette dernière peut être élargie aux enfants de 10/15 ans.

En effet, la plupart de nos énoncés sont, d'après la littérature, intégrés à l'âge de 10 ans excepté les emphatiques dont l'âge d'acquisition s'étend de 9 à 11 ans ainsi que l'acquisition du quantificateur certains et des concessives qui se situe entre 11 et 12 ans.

Dans notre échantillon, les 2 groupes d'enfants ajoutés cette année, les élèves de CM2 et ceux de 4<sup>ème</sup> obtiennent, comme les enfants de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, des résultats corrects.

Ils semble donc, toutes proportions gardées étant donné le petit effectif de notre échantillon, que notre hypothèse de départ, à savoir que notre projet de test serait adapté à une tranche d'âge plus large qu'en 2001, semble confirmée.

Nous avons également pu confirmer notre hypothèse d'une évolution par classe : du CM2 à la 4<sup>ème</sup>.

Certaines des modifications opérées sur nos énoncés et nos images se révèlent judicieuses et ont permis d'améliorer les scores, d'autres sont encore insuffisantes.

Nous pouvons noter que certaines erreurs peuvent être imputées à la modalité choisie ou au matériel (phrases à appairer parfois ambiguës, images insuffisamment claires dans les modalités DI et M). Ce corpus sera donc encore à améliorer par la suite.

N'oublions pas de noter que la situation dans laquelle nous expérimentons ces enfants est une situation « de laboratoire », artificielle, et sans aucun contexte auquel l'enfant pourrait se raccrocher.

Le contexte est l'un des critères d'une bonne compréhension en situation et nous pouvons, à l'instar d'A.FALOURD, affirmer que les résultats seraient certainement très différents en contexte.



Nous notons également que l'effectif d'enfants est différent d'une classe à l'autre, d'une tranche d'âge à l'autre et d'une CSP à l'autre, et dans l'ensemble n'est pas suffisant pour être significatif.

Ceci ne permet donc pas de comparer de façon représentative notre population, mais seulement de tirer quelques conclusions très nuancées.

Cependant, par comparaison des résultats obtenus à notre test et à notre test contrôle, nous nous sommes aperçues que l'échantillon de population que nous avons rencontré se trouve dans la norme d'enfants de leur âge avec des scores toutefois moins importants au projet de test puisque les énoncés étaient considérés comme moins faciles.

Ce travail mérite d'être reconduit ultérieurement :

Il serait en effet judicieux de tester notre protocole sur un échantillon plus important et donc plus représentatif de la population ciblée.

La comparaison des résultats obtenus par des enfants sourds et d'autres entendants et celle d'enfants ayant des troubles du raisonnement logico-mathématique apporterait certainement de nouvelles données.

Il serait intéressant d'observer les résultats obtenus par les enfants ayant des troubles du langage écrit, expérimentés par C.GEERAERT, afin d'établir des données normatives.



## BIBLIOGRAPHIE



### Ouvrages :

\*BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., *Dictionnaire d'orthophonie*.  
L'ORTHO-Edition, 1997.  
228 pages.

\* BRONCKART J-P., KAIL M. et NOIZET G., *Psycholinguistique de l'enfant*.  
*Recherches sur l'acquisition du langage*,  
Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1983.  
294 pages

\*CADET B., *Psychologie cognitive*,  
"Psycho",  
In Presso, 2000,  
341 pages.

\*CASALIS S., LECOCQ P., LEUWERS C., WATTEAU N., *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*.  
Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1996.  
( Psychologie cognitive.)  
368 pages

\* CHARPENTIER J., *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*.  
Paris : Presses Universitaire de France, 1992.  
250 pages

\*DUMAS J., *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*,  
Collection ouvrages psychologiques  
De BOECK université, 1999  
579 pages.

\*FAYOL. M, JAFFRE J.P et SPRENGER-CHAROLLES L., *LECTURE- ECRITURE : ACQUISITION. Les actes de la villette*.  
Paris : Nathan,  
319 pages.

\*FAYOL. M, GOMBERT J-E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGARD D., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : presses universitaires de France, 1992.  
288 pages.

\* FIEGLER R., *Enfant et raisonnement, le développement cognitif de l'enfant*.  
Collection ouvrages psychologiques.  
De BOECK université, 2001  
144 pages.

\*FRANCOIS F.,*Eléments de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant*.  
Editions J.B BAILLIERE, Les cahiers de BAILLIERE.

\* GAONACH D., GOLDER C. et all, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*.  
Hachette éducation, 1997  
576 pages.

\*GIROLAMI-BOULINIER A., *les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*.  
Paris : Editions MASSON  
Collection d'orthophonie.  
254 pages

\* LECOCQ P., *La lecture, processus, apprentissage, troubles*.  
Presses Universitaires de Lille, 1992.  
( Psychologie cognitive.)  
264 pages

\*LEMAIRE P.,*Psychologie cognitive*,  
Collection ouvrages psychologiques  
De BOECK université, 1999  
543 pages.

\* LIEURY A., *Manuel de psychologie générale*  
Psycho sup,  
DUNOD, 1997  
324 pages.

\* LIEURY A., *Manuel de l'éducation et de la formation*  
Psycho sup,  
DUNOD, 1997  
415 pages.

\*MARCHAND F. (ouvrage collectif coordonné par F. MARCHAND), *Manuel de linguistique appliquée.*  
Education et pédagogie, Delagrave.  
490 pages.

\* NETCHINE S. et all, *Enfants, adolescents, approche psychologique,*  
LEXIFAC, BREAL 1998  
239 pages

\* REED S., *Cognition, théorie et application,*  
De BOECK université, 1999  
602 pages.

\*ROULIN J-L. & coll, *psychologie cognitive,*  
Collection grand amphi, 1998  
Edition BREAL,  
445 pages.

## Revue et actes consultés :

\*ENTRETIENS D'ORTHOPHONIE, Ouvrages collectifs.  
Paris :ESF  
Années 1993, 2000 et 2001.

\*Rééducation Orthophonique, Repérage et dépistage des troubles du langage.  
38<sup>ème</sup> année, Décembre 2000, numéro 204.  
Fédération Nationale des Orthophonistes.

\*Rééducation Orthophonique, *Le Langage, un carrefour d'interactions cognitives.*  
39<sup>ème</sup> année, Décembre 2001, numéro 208.  
Fédération Nationale des Orthophonistes.

\* l'Année Psychologique, numéro 96  
directeur Juan Ségui  
Paris : presses universitaires de France, 1996  
552 pages

### **Mémoires complémentaires :**

\*DROGUE.D, *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Observation d'enfants de 11-13 ans dans une tâche d'acting-out.*  
Mémoire d'Orthophonie, Nancy 2001.

\*FALOURD.A, *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Observation d'enfants de 11-13 ans dans une tâche de désignation d'images.*  
Mémoire d'Orthophonie, Nancy 2001.

\*GEERAERT.C, *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés.*  
*Comparaison des résultats d'enfants de 11 - 13 ans avec et sans troubles du langage écrit.*  
Mémoire d'Orthophonie, Nancy 2002.

\* GREVERIE .E, *Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Observation d'enfants de 11-13 ans dans une tâche d'appariement d'énoncés.*  
Mémoire d'Orthophonie, Nancy 2001.



## TESTS :

\*CHEVRIE MULLER C. et all : *L2MA : Batterie « langage oral, langage écrit, mémoire, attention »* (1997)

Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA)

\*KHOMSI A., *O-52 : Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale* (1987)

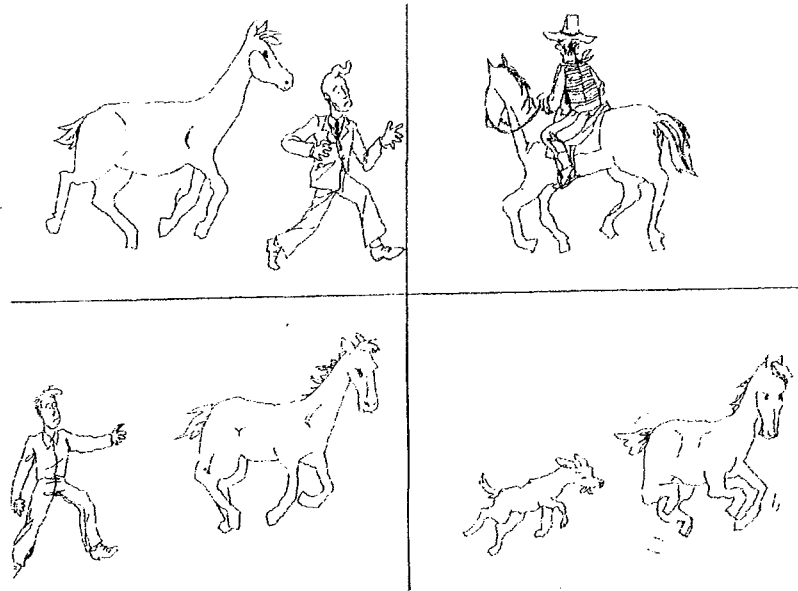
Paris : E.C.P.A, Centre De Psychologie Appliquée.

\*LECOCQ P., *L'E.CO.S.SE : Epreuve de COmpréhension Syntaxico-Semantique* (1996)

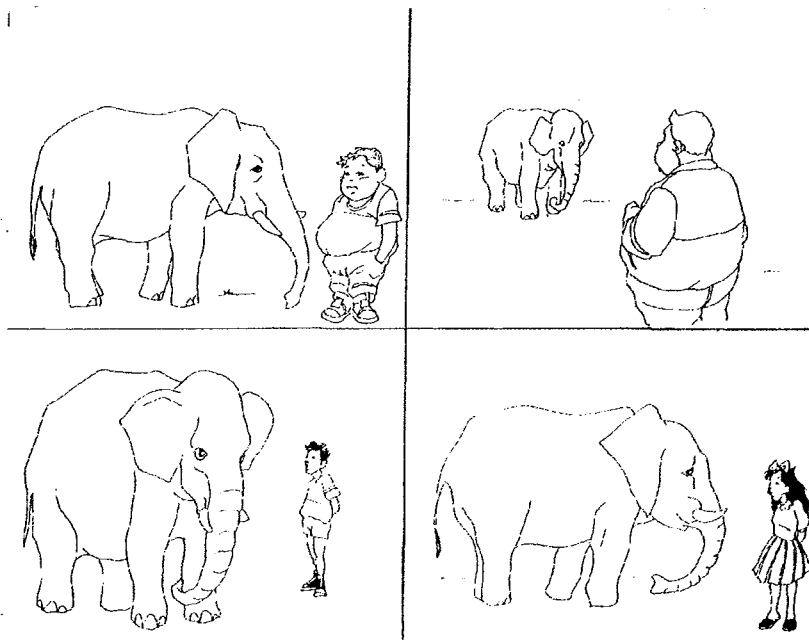
Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

**Annexes**





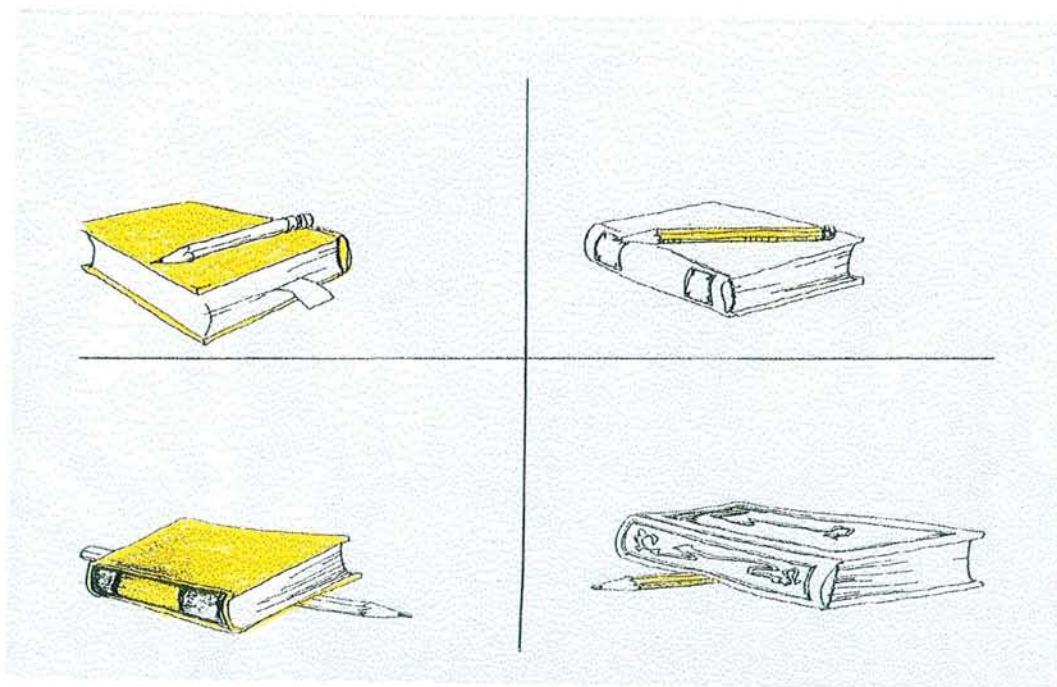
1) Le cheval est poursuivi par l'homme.



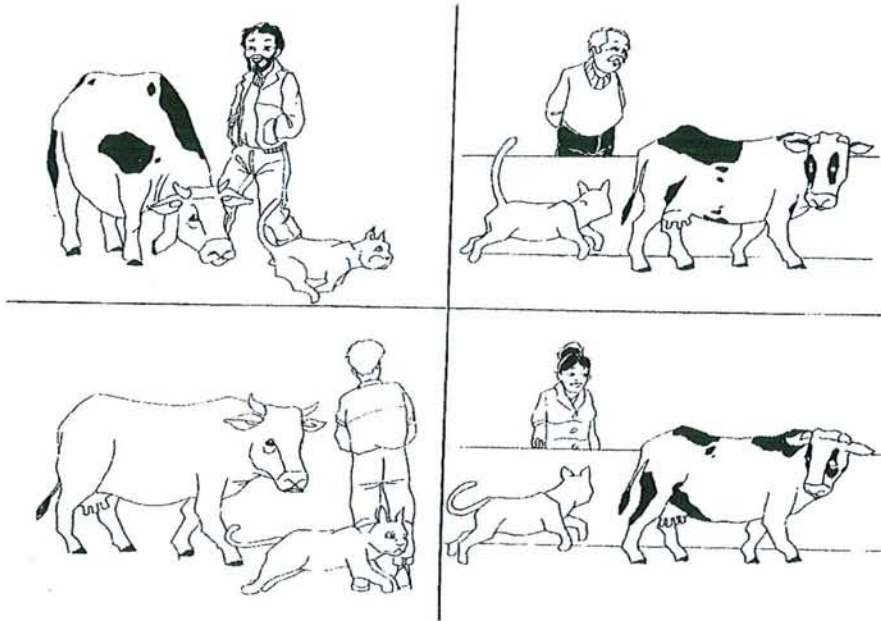
2) Le garçon regarde l'éléphant parce qu'il est gros.



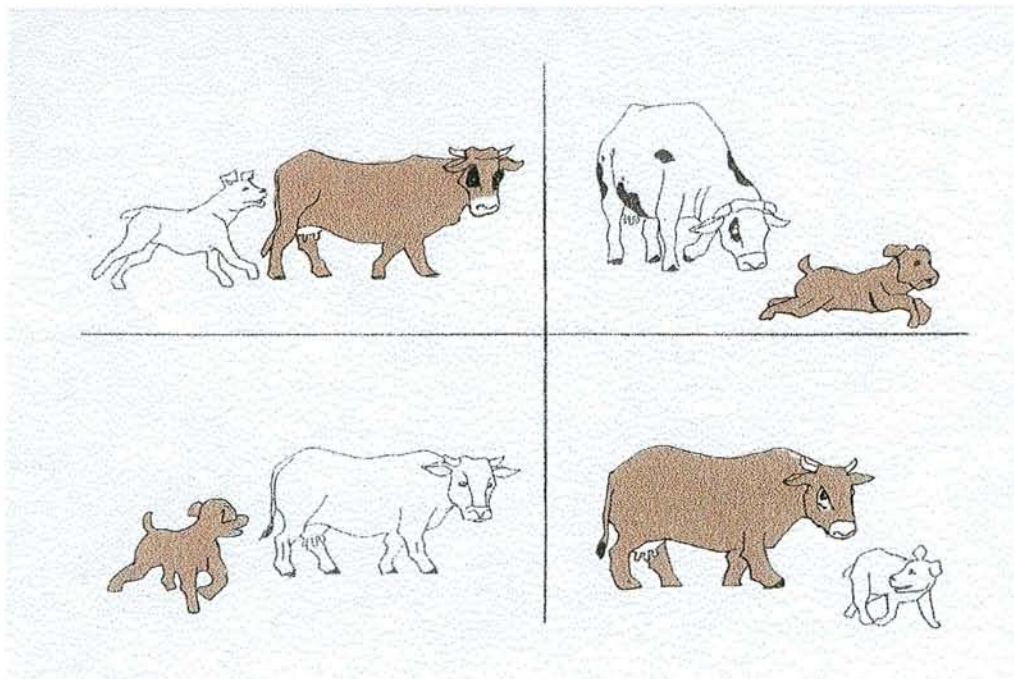
3) Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes.



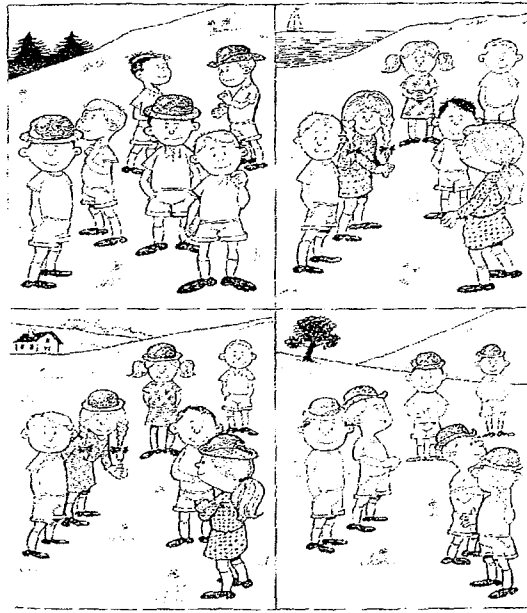
4) Le crayon qui est sur le livre est jaune.



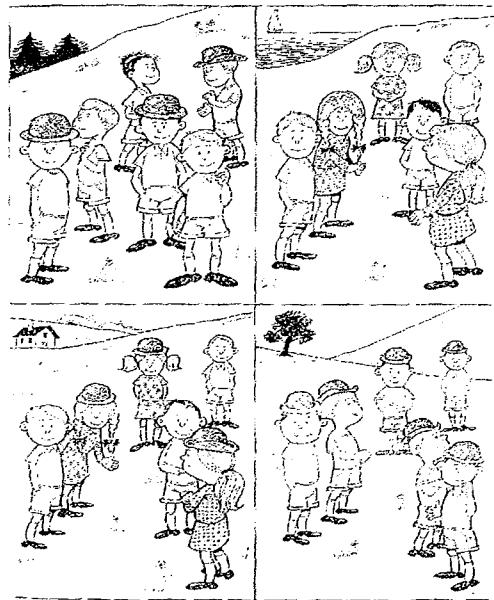
5) Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat.



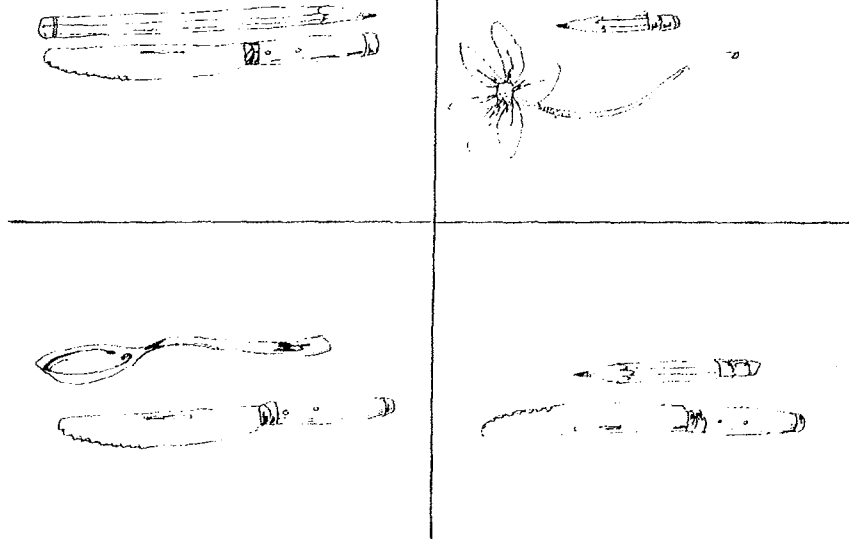
6) La vache que le chien poursuit est marron



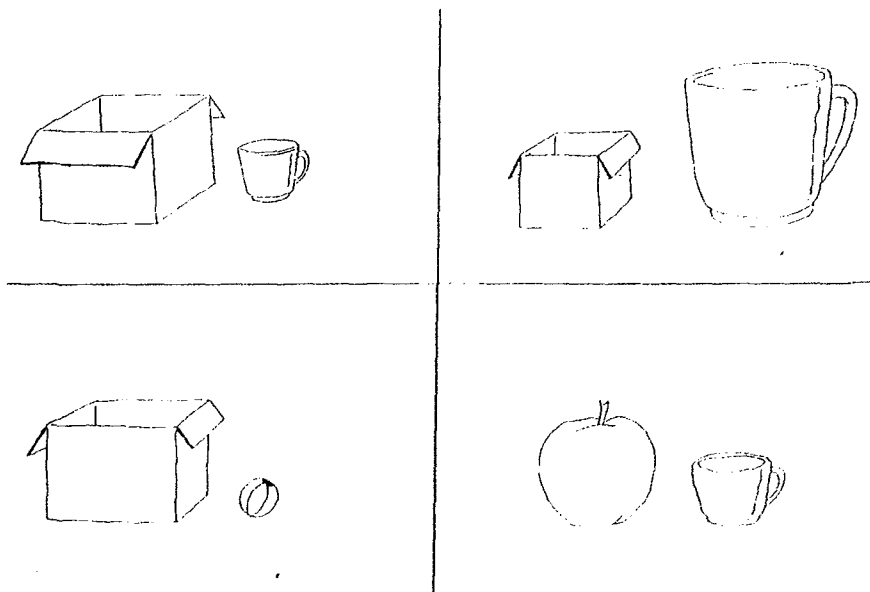
7) Tous les garçons ont des chapeaux.



8) Quelques garçons ont des chapeaux.

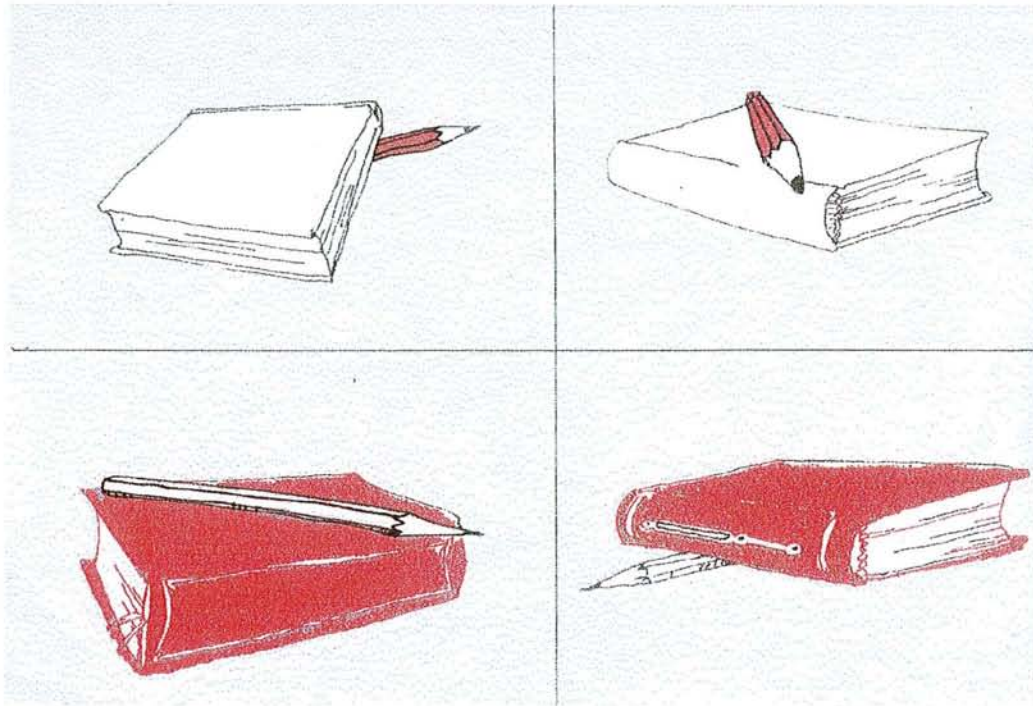


9) Le couteau est plus long que le crayon.



10) La tasse est moins grande que la boîte.

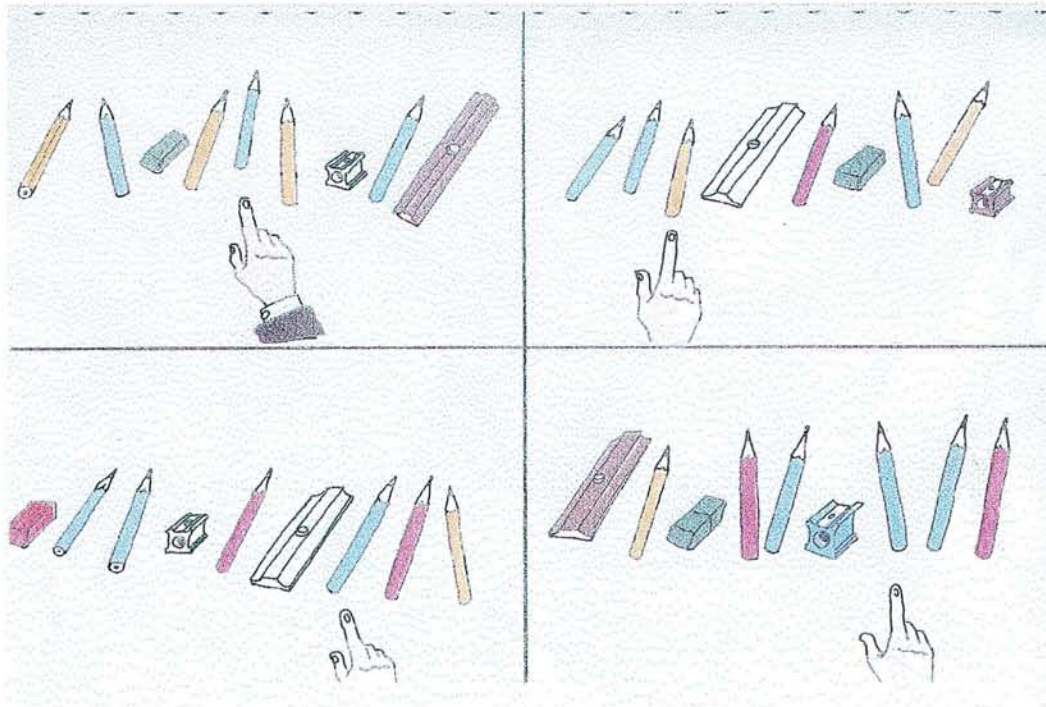




11) Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge.



12) Le chat dont les yeux sont verts regarde la dame.



13) Quelqu'un montre le troisième crayon bleu.



-----  
 Son père le lui donne.  
 -----

Son père les lui donne.

-----  
 Leur père les leur donne.  
 -----

-----  
 Leur père le leur donne.  
 -----

14)

## TEST CONTROLE :

1. Le cheval est poursuivi par l'homme.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

2. Le garçon regarde l'éléphant parce qu'il est gros.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

3. Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

4. Le crayon qui est sur le livre est jaune.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

5. Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

6. La vache que le chien poursuit est marron.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

7. Tous les garçons ont des chapeaux.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

8. Quelques garçons ont des chapeaux.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

9. Le couteau est plus long que le crayon.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

10. La tasse est moins grande que la boîte.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

11. Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

12. Le chat dont les yeux sont verts regarde la dame.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

13. Quelqu'un montre le troisième crayon bleu.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.

14. Son père *le lui* donne/  
Leur père *le leur* donne/  
Leur père *les leur* donne/  
Son père *les lui* donne.

.i1.	.i2.
.i3.	.i4.



# Classement des énoncés par modalité, Nouvelle numérotation :

## Désignation d'images :

### Énoncés relatifs :

- 1) Le garçon qui poursuit la fille au pull vert porte un pantalon bleu.(relative simple, enchâssement, *qui*)
- 2) Le garçon que la chienne lèche joue avec le chiot.(relative simple, enchâssement, *que*)
- 3) L'oie pince la chèvre que le cochon suit.(relative simple, dérivée à droite, *que*)
- 4) Le chien que promène le garçon suit la fille.(relative simple, enchâssement, *que*)
- 5) Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit.(relative double, dérivées à droite, *qui*)
- 6) Le chien que le chat a griffé s'approche des os que le renard a laissés.(relative double, enchâssement, *que*, dérivée à droite, *que*)
- 7) Le garçon suit le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu.(relative double, dérivées à droite, *qui*, *que*)
- 8) Le carton sur lequel est posé le livre est bleu.(relative simple, enchâssée, *sur lequel*)

### Énoncé comportant des quantificateurs :

- 9) Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes et quelques unes ne sont pas blondes.(énoncé négatif)

### Énoncé comportant un ordinal :

- 10) Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge.

## Appariement d'énoncés :

### Énoncés causaux :

- 11) La chienne ne peut pas rentrer dans sa niche parce qu'elle est trop petite.(causale en finale)
- 12) Le cycliste, comme la roue de son de son vélo était crevée, est tombé.(causale enchâssée)
- 13) Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête.(causale en initiale)

### Énoncés concessifs :

- 14) Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse.(concessive enchâssée)
- 15) Quoiqu'elle ait la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.(concessive en initiale)

### **Énoncé relatif :**

16) Le garçon dont la fille se moque a un oiseau.(relative simple, enchâssée, *dont*)

### **Énoncé comportant un ordinal :**

17) La deuxième tasse verte est cassée.

### **Énoncé comportant des pronoms personnels :**

18) Il les lui offre.

### **Énoncés conditionnels :**

19) Si les garçons ont un foulard alors ils portent un chapeau.

20) Si je gagne au loto, je m'achète une voiture .

## **Acting-out ou mime par manipulation:**

### **Énoncés passifs renversables:**

21) Le garçon, ayant été embrassé par la fille, saute de joie.(énoncé participial)

22) C'est par le taxi que l'ambulance est doublée.(énoncé emphatique)

### **Énoncé concessif :**

23) Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros.(concessive en finale)

### **Énoncé relatif :**

24) Le chien poursuit le garçon qui court après l'oiseau que le chat dépasse.

### **Énoncés comportant des quantificateurs :**

25) Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands.(énoncé affirmatif)

26) Aucune fille ne porte de foulard.(énoncé négatif)

27) Tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous noirs.(énoncé négatif)

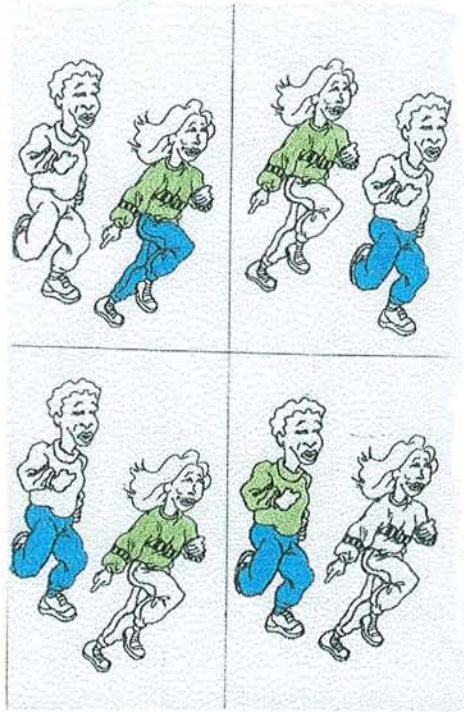
### **Énoncés comparatifs à trois termes:**

28) Le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que le garçon à lunettes.(énoncé continu)

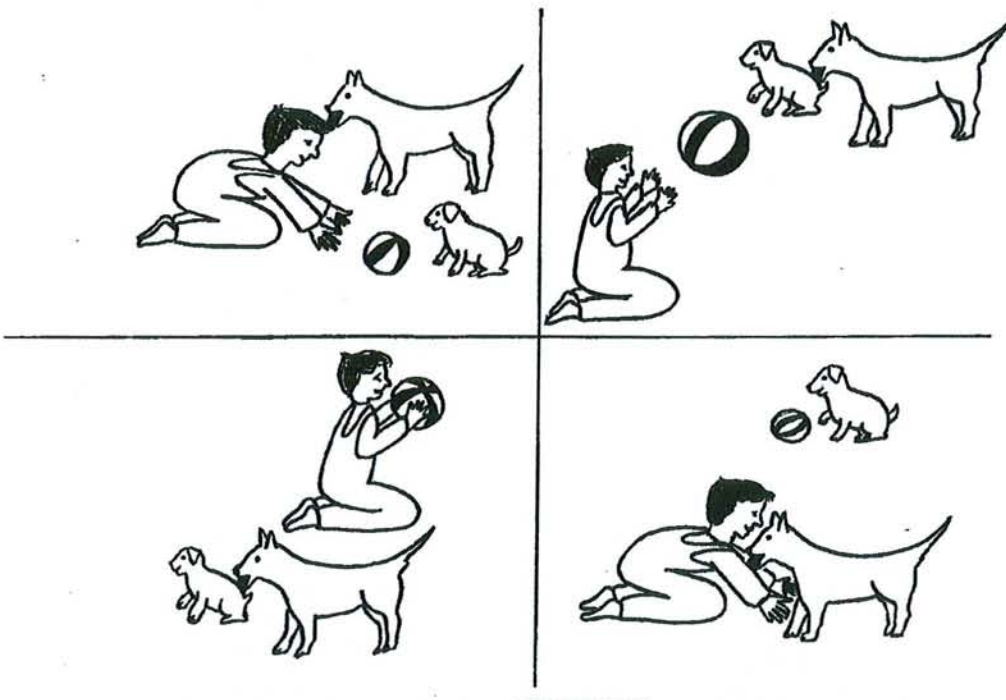
29) La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que celle au pull rouge.(discontinue)

### **Énoncé comportant des pronoms personnels :**

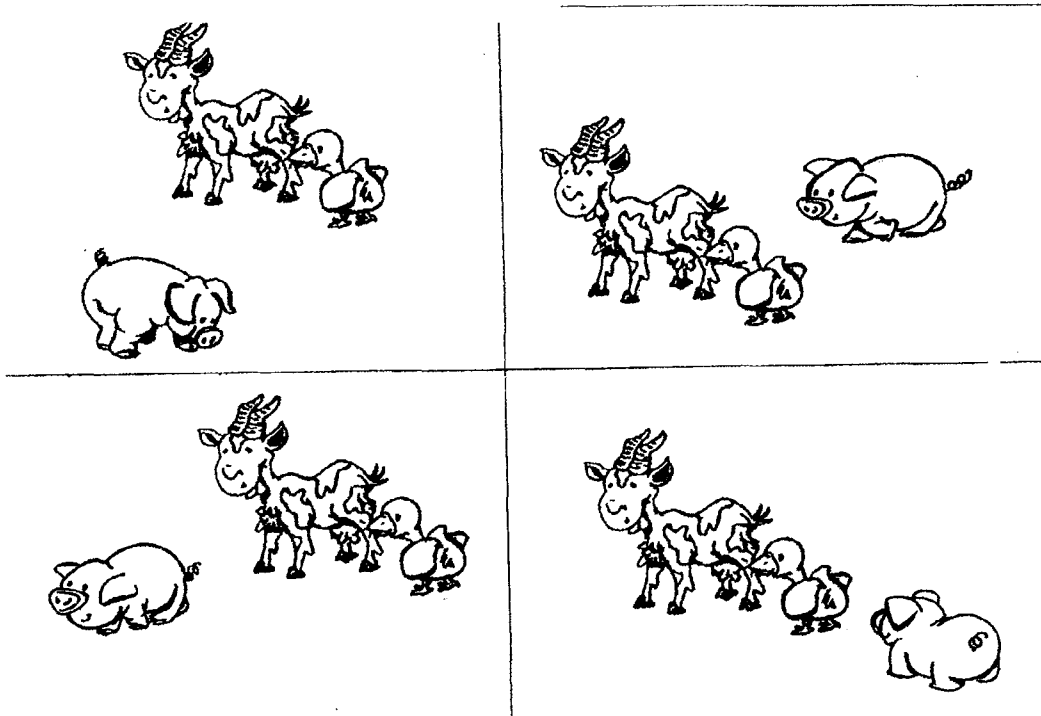
30) Il la leur offre.



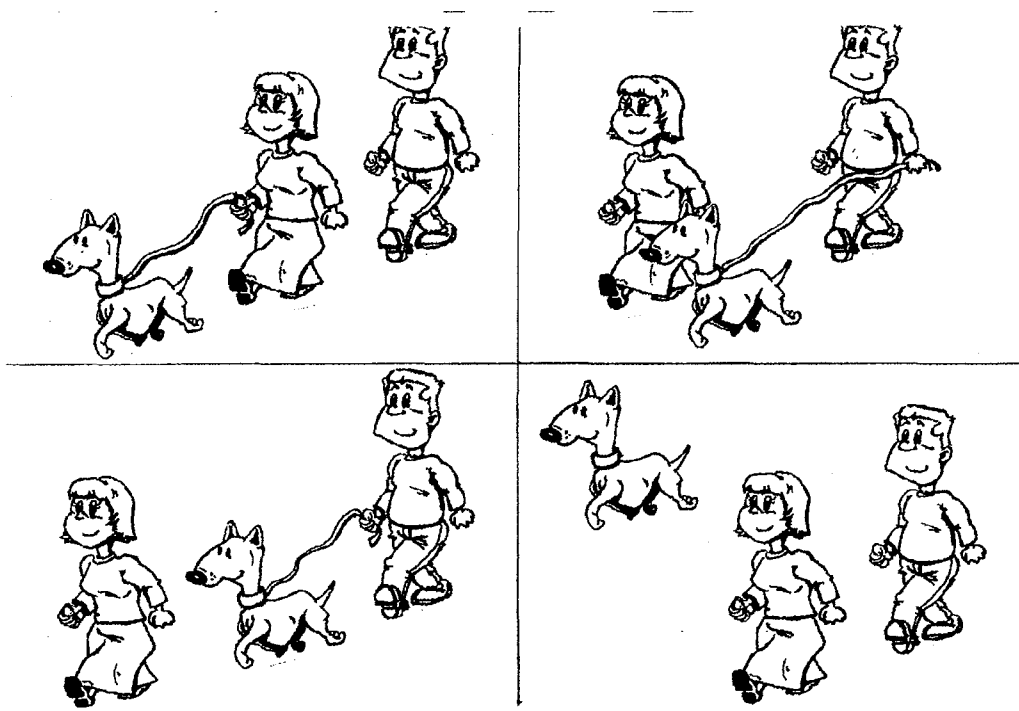
1) Le garçon qui poursuit la fille au pull vert porte un pantalon bleu.



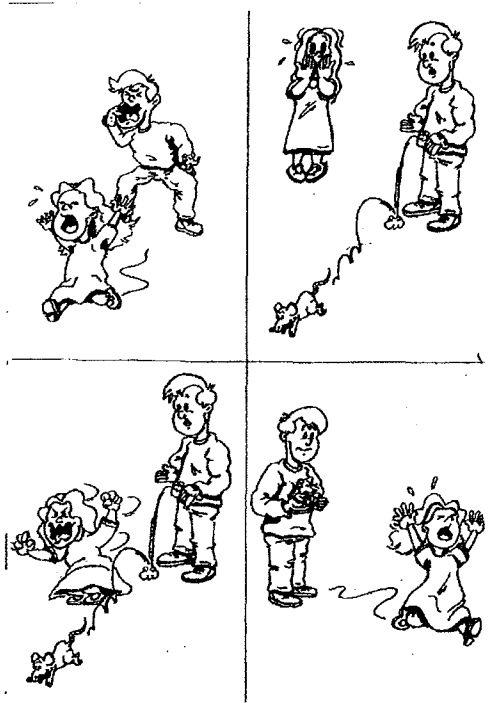
2) Le garçon que la chienne lèche joue avec le chiot.



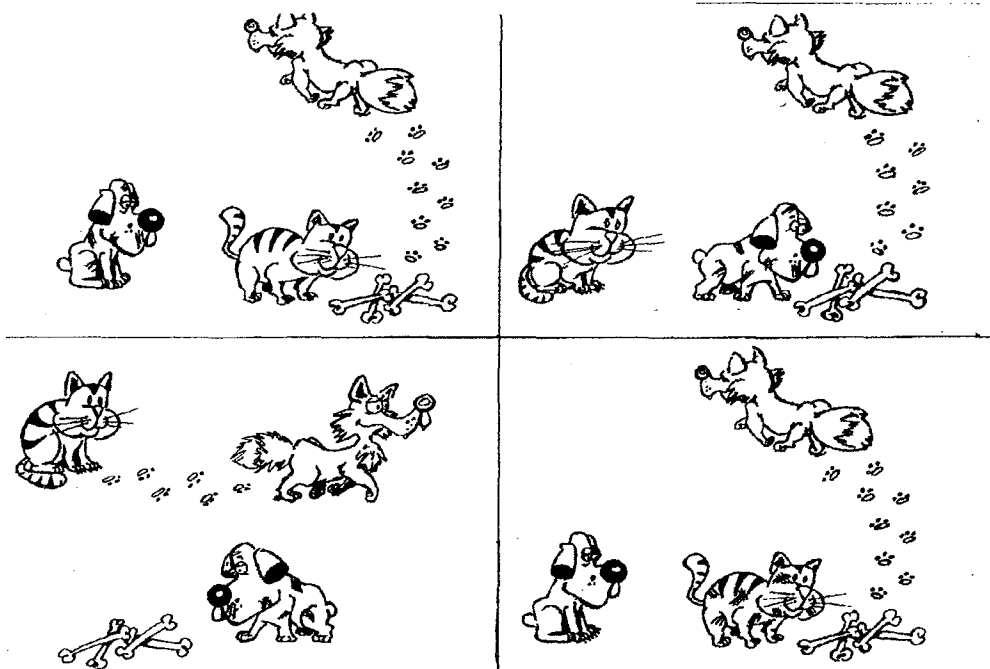
3) L'oie pince la chèvre que le cochon suit.



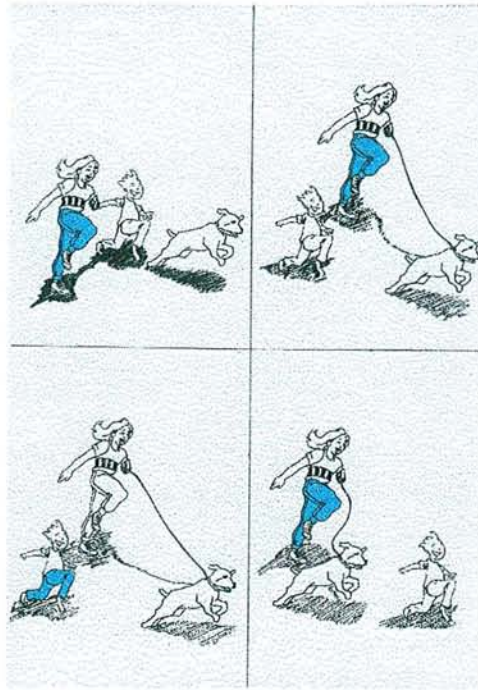
4) Le chien que promène le garçon suit la fille.



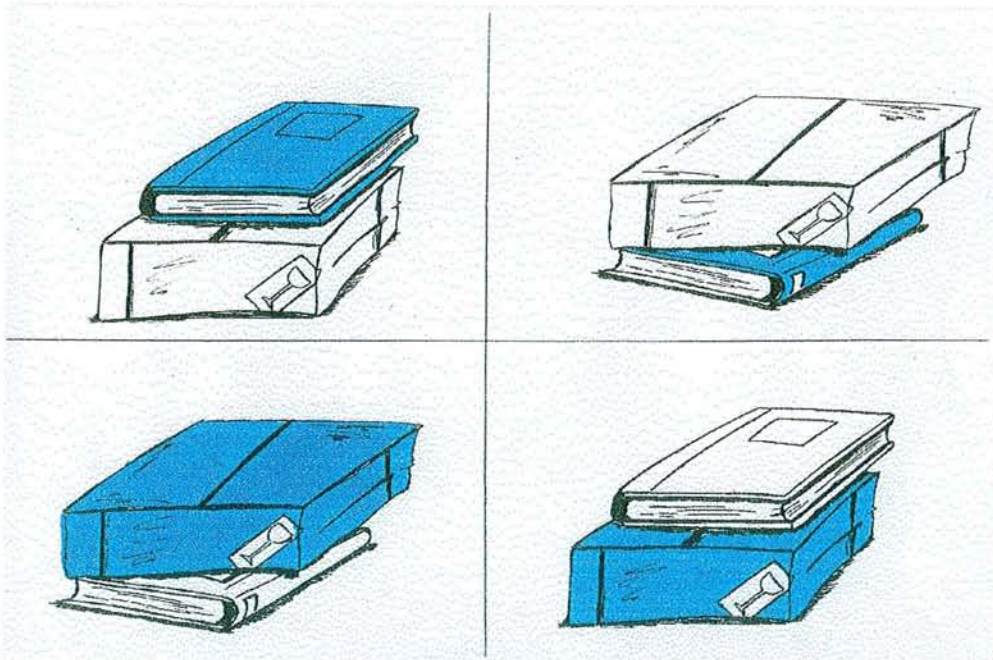
5) Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit.



6) Le chien que le chat a griffé s'approche des os que le renard a laissés.

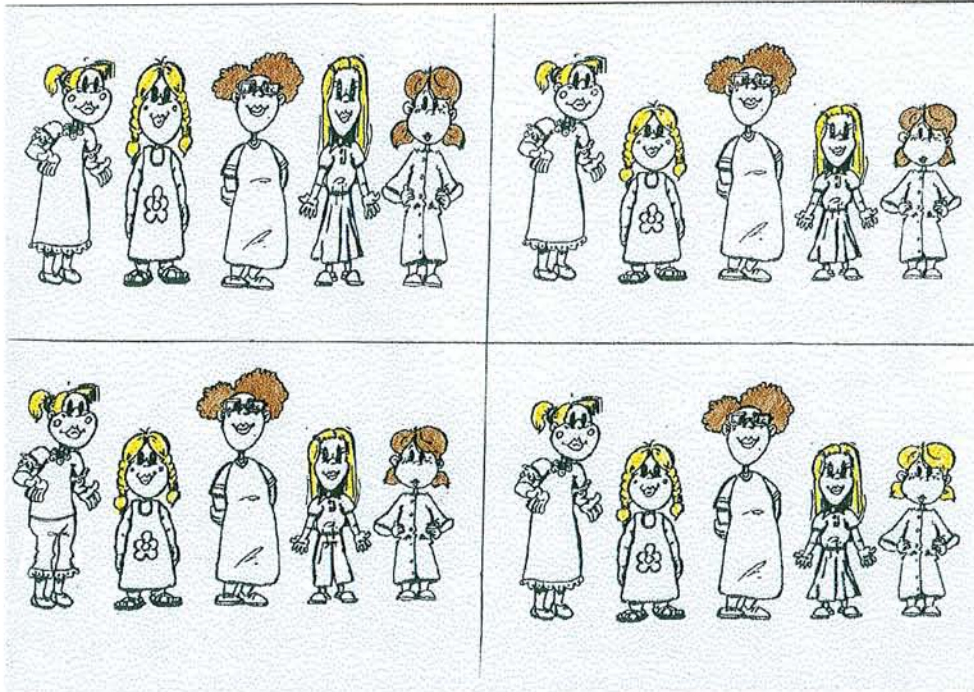


7) Le garçon suit le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu.

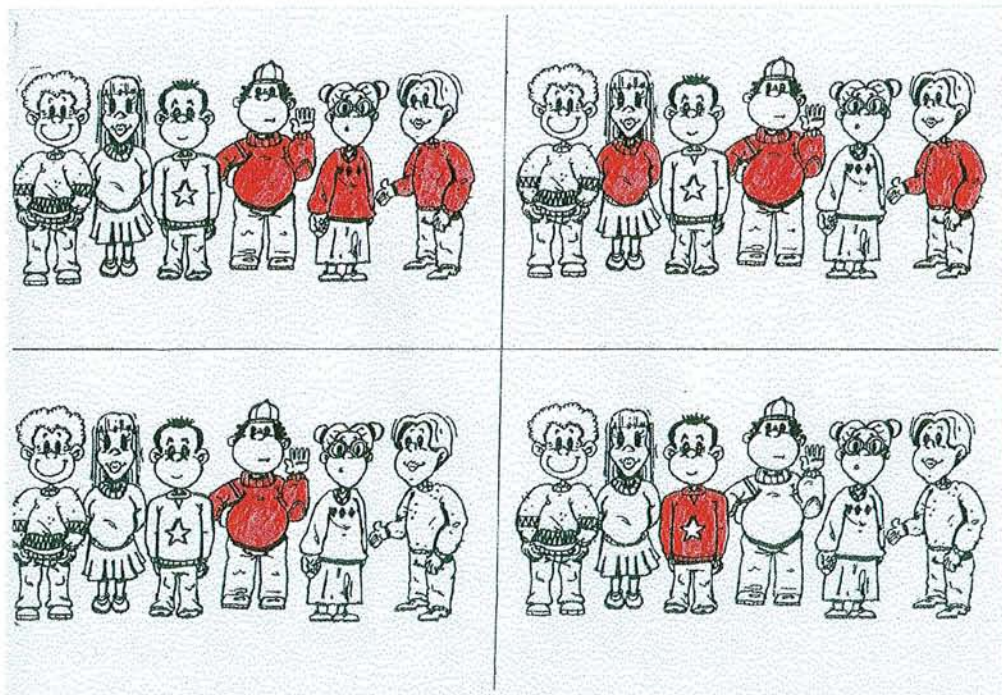


8) Le carton sur lequel est posé le livre est bleu.





9) Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes et quelques unes ne sont pas blondes.



10) Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge.

11) La chienne ne peut pas rentrer dans sa niche parce qu'elle est trop petite.

- a) La niche est trop petite et la chienne ne peut pas rentrer dedans.
- b) La chienne est trop petite et elle ne peut pas rentrer dans sa niche.
- c) La chienne est trop grande et elle ne peut pas rentrer dans sa niche.
- d) La niche est trop grande et la chienne ne peut pas rentrer dedans.

12) Le cycliste, comme la roue de son vélo était crevée, est tombé.

- a) La roue de son vélo était crevée et le cycliste est tombé.
- b) Le cycliste est tombé parce que la roue de son vélo était crevée.
- c) Si la roue de son vélo était crevée, le cycliste serait tombé.
- d) La roue de son vélo était crevée parce que le cycliste est tombé.



**13) Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête.**

- a) Le gendarme arrête le monsieur, puis le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.
- b) Bien que le gendarme arrête le monsieur, il est passé au feu rouge et téléphone en roulant.
- c) Puisque le gendarme arrête le monsieur, le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.
- d) Le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant, alors le gendarme arrête le monsieur.

**14) Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse.**

- a) Le monsieur a un nouveau fusil alors qu'il ne part pas à la chasse.
- b) Le monsieur n'a pas un nouveau fusil, alors il ne part pas à la chasse.
- c) Le monsieur ne part pas à la chasse parce qu'il a un nouveau fusil.
- d) Bien qu'il ait un nouveau fusil, le monsieur ne part pas à la chasse.

15) Quoiqu'elle ait la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.

- a) La fille promène son chien parce qu'elle a la jambe dans le plâtre.
- b) Puisqu'elle n'a pas la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.
- c) La fille promène son chien même si elle a la jambe dans le plâtre.
- d) Quoiqu'elle promène son chien, la fille a la jambe dans le plâtre.

16) Le garçon dont la fille se moque a un oiseau.

- a) Le garçon se moque de la fille qui a un oiseau.
- b) La fille a un oiseau et se moque du garçon.
- c) La fille se moque du garçon qui a un oiseau.
- d) Le garçon a un oiseau et se moque de la fille.

**17) La deuxième tasse verte est cassée.**

- a) Le deuxième objet est cassé, c'est une tasse verte.
- b) Le deuxième objet vert est cassé, c'est une tasse.
- c) Une tasse verte est cassée, c'est la deuxième.
- d) Deux des tasses vertes sont cassées.

**18) Il les lui offre.**

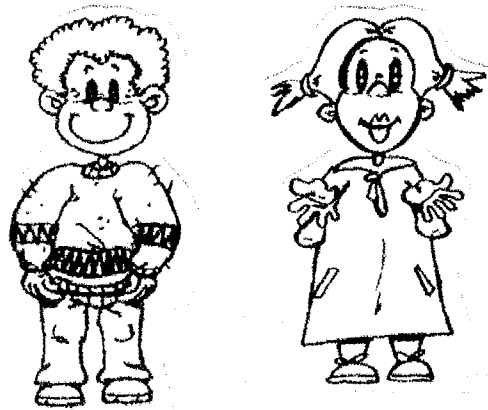
- a) Marc offre des roses à Lucie.
- b) Marc offre un bonbon aux enfants.
- c) Marc offre des bonbons à Jean.
- d) Marc offre un bonbon à son frère.

19) Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau.

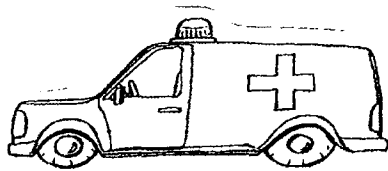
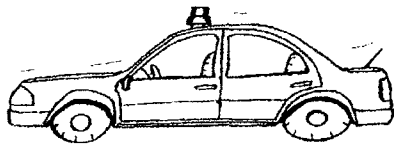
- a) Quelques garçons portent un chapeau mais pas de foulard.
- b) Certains garçons ne portent qu'un foulard.
- c) Les garçons qui ont un foulard portent tous un chapeau.
- d) Certains garçons ne portent ni foulard, ni chapeau.

20) Si je gagne au loto, je m'achète une voiture.

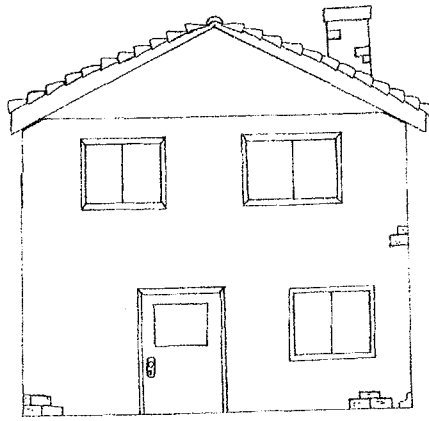
- a) J'ai gagné au loto donc je m'achète une voiture.
- b) Je n'ai pas gagné au loto, mais je m'achète une voiture.
- c) Je n'ai pas gagné au loto et je ne m'achète pas de voiture.
- d) J'ai gagné au loto mais je ne m'achète pas de voiture.



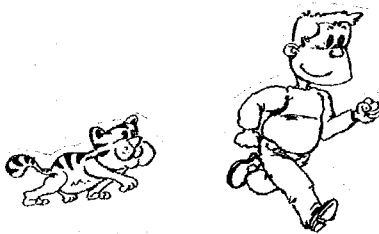
21) Le garçon, ayant été embrassé par la fille, saute de joie.



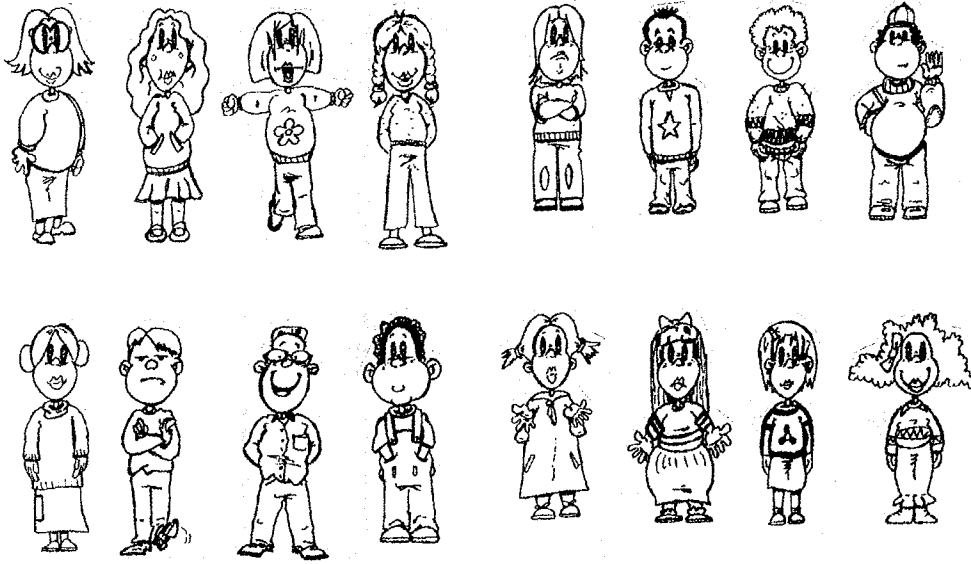
22) C'est par le taxi que l'ambulance est doublée.



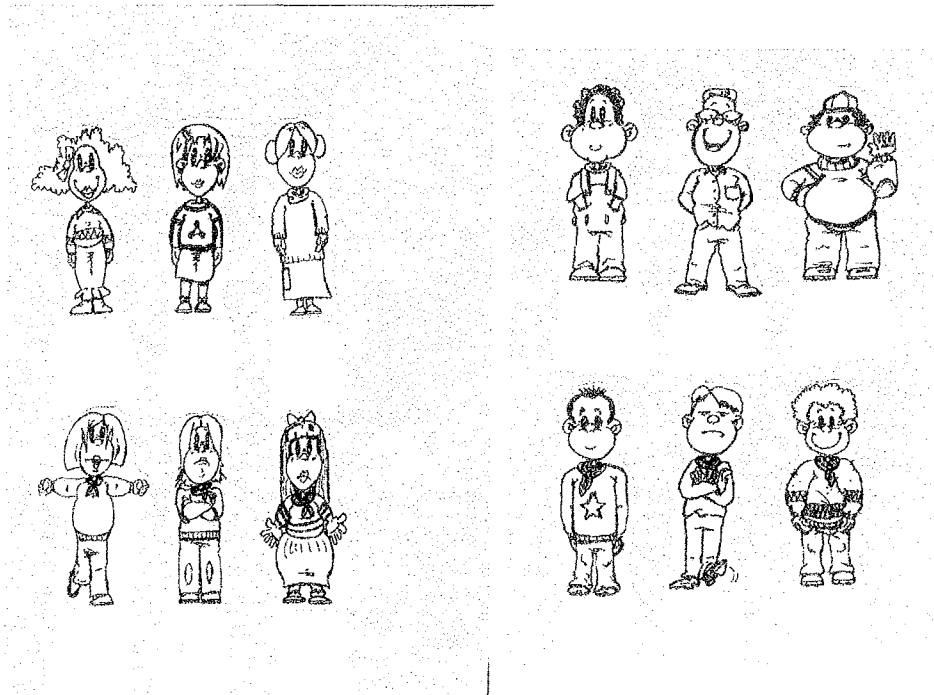
23) Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros.



24) Le chien poursuit le garçon qui court après l'oiseau que le chat dépasse.

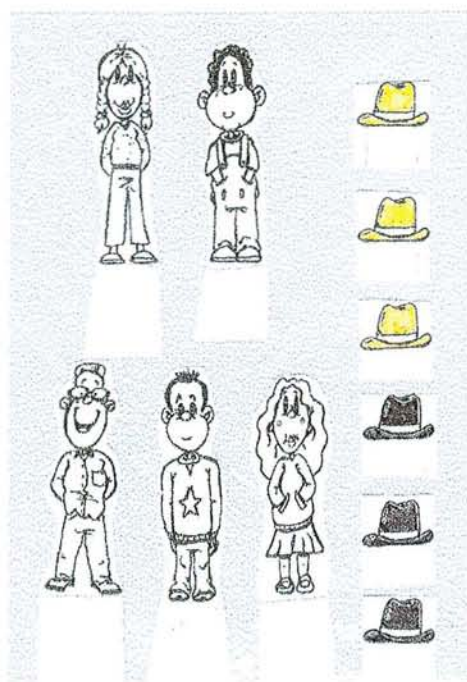


25) Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands.

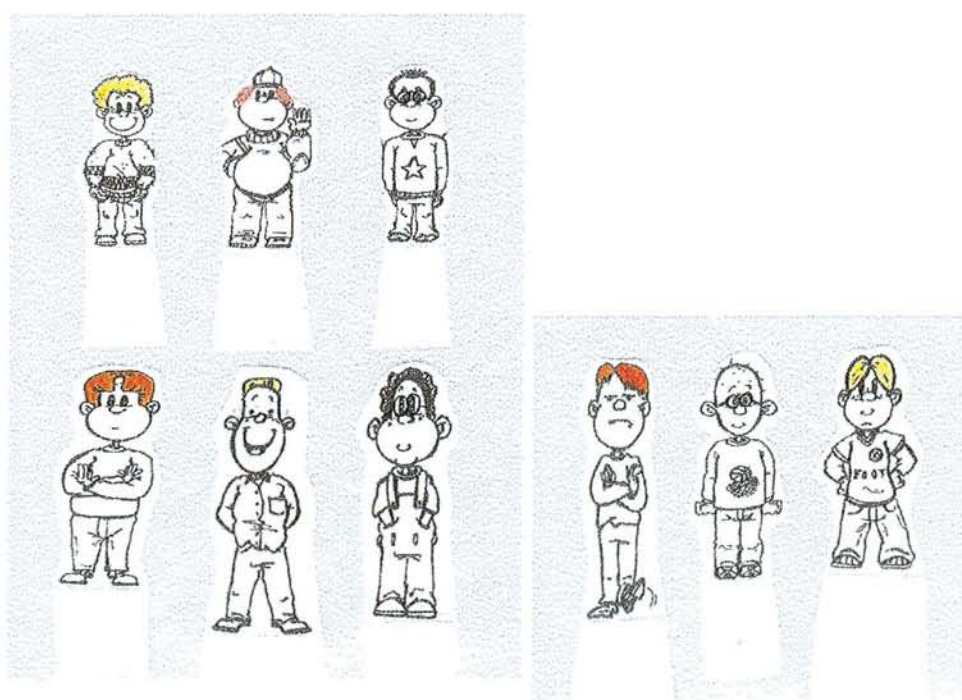


26) Aucune fille ne porte de foulard.

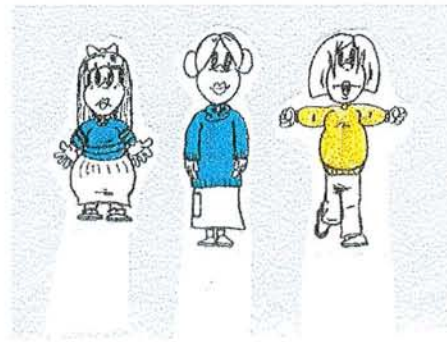
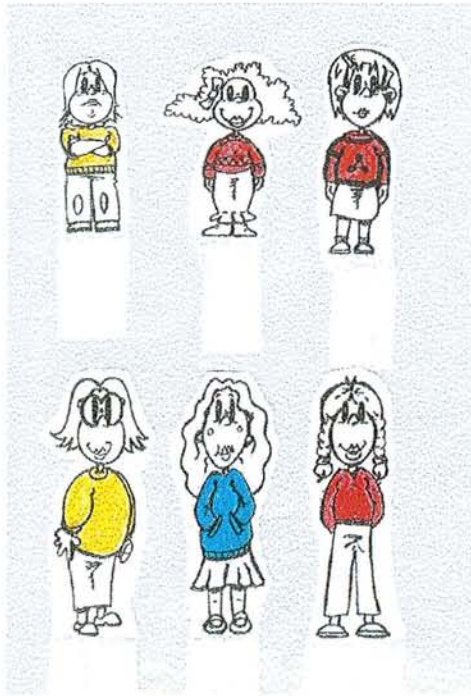




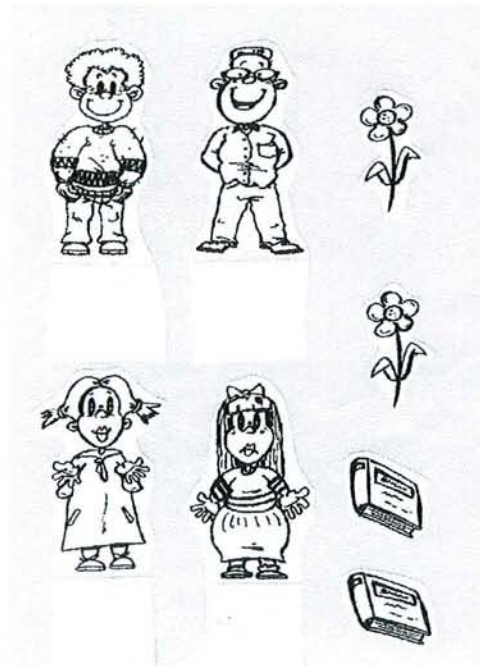
27) Tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous noirs.



28) Le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que le garçon à lunettes.



29) La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que celle au pull rouge.



30) Il la leur offre.

## Grille de passation

**Date :**  
**Lieu :**  
**Nom :**  
**Prénom :**  
**Date de naissance :**  
**Age :**

DI					
	1	Le garçon qui poursuit la fille au pull vert porte un pantalon bleu	I1	I2	I3 I4
	2	Le garçon que la chienne lèche joue avec le chiot.	I1	I2	I3 I4
	3	L'oise pince la chèvre que le cochon suit.	I1	I2	I3 I4
	4	Le chien que promène le garçon suit la fille.	I1	I2	I3 I4
	5	Le garçon tient sa souris blanche qui effraie la fille qui s'enfuit.	I1	I2	I3 I4
	6	Le chien que le chat a griffé s'approche des os que le renard a laissés.	I1	I2	I3 I4
	7	Le garçon suit le chien que promène la fille qui porte un pantalon bleu.	I1	I2	I3 I4
	8	Le carton sur lequel est posé le livre est bleu.	I1	I2	I3 I4
	9	Certaines filles sont grandes, toutes portent des robes et quelques unes ne sont pas blondes.	I1	I2	I3 I4
	10	Le troisième enfant en partant de la gauche a un pull rouge.	I1	I2	I3 I4
AE					
	11	La chienne ne peut pas rentrer dans sa niche parce qu'elle est trop petite.			
		a. <i>La niche est trop petite et la chienne ne peut pas rentrer dedans.</i>	a		
		b. <i>La chienne est trop petite et elle ne peut pas rentrer dans sa niche.</i>		b	
		c. <i>La chienne est trop grande et elle ne peut pas rentrer dans sa niche.</i>			c
		d. <i>La niche est trop grande et la chienne ne peut pas rentrer dedans.</i>			d
	12	Le cycliste, comme la roue de son vélo était crevée, est tombé.			
		a. <i>La roue de son vélo était crevée et le cycliste est tombé.</i>	a		
		b. <i>Le cycliste est tombé parce que la roue de son vélo était crevée.</i>		b	
		c. <i>Si la roue de son vélo était crevée, le cycliste serait tombé.</i>			c

		<b>d. La roue de son vélo était crevée parce que le cycliste est tombé.</b>				<b>d</b>
<b>13</b>		<b>Puisque le monsieur est passé au feu rouge et qu'il téléphone en roulant, le gendarme l'arrête.</b>				
		<b>a. Le gendarme arrête le monsieur, puis le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.</b>	<b>a</b>			
		<b>b. Bien que le gendarme arrête le monsieur, il est passé au feu rouge et téléphone en roulant.</b>		<b>b</b>		
		<b>c. Puisque le gendarme arrête le monsieur, le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant.</b>			<b>c</b>	
		<b>d. <i>Le monsieur est passé au feu rouge et téléphone en roulant, alors le gendarme arrête le monsieur.</i></b>				<b>d</b>
<b>14</b>		<b>Le monsieur, alors qu'il a un nouveau fusil, ne part pas à la chasse.</b>				
		<b>a. Le monsieur a un nouveau fusil alors qu'il ne part pas à la chasse.</b>	<b>a</b>			
		<b>b. Le monsieur n'a pas un nouveau fusil, alors il ne part pas à la chasse.</b>		<b>b</b>		
		<b>c. Le monsieur ne part pas à la chasse parce qu'il a un nouveau fusil.</b>			<b>c</b>	
		<b>d. <i>Bien qu'il ait un nouveau fusil, le monsieur ne part pas à la chasse.</i></b>				<b>d</b>
<b>15</b>		<b>Quoiqu'elle ait la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.</b>				
		<b>a. La fille promène son chien parce qu'elle a la jambe dans le plâtre</b>	<b>a</b>			
		<b>b. Puisqu'elle n'a pas la jambe dans le plâtre, la fille promène son chien.</b>		<b>b</b>		
		<b>c. <i>La fille promène son chien même si elle a la jambe dans le plâtre.</i></b>			<b>c</b>	
		<b>d. Quoiqu'elle promène son chien, la fille a la jambe dans le plâtre.</b>				<b>d</b>
<b>16</b>		<b>Le garçon dont la fille se moque a un oiseau.</b>				
		<b>a. Le garçon se moque de la fille qui a un oiseau.</b>	<b>a</b>			
		<b>b. La fille a un oiseau et se moque du garçon.</b>		<b>b</b>		
		<b>c. <i>La fille se moque du garçon qui a un oiseau.</i></b>			<b>c</b>	

		d. Le garçon a un oiseau et se moque de la fille.				d
17		La deuxième tasse verte est cassée.				
		a. Le deuxième objet est cassé, c'est une tasse verte.	a			
		b. Le deuxième objet vert est cassé, c'est une tasse.		b		
		c. <i>Une tasse verte est cassée, c'est la deuxième.</i>			c	
		d. Deux des tasses vertes sont cassées.				d
18		Il les lui offre.				
		a. <i>Marc offre des roses à Lucie.</i>	a			
		b. Marc offre un bonbon aux enfants.		b		
		c. <i>Marc offre des bonbons à Jean.</i>			c	
		d. Marc offre un bonbon à son frère.				d
19		Si les garçons ont un foulard, alors ils portent un chapeau.				
		a. <i>Quelques garçons portent un chapeau mais pas de foulard.</i>	a			
		b. Certains garçons ne portent qu'un foulard.		b		
		c. <i>Les garçons qui portent un foulard portent tous un chapeau.</i>			c	
		d. <i>Certains garçons ne portent ni foulard ni chapeau.</i>				d
20		Si je gagne au loto, je m'achète une voiture.				
		a. <i>J'ai gagné au loto donc je m'achète une voiture.</i>	a			
		b. <i>Je n'ai pas gagné au loto, mais je m'achète une voiture.</i>		b		
		c. <i>Je n'ai pas gagné au loto et je ne m'achète pas de voiture.</i>			c	
		d. J'ai gagné au loto mais je ne m'achète pas de voiture.				d
AO						
21		Le garçon, ayant été embrassé par la fille, saute de joie.				
		1. <i>La fille embrasse le garçon puis le garçon saute de joie.</i>	1			
		2. Le garçon embrasse la fille, la fille saute de joie.		2		
		3. Le garçon embrasse la fille, le garçon saute de joie.			3	
		4. La fille embrasse le garçon, la fille saute de joie.				4
		5. Le garçon saute de joie puis la fille embrasse le garçon.				5
		6. La fille saute de joie puis le garçon embrasse la fille.				6
		Autre :				

22	C'est par le taxi que l'ambulance est doublée.				
	1. <i>Le taxi double l'ambulance, le taxi passe devant l'ambulance.</i>	1			
	2. <i>L'ambulance double le taxi, elle passe devant lui.</i>		2		
	3. <i>L'ambulance a été doublée par le taxi.</i>			3	
	4. <i>Le taxi a été doublé par l'ambulance.</i>				4
	Autre :				
23	Une dame avance vers la maison bien que le chien soit gros.				
	1. <i>Une dame avance vers le gros chien qui est près de la maison.</i>	1			
	2. <i>La dame reste sur place, le gros chien qui est près de la maison avance vers elle.</i>		2		
	3. <i>La dame avance vers la maison et le gros chien qui est près de la maison avance vers la dame.</i>			3	
	4. <i>La dame est immobile près de la maison et le gros chien avance vers elle.</i>				4
	5. <i>La dame qui est près de la maison avance vers le gros chien qui est immobile.</i>				5
	6. <i>La dame qui est près de la maison avance vers le gros chien qui avance aussi vers elle.( ou c'est le chien qui vient de la maison.)</i>				6
	7. <i>La dame et le gros chien restent sur place.</i>				7
	8. <i>La dame avance vers le petit chien qui est près de la maison.</i>				8
	9. <i>La dame reste sur place, le petit chien qui est près de la maison avance vers elle.</i>				9
	10. <i>La dame avance vers la maison et le petit chien qui est près de la maison avance vers la dame.</i>				10
	11. <i>La dame est immobile près de la maison et le petit chien avance vers elle.</i>				11
	12. <i>La dame qui est près de la maison avance vers le petit chien qui est immobile.</i>				12
	13. <i>La dame qui est près de la maison avance vers le petit chien qui avance aussi vers elle.( ou c'est le chien qui vient de la maison.)</i>				13
	14. <i>La dame et le petit chien restent sur place.</i>				14
Autre :					
24	Le chien poursuit le garçon qui court après l'oiseau que le chat dépasse.				
	1. <i>Le chien court après le garçon, le garçon court après l'oiseau, le chat dépasse l'oiseau.</i>	1			

	2. Le chien poursuit le garçon, le garçon poursuit l'oiseau, l'oiseau dépasse le chat.		2		
	3. Le chat dépasse le chien, le garçon court après l'oiseau, le chien poursuit le garçon.			3	
	4. Le chat dépasse le chien, le garçon court après le chat, le chien poursuit le garçon.				4
	5. Le chat dépasse le chien, le chien court après l'oiseau, le chien poursuit le garçon.				5
	6. Le chat dépasse le garçon, le garçon court après l'oiseau, le chien poursuit le garçon.				6
	7. Le chat dépasse le garçon, le garçon court après le chat, le chien poursuit le garçon.				7
	8. Le chat dépasse le garçon, le chien court après l'oiseau, le chien poursuit le garçon.				8
	9. Le chat dépasse l'oiseau, le garçon court après le chat, le chien poursuit le garçon.				9
	10. Le chat dépasse l'oiseau, le chien court après l'oiseau, le chien poursuit le garçon.				10
25	Quelques filles sont petites et tous les garçons sont grands.				
	1. Deux petites filles pour trois, quatre ou cinq grandes filles ; de deux à cinq grands garçons.	1			
	2. Trois petites filles pour quatre ou cinq grandes filles ; de deux à cinq grands garçons.		2		
	3. Quatre petites filles pour cinq grandes filles ; de deux à cinq grands garçons.			3	
	4. plus de petites filles que de grandes ; de deux à cinq grands garçons.				4
	5. Moins de petites filles que de grandes mais des garçons grands et petits.				5
	6. Une seule petite fille, des garçons grands..				6
	7. uniquement des filles, petites et grandes.				7
	8. Des filles petites et des garçons grands.				8
	Autres :				
26	Aucune fille ne porte de foulard.				
	1. les filles ne portent pas de foulard, certains garçons en portent, d'autres pas.	1			
	2. Les filles ne portent pas de foulard, les garçons en portent tous.		2		
	3. Les filles ne portent pas de foulard, les garçons non plus.			3	
	4. Il y a une seule fille , elle porte un foulard, les garçons en ont tous un.				4
	5. Il y a une seule fille, elle porte un foulard, aucun garçon n'en a.				5
	6. Seule une fille porte un foulard parmi les autres filles ; les garçons en				6
	portent tous un (ou aucun garçon n'en porte).				7



	8. Tous les personnages, filles et garçons, portent un foulard.				8
	9. Toutes les filles ont un foulard, pas les garçons.				9
	Autres :				
27	Tous les garçons ont des chapeaux et leurs chapeaux ne sont pas tous noirs.				
	1. <i>Les garçons ont tous des chapeaux, certains sont noirs d'autres d'une autre couleur, il y a des filles sans chapeau et d'autres avec, certains sont noirs, d'autres pas.</i>	1			
	2. <i>Les garçons ont tous des chapeaux, noirs ou colorés ; les filles n'ont pas de chapeau.</i>		2		
	3. <i>Les garçons ont tous des chapeaux, noirs ou colorés ; les filles ont des chapeaux noirs.</i>			3	
	4. <i>Les garçons ont tous des chapeaux, noirs ou colorés ; les filles ont des chapeaux colorés.</i>				4
	5. <i>Tous les garçons et les filles ont des chapeaux, noirs ou colorés.</i>				5
	6. <i>Tous les garçons ont des chapeaux, noirs ou colorés. Pas de filles.</i>				6
	7. <i>Les garçons n'ont pas de chapeaux.(il y a des filles ou pas.)</i>				7
	8. <i>Tous les garçons portent des chapeaux mais aucun ne porte de chapeau noir.( il y a des filles ou pas).</i>				8
	9. <i>Tous les garçons portent des chapeaux, mais ils sont tous noirs.(il y a des filles ou pas.)</i>				9
	Autres :				
28	Le garçon blond est plus petit que le garçon roux et celui-ci n'est pas aussi grand que le garçon à lunettes.				
	1. <i>Le petit garçon blond, le garçon roux moyen, le grand garçon à lunettes.</i>	1			
	2. <i>Toutes les autres combinaisons. Noter le mime :</i>		2		
29	La fille au pull rouge est plus grande que la fille au pull jaune et la fille au pull bleu est plus grande que celle au pull rouge.				
	1. <i>Grande fille au pull bleu, moyenne au pull rouge, petite fille au pull jaune.</i>	1			



		<b>2. Toutes les autres combinaisons. Noter le mime :</b>		<b>2</b>		
<b>30</b>		<b>Il la leur offre.</b>				
		<b>1. Un garçon qui offre une fleur à deux autres personnages, soit à deux filles, soit à une fille et un garçon, soit à deux filles et un garçon.</b>	<b>1</b>			
		<b>2. Un garçon qui offre un livre à deux ou trois autres personnages.</b>		<b>2</b>		
		<b>3. Un garçon qui offre deux livres à deux ou trois autres personnages.</b>			<b>3</b>	
		<b>4. Un garçon qui offre un livre à une fille.</b>				<b>4</b>
		<b>5. Un garçon qui offre deux livres à une fille.</b>				<b>5</b>
		<b>6. Un garçon qui offre une fleur à une fille.</b>				<b>6</b>
		<b>7. Un garçon qui offre deux fleurs à une fille.</b>				<b>7</b>
		<b>8. Un garçon qui offre deux fleurs à deux ou trois personnages.</b>				<b>8</b>
		<b>9. Une fille qui offre une fleur à deux ou trois personnages.</b>				<b>9</b>
		<b>Autres :</b>				

**Durée de passation du test :**

**Suivi orthophonique, motif :**

**Langues parlées à la maison, bilinguisme :**

**CSP des parents :**

**Commentaires :**

## Consignes

**DI :**

« Tu vas lire à haute voix les phrases que je vais te montrer, puis tu choisiras parmi 4 images celle qui, selon toi, correspond le mieux au sens de la phrase.

A chaque fois, il n'y a qu'une seule image qui correspond à la phrase que tu as lue. »

Si l'enfant hésite, nous lui disons ; « Si tu ne devais choisir qu'une seule image, laquelle choisirais-tu ? »

Préciser qu'il y aura un énoncé pour lequel la consigne sera différente : énoncé numéro 14, pour lequel il faut placer les étiquettes sous l'image qui correspond.

Avant de commencer, s'assurer que les consignes sont bien comprises.

**AE :**

« Maintenant, tu vas lire à haute voix la phrase du haut, puis tu choisis parmi les quatre phrases du bas la ou les phrases qui ont le même sens que la première.(celle du haut).Attention, il peut y avoir plusieurs phrases qui veulent dire la même chose que celle-là.

Tu vas lire celle du haut à haute voix et les autres, tu peux les lire dans ta tête.

Pour les énoncés 19 et 20 : « Tu vas devoir choisir par rapport à ce que tu as lu, lesquelles des quatre phrases suivantes sont possibles. Elles ne veulent pas forcément dire la même chose, mais elles sont possibles par rapport à la première. Il peut y en avoir plusieurs à choisir. »

Les consignes sont-elles bien comprises ?

**AO :**

« Et maintenant, tu feras exactement ce que tu viens de lire avec les personnages ou objets de carton que je te donnerai.

Tu ne seras pas obligé de les utiliser tous. »

Si le mime n'est pas suffisamment clair : « Ca y est, tu n'as rien oublié, tu as bien fait tout ce qui était écrit ? »

Pour les énoncés 26, 27 et 30 : « Est-ce que tu peux me proposer une autre solution qui serait juste aussi ? »

Si l'enfant ne trouve pas, nous lui proposons alors un autre mime possible et lui demandons de dire s'il est juste ou pas.

**Âges d'acquisition de certains types de phrases,  
de pronoms et de connecteurs:**

	Avant 4 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	Après 13 ans
Phrases actives et phrases passives non-renversables	■	■										
Phrases passives : - renversables				Certains verbes	Tous les verbes							
- participiales						■						
- emphatiques							■	■	■			
Relatives en finale: - en qui - en que		■			■							
Causales							■	■				
Concessives									■	■		
Tous							■	■				
Phrases conditionnelles						■						
Anaphores					■	■	■	■				
Coréférence				■	■							
Quelques / Certains									■	■		

Ces informations ont été tirées de divers ouvrages et notamment de "*psycholinguistique de l'enfant*" de BRONCKART, KAIL et NOIZET.

Melle PIOMBINI Bénédicte  
7, rue Kléber  
54000 Nancy  
tel :03-83-40-60-20

4<sup>ème</sup> année d'études à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de médecine de Nancy  
9, avenue de la forêt de haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

A Madame l'Inspecteur de circonscription de Nancy I.

Nancy, le 6 novembre 2001

Madame,

Dans le cadre de notre mémoire de recherche de fin d'études traitant de « la compréhension écrite des phrases de structure complexe par les enfants de 11-13 ans », nous souhaitons , avec la collaboration de Mademoiselle Claire GEERAERT, réaliser des expérimentations auprès d'enfants issus de classes de CM2. C'est pourquoi nous sollicitons votre autorisation pour réaliser nos expérimentations auprès d'une population totale de 10 enfants de primaire issus de l'établissement cité ci-dessous :

Ecole primaire Jean Jaurès  
25, boulevard Jean Jaurès  
54000 Nancy

Auparavant, nous avons obtenu les accords des dirigeants de cet établissement pour y réaliser nos expérimentations : Madame Sylvie COLIN et Monsieur J.J LEPORE, respectivement directrice et instituteur de l'école Jean Jaurès ont accepté de nous recevoir au sein de leur établissement.

Nous nous engageons également à diffuser l'information auprès des familles des enfants en vue d'obtenir leur consentement.

L'expérimentation de notre corpus de phrases de structures complexes auprès de la population d'enfants, devrait se dérouler de la manière suivante :

- \*durant la période scolaire comprise entre les vacances de Noël et celles de février ;
- \*de façon individuelle ;
- \*sur le lieu de scolarité des enfants, dans une salle autre que celle de classe ;
- \*à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 30 à 45 minutes ;
- \*sur les plages de temps les plus arrangeantes pour les personnes nous accueillant et pour l'enfant : temps de permanence, de cantine, de cours (?), de sortie des enfants ;
- \*sous couvert de l'anonymat ;
- \*et avec l'autorisation préalable des familles des enfants.

Veillez trouver ci-jointes les conventions signées par les différents acteurs de ce projet et émises par l'école d'orthophonie de Nancy.

Nous vous prions d'agréer, Madame l'inspecteur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Melle PIOMBINI Bénédicte  
7, rue Kléber  
54000 Nancy  
tel :03-83-40-60-20

4<sup>ème</sup> année d'études à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de médecine de Nancy  
9, avenue de la forêt de haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

A Monsieur l'Inspecteur d'Académie de Meurthe - et - Moselle

Nancy, le 6 novembre 2001

Monsieur,

Dans le cadre de leur mémoire de recherche de fin d'études traitant de « la compréhension écrite des phrases de structure complexe par les enfants de 11-13 ans », trois étudiantes en 4<sup>ème</sup> année d'orthophonie durant l'année 2000, Mesdemoiselles FALOURD, GREVERIE et DROGUE, avaient sollicité votre autorisation pour réaliser leurs expérimentations auprès d'une population d'enfants de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> issus de 3 établissements d'enseignement secondaire.

Cette année, en collaboration avec mademoiselle Claire GEERAERT, nous souhaitons poursuivre ce projet de mémoire et ce, en réalisant d'autres expérimentations auprès d'enfants d'une même tranche d'âge mais également auprès d'enfants issus de classe de 4<sup>ème</sup> et de CM2.

C'est pourquoi nous sollicitons votre autorisation pour réaliser nos expérimentations auprès d'une population totale de 20 enfants de collège et 10 enfants de primaire issus des établissements cités ci-dessous :

Collège Frédéric Chopin  
39, rue Sergent Blandan  
54000 Nancy

Ecole primaire Jean Jaurès  
25, boulevard Jean Jaurès  
54000 Nancy

Auparavant, nous avons obtenu les accords des dirigeants des deux établissements pour y réaliser nos expérimentations : - Ceux de Messieurs TIRION et BEYDON, respectivement Proviseur et Proviseur Adjoint du Collège Frédéric CHOPIN ;

- Ceux de Madame Sylvie COLIN et de Monsieur J.J LEPORE, respectivement directrice et instituteur de l'école Jean Jaurès.(Pour ces derniers, une lettre a déjà été envoyée à l'inspection de circonscription de NANCY I.)

Nous nous engageons également à diffuser l'information auprès des familles des enfants en vue d'obtenir leur consentement.

L'expérimentation de notre corpus de phrases de structures complexes auprès de la population d'enfants, devrait se dérouler de la manière suivante :

- \*durant la période scolaire comprise entre les vacances de Noël et celles de février ;
- \*de façon individuelle ;
- \*sur le lieu de scolarité des enfants, dans une salle autre que celle de classe ;
- \*à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 30 à 45 minutes ;
- \*sur les plages de temps les plus arrangeantes pour les personnes nous accueillant et pour l'enfant : temps de permanence, de cantine, de cours ( ?), de sortie des enfants ;
- \*sous couvert de l'anonymat ;
- \*et avec l'autorisation préalable des familles des enfants.

Veuillez trouver ci-jointes les conventions signées par les différents acteurs de ce projet et émises par l'école d'orthophonie de Nancy.

Melle GEERAERT Claire  
Melle PIOMBINI Bénédicte  
4<sup>ème</sup> année d'études à l'École d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de médecine de Nancy  
9, avenue de la forêt de haye  
54505 VANDOEUVRE-LES-NANCY

A Monsieur TIRION, Proviseur et Monsieur BEYDON, Proviseur Adjoint du collège Frédéric CHOPIN.

Nancy, le 9 novembre 2001

Messieurs,

Dans le cadre de leur mémoire de recherche de fin d'études traitant de « la compréhension écrite des phrases de structure complexe par les enfants de 11-13 ans », trois étudiantes en 4<sup>ème</sup> année d'orthophonie durant l'année 2000, avaient sollicité votre autorisation pour réaliser leurs expérimentations auprès d'une population d'enfants de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> issus de votre établissement.

Cette année, nous souhaitons poursuivre ce projet de mémoire et ce, en réalisant d'autres expérimentations auprès d'enfants d'une même tranche d'âge mais également auprès d'enfants issus de classe de 4<sup>ème</sup>. C'est pourquoi nous sollicitons votre autorisation pour réaliser nos expérimentations auprès d'une population totale de 35 enfants issus de votre établissement.

L'expérimentation de melle GEERAERT nécessiterait 15 élèves et celle de melle PIOMBINI 20 élèves répartis sur les classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>.

Nous nous engageons également à diffuser l'information auprès des familles des enfants en vue d'obtenir leur consentement.

L'expérimentation de notre corpus de phrases de structures complexes auprès de la population d'enfants, devrait se dérouler de la manière suivante : \* durant la période scolaire comprise entre les vacances de Noël et celles de février.

- \* de façon individuelle.
- \* sur le lieu de scolarité des enfants, dans une salle autre que celle de classe.
- \* à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 30 minutes.
- \* sur les plages de temps les plus arrangeantes : temps de permanence, de cantine, de cours (?), de sortie des enfants.
- \* sous couvert de l'anonymat.
- \* et avec l'autorisation préalable des familles des enfants.

Dans l'attente d'une réponse que nous espérons favorable, nous vous prions d'agréer, Messieurs, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Melle PIOMBINI Bénédicte  
4<sup>ème</sup> année d'études à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy  
Faculté de médecine de Nancy  
9, avenue de la forêt de haye  
54505 Vandoeuvre-Les-Nancy



NANCY, le 6 novembre 2001

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en dernière année d'études à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy, et en vue d'obtenir mon Certificat de Capacité d'Orthophonie, j'ai le projet de réaliser un mémoire de recherche sur le thème : « La compréhension écrite des phrases de structure complexe par les enfants de 10/13 ans ».

Pour cela, j'ai établi un corpus d'énoncés que j'aimerais soumettre à votre enfant. L'expérimentation commencerait à la rentrée de janvier 2002, et s'effectuerait sur une séance d'une heure.

Après présentation de mon projet à Monsieur l'Inspecteur d'Académie de Meurthe-et-Moselle ainsi qu'à Madame Sylvie COLIN, Directrice de l'école Jean Jaurès et Monsieur J.J LEPORE, instituteur, celui-ci a été approuvé.

Madame COLIN et Monsieur LEPORE ont donc accepté de m'accueillir au sein de l'école Jean Jaurès.

Je m'engage à ce que les conditions d'expérimentation soient les plus agréables possible à votre enfant et les moins perturbantes pour son emploi du temps. Par ailleurs, tout résultat sera couvert par l'anonymat et ne fera l'objet d'une étude que dans le cadre du mémoire.

Si toutefois vous désirez de plus amples renseignements concernant mon étude, je me tiens à votre disposition pour répondre à vos questions.

Je vous prie, Madame, Monsieur, d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Melle PIOMBINI Bénédicte  
TEL :03-83-40-60-20

En espérant votre approbation concernant mon projet, je vous remercie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous quelle que soit votre décision.

-----  
**NOM :**  
**PRENOM :**  
**CLASSE DE L'ENFANT :**

J'autorise   
Je n'autorise pas

mon enfant à participer au Mémoire de recherche en Orthophonie de l'étudiante PIOMBINI Bénédicte, sur « La compréhension écrite des phrases de structure complexe par les enfants de 10-13 ans. »



**PIOMBINI Bénédicte**

**Evaluation d'un projet de test de compréhension écrite d'énoncés. Comparaison des résultats obtenus par des enfants de 10 à 15 ans sans troubles du langage écrit.**

**Mémoire d'orthophonie - Nancy 2002**

---

## **RESUME**

C'est dans le but de répondre à une insuffisance de tests d'évaluation de la compréhension écrite des structures syntaxiques complexes pour les adolescents que ce projet de test a tout d'abord été pensé par 3 étudiantes de 4<sup>ème</sup> année en 2001. Cette idée a abouti à la création de 25 énoncés complexes qui ont été évalués selon 3 modalités de passation : la désignation d'images, l'appariement d'énoncés et le mime par manipulation.

Cette année, nous avons eu pour objectif, avec le concours de C.GEERAERT, de modifier ces énoncés, d'en ajouter quelques uns et d'en retrancher d'autres en fonction de la validité de chacun. Ce jugement s'est basé sur l'esprit critique de ces 3 étudiantes mais également sur les observations que nous en avons tirées. Notre corpus comprend à présent 30 items du même type de phrases complexes que l'année dernière, c'est à dire : des causales, concessives, passives renversables, phrases comportant une ou 2 relatives, comparatives, phrases comportant la notion de partie / tout et les dernières exprimant la condition. Cependant, nous avons complété ces 8 types de phrase par 3 nouveaux, qui sont : les relatives complexes, les ordinales et les phrases comportant des pronoms personnels.

Nous avons ensuite testé ces 30 items selon les 3 modalités de passation citées plus haut et réparties équitablement (10 items par modalité) en fonction de la qualité de chacune à tester tel ou tel type d'énoncé.

Nous avons réalisé nos expérimentations auprès de 36 enfants issus de classes allant du CM2 jusqu'à la 4<sup>ème</sup>.

Au terme de ce travail, nous avons pu observer les stratégies prédominantes à différents âges et constater que nos modifications d'énoncés et attribution de modalités étaient plutôt bien adaptées et qu'une évolution tangible pouvait être observée en fonction de la classe et de l'âge.

---

## **MOTS-CLES**

Compréhension  
Ecrit  
Langage  
Test  
Enfant /Adolescent.

---

## **JURY**

Président : Monsieur le Professeur SCHWEITZER M.  
Rapporteur : Madame MAEDER C.  
Assesseur : Monsieur ADAMI H.

---

## **DATE DE SOUTENANCE**

Lundi 10 Juin 2002