



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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

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

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

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

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

**PROJET D'ÉLABORATION DE TEST
DE COMPRÉHENSION ÉCRITE DE RÉCIT :**

*COMPARAISON DES RÉSULTATS D'UN TEST
ORTHOPHONIQUE ET D'ÉVALUATIONS SCOLAIRES
CHEZ DES ENFANTS DE 6^{ème}*

MÉMOIRE
présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE
par

Alice ZUTTERMAN

Juin 2005

MEMBRES DU JURY

Président : Monsieur P. RILEY, Professeur

Rapporteur : Madame C. MAEDER, Orthophoniste, Psychologue, Docteur en
Sciences du Langage

Assesseur : Madame J. MARTIN, médecin scolaire

Remerciements

Je tiens à remercier les membres de mon jury :

Monsieur le Professeur RILEY, pour son aide, sa réflexion, les échanges que nous avons eus.

Madame MAEDER qui m'a permis de participer à ce projet très enrichissant et qui m'a guidée tout au long de cette année. Merci pour sa disponibilité, son efficacité, la pertinence de ses remarques.

Madame le Docteur MARTIN, pour l'intérêt qu'elle a porté à ma recherche et pour son écoute.

Je tiens à remercier également les personnes qui m'ont aidée tout au long de l'année :

Je remercie le collège Saint-Exupéry de STEENVOORDE pour son accueil : merci à M. TIMMERMAN Principal, à Mme PERRIN médecin scolaire, et en particulier à Mme SCHOTTE, professeur de français, qui m'a aidée à organiser mes expérimentations sans difficulté malgré la distance.

Je remercie également le collège GUYNEMER de Nancy : M. VINCENT Principal, M. PERISSE professeur de français, M. HEYRENDT qui m'a introduite au sein du collège, ainsi que le conseiller principal d'éducation et les surveillants qui m'ont aidé à organiser mes expérimentations.

Je remercie tous les orthophonistes qui m'ont accueillie au sein de leur cabinet.

Je tiens à rendre hommage à Michel BETZ qui nous a quittés cette année.

Je remercie enfin Amandine MARTIGNON avec qui j'ai partagé des moments de réflexion, d'analyse et de recherche.

Enfin, je tiens à remercier tous les enfants qui ont participé à cette expérimentation et à leurs parents. Ils se sont montrés motivés et très agréables !

Je tiens enfin à remercier mes amis et mes proches :

Merci à mes parents, ma sœur, ma famille pour leurs encouragements.

Merci à mes amis du Nord et de Nancy.

Enfin, merci à Laurent pour sa gentillesse et son soutien. « Oui, je reste à Nancy ! ».

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
1^{ère} partie : ASPECTS THÉORIQUES	10
1. Le récit.....	11
1.1. Définition du récit	11
1.2. Précisions.....	11
1.3. La superstructure narrative du récit	12
2. La compréhension de récit : trois composantes.....	15
2.1. Le lecteur.....	15
2.1.1. Les structures du lecteur	15
2.1.1.1. Les structures cognitives	15
2.1.1.2. Les structures affectives	16
2.1.2. Les étapes de la compréhension d'un récit.....	16
2.1.3. Les processus de lecture	17
2.1.3.1. Les microprocessus	17
2.1.3.2. Les processus d'intégration.....	18
2.1.3.3. Les macroprocessus.....	19
2.1.3.4. Les processus d'élaboration	20
2.1.3.5. Les processus métacognitifs.....	21
2.2. Le texte	23
2.3. Le contexte.....	23
2.1.3. Le contexte psychologique	23
2.3.2. Le contexte social	24
2.3.3. Le contexte environnemental.....	24

3. La mémoire dans la compréhension de récit	25
3.1. La réserve sensorielle.....	25
3.2. La mémoire à court terme.....	25
3.3. La mémoire à long terme	26
3.4. Les relations entre ces trois niveaux de mémoire	26
4. Caractéristiques des bons et des mauvais lecteurs.....	27
4.1. Profils généraux.....	27
4.2. Les traits des mauvais lecteurs	27
4.3. Les habiletés et les stratégies des bons lecteurs.....	29
4.3.1. Habiletés du bon lecteur	29
4.3.2. Stratégies du bon lecteur.....	29
2^{ème} partie : MÉTHODOLOGIE.....	31
1. Hypothèses et objectifs	31
1.1. Hypothèses	31
1.2. Objectifs	33
1.3. Opérationnalisation.....	33
2. Population : présentation.....	34
2.1. Âge	34
2.2. Enfants tout venants/enfants pathologiques : deux groupes..	34
2.2.1. Critères communs aux deux groupes	35
2.2.1.1. La classe	35
2.2.1.2. La langue	35
2.2.1.3. L'absence de troubles associés	35
2.2.2. Critères spécifiques aux enfants tout venants.....	36
2.2.3. Critères spécifiques aux enfants pathologiques.....	36
2.2.3.1. Présence de troubles de la compréhension.....	36
2.2.3.2. Exclusion d'une dysgraphie isolée.....	37

2.3. Recherche de l'échantillon	38
2.3.1. Recherche de l'échantillon d'enfants tout venants	38
2.3.2. Recherche de l'échantillon d'enfants pathologiques	38
2.4. Présentation de notre échantillon.....	39
2.4.1. Répartition selon l'âge.....	39
2.4.2. Répartition selon le sexe.....	39
2.4.3. Répartition selon le niveau socioculturel.....	40
2.4.4. Répartition selon le type de troubles	41
2.5. Recueil des informations concernant les enfants.....	43
2.5.1. Fiche de renseignements destinée aux enfants tout venants et aux enfants pathologiques.....	44
2.5.2. Fiche de renseignement supplémentaire destinée aux enfants pathologiques	45
3. Méthode d'expérimentation.....	47
3.1. Lieu d'expérimentation	47
3.2. Conditions d'expérimentation	47
3.2.1. Conditions générales.....	47
3.2.2. Mesure du temps de lecture	48
3.2.3. Enregistrement audio	49
3.3. Moment de passation du test	49
3.4. Pré-test	50
4. Le test de compréhension de récit.....	51
4.1. Présentation du texte	51
4.1.1. Les différentes parties de ce récit	51
4.1.2. Eléments facilitateurs et inhibiteurs de la compréhension de récit	52
4.1.2.1. Eléments facilitateurs	52
4.1.2.2. Eléments inhibiteurs.....	53

4.2. Description des épreuves	54
4.2.1. Rappel de récit	54
4.2.1.1. Présentation	54
4.2.1.2. Cotation	55
4.2.1.3. Objectifs	61
4.2.2. Questions	62
4.2.2.1. Présentation	62
4.2.2.2. Cotation	63
4.2.2.3. Objectifs	67
4.2.3. Jugement d'ordre d'importance	67
4.2.3.1. Présentation	67
4.2.3.2. Cotation	68
4.2.3.3. Objectifs	68
4.2.4. Tâche de remise en ordre	69
4.2.4.1. Présentation	69
4.2.4.2. Cotation	71
4.2.4.3. Objectifs	72
4.2.5. Élément polysémique et anaphores	72
4.2.5.1. Présentation	72
4.2.5.2. Cotation	72
4.2.5.3. Objectifs	73
4.3. Rapprochement entre les épreuves.....	74
4.4. Modifications par rapport au protocole de l'an dernier	74
4.4.1. Modifications du texte	75
4.4.2. Suppression des épreuves jugées non pertinentes	77
4.4.3. Modifications de certaines épreuves.....	78
4.4.3.1. Questions sur le récit.....	78
4.4.3.2. Questions sur les extraits de phrases / Mots polysémiques et anaphores.....	78
4.5. Opinion des enfants sur le test	79
5. Les évaluations à l'entrée en 6^{ème}	80
5.1. Généralités	80

5.2. Elaboration des évaluations	80
5.3. Présentation	81
5.4. Épreuves sélectionnées.....	81
5.4.1. Choix des épreuves.....	81
5.4.2. Description des épreuves	82
5.5. Résultats de septembre 2004	89
6. Comparaison des épreuves du test et des évaluations de 6^{ème} ...	91
6.1. Domaines ciblés	91
6.2. La passation.....	91
6.3. La durée.....	92
6.4. Les supports	92
6.5. La cotation.....	93
6.6. La classe.....	93
6.7. Tableau comparatif.....	94
3^{ème} partie : Analyse des résultats	95
1. Analyses quantitative et qualitative.....	96
1.1. Résultats au test.....	96
1.1.1. Résultats généraux	96
1.1.2. Résultats au rappel de récit.....	98
1.1.2.1. Résultats en fonction des différentes parties du récit.....	98
1.1.2.2. Résultats en fonction du type de proposition	99
1.1.3. Résultats aux 15 questions.....	100
1.1.3.1. Résultats pour chaque question	100
1.1.3.2. Résultats en fonction des reports au texte	103
1.1.3.3. Résultats en fonction des parties du texte	104
1.1.4. Résultats au jugement d'ordre d'importance.....	107
1.1.4.1. Analyse des erreurs	107
1.1.4.2. Résultats en fonction des parties du texte	108
1.1.5. Résultats à l'épreuve de remise en ordre	109

1.1.5.1. Résultats généraux.....	109
1.1.5.2. Résultats en fonction des parties du texte	110
1.1.6. Résultats aux éléments polysémiques et anaphores	111
1.1.6.1. Comparaison des résultats entre l'élément polysémique et les anaphores.....	111
1.1.6.2. Analyse des réponses pour l'élément polysémique.....	111
1.1.7. Rapprochement de certaines épreuves : comparaison des résultats en fonction des parties du texte	113
1.2. Les résultats aux évaluations à l'entrée en 6^{ème}	114
1.2.1. Résultats généraux	114
1.2.2. Résultats à chaque item sélectionné	115
1.2.3. Comparaison des résultats moyens au test et aux évaluations à l'entrée en 6 ^{ème}	117
1.2.4. Comparaison des résultats au test et aux évaluations à l'entrée en 6 ^{ème} sujet par sujet et par type d'épreuves	117
1.3. Les différents paramètres du test.....	120
1.3.1. Durée des épreuves	120
1.3.1.1. Durée moyenne de la passation.....	120
1.3.1.2. Résultats en fonction de la durée des épreuves	120
1.3.2. Résultats en fonction du temps de lecture	121
1.3.3. Résultats en fonction de l'intérêt pour la lecture.....	121
1.3.4. Résultats en fonction de la présence ou non de stress.....	121
1.3.5. Résultats en fonction de l'heure de la passation.....	123
1.3.6. Comparaison des résultats en fonction de la catégorie socio-professionnelle	123
2. Réflexions critiques sur le test	125
2.1. Passation générale.....	125
2.1.1. Impression générale des sujets sur le test	125
2.1.2. Le support texte	125
2.1.3. Le rôle d'examineur.....	125
2.1.4. Le temps.....	126

2.2. Critiques de chaque épreuve	126
2.2.1. Le rappel de récit	126
2.2.1.1. L'intervention de l'examineur	126
2.2.1.2. La cotation du rappel	127
2.2.2. Les questions	128
2.2.3. Le jugement d'ordre d'importance	129
2.2.4. Tâche de remise en ordre	129
2.2.5. Élément polysémique et anaphore	129
CONCLUSION	131
BIBLIOGRAPHIE	133
ANNEXES	

INTRODUCTION

La pratique actuelle de l'orthophonie nécessite de plus en plus de justifier de ses actes. Un bilan effectué à partir de tests consiste à s'appuyer sur des outils étalonnés et permet donc de prouver la nécessité ou non d'une prise en charge orthophonique. Le bilan permet d'une part de détecter la présence ou non de troubles et d'autre part d'orienter la rééducation. C'est un outil d'évaluation utilisé lors d'un bilan d'investigation initial ou lors d'un bilan de renouvellement.

Nous pouvons constater que l'orthophonie manque de tests dans le domaine de la compréhension écrite de textes. Les orthophonistes découvrent généralement des troubles de la compréhension écrite chez leur patient au cours de la rééducation faute d'outil d'évaluation existant. Le projet de MAEDER, C. est de pallier ce manque d'outils en créant un test évaluant la compréhension écrite de récit chez des sujets scolarisés du CM1 à la 4^{ème}. Ce test a pour but de détecter les sujets présentant des troubles de la compréhension écrite de récit. Il permettrait également de cibler les capacités sous-jacentes à la compréhension qui font défaut chez le sujet testé. Cette connaissance des difficultés permettrait aux orthophonistes d'établir plus facilement leurs objectifs de rééducation.

Notre mémoire s'est intéressé à des enfants scolarisés en 6^{ème}. Nous avons soumis le test à 15 enfants tout venants ainsi qu'à 15 enfants suivis en orthophonie. Notre premier objectif est de voir si le test permet de différencier ces deux groupes de sujets, s'il permet de repérer les sujets qui présentent des troubles de la compréhension écrite. Notre deuxième objectif est de comparer les résultats des sujets obtenus au test avec leurs résultats aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} afin de voir si ces résultats vont dans le même sens ou non.

D'autres mémoires ont été encadrés cette année par MAEDER, C. Ils s'appuient sur le même test en cours d'élaboration et concernent :

- le rôle de la mémoire dans la compréhension de récit pour l'un¹,
- le rôle de la représentation mentale dans la compréhension de récit pour le deuxième².

¹ MARTIGNON A., *Elaboration d'un test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CM1 à la 4^e : le rôle de la mémoire*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2005

Notre mémoire se présente en trois parties :

Tout d'abord, nous développerons certains aspects théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée afin d'appréhender ce sujet de mémoire. Nous évoquerons ce qu'est un récit, quels sont les mécanismes qui interviennent lors de la compréhension d'un récit.

Dans une deuxième partie, nous présenterons le test en décrivant le texte et les différentes épreuves. Puis, nous évoquerons comment nous avons constitué notre population, les critères que les sujets doivent remplir pour pouvoir participer à notre expérimentation. Nous présenterons également les évaluations à l'entrée en 6^{ème} et les items que nous avons sélectionnés.

Enfin, dans une troisième partie, nous tenterons d'analyser nos résultats en faisant des rapprochements entre les deux groupes de sujets testés, entre les différentes épreuves.

² DE FREMINVILLE C., SALMON E., *le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit chez des sujets scolarisés du CMI à la 4^{ème}*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2005

ASPECTS
THÉORIQUES

1^{ère} partie : Aspects Théoriques

Notre mémoire a pour cadre de référence la psychologie cognitive. Cette discipline s'intéresse au traitement de l'information en décrivant les processus mis en jeu lors de ce traitement et s'intéresse également à la structure de l'information. Elle étudie les mécanismes de pensées qui élaborent la connaissance : la perception, la mémoire, l'apprentissage mais aussi la formation des concepts et le raisonnement logique³. Le courant cognitiviste considère que l'individu transforme des informations provenant du monde et de la mémoire en représentations mentales et/ou en actions. L'individu arrive à cette transformation par une série d'opérations cognitives⁴, c'est-à-dire par la pensée, grâce aux fonctions cognitives supérieures.

Cette partie va tout d'abord s'intéresser au récit et à sa structure particulière. Puis nous aborderons les composantes qui interviennent lors de la compréhension d'un récit. Ensuite nous traiterons du rôle de la mémoire dans la compréhension de récit. Notre mémoire a pour objet la compréhension de récit et il nous a paru indispensable d'aborder ces éléments dans une dimension théorique. Enfin, nous donnerons les caractéristiques spécifiques des bons et des mauvais compreneurs afin d'avoir un éventail des difficultés qui peuvent entraîner des troubles de la compréhension écrites chez un sujet. Cela est en lien direct avec notre sujet. En effet, le test en cours d'élaboration vise à mettre en évidence des différences entre les bons et les mauvais compreneurs.

³ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, L'Ortho-Édition, 1997

⁴ DENHIERE G., BAUDET S. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, PUF, 1992, p. 28

1. Le récit

L'utilisation d'un récit dans notre expérimentation nous a amenée à consulter les ouvrages concernant d'une part la structure des récits et d'autre part les capacités mobilisées dans la compréhension de récit.

1.1. Définition du récit

Selon le Petit Robert, le récit est une « Relation orale ou écrite (de faits vrais ou imaginaires) ».

Pour le Dictionnaire d'orthophonie⁵, il s'agit d'un « discours qui se rapporte aux événements du passé, antérieurs au moment de l'énonciation, et qui, selon BENVENISTE, représente une forme de narration dans laquelle le sujet parlant n'apparaît pas explicitement. ». Selon les définitions de ce dictionnaire, lorsque le sujet parlant apparaît explicitement, il s'agit d'une narration et non d'un récit.

1.2. Précisions⁶

Le récit suppose une séparation entre l'histoire et le destinataire. Elle se fait par l'intermédiaire d'un narrateur. « Le récit implique plusieurs décalages par rapport à l'énoncé direct. ».

Le 1^{er} décalage concerne le temps du récit. Celui-ci est généralement raconté au passé, temps de la narration. L'action du récit est séparée du moment où le lecteur le lit (distance temporelle). Le 2^{ème} décalage concerne le héros. Souvent, un narrateur énonce les actions d'un héros désigné à la troisième personne. Le récit est souvent focalisé sur les actions d'un personnage, le protagoniste. Le 3^{ème} décalage concerne la réalité. Pour susciter l'intérêt du lecteur, le narrateur enjolive le récit. Il fait appel à l'imaginaire.

⁵ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit., définition du récit.

⁶ DEBRAY Q. Le récit : précisions grammaticales, in DEBRAY Q., PACHOUD B., *Le récit : aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, Masson, 1993, p. 3

1.3. La superstructure narrative du récit

De nombreuses recherches ont été menées dans le but de modéliser la structure d'un récit (LAKOFF, RUMELHART, THORNDYKE, MANDLER, et JOHNSON, VAN DIJK, STEIN et GLENN). Elles sont appelées « grammaires de récit ». Elles s'accordent pour dire qu'un récit comporte différents constituants : une exposition, un thème, une intrigue, un ou des épisodes, une résolution.⁷ Ces éléments sont regroupés en fonction de certains principes afin de former une unité cohérente.

Nous présentons l'une des plus simples, celle de THORNDYKE (1977) :

La première règle de THORNDYKE spécifie qu'un récit est composé d'une exposition, d'un thème, d'une intrigue et d'une résolution.

La règle suivante décompose l'exposition. Celle-ci décrit les personnages, le lieu et le temps.

Le thème correspond au but du héros avec, éventuellement, un ou plusieurs événements antérieurs qui créent ce but.

L'intrigue se définit comme une série d'épisodes.

Chaque épisode est constitué d'un état qui correspond à un but intermédiaire, d'une ou plusieurs tentatives et d'une issue.

Une tentative se compose d'un ou plusieurs événements ou d'un épisode entier.

L'issue ou la résolution peut être un événement ou un état.

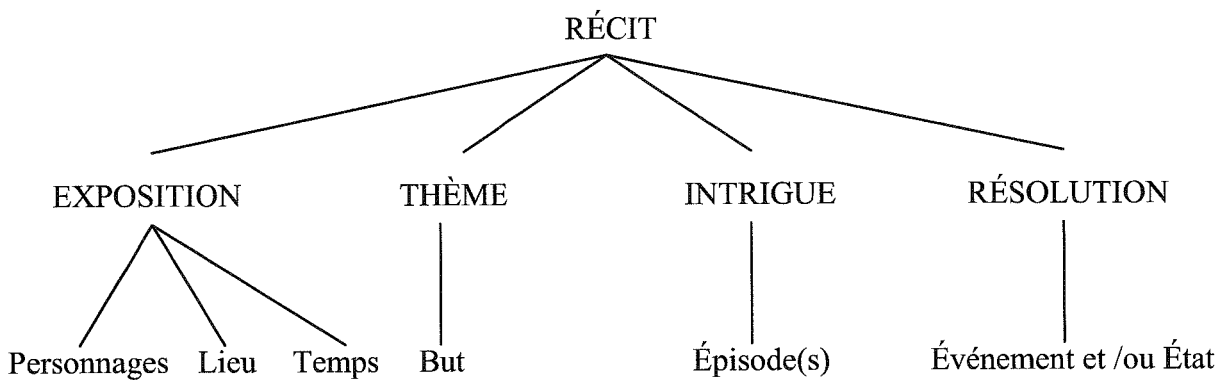
⁷ BLACK, J.B., BOWER G.H., La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes, 1980, in DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PUL, 1994, p. 280

Voici les règles selon THORNDYKE⁸ présentées sous forme de tableau :

1.	Récit	Exposition + Thème + Intrigue + Résolution.
2.	Exposition	Personnages + Lieu + Temps.
3.	Thème	But du héros + (événement(s))*.
4.	Intrigue	Épisode(s).
5.	Épisode	But intermédiaire + Tentative(s) + Issue.
6.	Tentative	Événement(s) ou Épisode.
7.	Résolution	Événement et/ou État.

*(...) indiquent un composant optionnel

Voici ces règles sous formes d'arbre :



Les règles de grammaire de récit ont en commun la possibilité de récursivité (sauf celle de GLENN et STEIN). Dans notre exemple, des épisodes contiennent des tentatives mais des tentatives peuvent se composer d'un épisode entier. BLACK et BOWER parlent donc de récursivité ou d'auto-enchâssements. Il faut noter que les grammaires de récit présentent quelques restrictions et ne peuvent s'appliquer à tous les récits. Elles s'appliquent aux récits qui présentent un protagoniste qui tente d'atteindre un but principal. Cela correspond à notre récit où l'on retrouve un protagoniste (un groupe de deux enfants) et un but principal (arriver à rentrer chez eux).

⁸ KEKENBOSCH Ch., Quelques aspects du fonctionnement cognitif dans la compréhension de récit, in DEBRAY Q., PACHOUD B., *Le récit : aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, Masson, 1993, p. 76

Nous avons détaillé la superstructure narrative du récit. Celle-ci est connue des lecteurs familiarisés avec les récits. Dans notre expérimentation, nous signalons au lecteur qu'il devra nous raconter ce qu'il vient de lire après sa lecture. Nous analyserons dans ce mémoire les parties qui sont les mieux rappelées par les sujets, c'est pourquoi il était intéressant de les décrire. Nous avons découpé le texte selon les règles de la grammaire de récit dans la partie méthodologie en 4.1.1 (Cf. p.51). Des études ont montré que les parties les mieux retenues dans un récit étaient les expositions et les issues⁹.

⁹ BLACK J.B., BOWER G.H., La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes, In DENHIERE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PUL, 1994, p. 287

2. La compréhension de récit : trois composantes

La compréhension de récit fait intervenir trois composantes : le lecteur, le texte et le contexte¹⁰.

2.1. Le lecteur

Cette composante concerne les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre. Pour avoir des informations sur le lecteur, nous interrogerons les sujets testés (sur leur intérêt pour la lecture, sur leur perception de la tâche) et leur enseignant ou leur orthophoniste (sur leurs capacités, leur motivation).

2.1.1. Les structures du lecteur

2.1.1.1. Les structures cognitives

Il s'agit des connaissances que possède le sujet sur la langue et sur le monde.

Le lecteur possède des connaissances sur la langue. Celles-ci se sont construites en partie avant son entrée dans la lecture et continuent à se construire tout au long de la vie. Il s'agit des connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Grâce à ce bagage langagier, le lecteur pourra comprendre les liens qui existent entre l'oral et l'écrit. La compréhension du texte sera facilitée ou complexifiée en fonction des connaissances lexicales du sujet et celles nécessaires pour comprendre tel ou tel passage du texte.

Les connaissances sur le monde sont indispensables afin que le lecteur rattache ce qu'il lit à des situations connues. Les connaissances du lecteur peuvent être organisées dans la mémoire à long terme sous forme de schémas. Ceux-ci sont des représentations cognitives de connaissances stockées en mémoire. Nous pouvons également trouver les connaissances du lecteur sous forme de scripts. Ils concernent la connaissance de situations fréquemment rencontrées comme aller au restaurant, aller chez le médecin ... « Pour comprendre, le lecteur

¹⁰ GIASSON J., *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : De Boeck université 1990 p. 6

doit faire des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) »¹¹. Les connaissances dont dispose le sujet conditionnent la compréhension d'un texte. En effet, comme tout n'est pas dit dans un texte, le lecteur doit combler certains non-dits, comprendre certaines informations implicites dans un récit grâce à ses connaissances générales du monde.

2.1.1.2. Les structures affectives

La lecture sera différente selon que l'enfant se sent capable de lire le récit qui lui est proposé, ou non (degré de confiance en soi). Suivant l'attitude générale du lecteur et l'intérêt qu'il porte à ce qu'il lit, celui-ci sera plus ou moins attiré par sa lecture.

De façon générale, il existe un lien entre les facteurs affectifs du lecteur et les facteurs cognitifs lors du traitement de matériaux verbaux complexes¹² (« les effets éventuels des facteurs affectifs supposent une analyse cognitive antérieure des informations textuelles »¹³).

2.1.2. Les étapes de la compréhension d'un récit

La compréhension écrite de récit diffère de la compréhension de mot ou de phrase par le simple fait qu'un récit est un ensemble de phrases et la phrase est un ensemble de mots.

Les différents modèles du traitement cognitif des informations d'un texte distinguent de manière générale les étapes suivantes¹⁴ :

- La lecture d'un mot déclenche automatiquement l'activation de tous les sens associés à ce mot (analyse lexicale).
- Si le contexte et les indices morphosyntaxiques le permettent, un des sens peut être sélectionné.
- Le lecteur effectue une analyse morphosyntaxique de chaque proposition.
- Le lecteur stocke dans sa mémoire à court terme la forme littérale du texte (éléments lexicaux et syntaxiques). Il s'agit du traitement au niveau de la microstructure et celui-ci

¹¹ GIASSON J., op. cit., p. 11

¹² MARTINS D., *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, PUF, 1993, p.57

¹³ MARTINS D., op. cit. p.31

¹⁴ FAYOL M. Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle, in *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, 1992, p. 90

s'effectue par blocs de propositions. La microstructure est la structure sémantique linéaire du récit¹⁵.

- En fin de blocs, il y a perte de l'information littérale et intégration des informations nouvelles à celles traitées précédemment (macrorègles de suppression, généralisation, intégration). Ces règles seront définies dans la partie suivante, en 2.1.3.3 p.19, et organisées suivant le schéma de récit connu par le lecteur grâce à ses expériences de lecture.

- A la fin de la lecture d'un récit, le lecteur possède en mémoire des éléments qui constituent la macrostructure de ce récit. La macrostructure est la base d'un texte, la signification globale d'un texte.

Remarque : notons que les traitements se font différemment (modulation de la vitesse par exemple) en fonction du but du lecteur. De plus, le lecteur ne sélectionnera pas les mêmes informations¹⁶.

2.1.3. Les processus de lecture

Nous retrouvons différents processus dans la tâche de compréhension écrite¹⁷.

2.1.3.1. Les microprocessus

Ils permettent de comprendre l'information contenue au sein d'une phrase. Ils font appel à trois habiletés fondamentales¹⁸ :

- L'automatisme de la reconnaissance de mots : d'après GIASSON, reconnaître un mot c'est donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures. Nous nous permettons d'employer le terme d'adressage qui correspond à la reconnaissance directe d'un mot écrit, sans passer par le déchiffrement, par appariement du mot écrit à une représentation orthographique mémorisée. L'adressage libère le lecteur et lui permet

¹⁵ VAN DIJK T.A., Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours, in DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récit*, PUL, 1984, p.54

¹⁶ FAYOL M., La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions, in LECOCQ P., *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, PUL, 1992, p. 87

¹⁷ GIASSON J., op. cit. p. 16

¹⁸ GIASSON J., op. cit., 1990, p. 37

d'accorder plus d'attention aux processus de plus haut niveau comme la microsélection que nous détaillerons ci-dessous.

- La lecture par groupe de mots : elle permet d'organiser l'information en regroupant les éléments qui sont reliés par le sens comme par exemple dans notre récit « un après-midi d'été » ou « toutes sortes de choses ».

- La microsélection amène le lecteur à choisir quelle(s) information(s) il doit retenir suite à la lecture d'une phrase. Nous pouvons retenir qu'une phrase est composée d'un thème ou argument (ce dont on parle) et d'un prédicat (ce qu'on dit à propos du thème). Ainsi, « une série de heurts violents » pourra être analysée en deux propositions :

1. Argument : heurt Prédicat : série

2. Argument : heurt Prédicat : violent

2.1.3.2. Les processus d'intégration

Ils permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Ils concernent donc des relations sur une partie du texte.

Le lecteur doit comprendre des indices explicites comme les anaphores, les connecteurs pour établir des liens. Une anaphore consiste à utiliser un mot pour en remplacer un autre. Nous pouvons prendre l'exemple d'un pronom qui remplace un nom : « la petite fille » devient « elle », « les jumelles » devient « celles-ci ». Les connecteurs quant à eux sont des éléments qui relient deux événements entre eux au niveau du temps (puis, ensuite) par exemple.

Le lecteur doit également inférer des liens implicites c'est-à-dire faire des inférences. L'inférence est un mécanisme capital dans la tâche de compréhension de récit car « un texte "ne dit pas tout" »¹⁹. Le lecteur d'un texte doit interpréter des éléments implicites que l'auteur a volontairement omis. Chaque lecteur dispose d'une base de connaissances qui lui permet d'inférer les informations implicites (comprendre des situations en fonction du lieu où elles se produisent, imaginer un personnage en fonction de certains indices donnés...). Il revient donc à la charge du lecteur de combler les éléments manquant d'un texte par ses connaissances « Si l'auteur ne tenait pas pour acquis que le lecteur utilise ses propres connaissances pour

¹⁹ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. op. cit. p. 103-104

comprendre le texte, il devrait écrire avec un luxe de détails qui rendraient rapidement la lecture pénible. »²⁰

CUNNINGHAM distingue deux catégories d'inférences :

- les inférences fondées sur le texte ou inférences logiques qui découlent de règles formelles de déduction, de calcul logique²¹ (« elle monta une première série d'escaliers, puis après avoir repris son souffle, une autre plus raide », le lecteur peut déduire que la personne se trouve au deuxième étage).
- les inférences fondées sur les connaissances du lecteur ou inférences pragmatiques (par exemple : « c'était doux et chaud et cela ronronnait », le lecteur peut déduire que c'était un chat).

2.1.3.3. Les macroprocessus

Ils permettent d'accéder à une compréhension globale du texte.

Nous distinguons quatre macrorègles qui permettent d'accéder à la macrostructure d'un récit (ou représentation sémantique du texte). Nous reprendrons les exemples de VAN DIJK²².

- La macrorègle de généralisation : elle consiste à regrouper plusieurs propositions (qui peuvent se situer à différents endroits du texte) en un ensemble. Cette règle permet de dégager les propriétés essentielles d'objets, de relations ou de propriétés. Par exemple, si quelqu'un nous dit qu'il possède un chien, un chat et un perroquet, nous pouvons décrire la même situation avec un énoncé plus général qui serait : il possède des animaux (trois).

- La macrorègle de suppression : elle consiste à supprimer tout ce qui n'est pas important, ce qui est non pertinent ou redondant dans les différentes propositions pour ne garder que l'essentiel et ce par rapport à un tout. Par exemple, lors de la description de cette situation « Marie joue avec une balle bleue et casse une vitre avec la balle », le fait que la balle soit bleue est non pertinent. La proposition qui représente ce fait peut être supprimée car elle ne conditionne pas la suite de la compréhension.

²⁰ GIASSON J., op. cit. p.52

²¹ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. op. cit. p. 103-104

²² VAN DIJK T.A., Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours, 1977, in DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PUL, 1994, p. 56

- La macrorègle d'intégration : elle suppose que si une macroproposition a été exprimée, toute information plus spécifique, plus détaillée, c'est-à-dire intégrée dans cette macroproposition peut être supprimée. Si nous considérons la proposition « je fume une pipe », les propositions suivantes « je l'ai allumée », « je rejette la fumée », « je tire sur ma pipe » sont intégrées à la première proposition. L'important dans tout cela est la macroproposition « je fume une pipe », et les autres propositions peuvent être supprimées puisqu'elles évoquent le déroulement habituelle de cette action.

- La macrorègle de construction : elle est très étroitement liée à celle d'intégration. Elle diffère de la macrorègle d'intégration car elle ne présente pas de proposition d'entrée qui organise d'autres propositions. Elle consiste à combiner des séquences de propositions qui fonctionnent avec des liens de causalité/conséquence ou des liens que l'on peut déduire entre les différentes propositions. Un lecteur pourra dire « Jean montra son ticket au contrôleur » même si le récit spécifie uniquement que « Jean prit le train pour Paris ».

2.1.3.4. Les processus d'élaboration

Ils permettent au lecteur d'aller au-delà du texte. Le lecteur effectue des inférences qui ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur et qui ne sont pas indispensables à la compréhension du texte. Nous retrouvons différents types de processus d'élaboration :

- Les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur la suite possible du récit. « deux enfants et leur chien partirent dans la forêt. [...] Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit » : le lecteur peut se demander si les enfants connaissent assez bien la forêt pour rentrer chez eux même s'il fait noir.

- Les habiletés de raisonnement permettent de porter un jugement sur un texte. Par exemple, le lecteur peut émettre l'avis que les faits évoqués dans un récit sont imaginaires.

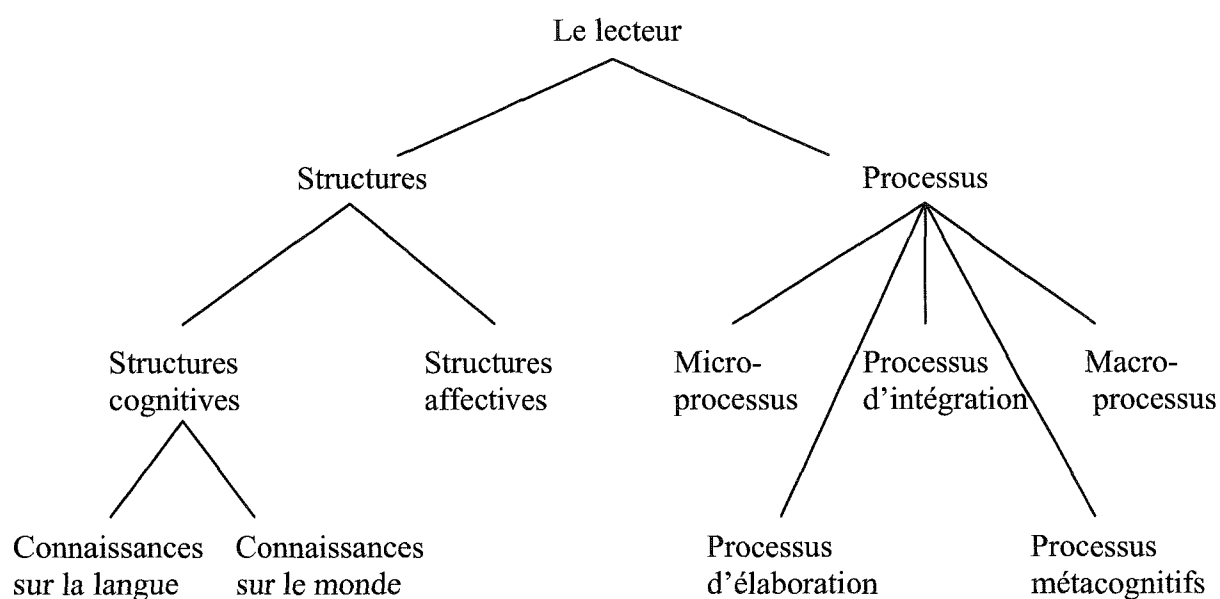
- L'établissement de liens entre le texte et les connaissances personnelles du lecteur ne sont pas indispensables à la compréhension. Par exemple, la phrase « deux enfants et leur chien partirent dans la forêt » peut déclencher chez le lecteur une réaction : « Comme la semaine dernière quand je suis allé me promener dans la forêt avec Quentin ».

2.1.3.5. Les processus métacognitifs

Ils permettent au lecteur d'ajuster sa lecture en fonction du texte et de la situation. Il s'agit de la conscience qu'a le lecteur de sa lecture et de la modification de ses conduites de lecture en fonction de sa compréhension ou non des éléments lus. Le lecteur réagit s'il a l'impression de ne pas comprendre. GIASSON J. parle de gestion de la compréhension²³. Le lecteur se fixe une intention de lecture et planifie donc sa manière d'aborder le texte. Il émet des hypothèses qu'il vérifiera au cours de sa lecture. Il se pose des questions tout au long de sa lecture, fait des retours en arrière s'il juge que cela est nécessaire.

Nous pouvons prendre l'exemple du mot polysémique « jumelles » qui se trouve dans le test. Le lecteur peut tout d'abord comprendre qu'il s'agit de deux filles qui sont nées le même jour (« des jumelles apparentent »). Cependant, lorsqu'il lira la suite de la phrase, cette hypothèse pourra être réfutée (« une grande forme noire qui les observaient grâce à celles-ci »). Le lecteur fera donc un retour en arrière afin de vérifier que le mot « jumelles » a un sens dans la proposition « des jumelles apparentent ».

Pour conclure, nous pouvons présenter les composantes de la variable lecteur par un schéma²⁴ :



²³ GIASSON J., *La lecture, de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, 2^{ème} édition, 1995, p.222

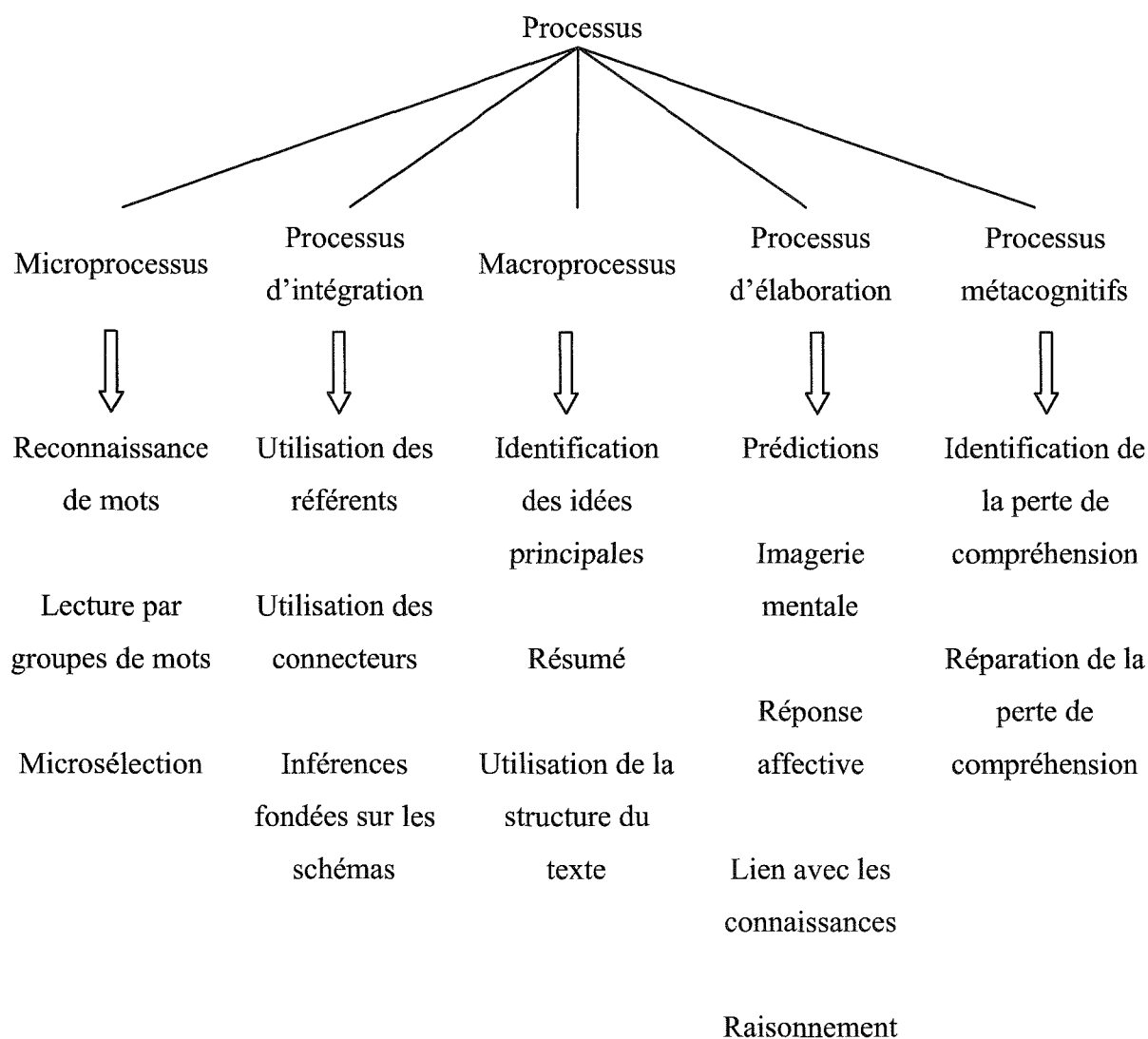
²⁴ GIASSON J., op. cit., 1990, p. 9

Nous tenons compte dans notre expérimentation :

- des structures affectives du sujet testé. En effet, nous lui demanderons comment il se sent avant la passation du test et nous lui demanderons également ce qu'il a pensé du test à la fin de la passation.

- de ses structures cognitives, c'est-à-dire les connaissances que le sujet a sur la langue et sur le monde (Cf. 2.1.1.1. p.15). L'épreuve des anaphores teste les connaissances sur la langue. Le sujet testé fait intervenir ses connaissances au niveau des reprises lexicales et pronominales (« et la virent se prendre un pied dans ses mains. De qui ou de quoi s'agit-il ? »). L'épreuve des questions teste les connaissances sur le monde. L'enfant doit interpréter « ils ramassèrent toutes sortes de choses » à partir des connaissances qu'il a de la forêt.

Nous pouvons également résumer sous forme de schéma les cinq grands processus de lecture et leurs composantes (J. IRWIN, 1986) :



Lors de notre analyse, nous nous intéresserons aux processus d'intégration. A travers une épreuve de questions, nous observerons si le sujet produit des inférences. Dans une autre épreuve, nous observerons s'il produit des anaphores. Grâce à l'épreuve des questions, nous pourrions également déterminer si le sujet utilise les macrorègles. Notre épreuve de jugement d'importance nous aidera à observer les macroprocessus. C'est pour toutes ces raisons que nous venons de détailler les composantes et les processus propres à la compréhension écrite de récit.

2.2. Le texte

Les lecteurs se comportent différemment selon la nature du texte lu.

Nous trouvons des textes qui diffèrent suivant l'intention de l'auteur (dans un récit, l'intention de l'auteur est de distraire et captiver) suivant leur structure (la façon dont les idées sont organisées) et suivant leur contenu (le thème du texte).

2.3. Le contexte

Il comprend des éléments qui ne font pas partie du texte et qui ne concernent pas les habiletés, les connaissances du lecteur, mais qui influent sur la compréhension. Il comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve un individu lors de sa lecture. Nous trouvons les facteurs liés au lecteur lui-même, ainsi que les conditions que le milieu lui impose. Nous distinguerons le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

2.3.1. Le contexte psychologique

Il s'agit de la motivation du sujet, de son intérêt pour le texte à lire ainsi que son intention de lecture. Nous pouvons donner à titre d'exemple différentes intentions de lecture : le lecteur peut rechercher une information (chercher une définition dans le dictionnaire), il peut lire pour retenir les informations (apprendre une leçon), il peut lire pour se distraire (lire un roman, feuilleter un magazine), etc.

Tous ces éléments et particulièrement l'intention de lecture interviennent sur la façon dont le lecteur appréhendera la lecture et sur ce qu'il retiendra du texte lu.

2.3.2. Le contexte social

Selon la situation de lecture, le lecteur comprendra plus ou moins bien ce qu'il lit. Par exemple, un lecteur comprendra mieux lorsqu'il lit seul et silencieusement plutôt que devant un groupe et à voix haute (HOLMES, 1985)²⁵. Cette notion sera développée dans la partie méthodologique (Cf. en 3.2.1 p.47).

2.3.3. Le contexte environnemental

La compréhension dépend également de l'environnement du lecteur, à savoir : l'éclairage, le bruit, la lisibilité du texte, etc. Une lecture dans un milieu bruyant peut être source de stress pour le lecteur et peut avoir un effet négatif sur les performances du lecteur dans des tâches concernant sa lecture²⁶.

²⁵ In GLASSON J., op. cit. p. 24

²⁶ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de texte*. Paris : Armand Colin, 1996

3. La mémoire dans la compréhension de récit

Les psychologues cognitivistes distinguent trois niveaux de mémoire dans le traitement de l'information d'un récit (SMITH, 1978)²⁷.

3.1. La réserve sensorielle

Elle perçoit les stimuli visuels sous forme d'images de mots. Elle va les retenir pendant un quart de seconde environ. Elle effectue une première sélection des informations et achemine les mots sélectionnés vers la mémoire à court terme. La réserve sensorielle permet donc le décodage des mots lors de la lecture, elle envoie chaque mot identifié dans la mémoire à court terme.

Par exemple : deux / enfants / et / leur / chien / partirent / dans / la / forêt.

3.2. La mémoire à court terme

Elle attribue un sens aux mots qui ont été décodés. La mémoire à court terme conserve cette information et lors de la poursuite de la lecture, d'autres éléments vont venir s'ajouter. La capacité de la mémoire à court terme est de 7 éléments d'information en moyenne. Il peut s'agir de lettres, de mots, de chiffres. La durée de conservation de l'information ne dépasse pas 20 secondes. La forme littérale d'une phrase ou d'une partie de phrase peut être conservée. La mémoire à court terme permet de retenir un numéro de téléphone. Au niveau de la lecture, elle permet de retenir les informations lues le temps que les microprocessus traitent l'information.

Ainsi, dans notre exemple, le sujet retiendra les relations suivantes : (enfants + chien, partir) et (partir, forêt).

²⁷ CORNAIRE C., *Le point sur la lecture, didactiques des langues étrangères*, les éditions CEC inc, 1991, p.16

3.3. La mémoire à long terme

Au bout de 20 secondes, les données doivent être conservées dans la mémoire à long terme, sinon elles sont effacées, perdues. La mémoire à long terme est un « système complexe composé d'unités de sens qui représentent des connaissances accumulées par un individu. Ces unités ne seraient pas organisées de façon permanente mais constitueraient plutôt un réseau d'éléments fonctionnant selon un mode génératif. »²⁸ La mémoire à long terme retient en mémoire la macrostructure du texte (VAN DIJK et KINTSCH, 1983) et non le texte dans son intégralité. Elle n'est limitée ni en temps ni en capacité.

Dans notre exemple, les informations retenues seront sélectionnées en fonction de l'intention de lecture et de l'importance accordée aux informations par le lecteur.

Un bon lecteur va effectuer régulièrement des transferts d'informations (éléments du texte) d'une mémoire à l'autre.

3.4. Les relations entre ces trois niveaux de mémoire

Ces trois niveaux fonctionnent en étroite relation. En 1978, SMITH a montré que nous nous appuyons sur la mémoire à long terme à différents moments de la lecture.

« Lorsque nous sélectionnons de l'information à partir de la réserve sensorielle et que nous portons attention aux mots plutôt qu'aux lettres, c'est que nous savons appréhender les mots globalement, et que ces connaissances particulières nous viennent de la mémoire à long terme. »

« De même, lorsque la mémoire à court terme attribue un sens au mot, elle le fait par rapport aux données concernant les catégories de mots qui sont encore une fois contenues dans la mémoire à long terme »²⁹.

Il existe donc un échange constant d'informations entre ces trois niveaux de mémoire.

²⁸ CORNAIRE C., *ibid*, p.18

²⁹ CORNAIRE C., *op. cit.* p.19

4. Caractéristiques des bons et des mauvais lecteurs

Un bon lecteur est un lecteur qui comprend ce qu'il lit, qui adapte ses stratégies de lecture en fonction de ce qu'il comprend et n'hésite pas à faire des retours en arrière pour éclaircir un passage mal compris. Il adapte également ses stratégies de lecture en fonction des ses objectifs et du type de texte. C'est un « bon compreneur ».

Un mauvais lecteur est un lecteur qui ne met pas en place ou de façon inadaptée les stratégies de lecture. Il ne se rend pas compte qu'il ne comprend pas ce qu'il lit ou s'en rend compte mais continue tout de même sa lecture, sans modifier ses stratégies de lecture. C'est un « mauvais compreneur ».

4.1. Profils généraux

Globalement nous pouvons discerner quatre profils chez les lecteurs³⁰.

Certains lecteurs obtiennent des résultats homogènes :

- Un niveau de lecture faible avec un niveau de compréhension bas
- Un bon niveau de lecture avec un niveau de compréhension suffisant

D'autres lecteurs obtiennent des résultats hétérogènes :

- Un niveau de lecture faible avec un niveau de compréhension élevé, des stratégies de compensation ayant certainement compensé les difficultés de décodage.
- Un bon niveau de lecture avec un niveau de compréhension insuffisant. Il faut noter que tous les faibles compreneurs ne sont pas de mauvais déchiffreurs.

4.2. Les traits caractéristiques des mauvais lecteurs³¹

Les mauvais lecteurs présentent des difficultés qui peuvent se situer à différents niveaux :

- Au niveau du décodage du mot : par exemple lire [sa] pour chat ou [kartə] pour quatre. Si le décodage est erroné, la compréhension sera touchée à moins que le lecteur ait des stratégies de compensation.

³⁰ ALVÈS C., BOUILLARD H., PÉRON D., WEMEAU A. AISANCE ET COMPRÉHENSION : Étude comparative de l'aisance en lecture et des niveaux de compréhension textuelle , Glossa n°53, 4-17

³¹ CHAUVEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Éditions RETZ, 1997, p. 142.

- Au niveau des processus de compréhension :
 - Au niveau de l'exploration de la phrase ou du texte : le lecteur saute un mot, une ligne ou un paragraphe du texte par exemple, sans s'en rendre compte.
 - Au niveau de l'exploration du type d'écrit : le lecteur ne reconnaît pas qu'il est face à un récit. De ce fait, il n'aura pas en tête la superstructure narrative du récit. Cela peut le pénaliser dans un rappel de récit par exemple, puisqu'il n'aura pas en tête les différentes étapes qui constituent le texte qu'il vient de lire.
 - Au niveau du questionnement du lecteur sur le contenu : les processus d'élaboration ne sont pas ou sont mal utilisés. Le lecteur ne fait pas de prédiction, ne porte pas de jugement sur le texte par exemple.
 - Au niveau de l'utilisation de la ponctuation : le mauvais lecteur peut ne pas tenir compte de la ponctuation et, de ce fait, ce qu'il lit est une suite de mots non segmentée en propositions, en phrases. Par exemple « en profitèrent pour s'échapper. Leur chien », si le lecteur ne marque pas de pauses entre ces deux propositions, il pourra comprendre qu'ils réussirent à faire sortir leur chien, ce qui entraîne une mauvaise compréhension de ce passage.
 - Au niveau de l'organisation des informations sémantiques : les microprocessus ne sont pas ou sont mal utilisés. Le lecteur ne relie pas les informations qui concernent un même élément. Ainsi dans notre récit, un lecteur peut penser qu'au début du texte nous parlons de deux animaux : un chat (doux, ronronne) puis un hérisson (petites pointes) alors qu'il s'agit uniquement du chat. Nous pouvons en effet associer « de petites pointes » aux griffes d'un chat.
 - Au niveau du contrôle de l'activité : les processus métacognitifs ne sont pas ou sont mal utilisés. Le lecteur ne se questionne pas sur sa compréhension du texte qu'il lit. Dans notre récit, il pourrait par exemple comprendre que la fenêtre est trop haute pour que les enfants l'atteignent et penser ensuite que les enfants s'enfuient par la fenêtre sans que cela lui pose question.
 - Au niveau de la mise en mémoire des informations : le lecteur ne sélectionne pas les informations pertinentes à mettre en mémoire. Il retient de nombreux détails comme par exemple dans notre récit : « elle lâcha son panier » mais pas d'éléments appartenant à la macrostructure comme « deux enfants et leur chien partirent dans la forêt » ou alors il présente des difficultés mnésiques.

Les stratégies de lecture du mauvais lecteur peuvent donc être variées. Certains lecteurs ne présentent pas de difficultés de décodage. Cependant ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent du fait d'une certaine « passivité » dans l'approche des textes. Ils n'adaptent pas leur prise d'informations et leur traitement de données à la tâche.

Certaines conduites inefficaces pour la compréhension peuvent être utilisées :

- se limiter à une compréhension succincte ou approximative du message écrit,
- « faire du sens » (interpréter ou inventer) à partir de quelques mots ou quelques informations compris,
- deviner au lieu de décoder.

Toutes ces conduites amènent à une mauvaise compréhension du message écrit.

4.3. Les habiletés et les stratégies des bons lecteurs³²

4.3.1. Habiletés du bon lecteur

- Le bon lecteur est habile dans la reconnaissance des mots. Celle-ci est automatique.
- Il s'attend à voir apparaître certains mots dans un contexte particulier en s'aidant du contexte et de ses connaissances.
- Il fait des prédictions. Il s'aide pour cela d'éléments textuels et de connaissances particulières.
- Il est capable de conserver en mémoire un certain nombre de connaissances dont il se sert durant la lecture.
- Il ajuste son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser.

4.3.2. Stratégies du bon lecteur

Il arrive à détecter ses difficultés et y apporte des solutions.

- L'esquive de la difficulté : le lecteur contourne la difficulté et continue sa lecture du texte. Il pense trouver l'information qui lui manque pour comprendre, plus tard dans le texte.

³² CORNAIRE C., op. cit. p.38

- Le balayage (« scanning ») : il s'agit d'une lecture sélective qui a pour but de repérer rapidement une information précise. Par exemple, dans notre test, dans l'épreuve des questions, le lecteur peut se référer au texte s'il ne se souvient plus de la réponse. Il ne peut pas relire tout le texte mais balaie du regard celui-ci afin de trouver le passage du texte qui contient l'information.
- L'écramage (« skimming ») : c'est le fait de parcourir rapidement le texte de façon non linéaire. Cela permet de se faire une idée globale de son contenu (survol du texte).
- La lecture critique : il s'agit d'une lecture fine du texte. Le lecteur lit tout le texte et l'analyse dans différents domaines comme le domaine sémantique par exemple.
- L'utilisation du contexte : le lecteur se sert de l'environnement d'un mot ou d'un énoncé pour en découvrir sa signification. Cette conduite est peu fréquemment utilisée par le bon lecteur. Cependant quand elle est utilisée, elle s'avère efficace. Dans notre récit, nous trouvons un mot polysémique : jumelles. Pour en découvrir la signification, le lecteur doit déjà savoir que ce mot a deux significations. S'il s'interroge sur la signification que ce mot a dans ce texte, il va chercher des éléments dans le contexte. « qui les observaient grâce à celles-ci » va lui permettre de ne retenir qu'une signification du mot jumelles.
- L'utilisation de l'inférence permet de deviner ce que l'auteur n'a pas dit. Par exemple dans notre récit, « ils avaient ramassé toutes sortes de choses ». Grâce aux éléments précédant cette proposition (« été », « dans la forêt »), le lecteur peut déduire qu'ils ont ramassé des fruits, des fleurs, des branches ou d'autres choses qui remplissent ces critères.
- L'utilisation des connaissances antérieures (référentielles, textuelles, grammaticales) : dans notre récit, il est question de quelque chose de doux et chaud et qui ronronne. Grâce à ses connaissances, le lecteur peut déduire qu'il s'agit d'un chat.
- L'objectivation (« monitoring ») permet de faire le point sur ce que le lecteur sait par rapport à son intention de lecture, à ses besoins, à ses intérêts. Dans notre test, le but du lecteur est de retenir un maximum d'informations. Le lecteur peut s'interroger pour savoir si sa lecture n'est pas trop superficielle. Il peut faire une pause dans sa lecture afin de voir s'il a déjà retenu suffisamment de choses et vérifier que ses stratégies de lecture sont adaptées.

Cette partie nous permet de comprendre ce qu'est un récit, base de notre test. Tout au long de celle-ci, nous avons donné des exemples à partir du récit du test. Cela nous permet de mieux comprendre les processus que le lecteur doit activer lors de sa lecture afin de comprendre un récit. Nous avons aussi recherché les différences entre les « bons et les mauvais compreneurs » afin de mieux appréhender l'analyse de nos résultats.

MÉTHODOLOGIE

2^{ème} partie : Méthodologie

Cette partie s'intéressera tout d'abord à nos hypothèses ainsi qu'à nos objectifs. Nous détaillerons ensuite notre population, comment nous l'avons sélectionnée. Puis nous développerons la méthode d'expérimentation. Nous présenterons également le test de compréhension utilisé dans notre expérimentation. Enfin nous nous attarderons sur les évaluations à l'entrée en 6^{ème}, nous les décrirons et nous les comparerons au test.

1. Hypothèses et objectifs

1.1. Hypothèses

Notre hypothèse de départ est qu'il existe des capacités sous-jacentes à l'activité de compréhension écrite de récit. Ces capacités sont, entre autres, la réalisation d'inférences, la représentation mentale et la généralisation. Elles sont concomitantes de quatre facteurs essentiels à cette activité : la lecture de mots ne doit pas poser de problème, le lecteur doit être capable d'analyser la morphosyntaxe d'une phrase, le lecteur doit être capable de comprendre qu'un récit suit un schéma narratif, enfin, le lecteur doit présenter de bonnes capacités mnésiques (WOLF, S.³³).

L'inférence³⁴ est un « ajout d'informations n'étant pas explicitement données dans le texte, mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances générales sur le monde, établissant ainsi des liens entre les différentes parties du texte et permettant de construire sa représentation mentale intégrée. »³⁵. Il faut que le lecteur dépasse la signification verbalement exprimée quand il est face à une inférence. CUNNINGHAM distingue « deux grandes catégories d'inférences :

- les inférences fondées sur le texte (inférences logiques)

³³ WOLF S., *Compréhension de texte et lecture de mots : quelles relations ? ou pourquoi certains enfants n'apprennent-ils pas à lire ? Entretiens d'orthophonie 2001* p.138

³⁴ Cf. partie théorique en 2.1.3.2. p. 18

³⁵ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, L'Ortho-Édition, 1997

- les inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur (inférences pragmatiques) »³⁶.

La représentation mentale consiste à établir une image mentale à partir des éléments du récit (explicites et implicites). Ainsi, la lecture de mots entraîne l'activation de leur(s) représentation(s). L'image mentale est une représentation imagée d'un objet absent, ce qui est le cas lors de la lecture d'un récit.

La généralisation est un « processus mental qui permet, grâce notamment à l'assimilation et à l'accommodation, d'étendre une action (ou une connaissance ou un raisonnement) de la situation particulière qui l'a motivée à d'autres situations puis à toutes les situations où cette action (ou cette connaissance ou ce raisonnement) peut s'appliquer »³⁷. Elle permet donc d'accéder au sens global d'un récit par la sélection d'informations pertinentes et le regroupement de ces informations.

Nous voulons voir s'il est possible de déceler ces capacités grâce à un test. Le test servirait aux orthophonistes à cibler les compétences à exercer durant la rééducation. Un test est en effet un outil ayant deux fonctions primordiales : mettre en évidence un ou des trouble(s) donné(s) et émettre des hypothèses quant à l'origine de ce(s) trouble(s). Les évaluations à l'entrée en 6^{ème} ont pour but « d'adapter les stratégies pédagogiques à la nature des difficultés et des points forts repérés. »³⁸ Elles servent aux enseignants à « adapter leur enseignement à la diversité des élèves ».

Notre deuxième hypothèse est de savoir si les enfants ayant de mauvais scores aux épreuves de compréhension des évaluations de 6^{ème} sont ceux qui ont des capacités déficientes au test en ce qui concerne les structures du lecteur (structures affectives et cognitives) et les processus de lecture.

³⁶ GIASSON J., *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : De Boeck université, 1990, p. 62

³⁷ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit.

³⁸ Ministère de l'éducation nationale, *Evaluation à l'entrée en 6^{ème}, français, présentation, document à l'attention des professeurs*, 2004

1.2. Objectifs

Nous allons observer si le test permet de distinguer les deux groupes d'enfants testés (les enfants tout venants et les enfants pathologiques). Il s'agit d'observer la sensibilité du test (discriminer les sujets testés).

Nous allons également comparer les types d'épreuves ainsi que les résultats entre le test de compréhension de récit et les épreuves de compréhension de récit dans les évaluations à l'entrée en 6^{ème}. Une analyse détaillée des épreuves nous montrera leurs points communs ainsi que leurs différences, les intérêts des unes par rapport aux autres. Nous analyserons ensuite les résultats obtenus pour chaque type d'évaluation. La comparaison de ces résultats permettra de voir si le groupe signalé comme ayant des difficultés de compréhension par les évaluations à l'entrée en 6^{ème} est aussi repéré comme tel par le test orthophonique proposé.

1.3. Opérationnalisation

Nous menons une expérimentation sur une population d'enfants de 6^{ème}.

Nous aurons recours à 2 types d'instruments d'investigation :

- le test de compréhension de récit de MAEDER, C. Nous faisons passer le test dans son intégralité aux mois de janvier et de février 2005.
- les épreuves concernant la compréhension de récit dans les évaluations à l'entrée en 6^{ème}.

Nous exploiterons les résultats des élèves à ces évaluations qui se sont déroulées en septembre 2004.

2. Population : Critères de sélection

2.1. Âge

Notre mémoire s'intègre dans une étude sur un test de compréhension de récit en cours d'élaboration. Ce test s'adresse à des enfants du CM1 à la 4^{ème}.

Les évaluations nationales en français et en mathématiques sont destinées uniquement aux élèves de CE2 et de 6^{ème}. Nous avons donc choisi un mémoire qui repose sur la comparaison du test avec les évaluations à l'entrée en 6^{ème}. La classe de 6^{ème} est située entre le CM1 et la 4^{ème}.

Un test de compréhension ne peut être destiné qu'à des enfants qui maîtrisent les mécanismes de base de la lecture : « pour avoir des chances de comprendre un texte, il faut que les stratégies d'assemblage soient automatisées (dès la fin du CE1 d'après Khomsi) »³⁹.

Le thème du récit proposé dans ce test a été choisi afin d'intéresser une tranche d'âge d'enfants assez large. Cependant le thème ne susciterait plus l'intérêt des jeunes adultes, la classe limite a donc été fixée à la 4^{ème}.

2.2. Enfants tout venants/enfants pathologiques: deux groupes

Nous avons constitué deux groupes d'enfants testés :

- les enfants tout venants : il s'agit d'enfants que nous avons recrutés dans des collèges.
- les enfants pathologiques : il s'agit d'enfants présentant des troubles de la compréhension que nous avons recrutés chez des orthophonistes.

Cela nous permet de dégager des résultats entre une population témoin, où nous supposons avoir un maximum de « bons compreneurs », et une population pathologique où nous nous attendons à avoir un maximum de « mauvais compreneurs ». Mais, en fin de compte, nous obtiendrons peut-être un continuum allant du sujet très bon compreneur (normalement dans le groupe des enfants sains) à celui qui est très mauvais compreneur (normalement dans le groupe des enfants pathologiques).

³⁹ WOLF S., op. cit.

2.2.1. Critères communs aux deux groupes

2.2.1.1. La classe

Les enfants testés sont tous en classe de 6^{ème} au moment où nous les avons testés. Ils doivent suivre une 6^{ème} générale, c'est-à-dire que nous ne prenons pas d'enfants en SEGPA⁴⁰ (même si les évaluations nationales se déroulent « dans toutes les classes de sixième y compris en SEGPA »⁴¹). Les élèves de SEGPA sont des élèves dont le parcours scolaire a été perturbé. Ils présentent des difficultés scolaires et parfois des perturbations au niveau de l'efficacité intellectuelle qui ne relèvent pas du retard mental mais qui se traduisent par des incapacités et des désavantages⁴². Tous ces éléments ne correspondent pas à nos critères de sélection (Cf. 2.2.1.3 ci-dessous).

2.2.1.2. La langue

Une bonne maîtrise de la langue française est indispensable pour notre étude. Nous devons limiter au maximum les éléments qui pourraient parasiter nos résultats. Nous acceptons les enfants bilingues si leur maîtrise du français est satisfaisante. Nous comptons sur l'enseignant ou l'orthophoniste pour porter un jugement sur la maîtrise du français si un bilinguisme se présente.

2.2.1.3. L'absence de troubles associés

Les enfants que nous testons doivent présenter un niveau d'efficacité intellectuelle normal. Nous excluons de notre échantillon les enfants présentant des troubles psychiques graves ainsi que les enfants n'ayant pas suivi une scolarisation normale.

⁴⁰ Section d'Éducation Générale Professionnelle Adaptée

⁴¹ Ministère de l'éducation nationale, *Évaluation à l'entrée en 6^{ème}, français, présentation, document à l'attention des professeurs*, 2004

⁴² Circulaire 96/167 du 20 juin 1996

2.2.2. Critères spécifiques aux enfants tout venants

Les enfants de ce groupe ne doivent pas être suivis en orthophonie. Ce sont des enfants tout venants. Ils ne doivent pas présenter de troubles du langage écrit et doivent avoir un bon niveau de compréhension. Cependant nous ne souhaitons pas avoir uniquement les meilleurs de la classe. Un enfant peut être bon compreneur sans forcément être excellent élève ! Nous acceptons les redoublants. Nous avons sollicité pour cela les professeurs de français de ces élèves. Ceux-ci nous ont donné leur avis sur les enfants. Ainsi nous avons pu éliminer ceux qui ne remplissaient pas tous les critères de sélection.

2.2.3. Critères spécifiques aux sujets pathologiques

2.2.3.1. Présence de troubles de la compréhension

Les enfants de ce groupe doivent être suivis en orthophonie pour des troubles de la compréhension isolés ou s'inscrivant dans des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit) et/ou des troubles logico-mathématiques. Il faut noter que des enfants présentant des troubles du langage écrit ou des troubles logico-mathématiques présentent souvent des difficultés de la compréhension même si les orthophonistes ne les ont pas forcément mises en évidence.

La dyslexie est un trouble persistant de l'apprentissage de la lecture⁴³. Elle peut entraîner une réticence, un manque de motivation face à toute activité de lecture. Les expériences de lecture sont moindres ce qui entraîne des difficultés de compréhension écrite malgré les stratégies de compensation mises en œuvre.

La dysorthographe est un trouble d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe¹⁰. Elle peut être liée à des confusions auditivo- et visuo-perceptives, à une connaissance insuffisante des règles de correspondance grapho-phonémiques, à des difficultés mnésiques, des difficultés au niveau de la perception de la parole (structure segmentale), à une maîtrise insuffisante du langage oral... Ce trouble peut donc entraîner des difficultés de la compréhension écrite.

Les troubles logico-mathématiques peuvent être liés à un retard dans la construction des structures de pensées. Les sujets présentant ces troubles peuvent avoir des difficultés au niveau du langage oral et écrit en réception et en production. Les phrases complexes qui

⁴³ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit.

impliquent un raisonnement logique seront difficilement comprises (changement de point de vue, décentration...). La compréhension écrite peut être perturbée.

Les enfants suivis en orthophonie doivent si possible avoir été diagnostiqués comme présentant des troubles de la compréhension. Cependant beaucoup d'orthophonistes ne testent pas la compréhension, faute d'outils d'évaluation adaptés. Dans certains cas, nous espérons avoir les résultats aux tests de compréhension pratiqués par les orthophonistes, comme par exemple, l'E.CO.SSE. (Epreuve de Compréhension Syntaxico-SEmantique)⁴⁴ ou le L.M.C. (Lecture de Mots et Compréhension)⁴⁵.

Le test que nous proposons n'a pas les mêmes objectifs que les tests de compréhension qui existent déjà. L'E.CO.SSE teste la compréhension syntaxique orale et/ou écrite. Ce test repose sur la compréhension de phrases et non de récit. Il englobe la tranche d'âge de notre test puisqu'il est étalonné de 7 à 13 ans. Le L.M.C. de KHOMSI comporte une partie qui évalue la compréhension en situation de lecture de phrases. La réponse se fait par désignation d'une image correcte parmi un ensemble de quatre images proposées. La représentation mentale et l'inférence sont testées, ce qui rejoint notre test. L'étalonnage est fait du cours préparatoire au cours élémentaire. Mais nous nous situons ici encore au niveau de la compréhension de phrases.

Nous excluons tout de même de notre étude, les enfants qui présentent de très grosses difficultés de décodage. Notre intérêt est de tester la compréhension de récit et les difficultés de décodage fausseraient nos résultats. Le décodage intervient en effet en tout premier lieu dans l'activité de lecture.

2.2.3.2. Exclusion d'une dysgraphie isolée

A noter que, parmi les enfants présentant des troubles du langage écrit, nous n'acceptons pas d'enfants qui présentent une dysgraphie isolée, cela ne nous apporte pas d'informations en rapport avec le sujet de notre mémoire. En effet, la dysgraphie est un « trouble de langage

⁴⁴ LECOCQ, P. *Epreuve de COmpréhension Syntaxico-SEmantique*, Psychologie cognitive, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1996.

⁴⁵ KHOMSI A., *Lecture de Mots et Compréhension*, ECPA, Paris, 1990.

écrit affectant le geste graphique et l'aspect formel de l'écriture »⁴⁶ et ne donne donc pas lieu à des troubles de la compréhension écrite.

2.3. Recherche de l'échantillon

2.3.1. Recherche de l'échantillon d'enfants tout venants

Nous avons tout d'abord pris contact avec les principaux des collèges afin d'obtenir leur accord pour effectuer notre expérimentation au sein de leur collège. Nous les avons rencontrés afin de leur exposer brièvement le but de notre démarche et ce que nous attendions du collège. Nous avons également rencontré les professeurs de français.

Nous avons par la suite envoyé un courrier aux principaux accompagné de la demande d'autorisation destinée aux familles (Cf. annexes p.XXII et XXVI).

Nous avons également envoyé un courrier aux inspecteurs d'académie afin d'obtenir leur accord (Cf. annexe p.XXIII).

Au mois de novembre, nous avons rencontré une classe de 6^{ème} dans le collège nancéien. Nous lui avons exposé notre projet et avons sollicité les enfants pour y participer. Leur engouement nous a ravie. Plus de la moitié des élèves acceptaient de participer à notre expérimentation. L'autorisation parentale a ainsi été distribuée dans des conditions optimales.

2.3.2. Recherche de l'échantillon d'enfants pathologiques

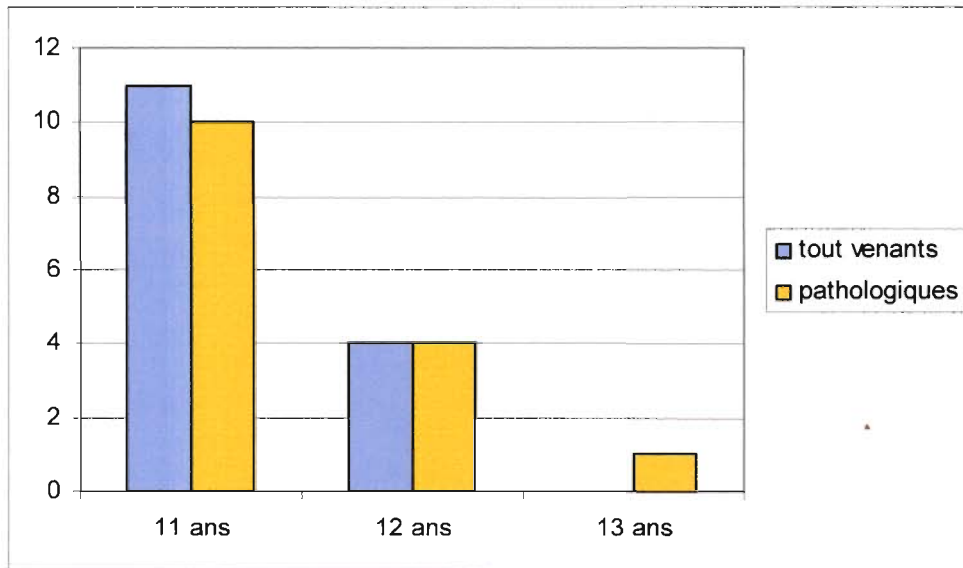
Nous avons également téléphoné à des orthophonistes en libéral afin d'avoir un état des lieux des enfants de 6^{ème} qui étaient suivis en rééducation et qui correspondaient à nos critères de sélection. Nous avons ensuite envoyé une lettre aux orthophonistes qui suivaient des enfants susceptibles de faire partie de notre échantillon courant novembre. Celle-ci explicitait clairement notre démarche ainsi que nos critères de sélection. Elle s'accompagnait d'une demande d'autorisation destinée aux parents. Nous avons à nouveau contacté ces orthophonistes début décembre afin de planifier les dates d'expérimentation.

⁴⁶ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit.

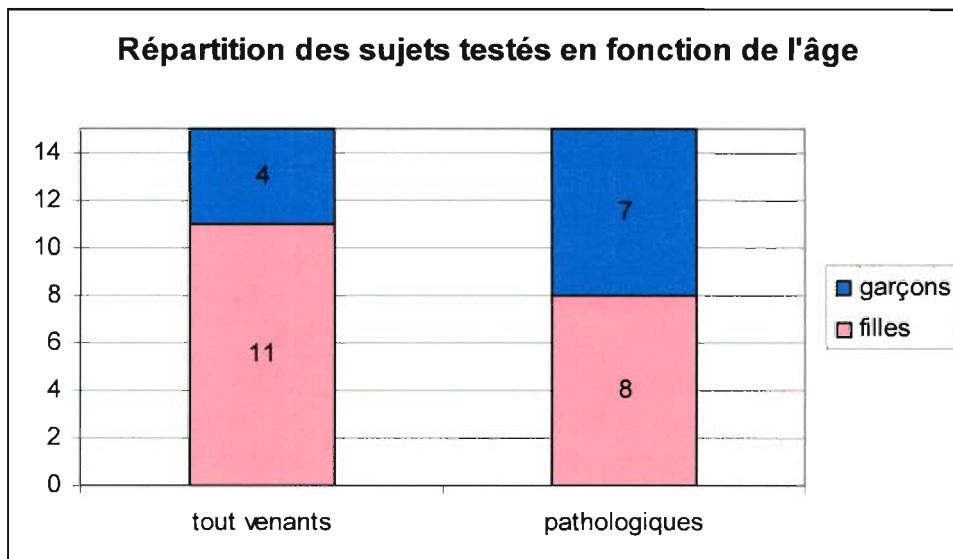
2.4. Présentation de notre échantillon

Nous avons testé 15 enfants tout venants et 15 enfants suivis en orthophonie.

2.4.1. Répartition selon l'âge



2.4.2. Répartition selon le sexe



Nous avons testé chez les tout venants plus de filles que de garçons alors que chez les enfants pathologiques, nous avons des groupes quasi homogènes.

2.4.3. Répartition selon le niveau socioculturel⁴⁷

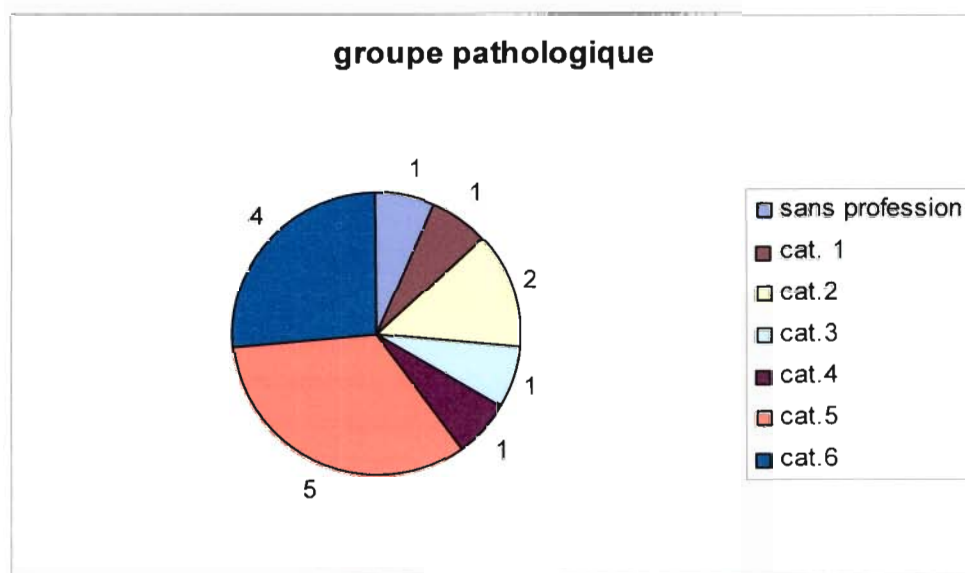
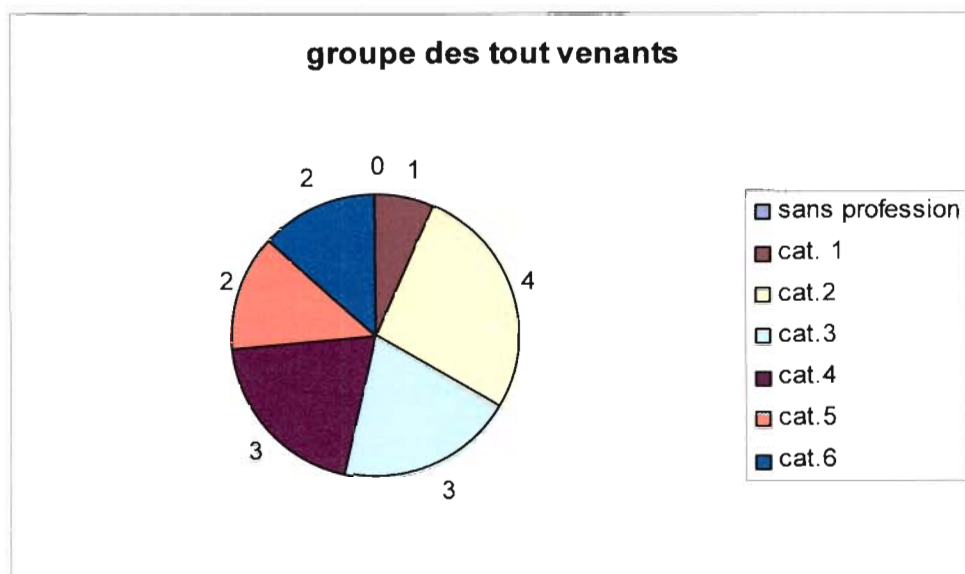
Nous nous sommes basée sur les profils des catégories socio-professionnelles proposées par l'INSEE⁴⁸ en 1990. Voici le classement qu'elle a défini :

Numéro de la catégorie socio-professionnelle	Professions concernées
1	Agriculteurs exploitants
2	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
3	Cadres, professions intellectuelles supérieures (professions libérales, cadres, professeurs, ingénieurs)
4	Professions intermédiaires (instituteurs, professions de la santé et administratives)
5	Employés (employés de la fonction publique, de commerce, policiers, militaires...)
6	Ouvriers (chauffeurs...)

Nous avons ajouté à ce classement la catégorie des personnes sans profession.

⁴⁷ DESROSIERES A., THEVENOT, L. *Les catégories socio-professionnelles*, 2000, p. 88-89.

⁴⁸ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques



2.4.4. Répartition selon le type de troubles

	Type de troubles	Nombre de séances Durée de prise en charge
Raphaël	Troubles spécifiques du langage écrit	35 séances 1 an 2 mois
Pierre V.	Troubles de compréhension	Environ 10 séances 3 mois
Bérénice	Troubles du langage écrit d'abord, puis troubles logico-mathématiques	130 séances 3 ans 8 mois

	Type de troubles	Nombre de séances Durée de prise en charge
Agathe	Troubles spécifiques du langage écrit	120 séances 3 ans 3 mois (fin de rééducation)
Aurélio	Troubles spécifiques du langage écrit	130 séances environ 3 ans 4 mois
Arthur	Troubles spécifiques du langage écrit (compréhension de textes, accès au lexique, non respect des règles de grammaires)	72 séances 2 ans 2 mois
Jordan	Troubles spécifiques du langage écrit (décodage, compréhension très parcellaire)	80 séances 2 ans 5 mois
Gauthier	Troubles spécifiques du langage écrit	1 an
Mégane	Troubles spécifiques du langage écrit Troubles logico-mathématiques	40 séances 1 an 1 mois
Pierre C.	Dyslexie mixte Dysorthographe	237 séances 5 ans 5 mois
Jérôme	Troubles spécifiques du langage écrit	30 séances 9 mois
Aurore	Dyslexie/dysorthographe	200 séances 3 ans
Julie	Dyslexie/dysorthographe	300 séances 6 ans
Victoria	Troubles logico-mathématiques Dysorthographe Troubles de compréhension	5 séances 2 mois
Charline	Troubles du langage écrit Dyslexie/ Dysorthographe	11 séances 4 mois

	Difficultés de compréhension	Difficultés de décodage	Moment de la rééducation
Raphaël	Oui	Oui (lent et erroné)	En cours
Pierre V.	Oui	Non	Début
Bérénice	Oui	Non	En cours
Agathe	Oui	Non	Fin
Aurélio	Oui	Non	En cours
Arthur	Oui	Non	Fin
Jordan	Oui	Oui, légères	En cours
Gauthier	Hypothèse	Oui (grande lenteur)	En cours
Mégane	Oui	Oui, légères	En cours
Pierre C.	Hypothèse	Oui, moyennes	En cours
Jérôme	Hypothèse	Oui, légères	Fin
Aurore	Oui	Oui, assez importantes	En cours
Julie	Oui	Oui, assez importantes	En cours
Victoria	Oui	Non	Début
Charline	Oui	Oui, légères	Début

2.5. Recueil des informations concernant les enfants

Nous proposons une feuille de renseignements commune aux deux groupes d'enfants. Nous compléterons celle-ci par une fiche concernant le suivi orthophonique pour les enfants pathologiques (Cf. fiche de renseignements en annexes p. XX et XXI).

Pour constituer ces fiches, nous nous sommes appuyée sur les mémoires de l'an dernier (2004)⁴⁹.

⁴⁹ BIANCHI M., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : effet de la représentation mentale dans la compréhension écrite*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2004

⁴⁹ MANZANO V., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : rôle de la production inférentielle dans la compréhension écrite*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2004

⁴⁹ DESHORS V., *Rôle des capacités de généralisation dans la compréhension de récits : Projet d'élaboration de test pour les enfants scolarisés du CMI à la 4^{ème}*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2004

2.5.1. Fiche de renseignements destinée aux enfants tout venants et aux enfants pathologiques

Sur la fiche de renseignements nous trouvons des éléments notés par l'examineur :

- le numéro de passation
- la date de la passation
- l'heure de début et fin de passation, la durée de la passation : l'heure de la passation peut être intéressante à prendre en compte comme nous le verrons en 3.3. p.49.
- le lieu de passation
- le sexe : cela peut être un élément de comparaison.
- le niveau de l'enfant par rapport à la classe : un enfant bon compreneur peut avoir un niveau scolaire variable. Nous nous appuyerons sur les informations données par les professeurs de français ou par les orthophonistes pour obtenir ce renseignement (capacités, difficultés de l'enfant).

Nous trouvons également des questions posées avant la passation :

- le prénom de l'enfant et l'initiale du nom : nous souhaitons garder l'anonymat des enfants.
- la date de naissance, l'âge : l'âge des enfants de notre échantillon peut différer même s'ils sont tous en classe de 6^{ème}.
- la ou les classe(s) redoublée(s) durant la scolarité
- la ou les langue(s) parlée(s) à la maison : nous vérifions que l'enfant remplit bien l'un de nos critères qui est la bonne maîtrise de la langue française.
- la profession des parents : cela nous renseigne sur le niveau socio-culturel des enfants testés. Nous avons voulu l'exploiter dans la partie analyse des résultats afin de voir si ce critère a des répercussions sur les résultats des enfants (les études précédentes en faisaient état).
- le suivi orthophonique actuel ou passé : nous contrôlons que l'enfant correspond bien à nos critères de sélection. Nous vérifions s'il n'est pas sur le point de débiter un suivi orthophonique. Nous excluons tout enfant qui ne remplit pas le critère « non suivi en orthophonie ».
- la raison du suivi en orthophonie, s'il y a eu rééducation orthophonique
- la date de début (et de fin) de prise en charge

- le port d'un appareil auditif ou de lunettes : si la réponse est affirmative, nous nous assurons que l'enfant les porte bien lors de la passation. Cette question est essentielle et nous permet de prendre en compte ces critères.

- le ressenti de l'enfant avant la passation : la réponse de l'enfant est tout à fait subjective. Néanmoins, celle-ci est très intéressante. Elle nous permet de voir dans quelles conditions l'enfant débute la passation du test. Certains états de fatigue, de stress, d'anxiété peuvent fausser les résultats, l'enfant n'exploitant pas ses connaissances au maximum.

Nous allons pouvoir analyser par la suite si l'effet du stress a une incidence sur les résultats du test. Ainsi nous jugerons comme « stressé », les enfants qui nous auront dit qu'ils étaient stressés ou un petit peu stressés.

- l'intérêt que l'enfant porte à la lecture : ce point est intéressant. Si l'enfant est un lecteur habituel, il aura déjà certainement été confronté à la lecture de récits. Cette familiarité avec ce type de texte fait qu'il connaît le schéma narratif conventionnel. Cela ne peut que l'aider au cours de la passation du test.

Enfin, nous trouvons des questions posées à l'issue du test :

- ce que l'enfant a pensé du test : trop long ? trop facile ou trop difficile ?, intérêt pour le thème de l'histoire : cela nous permet de voir l'impression générale de l'enfant par rapport à ce test. Cela peut parfois nous aider à comprendre les résultats d'un enfant qui se serait bloqué par exemple lors d'une épreuve par exemple.

- les autres commentaires faits par l'enfant sont également notés.

2.5.2. Fiche de renseignement supplémentaire destinée aux enfants pathologiques

Cette fiche concerne leur suivi orthophonique.

Nous y trouvons :

- le prénom de l'enfant et l'initiale de son nom

- la date de début de prise en charge : cela nous informe sur la durée de celle-ci. Nous pouvons ainsi émettre des hypothèses par rapport aux progrès de l'enfant, en tenant compte également de la gravité des troubles.

- durée de la prise en charge (si interruption)

- s'il y a eu une autre prise en charge orthophonique antérieure et si oui, pour quel(s) trouble(s) : l'enfant a pu être suivi par un autre orthophoniste pour le trouble qu'il présente actuellement ou pour un autre trouble.
- le nombre de séances déjà effectuées : cela nous indique l'évolution possible de l'enfant.
- le diagnostic porté après le bilan : cela nous décrit précisément les troubles que présentaient l'enfant.
- le degré de gravité des troubles : cela nous permet de faire des hypothèses par rapport aux difficultés qu'il présente actuellement.
- la présence ou non de difficultés au niveau du décodage et leur degré d'importance : nous vérifions que l'enfant correspond à nos critères de sélection. S'il présente de trop importantes difficultés de décodage, ce sujet ne peut être retenu pour notre expérimentation.
- le ou les test(s) utilisé(s) pour évaluer la compréhension écrite : cela nous apporte des données objectives par rapport aux difficultés de compréhension écrite de l'enfant.
- s'il existe des difficultés particulières au niveau de la mémorisation générale et/ou écrite : il ne faut pas oublier que l'épreuve de rappel de récit fait intervenir la mémoire. S'il existe des difficultés à ce niveau, nous devons les prendre en considération dans l'analyse de nos résultats.
- le(s) type(s) de support utilisé(s) par l'orthophoniste avec cet enfant : il nous paraît intéressant de savoir si l'enfant est habitué à travailler avec ce type de supports. Son comportement face aux différentes épreuves sera différent en fonction de la familiarité qu'il aura avec ce type d'épreuves.

Ces renseignements nous sont donnés par les orthophonistes.

3. Méthode d'expérimentation

3.1. Lieu d'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée au sein de 2 collèges, un dans le Nord, l'autre sur Nancy ainsi que chez des orthophonistes du Nord et de la région nancéienne. Nous prenons les élèves dans une salle autre que la salle de classe au collège. Cela nous permet d'être dans un endroit calme, sans autre individu pouvant perturber la passation. De plus, l'enfant se trouve dans un endroit qui lui rappelle moins une situation scolaire : interrogation, devoir surveillé...

3.2. Conditions d'expérimentation

3.2.1. Conditions générales

Une situation de face à face entre l'enfant et nous est mise en place. C'est en effet dans cette situation que les orthophonistes font généralement passer un test. Nous noterons parfois la présence d'une tierce personne, certains orthophonistes ayant souhaité assister à notre expérimentation (par intérêt et/ou par souci de responsabilité).

Nous nous présentons à l'enfant. Nous lui indiquons que notre expérimentation est réalisée dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie et que sa participation à ce projet va permettre d'élaborer un test pour aider les enfants qui ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Nous lui indiquons également que ce test n'est pas noté mais qu'il est important qu'il fasse du mieux qu'il peut.

Nous présentons le texte à l'enfant sur papier, les consignes sont données oralement et les réponses sont données à l'oral par l'enfant ou par la manipulation d'étiquettes.

Nous plaçons le même texte dans trois enveloppes. Nous demandons à l'enfant d'en choisir une. Nous lui indiquons que les trois enveloppes contiennent des textes différents. Quand l'enfant racontera l'histoire, il sera obligé d'être très précis car nous lui signalerons que les textes se ressemblent... Cela permet à l'épreuve de rappel de récit de présenter un intérêt : nous devons deviner quel texte il a tiré au sort (alors que nous savons quel texte l'enfant a lu puisqu'il n'y en a qu'un). Il semble « nécessaire que l'enfant sache ce qu'il lit et pourquoi il

lit pour qu'il puisse adapter ses stratégies à la lecture qu'on lui propose. »⁵⁰ Cela place l'enfant dans une situation de lecture avec ses objectifs, et non en situation de « lire pour lire ». Cette situation est plus proche du réel.

Consigne :

« Tu vas choisir une enveloppe parmi ces 3 enveloppes. Chaque enveloppe contient un texte. Ces textes se ressemblent beaucoup. »

Nous proposons à l'enfant de lire le récit. *« Lis l'histoire une fois, silencieusement. Retiens bien ce que tu lis car quand tu auras fini de lire cette histoire, tu devras me la raconter. J'essaierai de deviner quel texte tu as choisi. Je te poserai également des questions sur le texte. »*

Il est plus intéressant que l'enfant lise silencieusement. La « lecture oralisée risque d'entraver la compréhension de l'enfant à cause des efforts qu'il fournit pour déchiffrer et pour donner à entendre une lecture aisée »⁵¹. L'enfant ne pourra pas mettre en œuvre les mêmes moyens de compréhension que s'il lit silencieusement : pas de retour en arrière possible, pas de pause pour assimiler les informations... De plus, « lorsque le lecteur se focalise sur l'accès lexical, il n'y a plus de ressources cognitives disponibles pour permettre l'interactivité, et donc parvenir à l'intégration sémantique. »⁵² De plus, si l'enfant lit à voix haute, nous ne pouvons plus lui faire croire que nous ne connaissons pas le texte qu'il a lu. Il faut donc veiller à indiquer à l'enfant de lire silencieusement. Cependant, il faut noter le cas des enfants qui préfèrent lire à haute voix car ils se sentent plus à l'aise. Nous ne pouvons pas les en empêcher...

3.2.2. Mesure du temps de lecture

Nous mesurons le temps de lecture de l'enfant. « le temps de lecture n'est qu'un indicateur comportemental de la lecture : une différence de temps de lecture pour un même texte chez deux individus ne nous dira rien sur le « comment ils procèdent », mais nous indiquera

⁵⁰ ALGRAIN M. et GRAPINET L., *Des stratégies pour comprendre ? A travers une approche psychocognitiviste de la compréhension de récit*, Strasbourg : mémoire d'orthophonie, 1991

⁵¹ ALGRAIN M. et GRAPINET L. *ibid.*

⁵² GOLDER C., GAONAC'H D. *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Profession enseigner, Hachette livre, Paris, 1998, p. 98

simplement qu'ils procèdent sans doute différemment »⁵³. DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. abondent dans ce sens.⁵⁴

3.2.3. Enregistrement audio

Nous effectuons un enregistrement audio de la passation. Cela présente différents avantages pour nous ainsi que pour l'enfant.

D'une part, cela nous permet de ne pas être constamment concentrée sur ce que dit l'enfant même si notre but est de recueillir tout ce qu'il dit. Nous observons aussi les indices non verbaux ou comportementaux de l'enfant. Cela nous renseigne sur les difficultés qu'il peut éprouver comme un état de stress, de fatigue, d'agacement ou d'inattention par exemple. Le fait d'avoir un enregistrement sûr nous permet d'être plus présente dans l'échange avec l'enfant, de répondre à ses questions. Cela nous évite d'être surchargée par les tâches. Nous pouvons être disponible et maîtriser la passation du test, c'est-à-dire respecter sa standardisation (il s'agit d'arriver à faire passer le test d'une façon standard qui sera toujours la même pour des patients et des praticiens différents).

D'autre part, cela permet à l'enfant de se sentir plus à l'aise. Il n'a pas en face de lui une personne qui prend note de tout ce qu'il dit. La situation est moins formelle. L'enfant se sent certainement moins inhibé.

3.3. Moment de passation du test

Nous avons essayé de faire passer ce test à un moment le plus arrangeant pour l'enfant et pour le collègue ou l'orthophoniste. Cependant il faut noter qu'à certains moments les enfants présentent une plus grande fatigabilité. « de 6 à 15 ans, il y a une chute de la vigilance en même temps qu'une augmentation de la somnolence de 13 à 15 heures »⁵⁵. C'est pourquoi nous avons tenu à prendre en note le moment de passation de manière à en tenir compte dans l'analyse quantitative.

⁵³ WOLF S. op. cit.

⁵⁴ DENHIÈRE G., BAUDET S. *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, Glossa, 20, 10-17, p. 12

⁵⁵ HELLEBRÜGGE Th. In MONTAGNER H. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris : Stock, 1991. p. 22

3.4. Pré-test

Nous nous sommes familiarisée avec ce test grâce à quelques personnes qui constituent notre groupe d'entraînement. Cela nous a permis d'être attentive à l'importance de rester dans un rôle d'expérimentateur et d'éviter d'orienter les réponses des sujets.

Nous avons également pu vérifier que notre matériel (grille de cotation et matériel proposé à l'enfant) était complet et facilement utilisable.

Nous avons chronométré le temps de passation. Celui-ci est d'environ 45 minutes par sujet.

4. Le test de compréhension de récit

Notre mémoire se base sur un test de compréhension de récit créé par MAEDER, C. Ce test est encore à l'état de projet. Celui-ci comprend un récit de taille moyenne (une page et demie) ainsi que 5 épreuves. Le récit est sensiblement le même que celui de l'an dernier (2004), les épreuves ne sont pas exactement les mêmes.

4.1. Présentation du texte

Le texte utilisé pour le protocole de ce test est un récit d'une page et demie. (Cf. annexe p.II)

4.1.1. Les différentes parties de ce récit

Nous retrouvons les différentes parties qui constituent la superstructure narrative d'un récit (Cf. partie théorique en 1.3. p.12) :

- L'exposition (1^{er} paragraphe) : on apprend que l'histoire se passe en été, dans une forêt. On nous présente deux personnages de l'histoire, un garçon et une fille.
- L'élément déclencheur (2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} paragraphe) : on nous annonce dans cette partie un premier événement, c'est l'amorce du récit. Nous apprenons que les enfants sont perdus et qu'ils arrivent près d'une maison où une forme les observe.
- L'intrigue (5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème} paragraphe) : c'est le développement du récit. Les enfants se font enlever et enfermer dans une pièce par la forme noire. Celle-ci laisse tomber un pot. Les enfants sont entourés de bêtes qui les terrorisent.
- La complication (8^{ème} paragraphe) : c'est la résolution de l'histoire. Les enfants réussissent à s'échapper.
- La fin (9^{ème} paragraphe) : l'histoire se termine, les enfants rentrent chez eux.

4.1.2. Eléments facilitateurs et inhibiteurs de la compréhension de récit

4.1.2.1. Eléments facilitateurs

Au niveau de la forme :

Une des composantes d'un « bon texte » serait le fait de permettre à un lecteur de repérer physiquement la structure globale d'un texte⁵⁶. La mise en page est aérée, les paragraphes sont coupés de façon logique. « Le découpage en paragraphes permet, en tout état de cause, de mieux repérer les informations importantes (STARK, 1988). »⁵⁷

La ponctuation est présente. Elle permet la gestion de différents traitements intervenant dans la compréhension de récit (processus d'intégration de l'information principalement). Le lecteur repère ainsi des endroits dans le texte où il peut intégrer les informations, en marquant des pauses⁵⁸. Il s'aide de la ponctuation, de la frontière des paragraphes...

Au niveau du contenu :

Ce texte est cohérent au niveau phrastique ainsi qu'au niveau de sa structure narrative. La cohérence locale consiste en l'établissement de liens « par le lecteur entre la phrase qu'il est en train de lire et les phrases immédiatement précédentes, grâce à des marques linguistiques (connecteurs, anaphores, ponctuation) »⁵⁹. La cohérence narrative est un « élément fondamental du discours narratif, la cohérence est assurée par des règles indispensables de répétition (reprise d'éléments déjà émis), de progression (ajouts d'éléments nouveaux et progressifs), de non-contradiction (domaine logique), et de relation (de cause à effet par exemple). »⁶⁰. Ce texte respecte donc la grammaire de récit (« la grammaire de récit est un système de règles dont le but est de décrire les régularités trouvés dans les récits »⁶¹), c'est-à-dire que la structure du texte est conforme à celle d'un récit.

⁵⁶ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de texte*. Paris : Armand Colin, 1996 p.195

⁵⁷ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. op. cit. p.193

⁵⁸ GOLDER C., GAONAC'H D. op. cit. p. 101

⁵⁹ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit.

⁶⁰ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit.

⁶¹ GIASSON J., op. cit. p. 96

L'organisation énonciative du récit suit l'ordre réel des événements. « la construction de la signification est plus coûteuse si l'organisation du texte n'est pas conforme à la structure canonique ; l'intégration des éléments textuels est alors difficile du fait d'une surcharge en mémoire de travail »⁶².

Nous retrouvons des connecteurs logiques (ex : et) et des marqueurs de temps (ex : puis, après) ainsi que des pronoms anaphoriques (ex : « la fille », « elle », « son » ...). « un des rôles des connecteurs est de faciliter l'intégration sémantique en précisant le type de relation que deux phrases successives entretiennent »⁶³ (relation de causalité, de concessions...).

Au niveau du contexte :

Le contexte est congruent. Nous ne trouvons pas d'éléments contredisant les énoncés.

Au niveau de la tâche demandée :

La tâche demandée au sujet pendant la lecture est d'ordre sémantique. Nous lui précisons en effet qu'il devra suite à sa lecture nous raconter l'histoire et répondre à des questions. « La façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte. »⁶⁴.

Le sujet testé sait quelle va être son intention de lecture avant de commencer sa lecture.

4.1.2.2. Eléments inhibiteurs

Au niveau du contenu :

Le thème de l'histoire peut toucher les lecteurs différemment. Certains peuvent être indifférents au thème proposé dans ce récit. « La représentation subjective du récit n'est donc pas seulement représentation des constituants internes du texte narratif, des caractéristiques intrinsèques des événements et des personnages ; elle intègre aussi ce qui, dans ces caractéristiques, renvoie à la finalité communicative de ce type de texte, l'intérêt du lecteur. »⁶⁵

⁶² GOLDER C., GAONAC'H D. op. cit. p. 93

⁶³ GOLDER C., GAONAC'H D. op. cit. p. 104

⁶⁴ GIASSON J., op. cit. p.22

⁶⁵ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. op. cit. p.84

Nous trouvons peu de connecteurs logiques explicites. Le lecteur doit déduire les relations entre les différentes propositions. « Les connecteurs implicites sont plus difficilement compris par les élèves que les connecteurs explicites »⁶⁶.

Au niveau du déroulement de la passation :

Nous avons essayé de présenter ce test dans un contexte qui vise à mettre l'enfant à l'aise, dans un contexte calme. Cependant chaque enfant va réagir différemment à cette situation et il peut arriver que cela perturbe la lecture (manque de confiance en soi, peur d'être jugé...).

4.2. Description des épreuves⁶⁷

Les épreuves utilisées dans ce test sont des tâches off line. Nous recueillons des données après l'activité de lecture et non au cours de la lecture.

4.2.1. Rappel de récit

4.2.1.1. Présentation

Description :

Nous prévenons l'enfant qu'il devra nous raconter l'histoire et répondre à des questions avant que celui-ci ne débute sa lecture. Nous lui indiquons également :

« Je peux te donner le sens des mots que tu ne connais pas. N'hésite pas à me le demander. »

Nous prenons note du ou des mot(s) qui ont posé des difficultés de sens pour l'enfant. Cela nous permettra de juger du degré de difficulté du texte proposé, au niveau lexical. Si l'enfant rencontre beaucoup de mots inconnus, la compréhension sera altérée car ces mots vont interrompre les processus de compréhension. Lorsqu'un mot est lu, l'ensemble des significations qui lui sont associées est activé⁶⁸. Suit une série de processus afin de ne garder que les informations importantes en élaborant une synthèse des informations sémantiques (Cf. les processus de lecture, partie théorique en 2.1.3. p.17). Si le sens d'un mot est inconnu,

⁶⁶ GIASSON J., op. cit. p. 59

⁶⁷ Cf. protocole expérimental en annexe p.IV

⁶⁸ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. op. cit. p. 55

l'enfant va s'aider du contexte pour essayer de deviner le sens. Cela est coûteux au niveau cognitif. L'enfant ne va pas forcément trouver le sens exact, ce qui peut le pénaliser pour la suite de sa lecture. Plus le nombre de mots inconnus est important, plus la compréhension sera floue, vague.

Consigne de passation :

« Tu vas raconter l'histoire que tu viens de lire, je vais t'enregistrer pour pouvoir réécouter si je ne me souviens plus. Essaie d'être assez précis car je vais essayer de deviner quelle histoire tu as lue. »

4.2.1.2. La cotation

Nous présenterons les tableaux de cotation au fur et à mesure de la description des épreuves, excepté certaines grilles de cotation qui ressemblent fortement aux tableaux présentés au sein de cette partie : celles-ci concernent les éléments constitutifs des expansions au schéma de base, informations peu importantes et chaînes causales

Les différents constituants du texte :

Nous distinguons dans un récit des éléments plus ou moins importants. Nous avons classé, pour ce récit, des éléments qui appartiennent à la macrostructure du récit, des éléments qui constituent des expansions au schéma de base, des éléments que nous considérons comme des informations peu importantes.

	5 phrases, 12 éléments appartenant à la macrostructure du récit
Exposition (§1)	- Un après-midi d'été / deux enfants / et leur chien / partirent dans la forêt.
Élément déclencheur (§ 2, 3, 4)	- Les enfants se perdent / et aperçoivent une maison.
Intrigue (§ 5, 6, 7)	- La forme noire enlève les deux enfants / et les enferme dans une petite pièce.
Complication (§8)	- Ils réussissent à s'échapper / en lançant le pot dans la vitre.
Résolution, fin (§9)	- Leur chien les ramène / sains et saufs chez eux.

Localisation	14 éléments constituant des expansions au schéma de base
§ 1	- La nuit les surprend.
§ 2	- La maison est dans la forêt.
§ 3	- Un chat (ou un autre animal) griffe la petite fille.
§ 4	- La forme noire sort de la maison.
§ 4	- Elle regarde les enfants au moyen de jumelles.
§ 5	- La forme noire les emmène en haut de la maison.
§ 6	- Le chien s'est échappé.
§ 6	- La forme noire laisse tomber un pot.
§ 6	- Le garçon goûte le contenu du pot.
§ 7	- Dans la pièce où ils sont enfermés, il y a de petits animaux.
§ 8	- Le bruit (le fracas) attire la forme noire.
§ 8	- Elle se blesse.
§ 8	- Avec les morceaux de verre.
§ 9	- Ils racontent leur mésaventure à leurs parents.

Localisation	61 informations peu importantes (détails)
§ 1	- La fille est plus jeune que le garçon (les parents ont confié la fille au garçon) - Ils ont joué - Ils ont ramassé des fleurs, des champignons... (ils ont ramassé toutes sortes de choses)
§ 2	- Ils marchent au hasard - Ils s'approchent de la maison
§ 3	- Non loin de la maison - Un chat (ou un autre animal) frôle les jambes de la fille - La fille crie (la fille ne peut retenir un cri) - et lâche son panier - La fille saigne (quelque chose de chaud coule) - le long de son mollet - Elle l'essuie avec un mouchoir
§ 4	- Une porte grince - La forme noire rit (ils entendent un rire)

	<ul style="list-style-type: none"> - Son rire fait froid dans le dos - On dirait un animal guettant sa proie
§ 5	<ul style="list-style-type: none"> - Tout se passe rapidement - Ils n'ont pas le temps de bien la voir - La forme noire est pieds nus (le garçon aperçoit ses pieds nus) - et maigres - Elle monte deux séries d'escaliers - Elle reprend son souffle - La deuxième série d'escalier est plus raide que la première - Les enfants hurlent - Ils essaient de se dégager - Elle ouvre une porte - La forme noire les jette dans une pièce vide - très sombre
§ 6	<ul style="list-style-type: none"> - Un aboiement les surprend - Le pot (quelque chose) roule aux pieds du garçon - La forme noire n'a pas vu leur chien - Elle referme la porte à double tour - Le garçon tâtonne à la recherche de l'objet - C'est un pot en plastique - Il l'ouvre - Il y met son doigt - Le pot contient de la confiture, du miel (quelque chose de mou, de froid et de collant, de sucré) - Cela donne soif au garçon - Il abandonne le pot
§ 7	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants entendent des bruits bizarres - sans bien voir - Les animaux présents dans la pièce sont des rats (des animaux grattent, poussent des cris aigus, se déplacent autour d'eux) - Ils voient briller leurs dents - Les animaux sont affamés (dans les gueules affamées) - Les deux enfants sont terrorisés

	<ul style="list-style-type: none"> - et frigorifiés - Ils cherchent désespérément un moyen pour s'échapper - Il y a une petite fenêtre - Ils ne peuvent pas s'échapper (elle est trop haute pour qu'ils l'atteignent)
§ 8	<ul style="list-style-type: none"> - Le pot donne au garçon une idée - Ils se mettent à l'abri tous les deux - Ils entendent un bruit de pas - La forme noire ouvre la porte (la porte s'ouvre) - Elle entre dans la pièce - Elle hurle (ils entendent un hurlement) - Elle se prend un pied dans ses mains - Ils n'attendent pas plus longtemps
§ 9	<ul style="list-style-type: none"> - Le chien traîne aux abords de la maison - Ils traversent à nouveau la forêt - La petite fille montre le sang (les taches rouges) sur son mouchoir - Et les traces (de sang) sur son mollet

Certaines informations n'ont pas été indiquées dans les informations peu pertinentes. Nous avons considéré que certains éléments étaient compris dans des éléments appartenant à la macrostructure du récit ou des expansions au schéma de base, par exemple : les éléments de la phrase « La forme noire pénètre dans la maison avec ses deux fardeaux » sont repris par la phrase « La forme noire les emmène en haut de la maison ». Nous avons donc conservé l'élément de plus haute importance, celui qui englobe les autres éléments.

Ainsi, pour l'élément du paragraphe 3 (expansions au schéma de base) : un chat (ou un autre animal) griffe la petite fille, différentes formulations de la part du sujet testé seront acceptées : la fille sent les petites pointes du chat s'enfoncer ; c'est doux, c'est chaud, ça ronronne et ça griffe la fille ; quelque chose de râpeux lui effleure une jambe et la griffe.

Le rappel de récit est l'épreuve la plus utilisée dans les tests de compréhension de récit. Cependant elle teste plus souvent la mémorisation que la compréhension. Une analyse quantitative et qualitative des réponses du sujet est indispensable.

Nous procéderons à 4 cotations différentes. Celles-ci nous permettront de nous intéresser à différents processus intervenant dans le rappel de récit.

Dans un premier temps, deux notes seront calculées :

- Une note totale qui permettra de voir le nombre d'éléments rappelés, quel que soit le type de proposition.

Eléments rappelés	Nombre d'éléments rappelés	Point par éléments rappelés	Points
Eléments liés à la macrostructure		½/6
Expansion au schéma de base		½/7
Informations peu importantes		½/30,5
Total		/43,5

- Une note correspondant au nombre d'éléments rappelés appartenant à la macrostructure du récit.

12 éléments appartenant à la macrostructure du récit	Juste	Modifié ou erroné	Non rappelé	Points
Un après-midi d'été (1/2)				/2
deux enfants (1/2)				
et leur chien (1/2)				
partirent dans la forêt (1/2)				
Les enfants se perdent (1/2)				/1
et aperçoivent une maison (1/2)				
La forme noire enlève les deux enfants (1/2)				/1
et les enferme dans une petite pièce (1/2)				
Ils réussissent à s'échapper (1/2)				/1
en lançant le pot dans la vitre (1/2)				
Leur chien les ramène (1/2)				/1
Sains et saufs chez eux (1/2)				
				/6

Cela nous donnera des indications par rapport à ce que le lecteur a construit comme schéma de récit, ce qu'il a jugé important, comment il s'est organisé face à ce récit. Nous pourrons voir si les éléments proposés par le sujet sont pertinents ou alors si celui-ci a plutôt mémorisé des informations peu importantes. Ainsi, si un sujet rappelle beaucoup de détails, nous

pourrons émettre l'hypothèse que la macrorègle de suppression et/ou de généralisation n'est pas activée. Cette macro-règle consiste à « supprimer d'une base de texte les propositions considérées comme non pertinentes ou essentielles à la reconstruction du sens. »⁶⁹

Nous retrouvons différents processus dans la tâche de compréhension écrite (microprocessus, macroprocessus...). Ceux-ci ont été détaillés dans la partie théorique (Cf en 2.1.3. p.17)

Dans un deuxième temps, nous comptabiliserons le nombre d'éléments rappelés qui sont reliés par une chaîne causale : enchaînement de deux événements ou plus.

Selon SCHANK (1975), « les événements importants d'un récit forment une chaîne causale dans laquelle chaque état ou événement soit CONDUIT À, soit PERMET DE, soit AMORCE, soit EST LA RAISON DE d'un état ou d'un événement ultérieur du récit »⁷⁰.

Nous observerons si le rappel d'un élément entraîne l'activation d'un autre élément ayant un lien de cause à effet avec le premier élément rappelé.

Nous avons sélectionné, avec MARTIGNON, A.⁷¹, 14 éléments qui sont liés par une chaîne causale dans ce récit :

- Les enfants ont joué, ils sont surpris par la nuit (§1).
- Les enfants se perdent, ils arrivent près d'une maison (§ 2-3).
- La fille est surprise par le chat qui la lèche, elle crie, elle lâche son panier (§ 3). Pour obtenir un point, nous acceptons que l'enfant n'évoque que le cri ou le panier.
- La fille crie ou lâche le panier, le chat la griffe (§ 3).
- Le chat griffe la fille, elle saigne (§ 3).
- La forme noire enlève les deux enfants, ils essaient de se dégager/ ils hurlent (§ 5).
- Le chien aboie, la forme noire lâche quelque chose (§ 6).
- Le pot roule à côté du garçon, il le prend (§ 6).
- Les bêtes font du bruit, elles terrorisent les enfants (§ 7).
- La fenêtre est trop haute, les enfants ne peuvent pas s'échapper par celle-ci (§ 7)
- La vitre qui se brise provoque un bruit, cela attire la forme noire dans la pièce où les enfants sont enfermés (§ 8).

⁶⁹ BOUDREAU G. *L'évaluation de la compréhension en lecture : la performance et les processus*. Glossa, 1989, 17. In ALGRAIN M. et GRAPINET L., op. cit.

⁷⁰ BLACK, J.B., BOWER G.H., La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes, 1980, in DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PUL, 1994, p.289

⁷¹ MARTIGNON A., op.cit.

- La forme noire est blessée, elle se prend le pied (§ 8).
- La forme noire est préoccupée par son pied blessé, les enfants en profitent pour s'échapper (§ 8).
- Les enfants retrouvent le chien resté près de la maison, il peut les guider jusque chez eux (§ 9).

Nous attribuerons un point par groupe d'éléments donné. Notre total est donc de 14.

Dans un troisième temps, nous comptabiliserons le nombre d'éléments rappelés dans chaque catégorie : Exposition, Elément déclencheur, Intrigue, Complication, Résolution/Fin. Nous verrons ainsi quelle partie a retenu le plus l'attention du lecteur. Nous pouvons également émettre des hypothèses par rapport à la représentation que l'enfant se fait d'un récit : connaît-il la structure du récit ? organise-t-il son rappel en fonction d'un schéma de récit ? etc.

Dans un quatrième temps, nous pourrions comptabiliser les éléments erronés et nous verrons sur quels éléments ils portent :

- les personnages, les objets, les lieux, le temps.

Cela nous donne une idée des représentations erronées que l'enfant se fait.

N.B. : L'ordre dans lequel les éléments sont rappelés n'est pas pris en compte. Dès qu'un élément est rappelé par le sujet, nous considérons sa réponse comme juste.

4.2.1.3. Objectifs

Le rappel de récit est une tâche essentielle mais non suffisante à l'évaluation de la compréhension. « le rappel de récit ne suffit pas, à lui seul, pour mettre en évidence le fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte »⁷².

⁷² WOLF S., *op. cit.*

Il met en jeu différents traitements cognitifs :

- D'une part, l'enfant doit sélectionner les éléments pertinents au fur et à mesure de sa lecture et relier ces éléments entre eux afin de synthétiser les informations : c'est l'étape de sélection des informations (une proposition jugée importante au cours de la lecture aura toutes les chances d'être donnée dans le rappel).
- D'autre part, l'enfant doit organiser les éléments du récit selon un schéma narratif : il s'agit de l'organisation des structures du récit. « à 9-10 ans, apparaît le schéma narratif conventionnel (exposition-complication-résolution) »⁷³. Donc à partir de 9 ans en moyenne, on retrouverait dans le système cognitif des enfants, et donc dans leurs rappels, la structure canonique du récit.
- Enfin il est nécessaire que la mémoire de travail de l'enfant soit bonne afin qu'il conserve les différents éléments lus.

Lors de l'épreuve de rappel, l'enfant va organiser sa production orale en fonction des activités cognitives qu'il a eues au cours de sa lecture. « cette épreuve s'inscrit dans le traitement de texte à la sortie et n'en évalue qu'une partie »⁷⁴. Le traitement de sortie correspond à « la récupération de l'information stockée en mémoire et (la) production de cette information »⁷⁵. L'épreuve de rappel permet donc d'évaluer la compréhension et la mémorisation du récit. C'est une activité intéressante si nous analysons les réponses du sujet en fonction de la structure de notre texte source.

4.2.2. Questions

4.2.2.1. Présentation

La 2^{ème} épreuve est une série de 15 questions. Cette épreuve permet de voir si l'enfant est capable d'activer certains processus cognitifs lors de l'activité de lecture. Certaines réponses nécessitent la production d'inférences, d'autres, la représentation mentale, d'autres encore, la généralisation (ces termes ont été définis p.31 et 32).

⁷³ COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. op. cit. p. 85

⁷⁴ WOLF S., op. cit.

⁷⁵ DENHIÈRE G., BAUDET S. op. cit. p. 11

Consigne :

« Je vais te poser des questions sur le texte, tu y réponds du mieux que tu peux. Si tu ne te souviens plus, tu auras le droit d'aller regarder dans le texte mais attention, toutes les réponses ne sont pas forcément écrites. »

Nous posons la question puis nous demandons une justification à l'enfant.

« Comment as-tu fait pour trouver ? » ou « Qu'est-ce qui te fait dire ça ? ». Nous pouvons lui demander des précisions si nous le jugeons nécessaire. « Peux-tu être plus précis ? »

Ces justifications nous permettent de voir les processus cognitifs qui sont activés lors de la recherche des réponses.

4.2.2.2. La cotation

Nous notons si l'enfant se reporte au texte et pour quel(s) élément(s) il s'y reporte. Cela permet de voir pour quel(s) passage(s) l'enfant doute de ce qu'il a lu(s) par exemple. Cela peut-être également un oubli, une non production d'inférence ou de représentation mentale.

Notre notation reprend celle de l'année dernière à savoir une note d'un point par question. De façon générale, si l'enfant cite le texte, on ne lui accordera aucun point.

Question 1 : Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « toutes sortes de choses » ou une réponse inadaptée comme un épi de maïs par exemple.

1 point si l'enfant nomme quelque chose que des enfants sont capables de ramasser dans la forêt en été comme des fleurs, des fruits, des branches...

Question 2 : Qu'est-ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « quelque chose de doux et de chaud et qui ronronne » ou s'il répond quelque chose d'erronée (exemple : un cochon ou une araignée).

1 point si l'enfant trouve un animal qui ronronne comme le chat.

Question 3 : Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « quelque chose de chaud » ou donne une réponse inadaptée comme la pluie par exemple.

1 point si l'enfant trouve le sang.

Question 4 : Qu'entendent-ils dans la petite pièce ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « des bruits bizarres », et/ou « des animaux qui grattent », et/ou « des petits bruits aigus » ou donne une réponse erronée (exemple : des cafards).

1 point si l'enfant trouve qu'il s'agit de rats ou d'autres rongeurs.

Question 5 : Que contenait le pot ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « quelque chose de mou, de froid, de collant, de sucré » ou s'il répond quelque chose d'erronée comme du lait par exemple.

1 point si l'enfant annonce tout élément correspondant à la description : du miel, de la confiture, du Nutella par exemple.

Question 6 : Comment te représentes-tu la forme noire ? Comment est-elle physiquement ?

Comment est son caractère ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « noire, avec des pieds nus et maigres » et « rire effrayant » ou s'il donne une réponse inadaptée (elle est belle, gentille...)

1 point si la représentation mentale de l'enfant convient (½ point pour les critères physiques et ½ point pour le caractère). Par exemple : « une sorcière, un monstre » en ce qui concerne son physique et « méchante » en ce qui concerne son caractère.

Question 7 : Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « dehors, sur le sol, à l'extérieur, de l'autre côté de la fenêtre » ou s'il répond quelque chose d'erronée tel que « sur la tête de la fille » ou « sur les animaux présents dans la pièce ».

1 point si l'enfant annonce l'un de ces éléments en justifiant de façon adéquate. Il doit préciser que les enfants sont dans la pièce, que le pot est lancé de la pièce vers la fenêtre, sa trajectoire s'est donc poursuivie vers l'extérieur ou que le pot est retombé par terre après avoir heurté la vitre.

Question 8 : Où est le chien au moment où la forme noire enferme les enfants ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « dehors » ou donne une réponse erronée : le chien est dans la pièce avec les enfants par exemple.

1 point si la réponse de l'enfant est justifiée. « dehors car il était redescendu et sorti sans être vu »

Question 9 : Où est située la pièce où les enfants sont enfermés ?

0 point si l'enfant répond uniquement : « en haut des deux séries d'escalier » sans justification.

1 point si l'enfant répond « au deuxième étage » ou « en haut » avec une justification : ils sont montés...

Question 10 : A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ?

0 point si l'enfant répond environ 6 heures sans justifier.

1 point si la réponse se rapproche de 6 heures et surtout s'il est capable de faire une analyse de l'histoire en évoquant chaque grande étape vécue par les enfants ainsi que leur durée approximative.

L'histoire de ces enfants comporte différentes étapes :

- l'histoire commence un après-midi mais les enfants se laissent surprendre par la nuit. Cela nous donne une durée de cette étape comprise entre 2h et 5h.
 - l'épisode du chat dure 5 min.
 - l'enlèvement dure environ 2 min.
 - l'épisode dans la pièce sombre dure environ 10-15 min.
 - le retour paraît rapide. On peut supposer que la durée de cet épisode dure entre 10 et 30 min.
- La durée totale de cette histoire est donc comprise entre 3 heures et 6 heures.

Question 11 : Qui est le plus jeune des deux enfants ?

0 point si l'enfant donne une réponse erronée en répondant qu'il s'agit du garçon.

½ point si l'enfant répond uniquement la fille. Nous ne voulons pas pénaliser les enfants qui ne parviennent pas à donner de justifications comme les enfants ayant des difficultés d'expression par exemple.

1 point si l'enfant justifie grâce à la signification du verbe confier que l'on trouve dans le texte.

Question 12 : Comment la vitre a-t-elle été cassée ?

0 point si l'enfant répond uniquement que le garçon a jeté un objet dans la vitre, sans justification ou si l'enfant donne une réponse inadaptée en inventant une réponse (exemple : quelqu'un a lancé un ballon dans la vitre).

1 point si l'enfant explique que le garçon a jeté un pot dans la vitre.

Question 13 : Pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ?

0 point si l'enfant répond simplement qu'elle a mal ou s'il répond quelque chose ne correspondant pas à l'histoire mais pouvant être possible dans un autre contexte.

1 point si l'enfant répond que la forme noire est entrée pieds nus dans la pièce, qu'elle s'est fait mal à un pied en marchant sur les débris de verre présents dans cette pièce, ceux-ci provenant de la vitre que le garçon a brisée.

Question 14 : Pourquoi le garçon a-t-il cassé la vitre ?

0 point si l'enfant répond uniquement que le garçon a eu une idée ou si l'enfant donne une réponse inadaptée (exemple : pour s'échapper par la fenêtre).

1 point si l'enfant répond que le garçon a eu l'idée de piéger la forme noire, qu'il a voulu la distraire afin de l'empêcher de les retenir et qu'ils en profitent pour s'échapper.

Question 15 : Qu'est-ce que la fille essuie avec son mouchoir ?

0 point si l'enfant répond uniquement : quelque chose de chaud, qui coule, qui est rouge (comme les tâches que la fille montre à la fin du récit) ou répond par quelque chose d'erronée comme de l'eau par exemple.

1 point si l'enfant répond qu'il s'agit de sang.

Voici notre grille de cotation pour cette épreuve :

Question	Réponse juste	Réponse erronée	Absence de justification	Absence de réponse	Points
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

4.2.2.3. Objectifs

Cette épreuve nous montre si l'enfant a compris certains passages du texte. Elle ne peut pas être biaisée par le facteur mémoire puisque nous autorisons l'enfant à se reporter au texte.

Les réponses ne sont jamais données directement dans le texte, elles nécessitent l'activation de processus cognitifs. Si l'enfant se contente de citer un passage du texte, par exemple, cela ne nous indiquera pas s'il l'a compris. C'est pourquoi nous demandons à l'enfant de justifier. Cette demande de justification peut défavoriser les enfants qui présentent des difficultés d'expression. Cependant notre intérêt est de comprendre comment l'enfant se comporte face à un récit. Nous ne nous intéressons pas à la forme de la phrase (syntaxe...) mais au contenu de celle-ci. Les justifications nous permettent de voir quel(s) processus cognitif(s) a(ont) été activé(s) pour chaque réponse. Certaines réponses nécessitent la production d'inférences, d'autres, la représentation mentale, d'autres encore, la généralisation.

4.2.3. Jugement d'ordre d'importance

4.2.3.1. Présentation

Nous proposons à l'enfant un support papier pour cette épreuve⁷⁶. On y trouve les 17 énoncés extraits du récit, dans l'ordre où ils apparaissent dans l'histoire. L'enfant doit cocher les 5 éléments qu'il juge les plus importants parmi cette liste.

Parmi les 17 énoncés présentés, les 5 éléments principaux sont des éléments qui appartiennent à la macrostructure du récit.

- Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.
- Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux.
- Une forme noire se saisit d'eux.
- Ils en profitèrent pour s'échapper.
- Leur chien les guida jusque chez eux.

Nous trouvons également 6 énoncés qui sont des expansions au schéma de base :

- Ils se laissèrent surprendre par la nuit.
- Des petites pointes s'enfoncèrent dans son mollet.

⁷⁶ Cf. annexe p.IX

- Des jumelles apparurent.
- Elle ouvrit une porte et les enferma dans une pièce.
- Des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus.
- Le fracas avait alerté la forme noire.

Enfin, nous trouvons 6 énoncés qui sont des informations peu importantes :

- Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses.
- Ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent.
- Quelque chose frôla les jambes de la petite fille.
- Le garçon aperçut ses pieds nus.
- Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot.
- Ils étaient terrorisés et frigorifiés.

Les énoncés sont toujours présentés dans le même ordre, celui-ci mélange les différents niveaux.

Consigne :

« Parmi ces 17 phrases, choisis-en 5 qui permettent de résumer l'histoire en donnant les événements les plus importants. Coche les éléments que tu as jugés les plus importants. »

4.2.3.2. Cotation

Nous notons 1 point par élément coché correctement.

Nous noterons, en cas d'erreur, à quelle catégorie les éléments appartiennent (expansion ou détail).

4.2.3.3. Objectifs

Cette épreuve nous permet de voir le comportement de l'enfant face à un ensemble restreint de phrases extraites du texte. Nous nous situons au niveau du traitement à l'entrée, « le traitement à l'entrée conduisant à la construction d'une signification de ce qui est dit par le texte »⁷⁷.

⁷⁷ DENHIERE G., BAUDET S. op. cit. p. 11

Cette épreuve permet de déterminer la hiérarchie que le lecteur établit par rapport aux énoncés. « cette épreuve de jugements explicites de l'importance relative des informations d'un texte n'est indicatrice des activités de hiérarchisation à l'entrée qu'à partir de 9 ans en moyenne. »⁷⁸

L'analyse des catégories auxquelles appartiennent les éléments désignés par l'enfant est intéressante, elle permet d'émettre des hypothèses par rapport au fonctionnement cognitif de l'enfant. Si l'enfant ne choisit pas les phrases qui résument l'histoire c'est peut-être parce qu'il n'applique pas les macrorègles de façon adéquate.

4.2.4. Tâche de remise en ordre

4.2.4.1. Présentation

Nous disposons pour cette épreuve de 15 énoncés proposés sur des languettes cartonnées⁷⁹. Ce dispositif est plus maniable qu'une feuille sur laquelle le sujet testé devrait numéroter les phrases en fonction de la place qu'il pense qu'elles occupent. En effet, avec les languettes, l'histoire prend forme sous les yeux de l'enfant au fur et à mesure qu'il la construit. L'impact des modifications est immédiatement visible. Nous présentons ces languettes dans un ordre déterminé et identique pour tous les sujets. Nous pouvons regrouper ces 15 propositions en 3 groupes.

5 propositions appartiennent aux constituants de la macrostructure :

- Ils réussissent à s'échapper.
- Les enfants se perdent et aperçoivent une maison.
- Leur chien les ramène sains et saufs chez eux.
- Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.
- Le garçon lance un pot dans la vitre et la casse.

5 propositions appartiennent aux expansions du schéma de base :

- Le garçon goûte le contenu du pot en plastique.
- La forme noire les emmène en haut de la maison.

⁷⁸ DENHIÈRE G., BAUDET S. op. cit. p.12

⁷⁹ Cf. annexes p. X

- Dans la pièce où ils sont enfermés, ils entendent de petits animaux.
- La forme noire sort de la maison.
- Un animal griffe la petite fille.

5 propositions sont des éléments peu informatifs :

- Le chien aboie.
- Quelque chose coule le long du mollet de la petite fille.
- La forme noire apparaît et les enlève.
- La forme noire monte deux séries d'escaliers.
- Ils voyaient briller leurs dents.

Voici l'ordre dans lequel ces éléments doivent être remis :

1. Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.
2. Les enfants se perdent et aperçoivent une maison.
3. Un animal griffe la petite fille.
4. Quelque chose coule le long du mollet de la petite fille.
5. La forme noire sort de la maison.
6. La forme noire apparaît et les enlève.
7. La forme noire monte deux séries d'escaliers.
8. La forme noire les emmène en haut de la maison.
9. Le chien aboie.
10. Le garçon goûte le contenu du pot en plastique.
11. Dans la pièce où ils sont enfermés, ils entendent de petits animaux.
12. Ils voyaient briller leurs dents.
13. Le garçon lance un pot dans la vitre et la casse.
14. Ils réussissent à s'échapper.
15. Leur chien les ramène sains et saufs chez eux.

Consigne :

« Voici 15 phrases du texte. Remets-les dans l'ordre, comme dans l'histoire que tu as lue. »

4.2.4.2. Cotation

Nous ferons deux cotations, une quantitative, l'autre qualitative.

La première cotation tient compte du nombre de propositions bien placées. La note est sur 15.

Nous cotons afin que le sujet testé obtienne la meilleure note possible.

La deuxième tient compte du type d'éléments ordonnés. Nous comptabilisons le nombre d'éléments ordonnés en fonction des trois groupes précédemment cités.

Ainsi nous avons une première note sur 5 qui correspond aux éléments appartenant à la macrostructure qui sont bien ordonnés. Une deuxième note sur 5 correspond au nombre d'éléments bien ordonnés appartenant aux expansions. Enfin, une troisième note sur 5 correspond aux éléments bien ordonnés appartenant aux détails. Cela nous donnera des indications supplémentaires sur les éléments que l'enfant a traités, s'ils appartiennent à la macrostructure ou pas.

Nous pourrions effectuer une troisième cotation. Il s'agirait d'observer les éléments correctement ordonnés en fonction de la place qu'ils occupent dans le texte, c'est-à-dire en fonction de la partie du récit à laquelle ces éléments appartiennent.

Ordre attendu	Position adaptée	Position erronée	Eléments non placés	Eléments appartenant à	Point
1. Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.				macrostructure	
2. Les enfants se perdent et aperçoivent une maison.				macrostructure	
3. Un animal griffe la petite fille.				expansions du schéma de base	
4. Quelque chose coule le long du mollet de la petite fille.				élément peu informatif	
5. La forme noire sort de la maison.				expansions du schéma de base	
6. La forme noire apparaît et les enlève.				élément peu informatif	
7. La forme noire monte deux séries d'escaliers.				élément peu informatif	
8. La forme noire les emmène en haut de la maison.				expansion du schéma de base	

9. Le chien aboie.				élément peu informatif	
10. Le garçon goûte le contenu du pot en plastique.				expansion du schéma de base	
11. Dans la pièce où ils sont enfermés, ils entendent de petits animaux.				expansion du schéma de base	
12. Ils voyaient briller leurs dents.				élément peu informatif	
13. Le garçon lance un pot dans la vitre et la casse.				macrostructure	
14. Ils réussissent à s'échapper.				macrostructure	
15. Leur chien les ramène sains et saufs chez eux.				macrostructure	

4.2.4.3. Objectifs

Il s'agit d'une épreuve qui évalue le traitement à l'entrée. Elle permet de voir comment le sujet a organisé ce récit lors de sa lecture : s'il a mémorisé les différents types d'éléments de la même façon, si les éléments principaux du texte sont présents, si l'histoire produite avec ces languettes est tout à fait cohérente.

4.2.5. Elément polysémique et anaphores

4.2.5.1. Présentation

Cette épreuve est constituée de 5 questions. Elle consiste à poser des questions à l'enfant tout en lui désignant des passages du texte concernés par ces questions.

Consigne :

Chaque mot sera montré dans le texte puis la question correspondant à ce passage sera posée.

4.2.5.2. Cotation

Nous notons 1 point par réponse satisfaisante.

Question 1 : Que signifie le mot « jumelles » dans le texte ?

Nous attendons une réponse ressemblant à : « l'objet grâce auquel on voit au loin, lunettes grossissantes ». L'enfant doit ôter l'ambiguïté lexicale grâce au contexte.

Question 2 : « grâce à celles-ci » : de qui ou de quoi parle-t-on ?

La réponse est les jumelles. Il s'agit d'une reprise coréférentielle par pronominalisation.

Question 3 : « ses deux fardeaux » : de quoi ou de qui s'agit-il ?

La réponse attendue est le garçon et la fille, les deux enfants. (reprise coréférentielle par reprise lexicale)

Question 4 : « l'objet » : de quel objet peut-il s'agir ?

La réponse attendue est le pot (de miel, de confiture...). Il s'agit d'une reprise coréférentielle par reprise lexicale.

Question 5 : « et la virent se prendre un pied dans ses mains » : de qui ou de quoi s'agit-il ?

La réponse attendue est la forme noire. Il s'agit d'une reprise coréférentielle par pronominalisation.

Éléments	Réponse adaptée	Réponse erronée ou inadaptée	Absence de réponse	Points
Jumelles				
Grâce à celles-ci				
Ses deux fardeaux				
L'objet				
Et la virent se prendre un pied dans ses mains				

4.2.5.3. Objectifs

Cette épreuve nous permet de voir si l'enfant produit des inférences à partir de certains mots ou extraits du texte et par rapport au contexte qui entoure ces éléments.

Grâce à ces cinq questions, nous testons deux types d'inférences : l'inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales (c'est le cas de la question 1), l'inférence anaphorique (c'est le cas de la question 2 : celle-ci reprend une unité linguistique déjà énoncée dans le texte, le sujet doit trouver de quoi il s'agit). L'anaphore est un procédé qui

consiste à renvoyer par l'intermédiaire d'un outil linguistique au contexte précédent un énoncé donné (= contexte linguistique).

4.3. Rapprochement entre les épreuves

Nous avons établi pour chaque épreuve des cotations spécifiques. Nous pouvons toutefois rapprocher certaines cotations. Il serait intéressant dans la partie analyse d'exploiter ces rapprochements afin de préciser au maximum notre analyse.

Dans plusieurs épreuves, nous pouvons faire un parallèle au niveau de l'importance des informations. Nous pouvons rapprocher l'épreuve de rappel de récit (où nous notons la présence ou non des éléments appartenant à la macrostructure), à l'épreuve de jugement d'ordre d'importance (où nous comptons les éléments, choisis par le sujet testé, appartenant à la macrostructure), enfin avec la tâche de remise en ordre (où nous observons l'ordre adéquat des éléments appartenant à la macrostructure). L'intérêt serait de voir si dans ces trois épreuves, les mêmes éléments sont présents ou non. Nous pourrions ainsi voir si les sujets font des erreurs (au niveau d'un élément commun) dans les trois épreuves ce qui expliquerait que l'information n'a pas été conservée par le sujet. Si elle est présente dans au moins une épreuve, nous pourrions penser qu'il s'agit du type d'épreuve qui a posé problème au sujet testé.

Dans ces trois épreuves, nous pouvons faire la même analyse pour les expansions du schéma de base ainsi que pour les informations peu pertinentes.

Nous pouvons également faire un parallèle entre la place qu'occupent les informations dans le texte (exposition, élément déclencheur, intrigue, complication, fin) et la justesse ou non des réponses.

4.4. Modifications par rapport au protocole de l'an dernier

Trois étudiantes ont participé l'an dernier au projet d'élaboration du test de compréhension de récit de MAEDER, C. dans le cadre de leurs mémoires de recherche. Suite à une passation du test sur 30 ou 40 enfants chacune, elles ont émis des critiques de ce test. MAEDER, C. a tenu compte de certaines afin d'améliorer cet outil d'évaluation.

Certaines parties du texte ont été modifiées, des épreuves ont été supprimées, d'autres ont été améliorées, enfin, de nouvelles épreuves apparaissent.

Pour cette partie nous nous baserons particulièrement sur le mémoire de MANZANO, V⁸⁰.

4.4.1. Modifications du texte

MANZANO, V. explique que certains passages du texte ont gêné les enfants. Ceci a pu être mis en évidence principalement lors de l'épreuve des questions où les enfants ne voyaient pas trop où l'examineur voulait en venir. En modifiant certaines propositions, le texte devient plus clair, la compréhension est facilitée.

- Certains passages ont été modifiés

- L'histoire ne se passe plus « Un après-midi d'hiver » mais « Un après-midi d'été ». Cela ne change rien au niveau des éléments importants de l'histoire. Cependant cela a un rôle au niveau de la proposition « Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses. » qui fait suite à ce passage. Les inférences construites à partir des termes « hiver » et « été » seront différentes et apparemment plus faciles pour le terme « été ». Les choses à ramasser en été sont plus nombreuses qu'en hiver. C'est dans ce but qu'il y a eu modification.

- La deuxième phrase du texte présente moins d'indices : « Les parents avaient confié la petite fille au jeune garçon » devient « Les parents avaient confié la fille au garçon ». Une question dans le test est en rapport avec cette partie du texte. Elle vise la production d'une inférence. L'année dernière, de nombreux enfants donnaient la bonne réponse parce que le mot « petite » les aidait. Les enfants produisaient une inférence mais celle-ci était grandement facilitée par « petite ».

- « Elle se saisit d'eux, les transporta en haut des escaliers, et ils se trouvèrent enfermés dans une pièce vide, minuscule et très sombre. » est remplacée par « Elle s'était saisi d'eux. Puis elle pénétra dans la maison avec ses deux fardeaux, monta une première série d'escaliers, puis, après avoir repris son souffle, une autre, plus raide. Les enfants hurlaient et essayaient en vain de se dégager. Elle ouvrit une porte et les jeta dans une pièce vide, minuscule et très sombre. » Cette partie du texte a été étoffée afin que les enfants soient plus précis lors de la réponse à une question du test qui concerne ce passage. L'année dernière, dans l'épreuve de

⁸⁰ MANZANO V. op. cit.

rappel de récit, de nombreux enfants omettaient cet épisode, peut-être parce qu'il était trop court.

- Le chien intervient à plusieurs moments dans l'histoire et cela avait gêné certains enfants. Dans ce protocole, l'apparition du chien est plus cohérente avec l'histoire. Il accompagne les enfants au début de l'histoire, il aboie, ce qui entraîne un élément aidant à la résolution de l'histoire (« Un aboiement les surprit et elle laissa échapper quelque chose qui roula jusqu'aux pieds du garçon. Heureusement elle n'avait pas vu leur chien qui était redescendu et sorti. »). Enfin il apparaît à la fin de l'histoire et les modifications permettent également ici d'assurer la cohérence du texte. « Leur chien qui traînait aux abords de la maison, les guida jusque chez eux après avoir à nouveau traversé la forêt. »

Dans la version de l'an dernier, il était uniquement indiqué « Heureusement elle n'avait pas vu leur chien.» ainsi que « Leur chien qui les cherchait, les guida jusque chez eux. »

Le rôle du chien a donc changé puisqu'il permet d'introduire dans le protocole modifié le fait que la forme noire fait tomber le pot de façon involontaire et non plus volontaire (« jeta »).

- Certains passages ont été supprimés

- « Ils n'avaient pas encore identifié ce que c'était lorsque la forme noire ouvrit la porte, leur jeta quelque chose et disparut à nouveau. » Ce passage a été supprimé et remplacé par le passage vu précédemment. C'est le chien dans le nouveau protocole qui permet aux enfants de se procurer le pot. Auparavant, l'intrusion de la forme noire pouvait sembler étrange. Pourquoi venait-elle uniquement pour leur jeter un pot ?

Nous noterons également la suppression de la proposition suivante :

- « Cependant, il avait toujours faim ».
- « il lança l'objet dans la vitre et réussit à la casser » : la deuxième partie de la phrase a été supprimée afin que l'enfant déduise le reste.

Ces passages supprimés apportaient des informations peu importantes.

- Certains passages ont été ajoutés

Des précisions ont parfois été apportées :

- « On aurait dit un animal guettant sa proie ». Cette phrase nous donne un élément supplémentaire concernant la forme noire, il renforce son caractère inhumain. C'est un indice qui pourra aider à la réponse de la question sur la description de la forme noire.
- « ils voyaient briller leurs dents et leurs gueules affamées ». Ce passage a été ajouté afin d'apporter des caractéristiques aux animaux qui entourent les enfants. Cela permet d'avoir une représentation mentale de ces animaux plus précise. L'année dernière, certains enfants croyaient qu'il s'agissait d'araignées par exemple.

- Certains passages ont été déplacés

La description des animaux se trouvait énoncée antérieurement à ce que nous trouvons dans le récit modifié. Ce passage précède le fait que les enfants « cherchaient désespérément un moyen pour s'échapper ». Cela permet de rendre ce récit plus cohérent, ces propositions se faisant suite. La progression de l'histoire est plus facile à mémoriser.

4.4.2. Suppression des épreuves jugées non pertinentes

Dans le protocole de l'an dernier se trouvait une épreuve d'appariements d'extrait de phrases. Celle-ci ne s'est pas révélée comme testant la compréhension écrite de récit. Il était possible dans certains cas de réussir cette épreuve en faisant appel à ses connaissances personnelles, ses expériences antérieures uniquement.

Une autre épreuve a été abandonnée. Il s'agit de l'épreuve d'invention de titre. Elle ne paraît pas pertinente dans ce texte car celui-ci présente des propositions qui, si elles sont extraites, peuvent convenir au titre. L'intérêt de ce genre d'épreuve était plutôt une recherche personnelle d'un groupe de mots pouvant résumer à lui seul le récit.

Enfin, l'épreuve du choix de la fin de l'histoire n'est plus présente dans le protocole modifié. La différence entre les groupes de « bons compreneurs » et de « mauvais compreneurs » n'était pas assez significative.

4.4.3. Modifications de certaines épreuves

4.4.3.1. Questions sur le récit

- La question 6 a été reformulée. « Comment te représentes-tu la forme noire ? Donne des caractéristiques physiques et morales ». Le terme « morales » n'était pas compris par tous les enfants. Ainsi cette question a été transformée comme suit : « Comment te représentes-tu la forme noire ? Comment est-elle physiquement ? Quel est son caractère ? ». Cela devrait les aider à exprimer quelle image mentale ils ont de la forme noire.

- La question 8 « Où est le chien ? » a été complétée par « au moment où la forme noire enferme les enfants ? ». Elle n'était pas assez précise et de nombreux enfants questionnaient « quand ? ».

- La question 12 est différente dans la forme mais la réponse attendue est la même. Ainsi « Comment le garçon s'y est-il pris pour casser la vitre ? » devient « Comment la vitre s'est-elle cassée ? ». Une information supplémentaire sera à énoncer par l'enfant testé : préciser que c'est le garçon qui a cassé la vitre.

- Enfin la question 14 a été supprimée : « Pourquoi les enfants se mettent-ils à l'abri avant de casser la vitre ? ». Elle ne permet pas de différencier les groupes de « bons compreneurs » et de « mauvais compreneurs ».

Elle a donc été remplacée par une autre question que nous avons analysé précédemment (Cf. en 4.2.2.2.p.63).

4.4.3.2. Questions sur les extraits de phrases / Élément polysémique et anaphores

Ces épreuves ont pour objectif de voir si l'enfant est capable de produire des inférences à partir de certains mots ou extraits du texte et par rapport au contexte qui entoure ces éléments. Nous pouvons rapprocher ces deux épreuves car elles ont en commun 2 questions sur 5. Ces dernières sont introduites par des questions qui diffèrent mais les réponses attendues sont les mêmes.

Toutes ces modifications ont été possibles grâce à une analyse critique du protocole de l'an dernier.

4.5. Opinion des enfants sur le test

Le test que nous utilisons pour cette expérimentation n'est pas définitif. Il est en cours d'élaboration. Nous tenons donc à demander l'opinion des enfants afin de connaître leur intérêt pour le texte, leur jugement quant à la difficulté de ce test (difficile, assez difficile, facile...). Le but n'est pas de mettre l'enfant en difficulté, il est donc intéressant de savoir comment les enfants se sont sentis face à ce test. Tous ces éléments permettront peut-être encore d'améliorer ce test.

5. Les évaluations à l'entrée en 6^{ème}

Nous utilisons ces évaluations dans notre expérimentation. Il nous a donc semblé nécessaire de les présenter de façon générale mais également de détailler les items que nous avons sélectionnés dans le cadre de ce mémoire.

5.1. Généralités

Les évaluations nationales existent depuis 1989. Elles sont élaborées en fonction des objectifs de fin de cycle 3 (cycle des approfondissements) et elles prennent également en compte certains objectifs de la classe de 6^{ème}⁸¹. Ce sont donc des évaluations diagnostiques. Elles aident les enseignants à déterminer les savoirs et les savoir-faire acquis et les faiblesses de ces élèves qui débutent un nouveau cycle scolaire. Il ne s'agit pas d'évaluations normatives car elles ne concernent pas l'ensemble des apprentissages du cycle 3. Leur but n'est pas d'obtenir un classement⁸².

5.2. Elaboration des évaluations

Il s'agit d'épreuves standardisées à passation collective. Cela implique des contraintes de temps (la durée d'une séquence doit s'ajuster à un emploi du temps scolaire) et des contraintes techniques (épreuve de type « papier-crayon », nécessité d'exercices courts). Elles ne peuvent pas couvrir l'ensemble des connaissances censées être acquises et en cours d'acquisition. La construction des épreuves s'appuie sur les programmes et les instructions officielles. Les objectifs des évaluations de 6^{ème} sont donc en lien direct avec les programmes du cycle 3 et de 6^{ème}. Les évaluations sont conçues par des commissions académiques composées d'enseignants, de chercheurs... Les épreuves sont expérimentées auprès de classes témoins. Cela permet d'observer la compréhension des consignes, de déterminer le temps de passation et de vérifier la pertinence des questions et de leur codage.

⁸¹ LEVASSEUR J., *De la réalité des acquis et difficultés des élèves à l'entrée en 6^{ème}*, Le français aujourd'hui (revue de l'Association Française des Enseignants de Français, n° 111, septembre 1995, p. 11

⁸² BOISSY J., *L'évaluation nationale en ZEP*, cahiers pédagogiques, n°403, avril 2002

5.3. Présentation

Les évaluations à l'entrée en 6^{ème} sont organisées au mois de septembre. Elles se déroulent en quatre séquences plus ou moins longues : séquences 1 et 2 : 38 min, séquence 3 : 35 min, séquence 4 : 1h30 à 2h consécutives.

Les enseignants reçoivent un livret de présentation dans lequel nous retrouvons les consignes de passation ainsi que les consignes de codage. Les enfants reçoivent un cahier de l'élève.

Les consignes de passation visent à placer tous les élèves dans la même situation, à uniformiser le déroulement de ces évaluations.

Les enseignants doivent essayer de rassurer les enfants quant au déroulement et à la finalité de ces évaluations. En effet, toute appréhension peut biaiser les réponses de l'enfant.

Les évaluations ne sont pas notées, elles sont codées de 0 à 9 (nous détaillerons ces codes en 6.5. p.93). Seuls les codes 1 et 2 sont des codes de réussite.

5.4. Épreuves sélectionnées⁸³

5.4.1. Choix des épreuves

Les évaluations à l'entrée en 6^{ème} concernent le français en général. Nous avons sélectionné des épreuves qui correspondent à la compréhension écrite de récit ainsi que des épreuves que nous pouvons rapprocher de certaines épreuves du test.

Nous avons éliminé des épreuves qui concernaient la compréhension orale de récit car notre mémoire porte sur la compréhension écrite de récit. Nous n'avons pas retenu deux épreuves de compréhension d'un tableau car ce support nécessite des processus différents de ceux intervenant dans la compréhension d'un récit. La compréhension d'un ouvrage documentaire n'a pas été conservée puisqu'un texte à visée documentaire n'est pas un récit.

Nous avons également éliminé toutes les épreuves ne concernant pas la compréhension : production d'un récit, phrases à compléter par les déterminants adéquats du point de vue grammatical et sémantique, mise en évidence de la structure d'un texte, texte à compléter par des mots dictés (épreuve qui teste l'orthographe), reconnaissance et production de phrases, texte à ponctuer, texte à mettre au pluriel (accords).

Nous retenons finalement 7 épreuves.

⁸³ Cf. annexes p.XI

5.4.2. Description des épreuves

La majorité des exercices des séquences 1 et 2 est reprise des évaluations de l'année 2000.

En ce qui concerne les séquences 3 et 4, un long extrait de texte est proposé comme support. Cela est destiné à favoriser la construction du sens du récit. Cela permet également d'évaluer les sujets sur la capacité à produire des inférences, les hypothèses que le lecteur se fait sur la suite du roman.

Nous pouvons noter que de nombreuses justifications sont demandées sous forme de prélèvements d'indices textuels ou par explication. Les justifications sont davantage demandées cette année.

Une compétence peut être évaluée dans plusieurs exercices et un même exercice peut évaluer plusieurs compétences.

Les exercices 2 et 3 ont le même texte pour support. Il s'agit du début d'un roman. Nous pouvons toutefois retrouver les différentes parties qui constituent la superstructure narrative d'un récit. Ce passage peut être assimilé à un récit.

Les deux épreuves sont présentées simultanément et la durée globale de ces deux exercices (12 min : temps indicatif) a été indiquée à l'enfant.

- Exercice 2, séquence 1, 7 minutes :

L'enfant doit lire un extrait de roman. Le but de cette épreuve est d'observer la compréhension d'un texte lu et de voir si l'enfant est capable de reconnaître le genre d'un texte à partir d'informations implicites et explicites.

Item 4 : Choix d'un titre parmi quatre propositions.

Le but de cette épreuve est d'évaluer les capacités de généralisation. L'enfant doit résumer l'histoire en quelques mots. Quatre réponses lui sont proposées ce qui peut faciliter cette épreuve (l'enfant peut procéder par élimination, par hasard...). Nous ne retrouvons pas d'épreuve similaire dans notre test mais les capacités de généralisation sont mobilisées dans l'épreuve de jugement d'ordre d'importance.

Item 5 : Comprendre une situation d'énonciation.

L'enfant doit définir qui est le narrateur et de qui l'on parle dans l'histoire. Pour cela il doit avoir compris certains indices donnés par le texte sur le cadre général de l'histoire : « J'étais

enfant », première personne du singulier employée dans tout le texte. L'enfant a le choix parmi quatre propositions. Nous ne retrouvons pas d'épreuve similaire dans notre protocole.

Item 6 : Identifier le genre d'un texte et justifier de son choix.

L'enfant doit indiquer si ce texte est le début d'un roman ou d'un conte. La justification attendue peut porter sur différents éléments qui permettent de distinguer ces deux types de texte (ex : absence d'élément déclencheur du conte merveilleux traditionnel, absence d'éléments magiques...). L'enfant doit faire appel à ses connaissances sur les caractéristiques du genre de ces deux types de texte. Il doit ensuite trouver dans cet extrait des éléments qui caractérisent un type de texte plutôt que l'autre. L'enfant doit s'appuyer sur différents indices : le titre du livre qui élimine des possibilités de genre (« L'enfant noir »), le sujet du texte (enfance africaine), le ton, le style, le narrateur (« je »), les temps de conjugaison (imparfait, passé simple). Nous ne retrouvons pas d'épreuve similaire dans notre test.

- Exercice 3, séquence 1, 5 minutes :

L'enfant doit relire le texte. Le but de cette exercice est que l'enfant cherche les passages du texte où il va trouver les réponses : relecture partielle du texte, tri des informations, organisation des informations. C'est ce que nous avons appelé dans la partie théorique le balayage ou « scanning »⁸⁴. Les réponses sont toutes données dans le texte mais parfois elles nécessitent une interprétation.

Items 7 et 10 : Comprendre la situation.

Les questions (item 7 : « Quelle est l'attitude de l'enfant durant la scène ? » et item 10 : « Quelle est l'attitude du serpent durant la scène ? ») nécessitent, de la part de l'enfant, de chercher des réponses explicites dans le texte. La réponse à l'item 7 « Il n'a pas peur et s'amuse » est donnée dans le texte par : « Je riais, je n'avais pas peur du tout ». De même, la réponse à l'item 10 « Il accepte le jeu de l'enfant » est donnée par « il prenait goût au jeu ». L'enfant doit rechercher dans le texte le passage qui répond à la question, le passage adéquat, choisir un passage plutôt qu'un autre. Nous retrouvons une épreuve similaire dans notre test, celle des questions. Toutefois, dans notre test, nous ne trouvons que des questions portant sur des éléments implicites, nécessitant la réalisation d'inférences.

⁸⁴ Cf. partie théorique p. 29

Items 8 et 11 : Justifier en citant ou en reformulant le texte.

« Qu'est-ce qui, dans le texte, t'as permis de trouver la réponse ? » La réponse attendue est une citation ou une reformulation du texte qui justifie la bonne réponse. Nous demandons également des justifications dans notre test afin de cibler le fonctionnement de l'enfant.

Item 9: Identifier un personnage.

« Par qui le petit enfant est-il sauvé ? » La réponse n'est pas donnée directement dans le texte. L'enfant doit mobiliser ses capacités d'inférences afin de déduire de qui il s'agit. Nous pouvons cependant noter que l'on ne nous présente que peu de personnages dans cet extrait. Il est question du père et de la mère au début du texte, de Damany et du père à la fin du texte. Cela limite les possibles. Cet item se rapproche de notre épreuve de questions. La question nécessite une réponse implicite, l'enfant doit comprendre de qui l'on parle dans la phrase : « j'étais dans les bras d'un ami de mon père ».

- Exercice 5, séquence 1, 6 minutes :

6 phrases ou groupes de phrases sont proposés à l'élève dans le désordre. Il doit reconstituer le texte, remettre les phrases ou les groupes de phrases dans l'ordre.

Il s'agit d'une épreuve qui évalue le traitement à l'entrée. Elle nécessite une utilisation par le sujet des connaissances linguistiques et une intervention de la cohérence locale et globale de la signification. Nous nous situons au niveau de la macrostructure et de la microstructure. Le sujet doit établir des liens entre les différentes propositions (causalité, temps), et s'appuyer également sur sa compréhension de récit afin de retrouver l'ordre de succession des différentes actions.

On lui donne la première proposition.

Cette épreuve ressemble à notre épreuve de remise en ordre. Cependant dans les évaluations, le sujet ne connaît pas au préalable l'histoire qu'il va remettre en ordre alors que dans notre test, le sujet a déjà lu une fois au minimum le texte. De plus, le type de propositions proposé diffère. Dans les évaluations nous ne trouvons que des phrases appartenant à la macrostructure du texte ou des expansions du schéma de base alors que dans notre test nous trouvons également des éléments peu importants et donc plus difficiles à intégrer à l'ordre d'un texte. Enfin, le texte à remettre en ordre dans les évaluations de 6^{ème} n'a pas été découpé en phrases comme dans notre test mais en groupe de deux phrases principalement.

Item 18 : Retrouver l'ordre d'un texte.

Item 19 : Associer deux phrases de façon logique, respecter l'enchaînement de deux phrases. Il peut s'agir d'éléments reliés par une chaîne causale, comme nous avons relevé dans une de nos citations du rappel de récit.

- Exercice 6, séquence 1, 10 minutes :

L'enfant doit lire un extrait de texte. Ce texte est divisé en deux paragraphes comportant un titre. Il s'agit de l'histoire du début de la vie d'un lion. Celui-ci en est d'ailleurs le narrateur. Il ne s'agit pas ici d'un récit. Cette épreuve a tout de même été conservée. Elle nous a paru intéressante car on y trouve des implicites comme dans le test de compréhension de récit.

Item 20 : Identifier le sexe du narrateur (mâle ou femelle).

L'enfant doit reconnaître les accords qui permettent d'identifier le sexe du narrateur. Il est demandé à l'enfant de relever dans le 1^{er} paragraphe ce qui lui a permis de choisir, donc de citer une phrase ou un passage du texte afin de justifier son choix. Nous ne retrouvons pas d'épreuve similaire dans notre test. Cependant nous pouvons rapprocher cette épreuve de la question n° 6 qui concerne la forme noire et la façon dont l'enfant se la représente. L'enfant peut nous indiquer s'il pense qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme, donc le sexe de la forme noire.

Items 21 et 22 : Mettre les actions dans l'ordre chronologique.

L'enfant doit construire le déroulement chronologique de ce texte. Il dispose de cinq propositions qu'il doit placer dans un tableau en fonction du mois auquel la proposition se déroule. Nous retrouvons ici des tâches portant sur trois informations explicites pour l'item 21 et sur deux informations implicites pour l'item 22. Nous rencontrons une épreuve similaire dans notre test, celle des questions. Toutefois, dans notre test, nous ne trouvons que des questions portant sur des éléments implicites. Nous pouvons également rapprocher cette épreuve de celle de remise en ordre du test dans la mesure où toutes deux portent sur la chronologie.

- Exercice 7, séquence 2, 6 minutes :

Cet exercice propose un extrait de texte très court. Il s'agit ici d'évaluer la capacité de l'enfant à faire des inférences. Cet exercice est similaire à notre épreuve de mots polysémiques et anaphores. Il permet de voir si l'enfant est capable de produire des inférences à partir de certains mots ou extraits du texte et par rapport au contexte qui entoure ces éléments.

L'épreuve des évaluations concerne uniquement les anaphores, nous ne trouvons pas d'ambiguïtés lexicales.

Item 23 : Identifier les référents des substituts pronominaux (elle, je, il, lui, le).

Item 24 : Identifier les référents des substituts lexicaux (le jeune homme, sa trouvaille).

Dans notre test, nous trouvons également ces deux types de référents (pronominaux et lexicaux).

- Exercice 10, séquence 2, 5 minutes :

L'enfant doit lire un extrait de texte. Il doit trouver, grâce au contexte, le sens d'un mot inconnu et le sens d'un mot polysémique. Le texte est composé d'un titre et de 3 phrases.

Item 34 : Trouver le sens d'un mot d'après le contexte.

L'enfant a le choix parmi quatre propositions pour trouver le sens du mot « krill ». Il doit se référer au co-texte dans lequel est employé ce mot et émettre des hypothèses sur le sens de ce mot. Le co-texte ou contexte littéral est l'« ensemble de données verbales », lié à l'énoncé, « qui permettent au mot ou à l'énoncé de prendre une valeur dans la communication »⁸⁵. Cette épreuve se rapproche d'une épreuve du test concernant les mots polysémiques. Mais il s'agit ici d'un mot normalement inconnu pour les enfants et non polysémique, ce qui n'entraîne pas le même raisonnement.

Item 35 : Justification en prélevant un indice dans le texte.

Le choix de l'indice textuel est très restreint vu la taille de cet extrait. Cela réduit l'intérêt de cette épreuve. Nous notons cependant que la réponse n'est pas évidente pour les enfants. Le choix de l'extrait nécessite d'être précis, de cibler le passage adéquat. Nous demandons également des justifications aux enfants testés mais pas forcément en prélevant un indice explicite dans le texte.

⁸⁵ BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. op. cit.

Item 36 : Trouver grâce au contexte le sens du mot « colonie » parmi ses différentes acceptions.

Cette épreuve évalue l'inférence dans l'interprétation des ambiguïtés lexicales. En s'aidant du contexte, l'enfant va trouver la réponse. Il peut également procéder par élimination, ce qui le conduirait au même résultat car les autres propositions sont très éloignées du thème du texte. Cette épreuve est similaire à celle de notre test, mots polysémiques et anaphores. Nous trouvons dans cette épreuve un mot polysémique dont il faut trouver la signification.

Item 37 : Trouver dans le texte un synonyme du mot « colonie ».

La réponse attendue est de citer un élément du texte qui justifie la réponse donnée à l'item précédent. C'est en fait, ce qui était attendu à l'item 35 : « krill/ nourriture ». Les items 35 et 37 ont donc la même finalité malgré leurs consignes différentes. Il s'agit ici d'une demande de justification orientée.

- Exercice 13, séquence 3, 15 minutes :

Cette épreuve comporte un extrait de récit. Il s'agit du début d'un roman. Nous pouvons distinguer l'exposition et l'élément déclencheur qui sont deux constituants de la superstructure narrative d'un récit.

Item 51 : Identifier le sexe du narrateur (fille, garçon), justifier en relevant un mot.

Il s'agit pour l'enfant de reconnaître les accords qui permettent de l'identifier. Cet item évalue le même critère que l'item 20.

Item 52 : Formuler une hypothèse sur un personnage en s'appuyant sur le texte.

« Selon toi, qui est Da ? »

Cette épreuve nécessite de construire des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le texte et ne nécessite évidemment pas l'imagination du lecteur. L'enfant doit mettre en lien des éléments afin de se faire une représentation de ce personnage. Il doit interpréter les passages où l'on parle de Da et les rassembler afin d'émettre des hypothèses. Notons qu'aucune proposition n'est faite. C'est l'enfant qui décide librement de sa réponse. « L'utilisation des prédictions en lecture permet de développer l'autocorrection de la pensée comme c'est le cas dans le processus scientifique »⁸⁶. Le sujet est amené à émettre des hypothèses et à chercher à

⁸⁶ GIASSON J., op. cit. p. 140

les justifier, à les confirmer, les infirmer, les corriger si besoin. Nous ne retrouvons pas d'épreuve similaire dans notre test.

Item 53 : Construire une hypothèse de lecture en s'appuyant sur des éléments précis du texte.

L'enfant doit répondre à la question : « A ton avis, la suite de ce roman sera-t-elle heureuse ? » par l'affirmative ou la négative. Il doit ensuite expliciter la raison de son choix (« Pourquoi ? »). Enfin, il doit citer un élément du texte justifiant sa réponse.

L'enfant doit trouver l'idée principale de ce passage et émettre des hypothèses quant à la suite possible. Il doit faire une prédiction des événements fondée sur les caractéristiques de la situation⁸⁷. Pour cela, il lui faut prélever des éléments pertinents dans l'histoire (grâce à ses capacités de généralisation). Il lui faut également trouver dans le texte des éléments implicites qui indiquent ce qu'il va se passer dans la suite de cette histoire. Par exemple, l'indication « Comment aurais-je pu imaginer l'horreur qui se préparait ? » doit être recherchée par l'enfant au début de cet extrait. Nous ne retrouvons pas d'épreuve similaire dans notre test. Nous pouvons tout de même rapprocher cette épreuve avec celles de jugement d'importance et avec le type d'éléments rappelés dans le rappel. Ces deux épreuves du test permettent de voir comment l'enfant s'y prend pour sélectionner des informations.

Item 54 : Non exploité. Il s'agit en effet de la production de phrases interrogatives.

Nous présentons sous forme d'un tableau récapitulatif les épreuves du test et des évaluations à l'entrée en 6^{ème} que nous pouvons rapprocher. Seuls trois items des évaluations ne présentent pas d'épreuves analogues dans le test.

Epreuves du test	Epreuves des évaluations (numéro d'item)
Rappel	
Questions	7-8-9-10-11-20-51
Jugement d'ordre d'importance	4-53
Remise en ordre	18-19-21-22
Eléments polysémiques et anaphores	23-24-34-35-36-37
Pas d'épreuves analogues	5-6-52

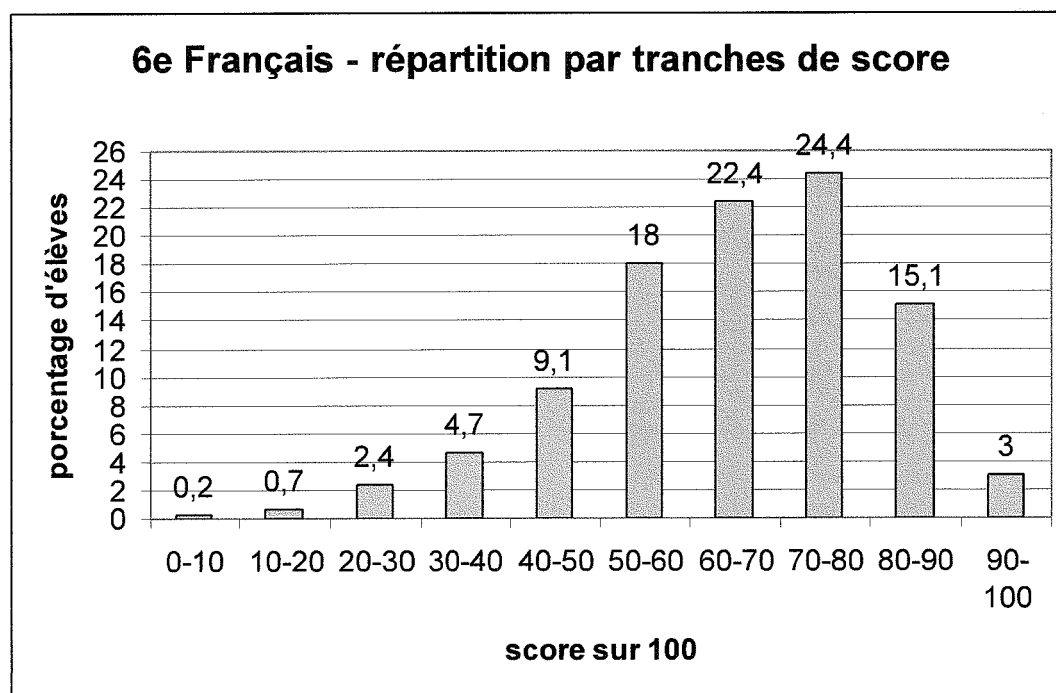
⁸⁷ GIASSON J., op. cit. p. 138

5.5. Résultats de septembre 2004

L'objectif des évaluations n'est pas de noter les élèves mais de « rendre compte du niveau de maîtrise des objectifs les élèves »⁸⁸. Suite aux passations de septembre, des résultats nationaux sont communiqués. Ceux-ci sont calculés sur la base d'échantillons nationaux représentatifs. Il ne peut en aucun cas s'agir d'une norme puisque ces résultats s'appuient sur les résultats de 2500 à 3500 élèves suivant les années. Les résultats nationaux sont donc des repères. Ils n'ont un sens que s'ils sont accompagnés de commentaires pédagogiques. Les résultats aux évaluations nationales permettent de situer chaque élève de 6^{ème} en fonction de son avancée dans ses apprentissages⁸⁹.

Nous présentons dans cette partie les résultats nationaux de la rentrée 2004. Nous retrouvons les résultats globaux de français, ainsi que les résultats concernant la lecture, la compréhension et la maîtrise des outils de la langue. Nous utiliserons les résultats aux évaluations de chaque enfant testé et nous ferons un parallèle avec ses résultats au test.

Score moyen global des 6^{èmes} aux évaluations nationales :



⁸⁸ LEVASSEUR J., op. cit.

⁸⁹ Site Internet de l'Éducation Nationale : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

D'après ce graphique, nous remarquons qu'une moitié des élèves (46,8%) présente des résultats compris entre 60% et 80%. 74,5% des élèves ont obtenu un score de plus de 50%. Nous pouvons donc déduire que les élèves qui obtiennent moins de 50% présentent certainement des difficultés en français.

Score moyen « Savoir lire » (Items 1 à 44, 51 à 53, 59 à 62)	35,9 / 51	soit	70,4 %
Score moyen « Savoir écrire » (Items 45 à 50, 54 à 58, 63 à 84)	18,5 / 33	soit	55,9 %
Score moyen global (Items 1 à 84)	54,4 / 84	soit	64,7 %

Le score moyen du « savoir lire » est supérieur au score moyen global. Cela signifie que les épreuves concernant la lecture sont mieux réussies que les épreuves concernant le « savoir écrire ». 70,4% est la moyenne « savoir lire ». Nos sujets tout venants devraient probablement obtenir des résultats avoisinant les 70% voire même les dépassant alors que notre groupe d'enfants pathologiques devrait obtenir des résultats en-dessous de cette moyenne.

Les capacités du « savoir lire » dans les évaluations à l'entrée en 6^{ème} concernent :

- Comprendre un texte : Comprendre un message oral, construire le sens global d'un texte, mettre en relation des informations et prélever des informations.
- Maîtriser les outils de la langue : Maîtriser les outils de la langue pour comprendre, maîtriser les outils de la langue pour se faire comprendre.

Score moyen « Comprendre un texte » (Items 1 à 17, 25 à 33, 52, 53, 59 à 61)	24,4 / 31	soit	70,4 %
Score moyen « Maîtriser les outils de la langue pour lire » (Items 18 à 24, 34 à 44, 51, 62)	11,5 / 20	soit	57,6 %

Il existe une grande différence entre les deux groupes du « savoir lire ». Nous pensons que les résultats seraient homogènes. Nous calculerons le pourcentage moyen de réussite à nos épreuves sélectionnées afin de pouvoir les rapprocher des résultats obtenus au test.

6. Comparaison des épreuves du test et des évaluations de 6^{ème}

Un de nos objectifs dans ce mémoire est de comparer ces deux types d'évaluation. Nous voulons vérifier que les mêmes sujets sont repérés en difficultés en ce qui concerne la compréhension de récit, par nos deux outils d'évaluation. Notons bien que les objectifs de chacun de ces outils sont différents.

Nous avons relevé de nombreuses différences que nous expliciterons puis synthétiserons dans un tableau comparatif.

6.1. Domaines ciblés

Les évaluations à l'entrée en 6^{ème} concernent le français alors que notre test concerne la compréhension de récit.

6.2. La passation

Les évaluations de 6^{ème} se font en classe, collectivement alors que nous faisons passer le test de façon individuelle.

Le professeur de français indique des consignes partielles. Par exemple dans l'exercice 13 : « En haut de la page 14 se trouve un texte. Lisez-le puis répondez aux questions qui vous sont posées. Vous pouvez relire le texte autant de fois que ce sera nécessaire. » C'est dans le cahier de l'élève que sont indiquées les questions. Les consignes sont données à l'écrit. Cela peut augmenter la difficulté de l'épreuve pour certains enfants (ceux qui décodent lentement par exemple). Dans le test, nous donnons les consignes oralement.

Les réponses dans les évaluations se font par écrit. Cela est indispensable du fait de la passation collective. A noter que l'orthographe ne sera prise en compte que pour certains exercices spécifiés. Dans le test, les réponses se font oralement, en cochant des cases ou par manipulation d'étiquettes. Notre but est d'éviter une surcharge cognitive. L'enfant a une tâche à résoudre qui concerne la compréhension de récit, c'est ce domaine uniquement qui nous intéresse dans le test. Ses autres capacités (orthographe...) ne nous intéressent pas dans ce contexte. Les réponses orales nécessitent une contrainte, un enregistrement audio.

6.3. La durée

Les évaluations à l'entrée en 6^{ème} se font en quatre séquences. La durée totale de passation est située entre 3 et 4h. Aucune épreuve n'est limitée dans le temps mais un temps indicatif est donné. Les professeurs de français doivent laisser le temps nécessaire aux enfants pour répondre. Le test de compréhension de récit s'effectue en une seule passation d'une durée d'environ 45 min. Sa durée est donc plus courte de par son objectif précis.

6.4. Les supports

Dans les évaluations à l'entrée en 6^{ème}, nous retrouvons différents extraits de texte. Nous ne retrouvons donc pas systématiquement toutes les parties de la superstructure narrative du récit. Le test comporte, quant à lui, un récit complet au niveau de sa superstructure narrative.

Les questions du test doivent être recherchées par le sujet. Aucune aide n'est donnée et cela limite le fait de réussir une épreuve par hasard. En ce qui concerne les évaluations à l'entrée en 6^{ème}, de nombreuses réponses doivent être cochées parmi un ensemble de 2 ou 4 réponses. A ce type de question, le sujet a une chance sur deux ou une chance sur quatre de répondre de façon juste. Nous trouvons tout de même quelques demandes de justifications : « Qu'est-ce qui, dans le texte, t'as permis de répondre » ou « Pourquoi ? »...

Exemple : exercice 2, item 4 : l'enfant a une chance sur quatre de tomber sur la bonne réponse par hasard puisque aucune justification n'est demandée.

Choisis parmi les titres suivants celui qui convient le mieux. Coche la bonne case.

- Un enfant imprudent
- Le lézard et moi
- L'atelier de mon père
- Le roseau magique

6.5. La cotation

Les évaluations ne donnent pas de notes mais des codes⁹⁰. Elles ont une visée analytique. Ce codage a une signification qui s'étend à l'ensemble des items de ces évaluations.

Code 1 : Réponse exacte, réponse exhaustive, procédure induite par l'énoncé : l'objectif est atteint.

Code 2 : Réponse exacte : formulation moins attendue, réponse non exhaustive, mais on considère que l'objectif est atteint.

Code 3 : Réponse incomplète, sans élément erroné, mais on considère que l'objectif n'est pas atteint.

Code 4 : Réponse partiellement exacte, avec éléments erronés.

Code 5 : Réponse pouvant être interprétée comme une mauvaise lecture de la consigne.

Code 9 : Toute autre réponse erronée

Code 0 : Absence de réponse (l'élève est présent mais n'a pas répondu à la question ou à l'exercice).

Codes 6, 7 et 8 : Ces codes permettent dans certains cas, de spécifier par avance une erreur possible.

6.6. La classe

Les évaluations ne sont destinées qu'à des enfants de 6^{ème} alors que le test peut s'adresser à des enfants du CM1 à la 4^{ème}. Le test est destiné à un public plus large.

⁹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Évaluation à l'entrée en 6^{ème}, français, présentation, document à l'attention des professeurs*, 2004

6.7. Tableau comparatif

	Evaluations de 6 ^{ème}	Test de compréhension de récit
Réponses	Ecrites Différentes réponses proposées	Orales Pas de propositions
Support	Plusieurs supports textuels	Un récit
Durée totale	3h21 à 3h51	45 min
Passation	4 séquences en groupe	Une passation individuelle
Consignes	L'enfant les lit	Elles sont données oralement
Justifications	Explication ou prélèvement d'indices le plus souvent (citation du texte)	Une explication est attendue
Cotation	Code	Point
Classe	6 ^{ème}	CM1 à 4 ^{ème}
Finalité	Adapter les stratégies pédagogiques en fonction des difficultés et des points forts repérés	Connaître les compétences et les incompétences d'un sujet, poser un diagnostic orthophonique et orienter le rééducation
Domaine	Français	Compréhension de récit

A travers cette partie, nous avons défini nos critères de sélection des deux groupes de sujets testés. Nous avons également présenté les outils d'évaluation que nous avons utilisés pour réaliser ce mémoire : un test orthophonique et des évaluations scolaires. Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats de notre expérimentation.

ANALYSE
DES
RÉSULTATS

3^{ème} partie : Analyse des résultats

Nous avons testé 30 enfants de 6^{ème}, 15 enfants tout venants et 15 enfants pathologiques. Nous allons analyser tous les résultats afin de tenter de valider ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Pour cela, nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative des résultats.

D'une part, nous allons comparer les résultats du groupe des « bons compreneurs » à ceux du groupe des « mauvais compreneurs ». Nous allons observer si les sujets « bons compreneurs » obtiennent de meilleurs résultats que les « mauvais compreneurs » afin de vérifier si le test est sensible.

D'autre part, nous allons comparer les résultats obtenus au test et ceux obtenus aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} de français afin de voir si ces résultats vont dans le même sens.

Ensuite, nous analyserons les différents paramètres afin de voir s'ils ont eu une incidence sur les résultats du test.

Cette 3^{ème} partie se terminera par une critique du test. Nous apporterons si cela est possible des idées qui permettraient encore de l'améliorer.

Nous tenons à préciser que nos résultats portent sur un nombre limité d'enfants. De ce fait, nos résultats ne peuvent être généralisés. Tous les résultats que nous présentons sont donc à considérer avec précaution.

1. Analyses quantitative et qualitative

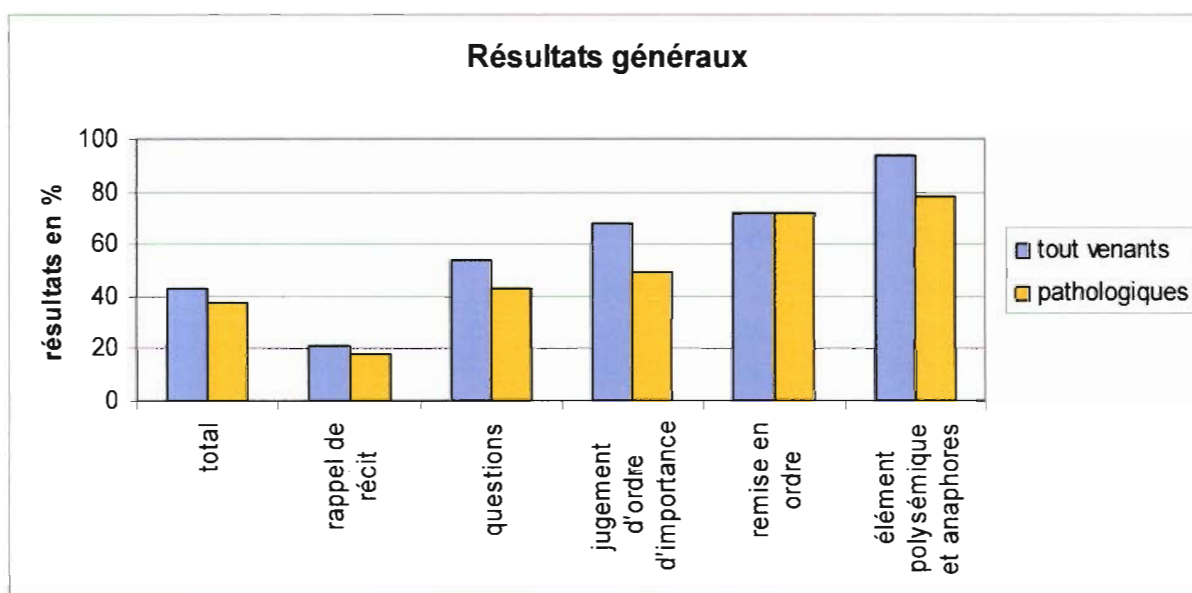
Nous avons exprimé les résultats en pourcentages tout au long de cette analyse afin de faciliter les comparaisons. Nous avons fait ce choix car il permet de comparer les épreuves du test entre elles alors qu'elles avaient des notes totales différentes (43,5 ou 15 ou 5). D'autre part, cela nous permet de comparer facilement les résultats au test par rapport aux résultats aux évaluations à l'entrée en 6^{ème}.

Avant toute analyse, nous avons transcrit les dires des sujets testés en ce qui concerne l'épreuve de rappel de récit ainsi qu'à l'épreuve des questions. Le fait d'avoir les résultats sous les yeux, sous forme d'un texte écrit nous a permis d'en faciliter l'analyse. Cette étape nous a paru très utile.

1.1. Résultats au test

1.1.1. Résultats généraux

Le graphique suivant montre les résultats obtenus au test (total de toutes les épreuves du test) ainsi que dans chacune des épreuves du test.



Nous observons de façon nette que le groupe des « bons compreneurs » obtient de meilleurs résultats que le groupe des « mauvais compreneurs ». Les « bons compreneurs » devancent les

« mauvais compreneurs » au niveau de la note totale au test ainsi que dans toutes les épreuves sauf dans la tâche de remise en ordre. Cette épreuve met à égalité les deux groupes dans l'échantillon d'enfants que nous avons testés. Nous pouvons remarquer que la différence entre les deux groupes est moins importante pour l'épreuve de rappel de récit. Cela peut s'expliquer par le fait que beaucoup d'enfants tout venants ne sont pas habitués à être « testés ». Cette situation duelle ne leur est pas familière et elle a pu les déstabiliser. D'autre part, de nombreux enfants suivis en orthophonie ont l'habitude de travailler sur des supports de type « lecture d'un texte suivi de questions ». Ils connaissent un entraînement que certains enfants tout venants ne connaissent pas.

Par ailleurs, nous pouvons observer, grâce à ce graphique, des différences dans la réussite des épreuves de ce test :

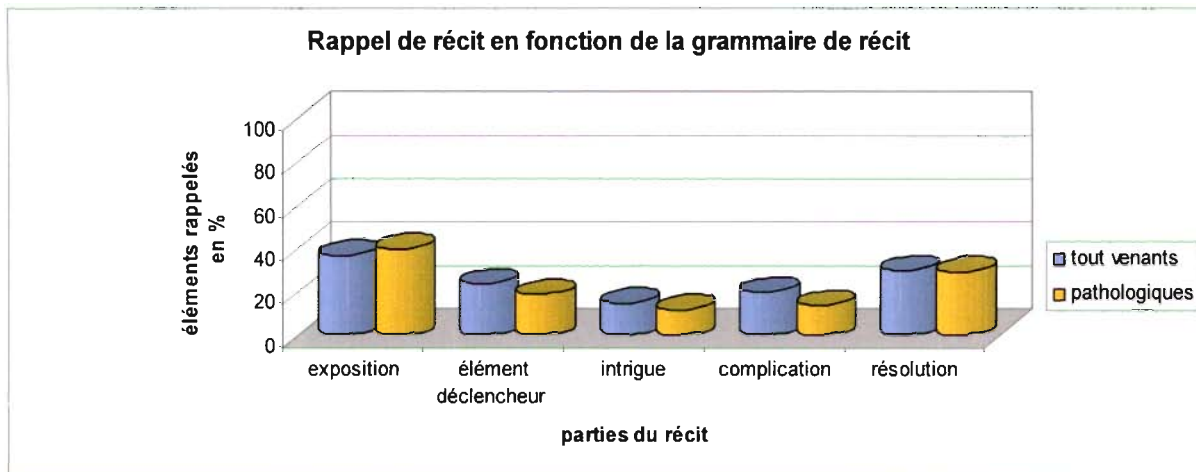
- **L'épreuve de rappel est la moins bien réussie.** Nous pouvons expliciter ces résultats par la cotation. En effet, cette épreuve est notée sur 43,5 points dont 30,5 concernent le rappel des éléments les moins importants. Lors du rappel de récit, ce sont ces éléments qui sont le moins rappelés par les enfants, ce qui peut expliquer un résultat faible. La note pouvait être faible alors que le rappel des sujets testés était tout à fait cohérent et mentionnait de nombreux passages du récit. Nous comparerons en 1.1.2.2. p.98 la note ne comprenant que les éléments importants. Nous pourrions voir ainsi si l'écart entre les deux groupes est plus important.

- **L'épreuve la mieux réussie est celle concernant l'élément polysémique et les anaphores.** De nombreux enfants avaient compris à quoi les anaphores faisaient référence à la suite de leur première lecture et nous donnaient directement une réponse sans avoir à la chercher dans le texte. Cependant, en ce qui concerne l'élément polysémique, de nombreux enfants hésitaient. Certains avaient mal compris la signification de jumelles lors de leur première lecture puisque dans leur rappel ils nous indiquaient « les deux jumelles ». Toutefois, lorsque nous leur demandions de justifier leur réponse et qu'ils se référaient au texte, cela leur permettait souvent de se corriger. Nous détaillerons les résultats de cette épreuve en 1.1.6. p.111.

Ainsi, une de nos hypothèses de départ est validée. Ce test permet de différencier le groupe des « bons compreneurs » de celui des « mauvais compreneurs ». Ce test est sensible ce qui est un critère essentiel.

1.1.2. Résultats au rappel de récit

1.1.2.1. Résultats en fonction des différentes parties du récit



Ce graphique compare également les deux groupes d'enfants testés. Nous remarquons que les « bons compreneurs » rappellent plus d'éléments que les « mauvais compreneurs » dans toutes les parties de la superstructure narrative du récit sauf dans l'exposition. Cela peut être expliqué de cette façon : les « mauvais compreneurs » sont peut-être plus attentifs au début de leur lecture et de ce fait, peuvent comprendre et mémoriser plus d'éléments que les « bons compreneurs ». De plus, l'exposition ne fait que très peu appel aux inférences d'une part, ainsi qu'aux liens avec les autres parties du récit d'autre part. L'exposition met donc moins en difficulté les sujets pathologiques que les autres parties du récit qui font appel à certaines capacités que ces sujets ne possèdent pas ou mal.

Nous observons des résultats presque équivalents entre les deux groupes en ce qui concerne la résolution. L'exposition et la résolution ne sont donc pas les parties qui permettent de différencier les « bons » ou les « mauvais compreneurs » dans l'épreuve de rappel de récit.

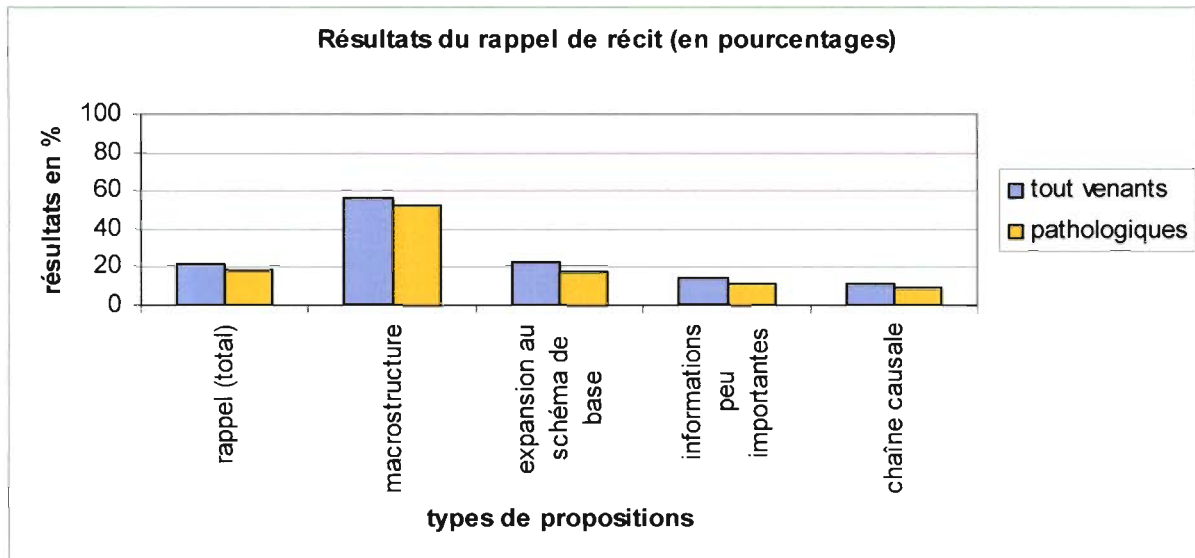
Il faut noter que ces parties extrêmes sont celles où les deux groupes obtiennent les meilleurs résultats. Les enfants de notre échantillon se rappellent donc le mieux du début et de la fin du récit. Ces résultats sont corrélés avec les études sur le rappel⁹¹. L'intrigue est la partie la moins évoquée lors de cette épreuve.

Nous aurions souhaité comparer ces résultats avec ceux de l'an dernier. Malheureusement, les étudiantes ne faisaient pas état de ces comparaisons dans leur mémoire. Nous aurions aimé

⁹¹ Cf partie théorique p. 14

voir si le fait d'avoir étoffé un passage dans le récit, dans l'intrigue, engendrait un meilleur rappel de ce passage du texte. MAEDER C. nous a indiqué que certains enfants testés l'an dernier ne se rappelaient pas du tout de l'intrigue. C'est le cas pour seulement deux enfants en ce qui concerne notre échantillon.

1.1.2.2. Résultats en fonction du type de proposition



Nous demandions à l'enfant dans cette épreuve d'être précis. Malgré cela, nous voyons bien que les enfants rappellent mieux les éléments les plus importants du récit et fournissent moins de détails. Les éléments qui appartiennent à la macrostructure permettent à l'histoire d'avoir un sens. Les enfants rappellent plus de la moitié des propositions de la macrostructure. Nous pouvons donc penser qu'ils ont une assez bonne idée de ce qu'est la structure d'un récit (ses différentes parties). Nous remarquons que la différence entre les sujets sains et les sujets pathologiques est faible (3,5% en moyenne) et qu'elle reste à peu près la même que pour l'ensemble du rappel de récit.

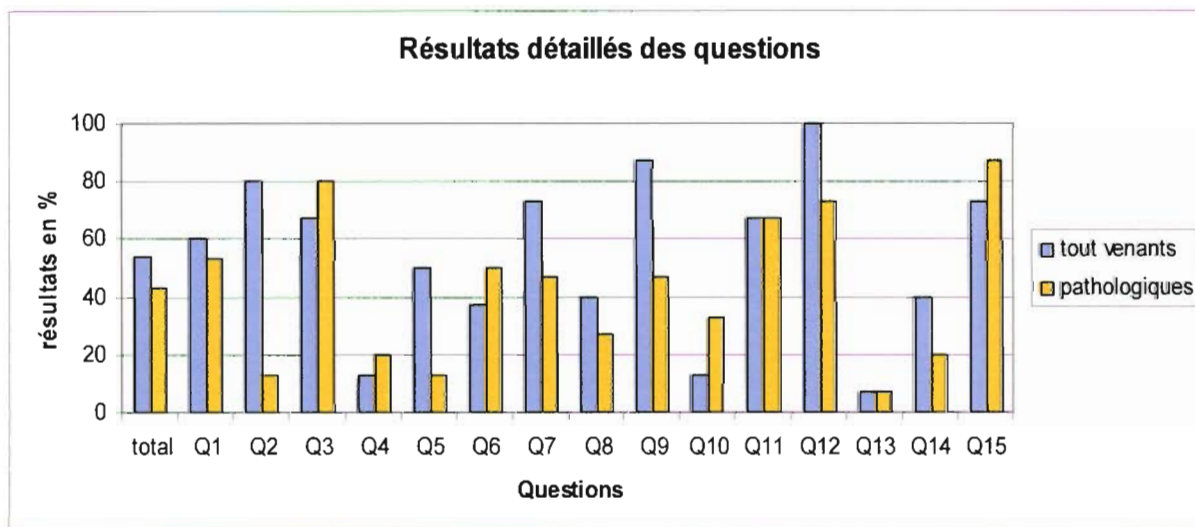
En ce qui concerne les éléments liés par une chaîne causale, ils sont très peu rappelés par les sujets testés. Ce résultat nous étonne car nous pensions que le fait de rappeler un élément déclencherait le rappel d'un élément qui lui était lié. Il faut noter que notre choix sur les éléments reliés par une chaîne causale n'était peut-être pas le plus pertinent. Les résultats peuvent également s'expliquer par le fait que les chaînes causales que nous avons relevées dans le texte concernaient principalement des éléments peu importants. Cela expliquerait que les sujets ne les aient pas mentionnées comme nous le pensions.

Nous nous attendions à une différence plus importante entre les résultats des deux groupes de sujets testés. Cependant, les résultats que nous obtenons sont très proches. Nous pensions qu'une différence serait présente, tout du moins en ce qui concerne les éléments appartenant à la macrostructure. Mais ce n'est pas le cas pour ce groupe de sujets testés.

Les éléments les mieux rappelés par les sujets testés sont les éléments les plus importants du récit (éléments qui appartiennent à la macrostructure) et les éléments qui font partie du début et de la fin de ce récit (éléments qui appartiennent à l'exposition et à la résolution).

1.1.3. Résultats aux 15 questions

1.1.3.1. Résultats pour chaque question



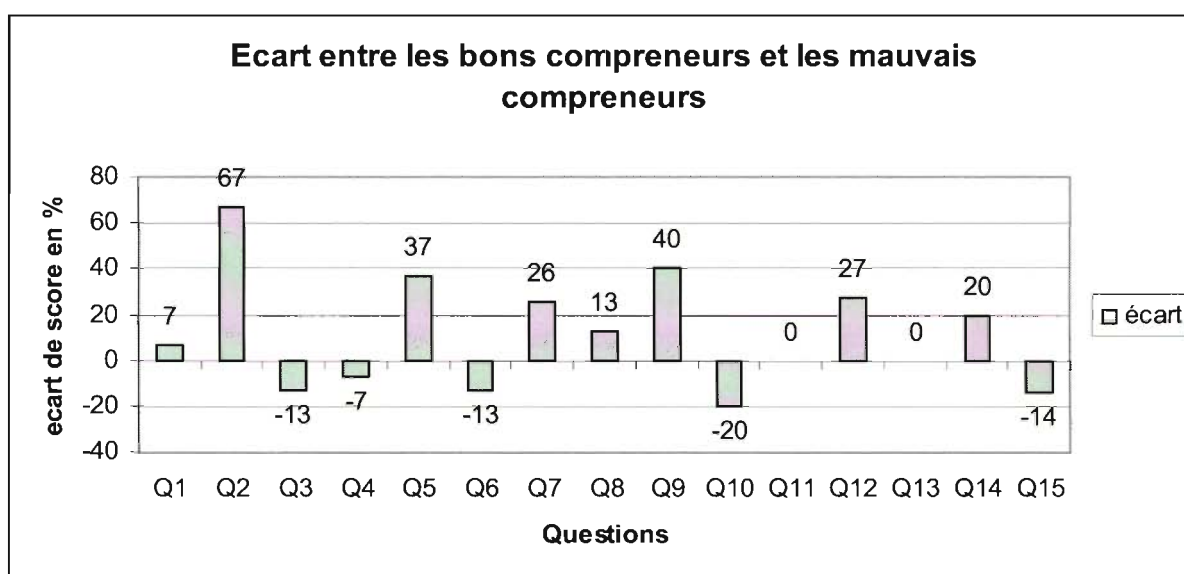
Nous observons grâce à ce graphique que nous pouvons classer les questions suivant trois catégories :

- Huit questions qui sont mieux réussies par les « bons compreneurs » que par les mauvais compreneurs : Q1, Q2, Q5, Q7, Q8, Q9, Q12, Q14 dont la plupart sont bien mieux réussies.
- Cinq questions qui sont mieux réussies par les « mauvais compreneurs » que par les bons compreneurs : Q3, Q4, Q6, Q10, Q15 dont une seule est bien mieux réussie.
- Deux questions où les deux groupes obtiennent les mêmes résultats : Q11, Q13.

Malgré ces résultats disparates, la moyenne des résultats à cette épreuve donne de meilleurs résultats pour les « bons compreneurs ».

Ces résultats nous surprennent énormément. Nous pensions que les « bons compreneurs » obtiendraient toujours de meilleurs résultats que les « mauvais compreneurs ».

L'écart entre les « bons » et les « mauvais compreneurs » à cette épreuve est plus ou moins marqué selon les questions. Pour obtenir le graphique suivant, nous avons soustrait les résultats des « mauvais compreneurs » aux résultats des « bons compreneurs ». Nous avons obtenu un nombre positif lorsque les « bons compreneurs » ont obtenu de meilleurs résultats que les « mauvais compreneurs ». A l'inverse, nous avons obtenu un nombre négatif lorsque les « mauvais compreneurs » ont été plus performants que les « bons compreneurs ».



Ce graphique nous indique que certaines questions obtiennent les résultats auxquels nous nous attendions. Ainsi, les questions 2, 5, 7, 9, 12 et 14 permettent de différencier de façon nette les deux groupes de sujets testés, avec une supériorité pour les « bons compreneurs » (écart entre les deux groupes supérieur ou égal à 20%).

La question 2 est celle qui différencie le plus les deux groupes. Les sujets tout venants ont mieux réussi à synthétiser les informations. Généralement, les sujets suivis en orthophonie se sont contentés de citer le texte mot pour mot ou alors ils ont tenté de généraliser mais en oubliant des informations ce qui entraînait une réponse erronée. Un enfant nous a répondu par exemple : « C'était quelque chose de doux, de chaud et râpeux, ça peut être un serpent ». Il avait oublié que cela ronronnait.

La question 10 est la seule qui soit bien mieux réussie par le groupe des sujets pathologiques (écart de 20% entre les deux groupes). Si nous comparons toutes les questions au niveau du contenu, celles qui sont les mieux réussies par les groupes des « bons compreneurs » font plutôt appel à l'établissement de liens entre les différents éléments du texte ou les différentes parties du texte. Ces questions font référence à un ensemble d'éléments alors que celles qui sont les mieux réussies par les « mauvais compreneurs » s'intéressent plutôt à une phrase du texte en particulier.

Par exemple, la question 7, mieux réussie par les « bons compreneurs » : « Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ? ». Les sujets testés doivent relier deux éléments pour répondre : le fait que les enfants sont dans la pièce d'une maison, d'une part, et le fait que le garçon lance le pot dans la vitre d'autre part. Les sujets s'aident ensuite de leurs connaissances sur le monde afin de pouvoir trouver la réponse attendue : à l'extérieur ou à l'intérieur avec explication plausible. Ils doivent donc s'intéresser à différents passages du récit pour pouvoir répondre.

L'exemple suivant s'intéresse à la question 3, mieux réussie par les « mauvais compreneurs » : « Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ? ». Les sujets testés doivent traiter deux éléments du texte pour répondre à cette question. Ces éléments se suivent dans le texte : la petite fille sent des pointes s'enfoncer dans son mollet puis quelque chose de chaud coule sur son mollet. L'enfant peut déduire grâce à une inférence qu'il s'agit de sang.

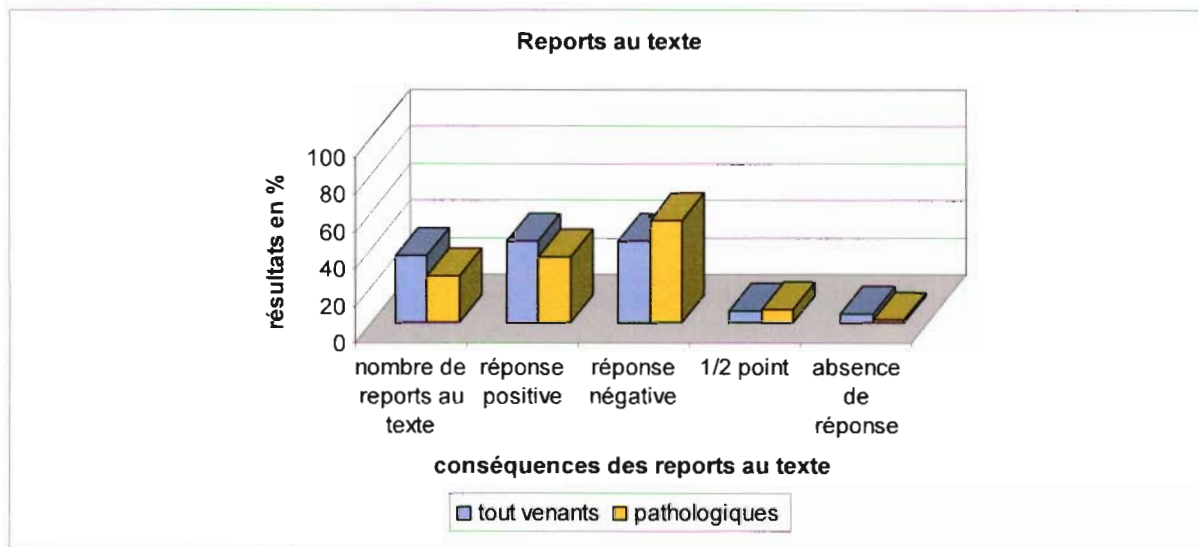
Nous avons essayé de comparer les questions entre elles au niveau des capacités qui sont nécessaires aux sujets pour y répondre. Nous avons classé les questions en trois groupes selon qu'elles nécessitaient l'utilisation d'inférences, de généralisations ou de représentations mentales mais cela ne permet pas d'observer des résultats qui vont dans le même sens. Notons tout de même que trois questions qui font appel à la généralisation obtiennent des résultats analogues. Justement, nous avons regroupé dans cette catégorie les questions Q2, Q5 et Q9. Lorsque nous observons les résultats à ces questions, nous remarquons qu'ils permettent de différencier le plus les deux groupes. Le groupe des tout venants obtient d'excellents résultats alors que les sujets suivis en orthophonie présentent une réussite inférieure d'au moins 35%. Il semblerait que ce soit la capacité de généralisation qui pose le plus de difficultés aux sujets pathologiques, tout au moins au niveau de cette épreuve.

1.1.3.2. Résultats en fonction des reports au texte

Ce graphique fait d'abord état du nombre de reports au texte que les sujets testés ont effectué lors de l'épreuve des questions. Nous avons établi un résultat moyen en fonction du nombre total de questions.

Suite à ce résultat, nous avons détaillé pour chaque report au texte :

- si celui-ci avait entraîné une réponse adaptée (accordant 1 point au sujet testé) ce que nous avons appelé : *réponse positive*.
- si celui-ci avait conduit à une réponse erronée ou imprécise (ne lui accordant aucun point) ce que nous avons appelé : *réponse négative*.
- si celui-ci avait permis une réponse partiellement juste (cela était possible pour les questions 6 et 11) ce que nous avons appelé : *1/2 point*.
- si celui-ci avait amené à une absence de réponse, le report au texte n'ayant pas permis de trouver un élément de réponse ce que nous avons appelé : *absence de réponse*.



D'après ce graphique, nous observons que les sujets tout venants se réfèrent plus souvent au texte que les sujets suivis en orthophonie. Cela peut s'expliquer par deux raisons :

- les enfants suivis en orthophonie ont plus l'habitude de travailler sur un support tel que celui que nous avons proposé dans cette expérimentation. Ils ont probablement pris plus le temps de comprendre le récit afin de retenir un maximum d'informations. Les enfants tout venants ne présentent apparemment pas de difficultés et ont souvent lu le texte plus rapidement ou pas

toujours de façon adaptée. Un de nos sujets testés, par exemple, a lu le texte très vite même s'il voyait bien qu'il y avait plein d'informations à retenir mais il n'a pas pour autant modifié sa vitesse de lecture.

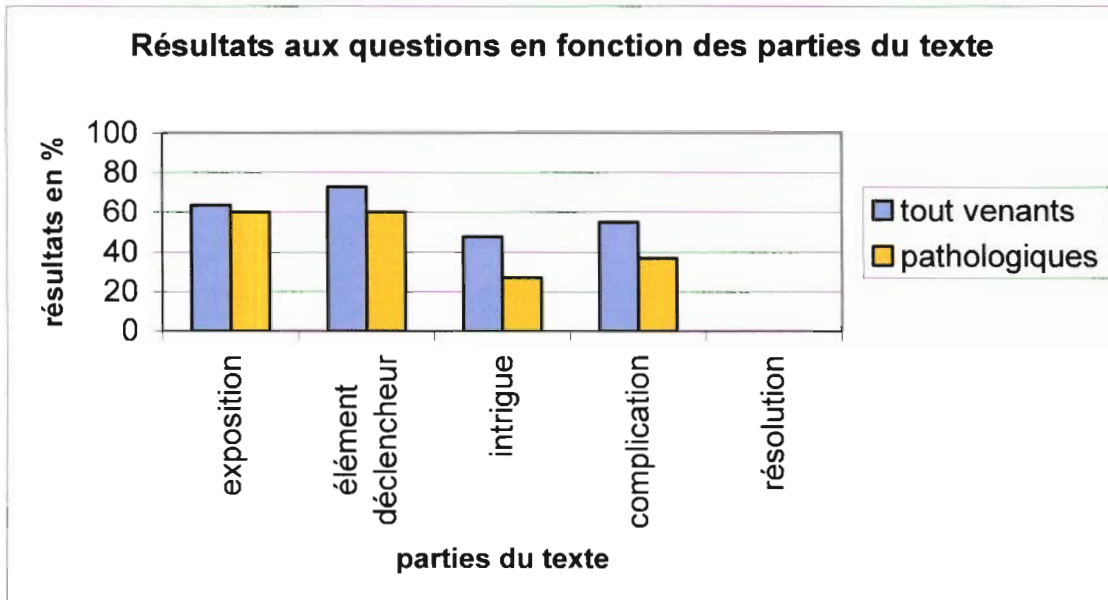
- certains enfants suivis en orthophonie ne voulaient pas se référer au texte ou le moins possible. Ils ne savaient pas forcément où chercher dans le texte, pensaient qu'ils n'allaient pas trouver la réponse à cause de leurs difficultés. Certains (ceux qui présentaient des difficultés au niveau du décodage) ne voulaient pas passer de temps à relire.

Nous constatons également que la recherche de la réponse dans le texte est plus bénéfique aux « bons compreneurs » qu'aux « mauvais compreneurs ». Les « bons compreneurs » présentent finalement autant de réponses justes que de réponses erronées. Contrairement à eux, les « mauvais compreneurs » présentent plus de réponses erronées suite à une recherche dans le texte que de réponses justes. Sans doute que les recherches d'information réalisées par les « bons compreneurs » sont mieux menées et plus ciblées que celles des « mauvais compreneurs ».

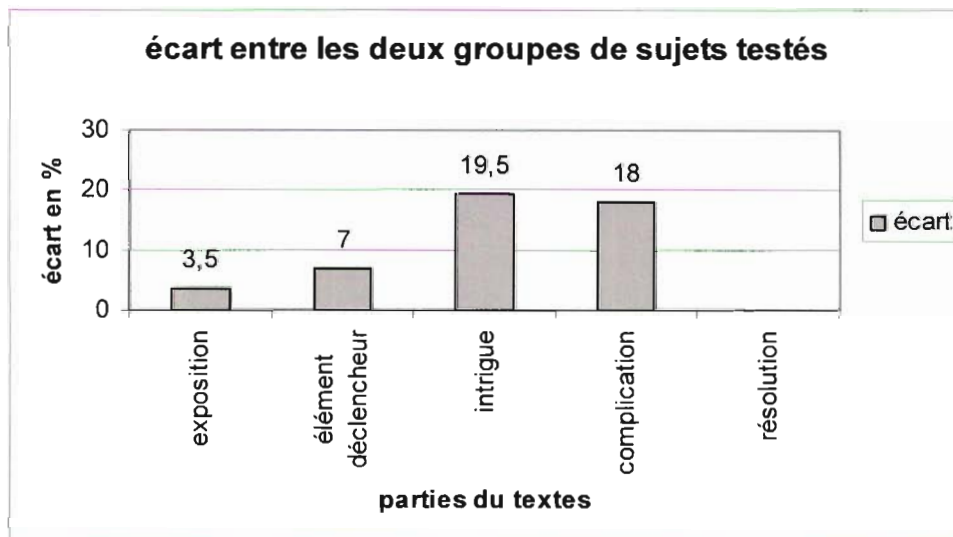
1.1.3.3. Résultats en fonction des parties du texte

Nous pouvons regrouper les questions en fonction de la partie du récit dans laquelle la réponse se trouve. Nous avons classé toutes les questions sauf les questions 6, 10 qui font appel à tout le texte.

Partie du texte	Questions
Exposition	Q1 ; Q11
Élément déclencheur	Q2 ; Q3 ; Q15
Intrigue	Q4 ; Q5 ; Q8 ; Q9
Complication	Q7 ; Q12 ; Q13 ; Q14
Fin	



Dans ce graphique, nous voyons que les questions qui concernent l'intrigue et la complication sont les moins bien réussies. L'exposition et l'élément déclencheur sont les parties où les résultats sont les meilleurs. Malheureusement, nous n'avons pas de questions se référant à la résolution, nous ne pouvons donc pas tirer les mêmes conclusions que pour l'épreuve du rappel, à savoir que les extrémités du récit sont les parties les mieux mémorisées. De plus, les questions qui concernent l'élément déclencheur ne vont pas dans le même sens que les résultats du rappel. Nous mettrons en parallèle tous les résultats concernant les parties du texte en 1.1.7. p.113.



Ce graphique nous montre qu'en fonction des parties du texte où se trouvent les réponses, l'écart entre les « bons » et les « mauvais compreneurs » est plus ou moins important. L'écart entre les enfants tout venants et les enfants pathologiques est plus important pour l'élément déclencheur, l'intrigue et la complication que pour l'exposition. Les questions faisant référence à l'exposition concernent un élément particulier du récit. Elles ne nécessitent pas de faire des liens entre différents éléments du récit. Nous trouvons deux questions dont la réponse se trouve dans l'exposition.

La question 1 « Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ? » renvoie les sujets à la première phrase : « Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt ». Les sujets doivent prendre en considération l'élément « été » et l'associer à leurs connaissances sur le monde afin de trouver ce qu'il est possible de ramasser dans une forêt en été.

En ce qui concerne la question 11 « Qui est le plus jeune des deux enfants ? », la réponse se trouve dans la deuxième phrase : « Les parents avaient confié la fille au garçon ». Les sujets doivent connaître la signification du mot « confier » pour répondre à cette question.

Les réponses à ces questions ne nécessitent pas de faire des liens entre les éléments du récit ce qui permet aux « mauvais compreneurs » d'être à un niveau proche des « bons compreneurs ». Le faible écart entre les deux groupes de sujets testés en ce qui concerne l'exposition peut donc s'expliquer par le fait que ces deux questions n'ont pas posé trop de difficultés au groupe des « mauvais compreneurs ».

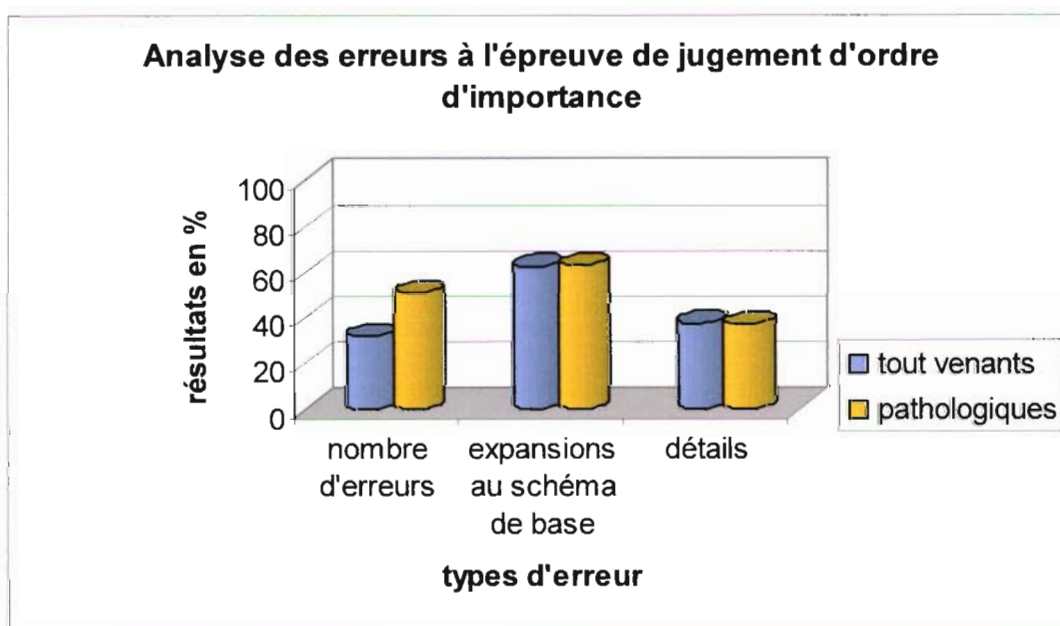
Les résultats détaillés à l'épreuve des questions ne permettent pas toujours de différencier les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs », cependant, les résultats globaux donnent aux « bons compreneurs » de meilleurs résultats qu'aux « mauvais compreneurs » (différence de 12% entre les deux groupes). En ce qui concerne notre population, seules certaines questions permettent de différencier clairement les deux groupes de sujets testés.

Le comportement des deux groupes s'est montré différent en ce qui concerne les reports au texte. Les « bons compreneurs » s'y réfèrent plus souvent que les « mauvais compreneurs ». Mais leur stratégie pour trouver la réponse face au texte semble la plus adaptée (ils trouvent plus souvent la bonne réponse que lorsque les sujets suivis en orthophonie se réfèrent au texte).

1.1.4. Résultats au jugement d'ordre d'importance

1.1.4.1. Analyse des erreurs

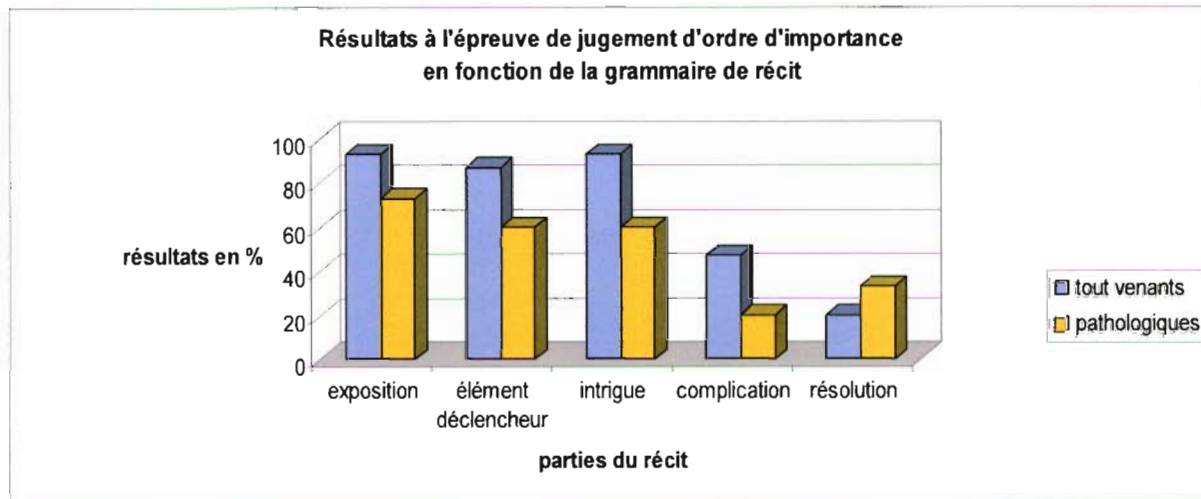
Dans le graphique suivant, nous exposons tout d'abord le nombre d'erreurs effectuées par les sujets testés lors de cette épreuve. De plus, nous avons détaillé le type d'erreurs par rapport au nombre total d'erreurs (considéré comme équivalent à 100%). La somme des expansions et des détails est donc de 100% car ce sont les deux seuls types d'erreurs que nous pouvons trouver dans cette épreuve, les éléments de la macrostructure faisant partie des réponses attendues, des réponses considérées comme justes.



Les « mauvais compreneurs » commettent plus d'erreurs dans cette épreuve que les « bons compreneurs ». Malgré cela, la proportion du type d'erreur est la même. Environ deux tiers des erreurs correspondent à des expansions au schéma de base cochées à la place d'un élément appartenant à la macrostructure et environ un tiers des erreurs sont des détails. Ce résultat est intéressant car il montre bien que les éléments peu importants sont bien considérés comme les moins importants dans l'histoire. C'est ce résultat que nous attendions pour les « bons compreneurs ». Nous aurions pu penser que les « mauvais compreneurs » s'attacheraient plus aux détails et feraient donc plus d'erreurs sur les détails.

1.1.4.2. Résultats en fonction des parties du texte

Chacun des éléments à cocher appartient à une partie différente du récit, selon la classification de THORNDYKE (Cf. partie théorique, en 1.3. p.12).

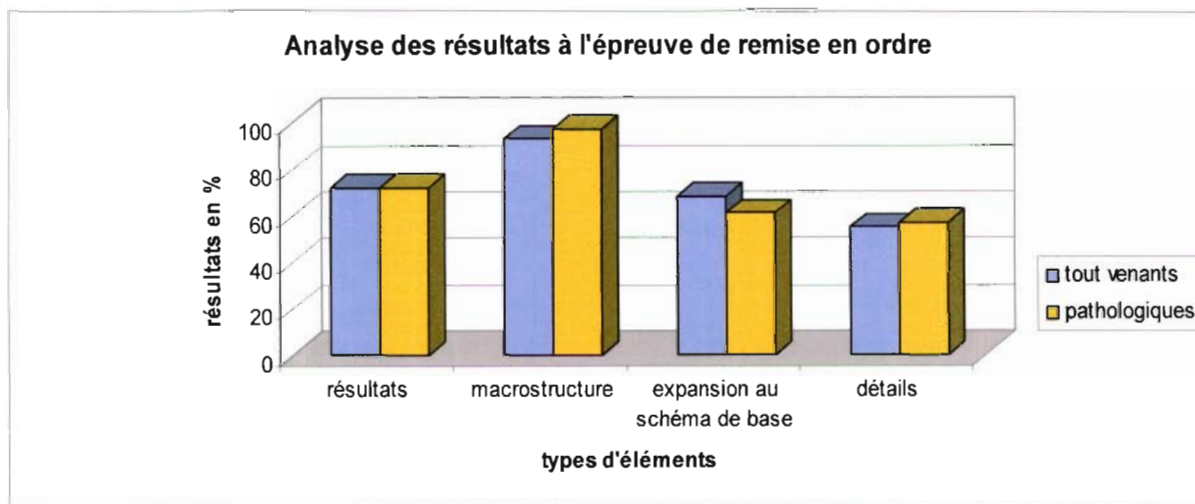


Ce graphique ne montre pas, comme dans l'épreuve du rappel, que l'exposition et la résolution sont les éléments les mieux retenus par les sujets testés. Ces résultats sont étonnants. Il semble ici que beaucoup de sujets testés aient oublié de citer des éléments faisant partie de la fin de l'histoire. Cela est peut-être tout simplement lié à l'épreuve elle-même. Beaucoup d'enfants ont coché les phrases qu'ils jugeaient les plus importantes au fur et à mesure de leur lecture. Lorsqu'ils en avaient coché 5, nous ne sommes pas sûre qu'ils poursuivaient la lecture des propositions suivantes. Cela expliquerait qu'ils aient oublié l'élément de complication ainsi que celui de résolution qui correspondent aux deux dernières phrases présentées dans cette épreuve. Cela concorde avec les résultats que nous obtenons. Certains enfants ont lu la liste de phrases puis ont coché celles qui leur paraissaient importantes mais ils sont minoritaires à avoir adopté cette stratégie.

Les deux groupes de sujets testés présentent une différence de 20% à cette épreuve. C'est cette épreuve qui différencie le plus les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ». La proportion du type d'erreur des deux groupes de sujets est la même.

1.1.5. Résultats à l'épreuve de remise en ordre

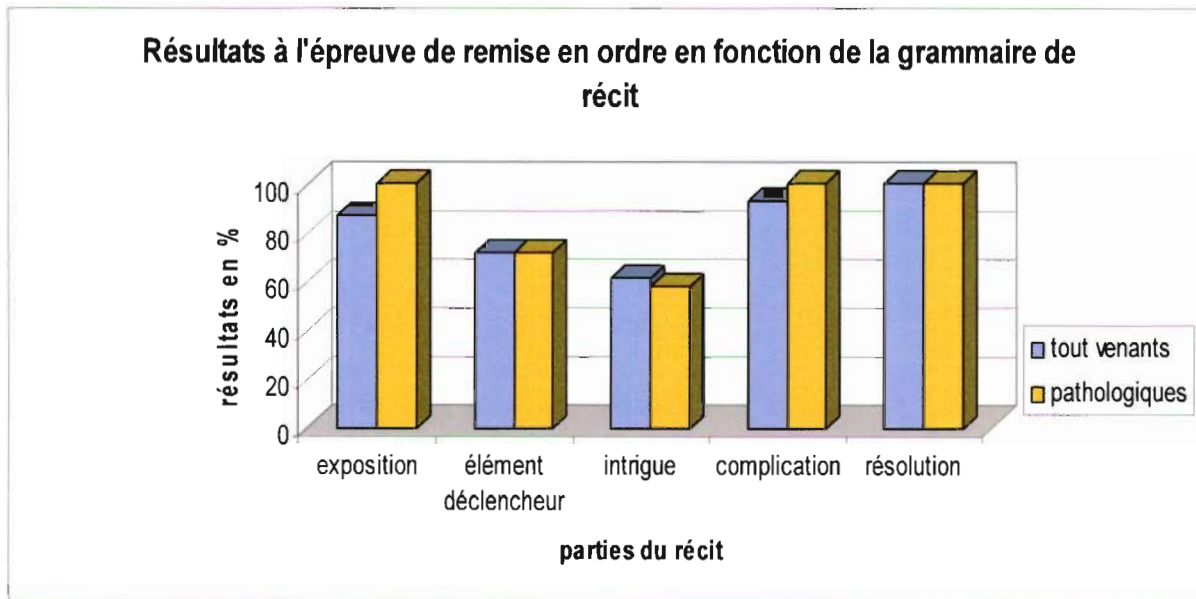
1.1.5.1. Résultats généraux



Cette épreuve ne permet pas de différencier les deux groupes d'enfants testés puisqu'ils obtiennent la même moyenne. Nous pouvons noter que ces résultats vont dans le sens que nous supposions à savoir que ce sont les éléments qui appartiennent à la macrostructure qui sont les mieux remis en ordre. Ces éléments sont ceux qui ont dû être les mieux mémorisés par les lecteurs. Les détails quant à eux obtiennent les moins bons résultats ce qui correspond également aux résultats que nous attendions.

Les résultats obtenus en ce qui concerne les éléments appartenant à la macrostructure nous étonnent : les sujets pathologiques obtiennent de meilleurs résultats que les sujets tout venants. Il faut tout de même relativiser ces résultats car la différence entre les deux groupes est minime (4%). Cette différence est peut-être liée à la constitution de nos deux groupes de sujets testés et à ses limites. Chaque groupe s'est avéré non homogène, nous trouvons des « bons compreneurs » dans le groupe des pathologiques (sujets en fin de rééducation qui présentent des troubles légers) et nous trouvons des « mauvais compreneurs » dans le groupe des tout venants (enfants stressés qui se trouvent en difficulté face au test). De ce fait, nos résultats peuvent être étonnants même si nous nous basons sur des moyennes.

1.1.5.2. Résultats en fonction des parties du texte



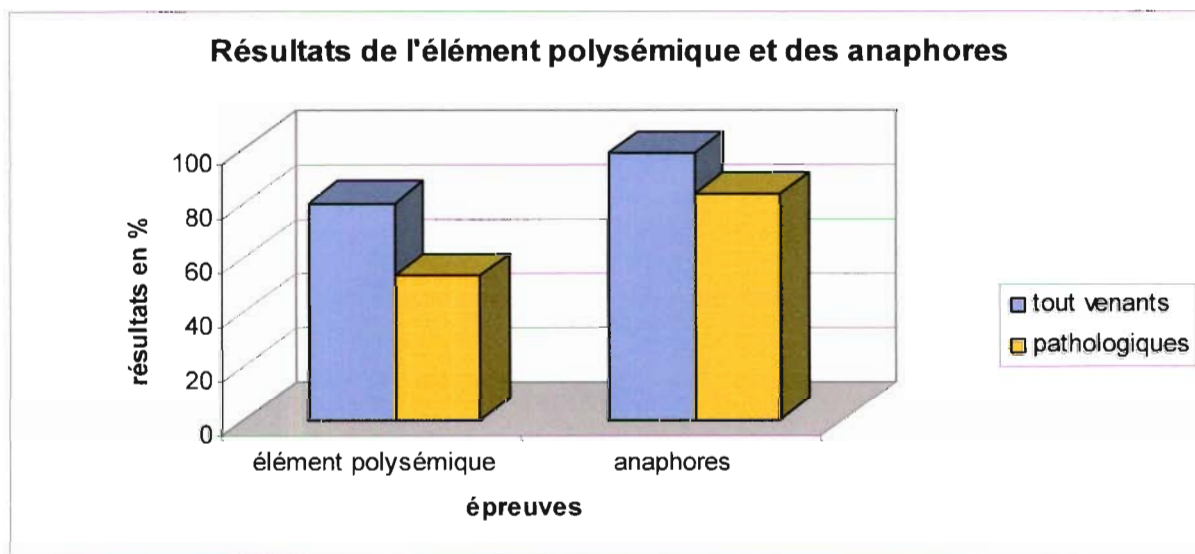
Nous pouvons remarquer que dans cette épreuve, les parties les mieux réussies sont bien l'exposition et la résolution. De même, nous notons que la complication est bien réussie. L'intrigue est la partie du récit où les sujets ont le moins bien réussi. Comme dans l'épreuve du rappel, les « mauvais compreneurs » obtiennent de meilleurs résultats que les « bons compreneurs » à l'exposition.

Les résultats globaux à l'épreuve de remise en ordre ne permettent pas de différencier les deux groupes de sujets testés. Les résultats obtenus à cette épreuve sont étonnants car parfois les « mauvais compreneurs » obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des « bons compreneurs ».

1.1.6. Résultats à l'épreuve élément polysémique et anaphores

Nous pouvons voir dans le graphique en 1.1.1. p.96 que le groupe des « bons compreneurs » obtient des résultats bien supérieurs au groupe des « mauvais compreneurs » pour cette épreuve (16% de différence).

1.1.6.1. Comparaison des résultats entre l'élément polysémique et les anaphores



Ce graphique met en évidence que les anaphores sont mieux réalisées que le choix de la signification d'un mot polysémique. Ces résultats paraissent intéressants à détailler si une rééducation orthophonique fait suite à la passation de ce test. Cela peut donner des pistes à l'orthophoniste quant à la conduite de sa rééducation.

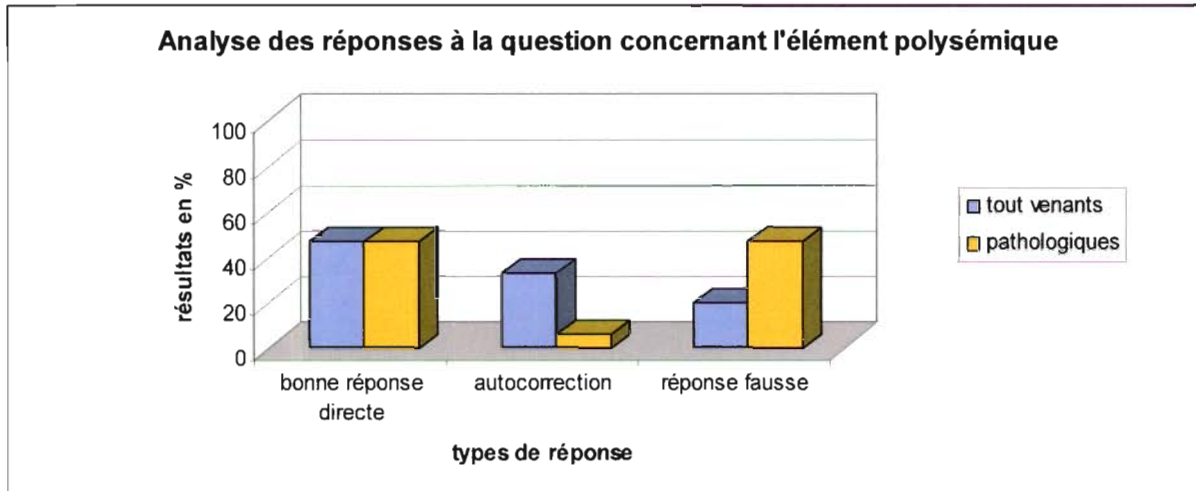
1.1.6.2. Analyse des réponses pour l'élément polysémique

A la suite de la question concernant l'élément polysémique, nous trouvons une question sur une anaphore reprenant le mot « jumelles » dans le texte :

« Puis, des jumelles apparurent, et derrière, une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci. »

Quelques enfants revenaient alors sur la première question et modifiaient leur réponse. Nous avons alors compté leur réponse juste. Il faut cependant noter que ces enfants avaient compris

que le texte parlait de deux jumelles qui se ressemblent, lors de leur première lecture. A la suite de cette épreuve, ils ont pu accéder au sens de ce mot dans ce contexte. Nous avons décidé de parler d'autocorrection et trouvons que cette conduite est positive puisque l'enfant a une flexibilité de pensée. En effet, il est capable de changer d'avis.



Ce graphique nous montre que ce sont les enfants tout venants qui ont fait le plus d'autocorrections, les enfants suivis en orthophonie, quant à eux, sont généralement restés sur leur réponse inadaptée.

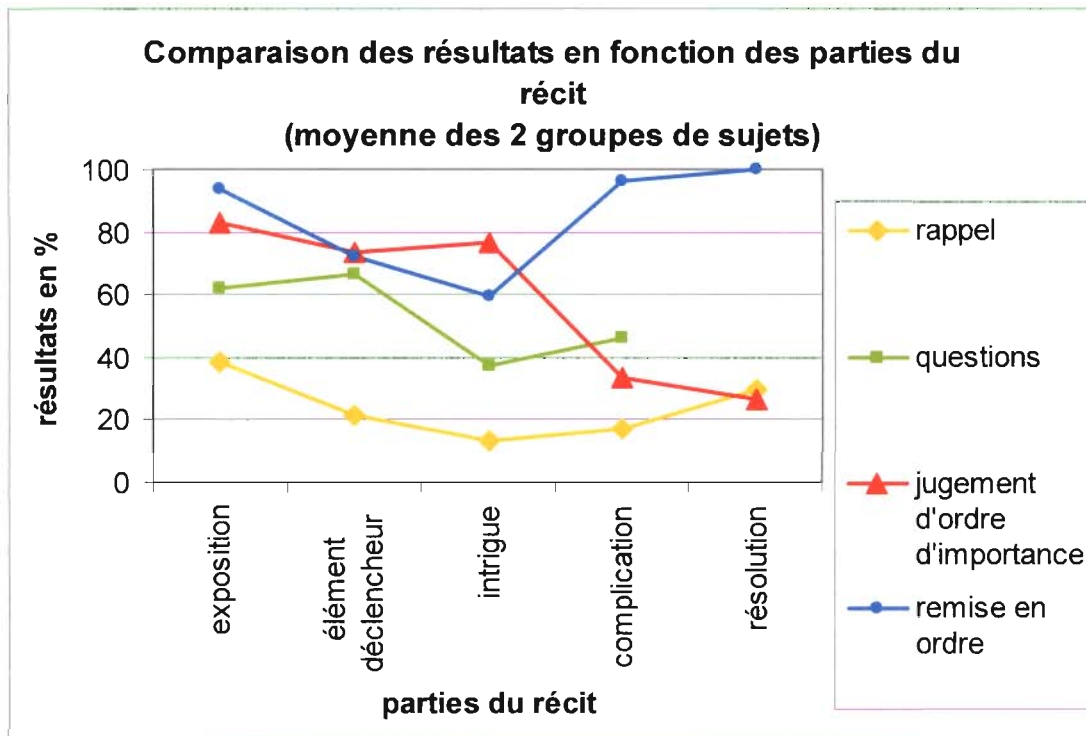
L'autocorrection s'est produite chez les « bons compreneurs » car nous avons attiré l'attention des enfants sur le passage du texte qui permet de comprendre le sens du mot « jumelles » dans ce récit. Seul un passage permet d'ôter l'ambiguïté lexicale de ce mot puisque nous ne parlons plus de ces jumelles dans la suite du texte : « Puis, des jumelles apparaurent, et derrière, une grande forme noire qui les observaient grâce à celles-ci. » Nous attirons l'enfant sur la fin de la phrase (« grâce à celles-ci »), sur des informations qu'il n'avait peut-être pas prises en considération lors de sa lecture initiale. L'enfant s'attarde donc sur la partie de la phrase qui permet de comprendre le sens du mot « jumelles » dans le récit. Le « bon compreneur » dispose des capacités nécessaires pour lever l'ambiguïté lexicale. C'est pourquoi, certains enfants se sont corrigés en nous proposant une autre réponse, ce que nous avons appelé l'autocorrection. Quant aux « mauvais compreneurs », ils ne disposent pas toujours des capacités nécessaires pour lever une ambiguïté lexicale. Par exemple, dans le récit, il est possible qu'ils ne comprennent pas à quoi renvoie le pronom démonstratif « celles-ci ». Ils présentent des capacités déficitaires qui ne leur permettent pas de comprendre, même si nous

attirons leur attention sur un passage qui permettrait de lever l'ambiguïté. Nous voyons sur le graphique qu'un seul enfant du groupe des sujets pathologiques a procédé à une autocorrection.

Les résultats à l'épreuve élément polysémique et anaphores permettent de différencier les deux groupes de sujets testés. La question concernant l'élément polysémique différencie les sujets de 27%. Nous avons également remarqué que les « bons compreneurs » ont eu beaucoup plus recours à l'autocorrection que les « mauvais compreneurs ».

1.1.7. Rapprochement de certaines épreuves : comparaison des résultats en fonction des parties du texte

Nous avons tenu à mettre en parallèle les résultats détaillés précédemment au niveau de chaque épreuve au sein d'un même graphique. Pour cela, nous avons calculé la moyenne du groupe des tout venants et du groupe des pathologiques afin de voir si nous pouvions observer des similitudes.



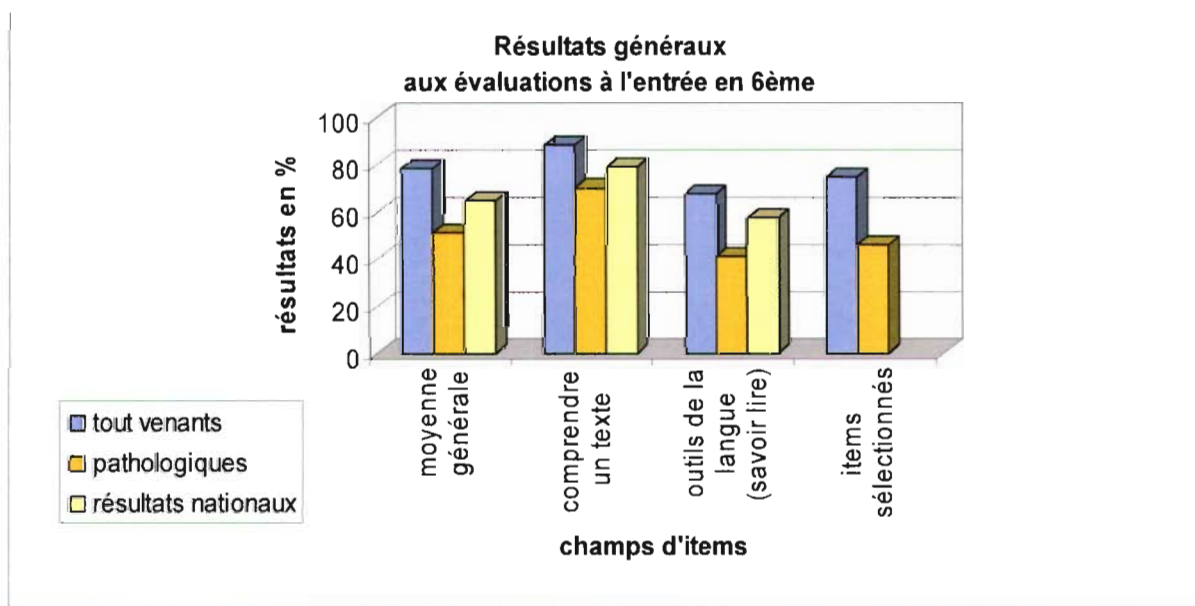
Les tracés de chaque épreuve présentent des ressemblances à part l'épreuve de jugement d'ordre d'importance. Nous avons vu en 1.1.4.2. p.108 les raisons pour lesquelles la complication et la résolution avaient obtenus de si faibles résultats à cette épreuve. En ce qui concerne les trois autres tracés, nous pouvons observer que l'exposition et la résolution, la première et la dernière partie du récit, sont généralement les parties où les sujets obtiennent les meilleurs résultats (pas de résultats pour l'épreuve des questions). Nous pouvons donc conclure que la partie du texte a une incidence sur les résultats obtenus par les sujets testés qu'ils soient tout venants ou pathologiques. Il n'est donc pas négligeable de prendre en compte ce critère.

Les résultats au test diffèrent selon les parties du texte.

1.2. Les résultats aux évaluations à l'entrée en 6^{ème}

Ces résultats sont calculés à partir des évaluations de 29 enfants. Il nous manque les résultats d'un sujet suivi en orthophonie.

1.2.1. Résultats généraux

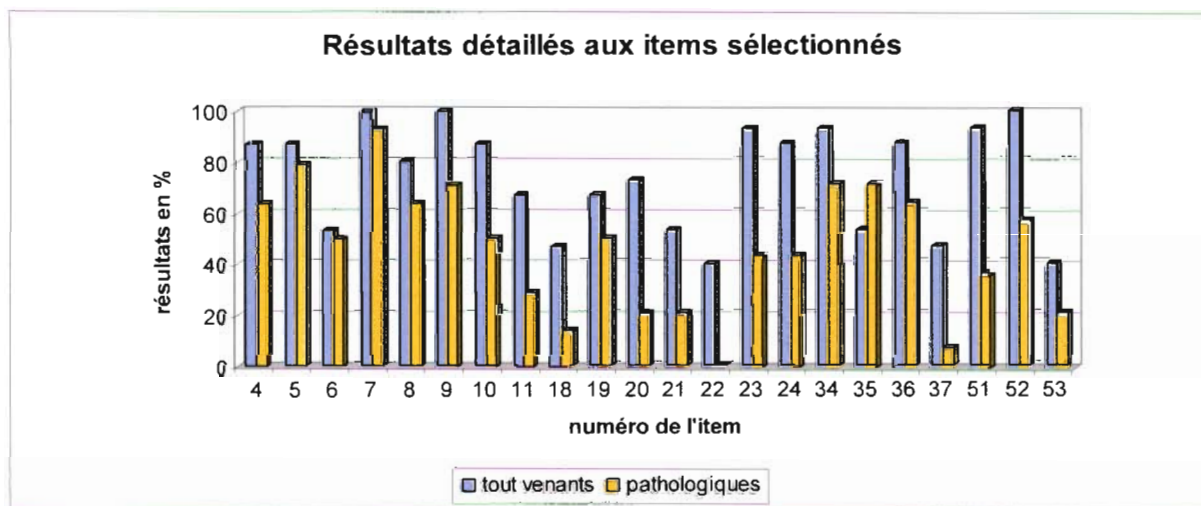


Les évaluations vont dans le même sens que le test au vu des résultats généraux. Les enfants tout venants obtiennent de bien meilleurs résultats que les enfants suivis en orthophonie. Les

items les mieux réussis sont ceux du groupe « comprendre un texte ». Cependant, il faut se montrer prudent avec ce que ces items regroupent. Nous avons sélectionné les items qui se rapprochaient de la compréhension de récit. Nos résultats sont inférieurs de 15 à 20% environ des items « comprendre un texte ».

Si nous comparons les résultats de nos sujets testés avec les résultats nationaux, nous remarquons que nous sommes proches de la moyenne nationale. Nos résultats sont à considérer avec précaution car ils ne portent que sur un petit groupe de sujets testés, cependant, ils semblent tout de même représentatifs des résultats nationaux (environ 3000 sujets).

1.2.2. Résultats moyens à chaque item sélectionné

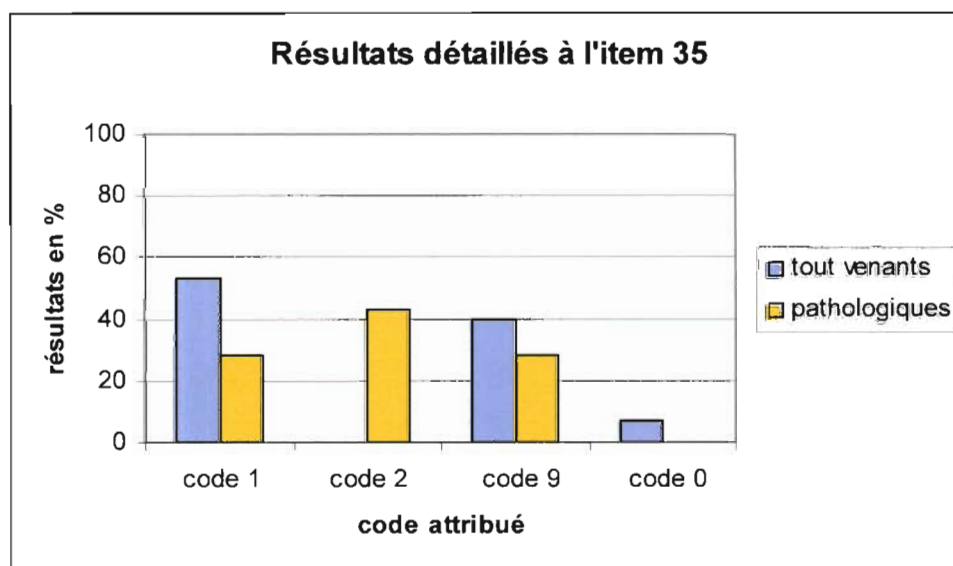


Nous observons que le groupe des tout venants est meilleur que le groupe d'enfants suivis en orthophonie, et ce, dans tous les items sauf l'item 35 (supériorité des sujets pathologiques de 18%). Pour les trois quarts des items, la différence entre les deux groupes est supérieure à 20% (en faveur du groupe des tout venants).

Nous tenons à décrire à nouveau (Cf. partie méthodologique p.86) l'item 35. L'item 35 s'intéresse au mot « krill », un mot considéré comme inconnu par les élèves de 6^{ème}. Cet item consiste en une justification de l'item précédent, c'est-à-dire que les enfants doivent déterminer le passage du texte qui leur permet de justifier la réponse qu'ils ont donnée à l'item 34. Les sujets tout venants ont des résultats supérieurs au groupe des sujets

pathologiques en ce qui concerne l'item 34. Les résultats à l'item 35 sont encore plus surprenants.

Dans le livret de présentation destiné aux enseignants⁹², nous avons examiné les réponses attendues et le code attribué en fonction des réponses. Le code 1 correspond à la réponse attendue. Il s'agit ici de citer un passage du texte « aller chercher sa nourriture ». Le code 2 quant à lui, correspond à une réponse juste mais qui concerne un autre passage du texte « à la recherche du krill ». Ce passage est le plus fréquemment cité par les sujets suivis en orthophonie. Il contient le mot dont le sens est demandé à l'item précédent. La justification de la réponse de l'enfant par un passage du texte qui contient le mot nous paraît beaucoup moins pertinente que la réponse attribuant le code 1. Cependant, les codes 1 et 2 sont considérés comme juste lors du calcul en pourcentage des résultats aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} (Cf. p 90). Nous avons détaillé les résultats obtenus à l'item 35 dans le graphique suivant.



Nous voyons que les sujets tout venants ont préféré la citation correspondant au code 1, alors que les sujets suivis en orthophonie se sont plutôt référés au passage attribuant le code 2. Les sujets suivis en orthophonie obtiennent de meilleurs résultats à cet item mais nous pouvons signaler que leurs réponses sont justes mais parfois non exhaustives ce qui diffère de celles des sujets tout venants.

⁹² Ministère de l'Education Nationale, *Evaluation à l'entrée en 6^{ème}, français, présentation, document à l'attention des professeurs*, 2004, p18

1.2.3. Comparaison des résultats moyens au test et aux évaluations à l'entrée en 6^{ème}

Nous avons essayé de comparer les résultats de ces deux outils d'évaluation. Nous avons pour cela, comparé les résultats de l'ensemble des enfants tout venants, d'une part, et d'autre part, nous avons comparé les résultats de l'ensemble des sujets suivis en orthophonie. Pour chaque groupe d'enfants, nous avons établi une comparaison à partir du tableau (Cf. en 5.3 p.88 de la partie méthodologie). Nous avons ainsi essayé de comparer des moyennes de résultats.

Le fait de calculer des moyennes ne permet pas de comparer les deux épreuves pour chaque sujet. Nos résultats sont tellement opposés qu'ils ne nous permettent pas d'établir des liens entre le test et les évaluations à l'entrée en 6^{ème}. C'est pourquoi, nous ne présentons pas nos graphiques. Nous avons donc réfléchi à une autre façon de comparer ces résultats en nous intéressant aux résultats de chaque enfant.

1.2.4. Comparaison des résultats au test et aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} sujet par sujet et par type d'épreuves

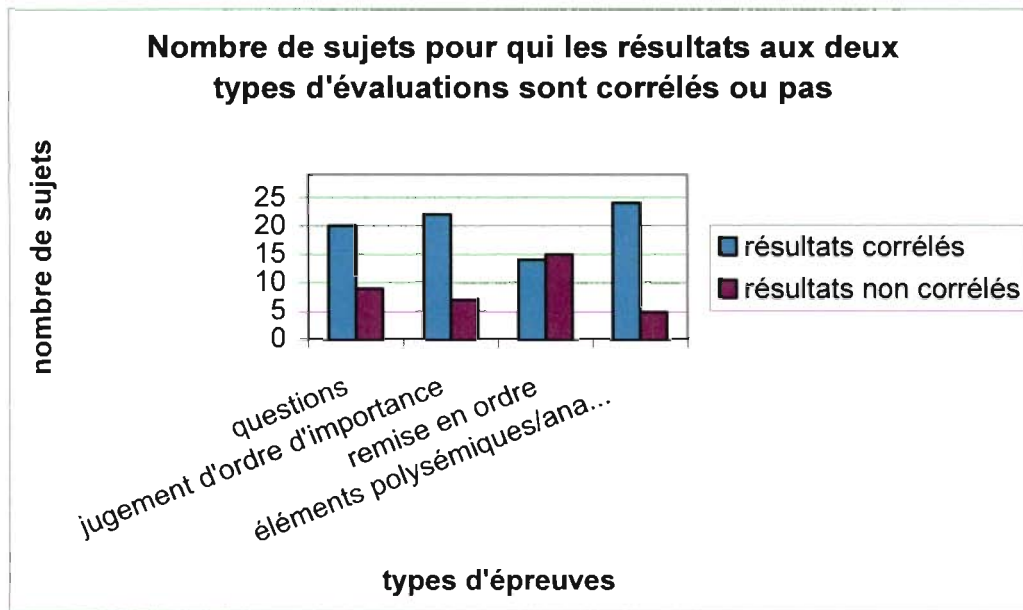
Pour ce graphique, nous avons comparé les résultats de chaque enfant séparément. Ainsi, nous avons mis en parallèle les résultats obtenus au test pour chaque épreuve avec les items des évaluations à l'entrée en 6^{ème} correspondant à chacune des épreuves. Nous pouvons donc comparer les résultats de quatre types d'épreuves.

D'une part, nous avons considéré les résultats comme étant corrélés :

- si le sujet testé obtenait des résultats supérieurs ou égaux à 50% au test ainsi qu'aux évaluations (par exemple : 60% au test et 75% aux évaluations).
- si le sujet présentait des résultats strictement inférieurs à 50% dans les deux cas (par exemple : 35% au test et 25% aux évaluations).

D'autre part, nous avons considéré que les résultats n'étaient pas corrélés dans les cas contraires (30% au test et 55% aux évaluations par exemple).

Il nous a semblé intéressant de comparer la moyenne des résultats des deux groupes plutôt que de différencier les tout venants et les pathologiques. Le graphique suivant s'intéresse donc au nombre de sujets pour qui les résultats au test et aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} sont corrélés ou non. Nous avons établi un graphique dont l'axe des ordonnées est limité à 29, ce qui correspond au nombre de sujets pour lesquels nous disposons des résultats.



D'après ce graphique, nous voyons que les résultats sont corrélés pour la majorité des épreuves. Seule l'épreuve de remise en ordre ne montre pas de résultats que nous pouvons considérer comme corrélés. Les autres épreuves ont 20 sujets ou plus qui obtiennent des résultats corrélés, soit la majorité. Les épreuves de remise en ordre sont peut-être trop différentes pour que nous puissions obtenir des résultats semblables.

L'épreuve de remise en ordre dans le test est basée sur le récit que le sujet testé a déjà lu une fois. Nous lui donnons des étiquettes qu'il doit remettre dans l'ordre en s'appuyant sur ce qu'il a compris et retenu du récit.

Quatre items dans les évaluations à l'entrée en 6^{ème} s'intéressent à la remise en ordre :

- les items 18 et 19 se basent sur des phrases données dans le désordre que le sujet testé doit remettre dans l'ordre sans connaissance préalable du texte. Cela diffère de notre test car le sujet ne connaît pas l'histoire au préalable, il doit donc s'appuyer sur des indices sémantiques ainsi que sur l'emploi des déterminants et des connecteurs pour retrouver l'ordre du texte.

- Les items 21 et 22 ont également été associés à l'épreuve de remise en ordre. L'enfant doit indiquer au sein d'un tableau à quel mois ont eu lieu certains événements cités dans le texte. Cette épreuve concerne la chronologie, les données temporelles comme : à dix mois, dès trois mois... L'épreuve de remise en ordre du test ne se limite pas aux éléments temporels.

Nous tenons à préciser qu'il faut se montrer prudent avec ces résultats. Nous avons défini précédemment les critères qui permettaient de dire que les résultats étaient corrélés ou non. Ces critères proviennent d'un choix arbitraire.

Il est difficile de comparer les résultats obtenus à ces deux types d'évaluation. Nous avons essayé de rapprocher les résultats de différentes façons mais nous n'avons pas tenu à laisser les graphiques au sein de l'analyse car il était difficile d'en tirer des conclusions. Ces tâtonnements nous ont permis d'arriver à analyser les résultats de façon pertinente.

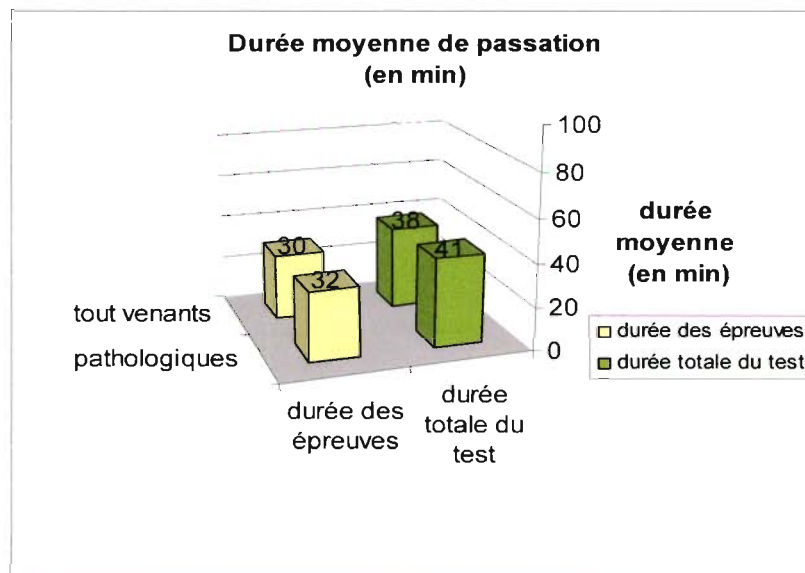
Une de nos hypothèses de départ est validée selon notre graphique. Les résultats des sujets au test et aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} sont corrélés.

1.3. Les différents paramètres du test

Nous nous sommes appuyée sur de nombreux paramètres que nous avons pu noter tout au long de ces passations afin de voir s'ils avaient une incidence sur les résultats des sujets testés.

1.3.1. Durée des épreuves

1.3.1.1. Durée moyenne de la passation



Les sujets tout venants ont été un peu plus rapides que les enfants pathologiques pour effectuer le test. La durée moyenne de ce test est de 40 min. Cette durée dépasse le temps d'une séance de rééducation qui est de 30 min. Néanmoins, ce test reste tout à fait réalisable lors d'un bilan.

1.3.1.2. Résultats en fonction de la durée des épreuves

Nous avons comparé les résultats en fonction de la durée des épreuves, et non de la durée totale du test. La durée des épreuves nous semble plus pertinente car elle ne prend pas en compte le temps d'accueil de l'enfant, l'explication de qui l'on est... Nous avons formé différents groupes. Ceux-ci sont relativement homogènes tant au niveau de la proportion

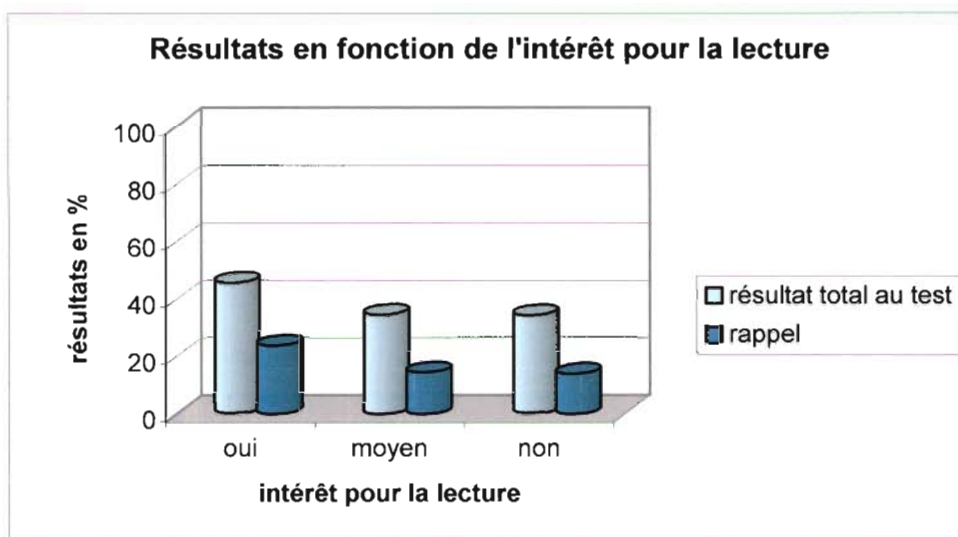
d'enfants tout venants par rapport aux enfants suivis en orthophonie que par le nombre d'enfants dans une catégorie.

Les résultats ne montrent pas de différences significatives en fonction de la durée, c'est pourquoi nous n'avons pas jugé intéressant de présenter ce tableau.

1.3.2. Résultats en fonction du temps de lecture

Le temps de lecture du texte n'est pas, dans notre échantillon, un facteur ayant une incidence sur la réussite des épreuves de notre test. Les différents groupes (définis en fonction du temps de lecture) présentent une moyenne équivalente. En conséquence, nous n'avons pas présenté ces résultats sous forme de graphique.

1.3.3. Résultats en fonction de l'intérêt pour la lecture

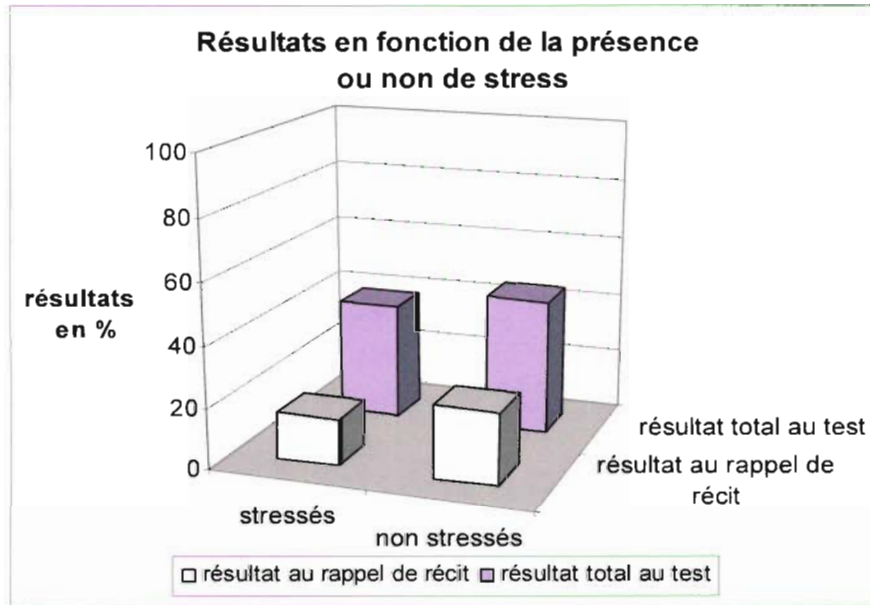


Ce graphique nous montre que les sujets qui aiment lire réussissent mieux ce test. Les sujets qui aiment moyennement lire ou ceux qui n'aiment pas lire présentent des résultats similaires. Les sujets qui aiment lire sont favorisés dans ce test car ils ont une meilleure connaissance de la superstructure narrative du récit. Contrairement à eux, ceux qui n'aiment pas beaucoup lire ou pas du tout manquent d'expérience face à l'écrit.

Il faut noter, dans ces résultats, que peu d'enfants tout venants n'aiment pas lire (un sujet testé). Cela biaise les résultats. Ce graphique permet de comparer les « bons et les mauvais compreneurs » plutôt que de comparer vraiment l'intérêt pour la lecture. Nous avons

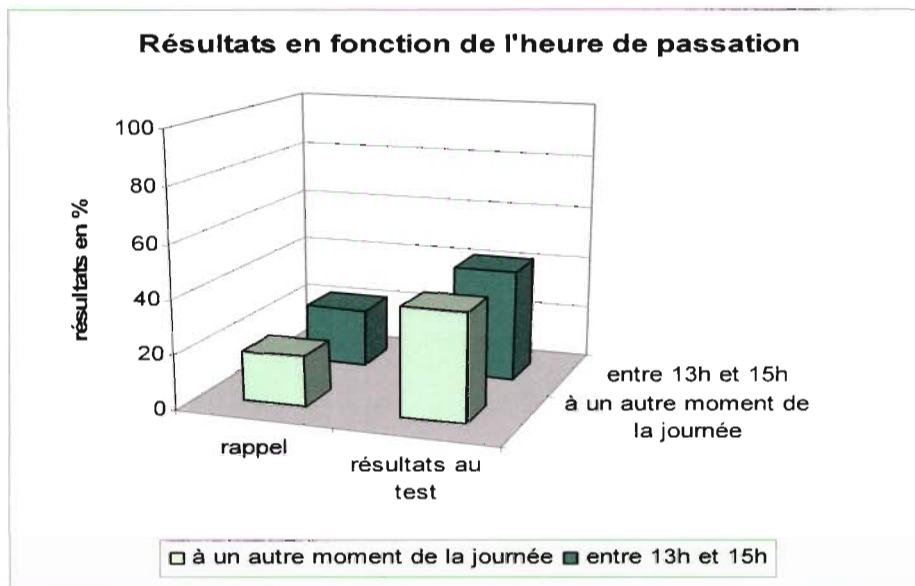
remarqué que les sujets suivis en orthophonie peuvent être souvent, du fait de leurs difficultés, en refus de l'écrit. La plupart des enfants en difficulté n'aiment pas lire. Dans ce graphique, nous ne parlons pas uniquement de l'intérêt pour la lecture, mais également des capacités des sujets puisque les deux sont liés.

1.3.4. Résultats en fonction de la présence ou non de stress



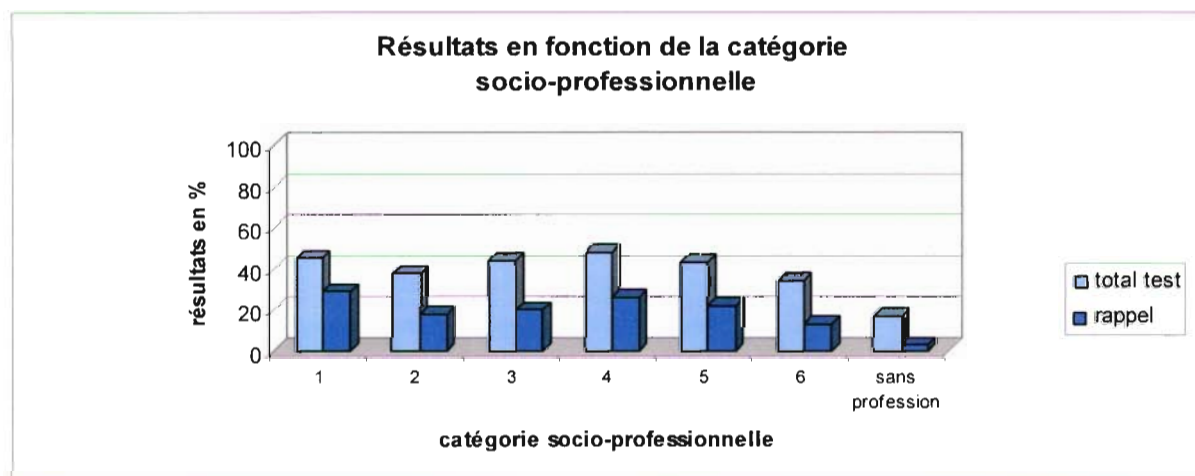
Certains enfants tout venants étaient stressés lors de la passation du test alors qu'aucun enfant suivi en orthophonie ne s'est dit ou ne nous a paru stressé. Dans ce graphique, nous avons mis en parallèle les résultats des enfants tout venants uniquement. Nous trouvons 5 enfants stressés et 10 enfants non stressés. Nous pouvons remarquer que les sujets stressés ont des résultats plus faibles, ce que nous pouvions prévoir. Nous nous en sommes rendu compte lors de la passation, particulièrement lors de l'épreuve du rappel où nous sentions que les enfants s'en voulaient de ne plus se rappeler de l'histoire malgré leur bonne volonté. Nous avons signalé aux professeurs de français les élèves qui s'étaient dit stressés et que nous avons remarqué comme tels. Nous avons obtenu un tableau varié d'élèves stressés. Certains sont des bons élèves désireux de bien réussir (perfectionnistes), d'autres sont des élèves plein de bonne volonté mais qui perdent leurs moyens en classe à cause du stress tout comme lors de la passation du test, d'autres enfin ne sont pas du tout stressés en classe, cet épisode de stress a étonné leur professeur.

1.3.5. Résultats en fonction de l'heure de la passation



Contrairement à ce que nous avons dit dans la partie méthodologique (en 3.3 p.49), nous n’observons pas de chute de l’attention entre 13h et 15h dans notre échantillon d’enfants testés. Nous trouvons quatre enfants tout venants et cinq enfants suivis en orthophonie expérimentés entre 13h et 15h. Malgré cela, ils obtiennent des résultats similaires au groupe d’enfants vu à un autre moment de la journée (onze tout venants, dix pathologiques).

1.3.6. Comparaison des résultats en fonction de la catégorie socio-professionnelle



Les résultats sont sensiblement les mêmes pour les catégories socio-professionnelles 1, 3, 4 et 5. La catégorie 2 (les artisans) présente des résultats légèrement inférieurs. Les catégories 6 et les personnes sans profession présentent les moins bons résultats. Nous ne nous permettrons pas de tirer des conclusions, ces résultats ne nous paraissent pas éloquents. A noter que dans la catégorie des personnes sans profession, nous ne trouvons qu'une enfant suivie en orthophonie et présentant de grosses difficultés de compréhension, c'est pourquoi nous ne voulons pas émettre d'avis sur ce graphique et préférons rester prudente par rapport à des conclusions trop hâtives.

Il existe de nombreux paramètres qui interviennent lors de la passation du test. Dans notre expérimentation, certains ont une influence alors que d'autres non.

- La durée des épreuves est quasiment équivalente pour les deux groupes de sujets testés. Elle n'a pas eu d'incidence sur les résultats obtenus au test.

- Le temps de lecture n'a pas eu d'incidence sur les résultats au test.

- Les enfants qui aiment lire, pour la plupart des sujets non suivis en orthophonie, ont mieux réussi le test. Les sujets suivis en orthophonie présentaient souvent un manque d'intérêt pour la lecture, cela était certainement lié à leurs difficultés.

- Le stress a pénalisé les sujets testés. Les enfants stressés ont obtenus de plus faibles résultats que les enfants qui n'étaient pas stressés.

- L'heure de passation n'a pas eu d'incidence sur les résultats au test en ce qui concerne notre population d'enfants testés.

- Les catégories socio-professionnelles montrent de très légères différences entre les groupes. Nous ne pouvons tirer de conclusions à partir de ces résultats.

À partir de ces résultats, nous voyons qu'il est important de mettre l'enfant à l'aise avant la passation de ce test afin de limiter les effets néfastes du test.

2. Réflexions critiques sur le test

2.1. Passation générale

2.1.1. Impression générale des sujets sur le test

Nous avons demandé aux enfants, à la fin de la passation, leur opinion sur le test. Celui-ci ne leur a jamais paru trop difficile. Les enfants nous ont généralement dit que le test était bien. En ce qui concerne leurs impressions sur la difficulté des épreuves, leurs opinions différaient, mais la majorité a trouvé que les questions étaient difficiles.

Nous avons également questionné les enfants sur la durée du test. Leurs réponses vont dans le même sens. Le test n'est pas trop long. Arthur nous a même dit : « Je n'ai pas vu le temps passer ». Cela conforte notre impression car nous n'avons pas perçu de signes d'impatience ou d'agacement de la part des enfants. Le test propose des épreuves aux consignes et aux supports variés. Les épreuves sont relativement courtes (sauf l'épreuve des questions) et de ce fait, le sujet testé ne s'ennuie pas.

2.1.2. Le support texte

Les sujets testés ont apprécié le thème de l'histoire sauf un qui n'aime pas ce style d'histoire de façon générale. Le fait que les enfants aient aimé l'histoire est indispensable. Ce texte doit toucher un maximum d'enfant et ne doit pas constituer un élément inhibiteur pour le lecteur. Nous avons détaillé dans la partie méthodologie les éléments facilitateurs et inhibiteurs présents dans le texte (en 4.1.2. p.52).

2.1.3. Le rôle d'examineur

Nous avons établi un protocole de passation et nous y avons apporté des précisions à la suite de nos pré-tests auprès d'enfants de notre entourage. Cependant, nous avons eu du mal à rester dans un rôle d'examineur qui réagit toujours de la même façon en fonction des enfants qui lui font face. C'est pourquoi, il faudra bien indiquer dans le futur livret de passation quand l'examineur a le droit d'intervenir, quand il n'a pas le droit d'intervenir. Par exemple, est-il possible, lors de l'épreuve de rappel de récit, d'interrompre l'enfant afin qu'il

précise de qui il parle lorsqu'il emploie un pronom par exemple (ce que nous avons fait lors de nos passations afin d'éviter des imprécisions)? Si nous n'interrompons pas le sujet testé, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur ce qu'il a voulu dire mais l'interrompre le coupe dans son rappel.

2.1.4. Le temps

Le temps n'est pas limité tout au long de ce test : le sujet peut prendre le temps qu'il lui faut pour lire le texte, puis nous lui laissons le temps nécessaire pour qu'il effectue chacune des épreuves. Il est important de préciser au sujet testé que si nous chronométrons sa lecture c'est uniquement pour avoir une indication mais qu'il dispose de tout le temps qu'il lui faut. C'est un élément indispensable afin que l'enfant ne se sente pas pressé ce qui pourrait être un facteur de stress évident.

2.2. Critiques de chaque épreuve

2.2.1. Le rappel de récit

2.2.1.1. L'intervention de l'examineur

Le fait de présenter aux sujets trois enveloppes différentes nous a paru être pertinent. Nous avons commencé le test en laissant l'enfant choisir une enveloppe. Cela donne un but à la lecture. L'enfant sait qu'il doit bien se concentrer sur sa lecture afin de retenir un maximum d'éléments dans le but de nous les rappeler. Ce système a donc bien fonctionné. Cependant, nous pouvons regretter une chose. Pour chaque enfant, quelle que soit la quantité et la qualité de son rappel, nous devions faire semblant d'avoir reconnu le texte qu'il avait lu. Souvent, cela était justifié car les enfants nous restituaient une histoire cohérente qui contenait des éléments de la macrostructure. Cependant, certains enfants ont eu beaucoup de mal à rappeler le récit et nous avons joué le jeu de la même façon. Cela nous a un peu ennuyée dans la mesure où l'enfant ne se rendait pas compte de ses lacunes : nous avions assez d'éléments pour reconnaître son texte, c'est que son rappel n'était pas si mauvais que cela. Cela peut toutefois présenter un point positif car l'enfant n'est pas mis en échec dès la première épreuve et c'est dans cette optique que nous avons joué le jeu.

2.2.1.2. La cotation du rappel

La cotation du rappel de récit diffère de celle de l'an dernier (2004). Les éléments appartenant à la macrostructure étaient notés sur 5 points l'an dernier, alors que les éléments peu importants étaient notés sur 1,75 points. Cette notation nous semble plus parlante que celle que nous avons suivie cette année (éléments appartenant à la macrostructure sur 6, éléments peu importants sur 30,5). La notation de cette année s'intéresse à tous les éléments peu importants afin d'étudier le rôle de la mémoire dans la compréhension de récit. Le sujet de mémoire d'Amandine MARTIGNON, cette année, concerne la mémorisation. Toutefois, nous trouvons qu'elle ne renseigne pas sur la qualité du rappel. Il est intéressant, comme nous l'avons fait lors de l'analyse des résultats, de s'intéresser à la note obtenue en ce qui concerne les éléments appartenant à la macrostructure. Cette dernière nous montre si l'enfant testé a compris les éléments les plus importants de ce récit. Mais la note totale ne nous paraît pas intéressante à conserver telle qu'elle. Nous trouvons plus pertinente la notation de l'an dernier (2004). Elle était « proportionnelle » à l'importance des éléments. Il faudra cependant s'attacher aux résultats d'Amandine MARTIGNON⁹³. Selon elle, la notation de cette année (note sur 43,5) présente un intérêt pour détecter les difficultés de mémoire, difficultés pouvant être à l'origine de trouble de la mémoire.

Lors de notre cotation du rappel, nous avons procédé à une transcription de ce que les sujets testés nous ont dit oralement. Il est en effet plus facile d'analyser les réponses d'un sujet sur un support « texte » que sur un support « oral ». Cependant, en ce qui concerne notre cotation, les grilles comportaient tellement d'éléments que cette transcription nous a semblé indispensable. Bien sûr, il faut remarquer qu'il est tout à fait possible pour un examinateur de ne s'intéresser qu'à une partie des éléments rappelés (par exemple les éléments appartenant à la macrostructure) et ainsi de n'avoir à remplir qu'une petite grille d'éléments. Dans ce cas de figure, une transcription n'est guère indispensable. Il faudra veiller à faciliter la notation afin que les orthophonistes ne passent pas trop de temps à dépouiller les résultats d'un enfant à ce test. Il serait donc intéressant de proposer des grilles différentes en fonction de ce que l'examineur veut tester ou des domaines qu'il souhaiterait approfondir. Il est donc important de garder tous les types de grilles que nous avons établis. La grille principale serait alors celle des éléments appartenant à la macrostructure. Il s'agit d'une grille qui serait rapide à coter.

⁹³ MARTIGNON A., op. cit.

Lui succèderaient différentes grilles (expansion au schéma de base...) qui permettraient de cibler plus précisément les domaines qui posent des difficultés au sujet.

2.2.2. Les questions

Cette épreuve est celle que les enfants ont jugée incontestablement comme étant la plus difficile. Il s'agit de l'épreuve la plus longue du test. Aucun enfant ne s'est découragé, mais nous avons bien senti que les dix premières questions étaient difficiles. Il serait peut-être intéressant de scinder cette épreuve en deux parties : il s'agirait de poser d'abord 7 ou 8 questions, de faire une autre épreuve puis de poser les 7 ou 8 dernières questions.

Suite à l'ensemble des passations, il nous a semblé que certaines questions n'étaient pas assez précises :

- la question 4 : Qu'entendent-ils dans la petite pièce ?

De nombreux enfants nous ont répondu « un aboiement ». Leur réponse n'est pas fausse mais ce n'est pas celle que nous attendions. Il serait intéressant de préciser : « Qu'entendent-ils dans la petite pièce après avoir été enfermés ? »

- la question 10 : A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ?

Quelques enfants ont compris que nous les questionnions sur le temps qui s'est passé entre le moment où les enfants se sont échappés et celui où ils retrouvent leurs parents. C'est pourquoi, nous proposons une formulation plus précise de la question : « A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis de chez leurs parents et celui où ils retrouvent leurs parents ? ».

Nous avons également remarqué que les questions 3 et 15 se ressemblent fortement. D'ailleurs, leurs résultats sont sensiblement les mêmes. En effet, les enfants qui arrivaient à répondre à la questions 3, réussissaient à répondre à la questions 15 et inversement. Pour répondre à ces deux questions, l'enfant doit se référer au même passage du texte. Est-il intéressant de conserver ces deux questions si elles mettent en jeu les mêmes capacités (inférences) ?

2.2.3. Le jugement d'ordre d'importance

Nous avons vu dans l'analyse des résultats que beaucoup d'enfants obtenaient de faibles résultats au niveau de la complication et de la résolution dans cette épreuve. Il serait intéressant, dans la consigne, de suggérer à l'enfant de lire toutes les phrases avant de commencer à cocher ou bien de lire les phrases avec l'enfant afin de s'assurer qu'il porte un regard sur toutes les phrases qui lui sont proposées. Cela nous permettrait de comparer des résultats concernant la compréhension de récit et non de comparer les comportements des sujets face à cette épreuve.

2.2.4. Tâche de remise en ordre

Nos résultats ne permettent pas de différencier les deux groupes de sujets testés. Il semble que la cotation ne soit pas adaptée. Celle-ci nous a semblé difficile. Nous avons coté de façon à ce que le sujet obtienne le plus de points possibles. Cependant, certains items étaient seulement inversés parfois, ce qui est moins grave que lorsqu'un sujet place un élément à l'opposé de l'endroit où il devrait être (par exemple un élément du début de l'histoire placé à la fin de celle-ci). De même, il est plus important qu'un sujet place correctement un élément appartenant à la macrostructure plutôt qu'un élément peu important (comme « le chien aboie »).

Cette épreuve est-elle à conserver puisque dans nos résultats elle ne différencie pas les deux groupes ? Oui, si nous essayons de la coter différemment. Il faudrait la coter en tenant compte du nombre d'éléments qui sépare l'élément de sa place adéquate par exemple. La cotation pourrait se faire de cette façon : 2 points seraient accordés si un élément est placé correctement, 1 point si un élément est séparé par un élément de sa place adéquate (éléments inversés par exemple), 0 point dans tous les autres cas.

2.2.5. Élément polysémique et anaphores

De nombreux enfants ont été influencés par la 2^{ème} question et ont modifié leur réponse à la 1^{ère} question. Nous ne pensons pas que c'était le but recherché par ce test. Le but était d'évaluer chaque question sans donner d'indices à l'enfant. Or, la 2^{ème} question a parfois soulevé des interrogations qui entraînaient généralement des modifications que nous avons

appelées « autocorrections ». Ce comportement d'autocorrection nous a semblé intéressant car nous pouvions le rapprocher d'une mobilité de pensée, d'un comportement que l'enfant a face au récit, d'un comportement de contradiction face aux informations qu'il rencontre. Il peut donc être intéressant de préserver ces deux questions l'une après l'autre en étant un examinateur averti.

CONCLUSION

Notre mémoire est basé sur un projet de test sur la compréhension écrite de récit. MAEDER C. a débuté ce projet l'an dernier (2004). Elle a modifié son test suite aux résultats et aux remarques des étudiantes qui ont participé à ce projet en vue de l'améliorer. Nous avons participé à la suite de cette étude.

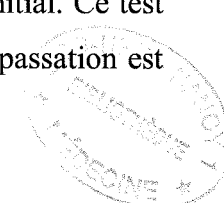
Ainsi, nous avons testé 30 enfants de 6^{ème}, la moitié suivie en orthophonie, l'autre moitié constituant le groupe des tout venants, le groupe des « bons compreneurs ». Il est nécessaire de rappeler que les résultats que nous avons obtenus sont limités. D'une part, ils ne portent que sur un groupe de 30 enfants et ne peuvent en aucun cas être généralisés. D'autre part, nous n'avons pas vraiment choisi les sujets que nous avons testés. Nous avons donc parfois été surprise : certains « bons compreneurs » se sont avérés moins performants que certains « mauvais compreneurs » et certains « mauvais compreneurs » se sont avérés bons (certains sujets en fin de rééducation par exemple).

Nous avons émis des hypothèses au début de cette recherche. Certaines se sont avérées validées, d'autres non :

- Le test permettrait de différencier les « bons compreneurs » des « mauvais compreneurs ». En effet, les « bons compreneurs » obtiennent toujours de meilleurs résultats que les « mauvais compreneurs ». **Ce test serait sensible d'après notre échantillon de sujets testés.**

- **Les résultats au test et aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} sont corrélés.** Ces deux outils proposent des épreuves très différentes, dans des conditions différentes et avec des buts différents. Cependant lorsque nous tentons de faire un parallèle entre les épreuves et que nous comparons les résultats, nous observons qu'ils sont corrélés.

Nous avons également analysé l'incidence ou non de certains paramètres. Le stress est le facteur qui a le plus joué sur les résultats des sujets testés. Nous incitons donc vivement les orthophonistes qui utiliseront ce test à démarrer la passation du test quand l'enfant se sent à l'aise lors de la première rencontre orthophoniste/patient, s'il s'agit d'un bilan initial. Ce test pourra effectivement être proposé lors d'un temps de bilan puisque sa durée de passation est d'environ 40 min.



Ce projet nous a particulièrement enrichie personnellement. La démarche expérimentale nous a permis de découvrir le rôle d'examineur face à un sujet que nous ne connaissions pas : première rencontre, premières idées sur les capacités du sujet, sur ses stratégies face à un récit. C'est une expérience qui nous servira dans notre pratique professionnelle lorsque nous effectuerons nos premiers bilans.

A l'heure actuelle où la sécurité sociale demande de plus en plus aux orthophonistes de justifier de leurs actes, nous avons conscience de l'utilité d'un test. Lors d'une première rencontre, il est parfois difficile de rester objectif, de se faire une idée précise des difficultés que présente un sujet. Cet outil d'évaluation, le test, est une épreuve standardisée qui doit permettre ce regard neutre.

Ce mémoire nous donne une vue d'ensemble du test. Nous n'avons pas pu détailler tous les processus cognitivo-langagiers qui interviennent lors de la compréhension d'un récit. Cependant, notre analyse est intéressante car les résultats mettent en évidence les épreuves les plus pertinentes de ce test. Ce mémoire pourrait être complété par une comparaison des résultats obtenus à ce test avec les résultats des outils que les orthophonistes utilisent actuellement pour évaluer la compréhension écrite, à savoir une épreuve de la batterie L2MA⁹⁴, ou le L.M.C.⁹⁵ Nous pourrions observer en quoi les résultats sont complémentaires. Même si ces outils ne sont pas étalonnés pour la tranche d'âge de 6^{ème}, il serait intéressant de montrer que notre test a une place entière dans l'évaluation orthophonique.

⁹⁴ CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A-M, FOURNIER, S., L2MA : Batterie pour l'évaluation du « Langage oral, Langage écrit, Mémoire et Attention », Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1997.

⁹⁵ KHOMSI A., op. cit.

Bibliographie

Ouvrages :

BRIN F., COURRIER C., LEDERLÉ E., MASY V. *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, L'Ortho-Édition, 1997.

CHAUVEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Éditions RETZ, 1997.

COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de texte*. Paris : Armand Colin, 1996

CORNAIRE C., *Le point sur la lecture, didactiques des langues étrangères*, les éditions CEC inc, 1991.

DEBRAY Q., PACHOUD B., *Le récit : aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*, Masson, 1993.

DENHIÈRE G., BAUDET S. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, PUF, 1992.

DENHIÈRE G., *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PUL, 1994

DESROSIÈRES A., THEVENOT, L. *Les catégories socio-professionnelles*, Editions La Découverte et Syros, Paris, 1988, 1992, 1996, 2000.

FAYOL M., *La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions*, in LECOCQ P., *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, PUL, 1992, p. 79-95.

GIASSON J., *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : De Boeck université 1990

GIASSON J., *La lecture, de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, 2^{ème} édition, 1995

GOLDER C., GAONAC'H D. *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Profession enseigner, Hachette livre, Paris, 1998

HELLEBRÜGGE Th. In MONTAGNER H. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris : Stock, 1991

MARTINS D., *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, PUF, 1993.

WOLF S., *Compréhension de texte et lecture de mots : quelles relations ? ou pourquoi certains enfants n'apprennent-ils pas à lire ? Entretiens d'orthophonie 2001*

Revues :

ALVÈS C., BOUILLARD H., PÉRON D., WEMEAU A., *Aisance et compréhension : Étude comparative de l'aisance en lecture et des niveaux de compréhension textuelle*, Glossa, 1996, 53, 4-17.

BOISSY J., *L'évaluation nationale en ZEP*, cahiers pédagogiques, n°403, avril 2002.

BOUDREAU G. *L'évaluation de la compréhension en lecture : la performance et les processus*. Glossa, 1989, 17.

DENHIÈRE G., BAUDET S. *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, Glossa, 20, 10-17.

LEVASSEUR J., *De la réalité des acquis et difficultés des élèves à l'entrée en 6^{ème}*, Le français aujourd'hui (revue de l'Association Française des Enseignants de Français), n° 111, septembre 1995.

Mémoires d'orthophonie :

ALGRAIN M. et GRAPINET L., *Des stratégies pour comprendre ? A travers une approche psycho-cognitiviste de la compréhension de récit*, Strasbourg : mémoire d'orthophonie, 1991

BIANCHI M., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : effet de la représentation mentale dans la compréhension écrite*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2004

DESHORS V., *Rôle des capacités de généralisation dans la compréhension de récits : Projet d'élaboration de test pour les enfants scolarisés du CMI à la 4^{ème}*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2004

MANZANO V., *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : rôle de la production inférentielle dans la compréhension écrite*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2004

Mémoires d'orthophonie complémentaires:

DE FREMINVILLE C., SALMON E., *le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit chez des sujets scolarisés du CMI à la 4^{ème}*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2005

MARTIGNON A., *Elaboration d'un test de compréhension écrite de récit chez les sujets scolarisés du CMI à la 4^e : le rôle de la mémoire*, Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2005

Documents de l'éducation nationale :

Circulaire 96/167 du 20 juin 1996

Ministère de l'Education Nationale, *Evaluation à l'entrée en 6^{ème}, français, présentation, document à l'attention des professeurs*, 2004

www.education.gouv.fr : Site Internet de l'Éducation Nationale : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Tests :

CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A-M, FOURNIER, S., *L2MA : Batterie pour l'évaluation du Langage oral, Langage écrit, Mémoire et Attention*, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1997.

KHOMSI A., *Lecture de Mots et Compréhension*, ECPA, Paris, 1990.

LECOCQ, P. *Epreuve de COMpréhension Syntaxico-SEmantique*, Psychologie cognitive, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1996.

ANNEXES

ANNEXES

Récit du test	II
Protocole expérimental	IV
Epreuve de jugement d'ordre d'importance : éléments à cocher	IX
Etiquettes de l'épreuve de remise en ordre	X
Items sélectionnés aux évaluations à l'entrée en 6 ^{ème}	XI
Fiche de renseignements destinée aux enfants tout venants et aux enfants suivis en orthophonie	XX
Fiche de renseignement supplémentaire destinée aux enfants suivis en orthophonie	XXI
Lettre destinée aux principaux des collèges (exemple de Nancy)	XXII
Lettre destinée aux inspecteurs d'académie (exemple de Nancy)	XXIII
Description de notre mémoire envoyée à l'inspection académique de Lille suite à une demande de leur part	XXIV
Lettre aux parents d'enfants tout venants	XXVI
Lettre aux parents d'enfants suivis en orthophonie	XXVII
Lettre envoyée aux orthophonistes	XXVIII

RECIT DU TEST

Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt. Les parents avaient confié la fille au garçon. Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses. Mais ils se laissèrent surprendre par la nuit.

Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux. Ils marchaient donc au hasard quand ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent.

Non loin de la maison, quelque chose frôla les jambes de la petite fille : c'était doux et chaud et cela ronronnait. Puis, quelque chose de râpeux lui effleura une jambe. Elle entendit un ronronnement. Elle ne put retenir un cri, lâcha son panier et aussitôt, sentit de petites pointes s'enfoncer dans son mollet. Ensuite, quelque chose de chaud coula le long de son mollet. Elle l'essuya avec son mouchoir.

Aussitôt après, ils entendirent une porte grincer, un rire qui leur fit froid dans le dos... Puis, des jumelles apparurent, et derrière, une grande forme noire qui les observait grâce à celles-ci. On aurait dit un animal guettant sa proie.

Ensuite, tout se passa si rapidement qu'ils n'eurent pas le temps de bien la voir. Le garçon aperçut ses pieds nus et maigres et se sentit soulevé de terre. Elle s'était saisi d'eux. Puis elle pénétra dans la maison avec ses deux fardeaux, monta une première série d'escaliers, puis, après avoir repris son souffle, une autre, plus raide. Les enfants hurlaient et essayaient en vain de se dégager. Elle ouvrit une porte et les jeta dans une pièce vide, minuscule et très sombre.

Un aboiement les surprit et elle laissa échapper quelque chose qui roula jusqu'aux pieds du garçon. Heureusement, elle n'avait pas vu leur chien qui était redescendu et sorti. Elle referma la porte à double tour. Le garçon tâtonna alors à la recherche de l'objet qui avait roulé à ses pieds. C'était un pot en plastique qu'il ouvrit. Il y mit un doigt qui s'enfonça dans quelque chose de mou, de froid et de collant. Il lécha son doigt : c'était sucré. Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot.

Ils entendirent alors des bruits bizarres sans bien voir : des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus, se déplaçaient autour d'eux, ils voyaient leurs dents dans les gueules affamées. Les deux enfants étaient terrorisés et frigorifiés. Ils cherchaient désespérément un moyen pour s'échapper. Il y avait bien une petite fenêtre mais elle était trop haute pour qu'ils l'atteignent.

Le pot donna au garçon une idée : après s'être mis à l'abri tous les deux, il lança l'objet dans la vitre. Le fracas avait alerté la forme noire : ils entendirent un bruit de pas et la porte s'ouvrit sur celle-ci. Elle entra dans la pièce, puis ils entendirent un hurlement et la virent se prendre un pied dans ses mains. Ils n'attendirent pas plus longtemps et en profitèrent pour s'échapper.

Leur chien qui traînait aux abords de la maison, les guida jusque chez eux après avoir à nouveau traversé la forêt. La petite fille montra les taches rouges sur son mouchoir et les traces sur son mollet. Ils eurent du mal à raconter leur mésaventure.

Protocole expérimental :

Remplir la feuille de renseignements

Comment te sens-tu ?

Est-ce que tu aimes lire ?

Explication du projet :

« Je suis étudiante en orthophonie et je réalise cette expérimentation dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude.

Ta participation à ce projet va permettre, plus tard, de construire un test pour aider les enfants qui ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent.

Ce test n'est pas noté. Mais il faut que tu le fasses du mieux que tu peux. »

Heure :

I. Lecture du texte : (chronométrer le temps de lecture du texte.....)

« Tu vas choisir une enveloppe parmi ces 3 enveloppes. Chaque enveloppe contient un texte. Ces textes se ressemblent beaucoup.

Lis l'histoire une fois, silencieusement. Retiens bien ce que tu lis car quand tu auras fini de lire cette histoire, tu devras me la raconter. J'essaierai de deviner quel texte tu as choisi. Je te poserai également des questions sur le texte. »

« Je peux te donner le sens des mots que tu ne connais pas. N'hésite pas à me le demander. »

Fardeau : chose pesante qu'il faut lever, soulever, élever ou transporter.

Mot(s) qui a (ont) posé des difficultés à l'enfant :

.....

Remarques sur la lecture de l'enfant : silencieuse à voix haute

Autres remarques :

.....

II. Rappel de récit :

« Retourne ta feuille et raconte-moi l'histoire que tu viens de lire. Je vais t'enregistrer pour pouvoir réécouter si je ne me souviens plus. Essaie d'être assez précis car je vais essayer de deviner quelle histoire tu as lue. »

Heure du début des épreuves :

III. Questions :

« Je pense que c'est ce texte que tu as lu. Montre-moi le tien pour que nous vérifions! »

« Je vais te poser des questions sur le texte, tu y réponds du mieux que tu peux. Si tu ne te souviens plus, tu auras le droit d'aller regarder dans le texte mais attention, toutes les réponses ne sont pas forcément écrites. »

Demander des précisions si nécessaire. **« Peux-tu être plus précis ? »**

Question 1 : Qu'ont-ils ramassé dans la forêt ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

(des fleurs, des fruits, des branches...)

Question 2 : Qu'est-ce qui a frôlé les jambes de la petite fille ? Comment as-tu fait pour trouver ? (un animal qui ronronne comme le chat)

Question 3 : Qu'est-ce qui coule le long de son mollet ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? (du sang)

Question 4 : Qu'entendent-ils dans la petite pièce ? Comment as-tu fait pour trouver ? (rats ou autres rongeurs)

Question 5 : Que contenait le pot ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? (du miel, de la confiture, du Nutella)

Question 6 : Comment te représentes-tu la forme noire ? Comment est-elle physiquement ? Comment est son caractère ? Comment as-tu fait pour trouver ? (une sorcière, un monstre ; méchante)

Question 7 : Où a atterri le pot après que le garçon l'a lancé ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
(à l'extérieur ou à l'intérieur avec explication plausible)

Question 8 : Où est le chien au moment où la forme noire enferme les enfants ? Comment as-tu fait pour trouver ? (dehors car il était redescendu et sorti sans être vu)

Question 9 : Où est située la pièce où les enfants sont enfermés ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
(au deuxième étage, en haut avec une justification)

Question 10 : A ton avis, combien de temps s'est-il passé entre le moment où les enfants sont partis et celui où ils retrouvent leurs parents ? Comment as-tu fait pour trouver ? (6 heures environ, avec une analyse de l'histoire)

Question 11 : Qui est le plus jeune des deux enfants ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? (la fille et signification du verbe confier)

Question 12 : Comment la vitre a-t-elle été cassée ? Comment as-tu fait pour trouver ? (le garçon a jeté un pot dans la vitre)

Question 13 : Pourquoi la forme noire hurle-t-elle et prend-elle son pied dans ses mains ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? (forme noire pieds nus s'est fait mal à un pied en marchant sur les débris de verre provenant de la vitre que le garçon a brisée)

Question 14 : Pourquoi le garçon a-t-il cassé la vitre ? Comment as-tu fait pour trouver ? (distraire la forme noire afin de l'empêcher de les retenir et qu'ils en profitent pour s'échapper)

Question 15 : Qu'est-ce que la fille essuie avec son mouchoir ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
(du sang)

IV. Jugement d'ordre d'importance :

Présenter la feuille avec cases à cocher.

« Parmi ces 17 phrases, choisis-en 5 qui permettent de résumer l'histoire en donnant les événements les plus importants. Coche les éléments que tu as jugés les plus importants. »

V. Tâche de remise en ordre :

Présenter les étiquettes.

« Voici 15 phrases du texte. Remets-les dans l'ordre, comme dans l'histoire que tu as lue. »

Ordre donné	Position
10 Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.	
5 Les enfants se perdent et aperçoivent une maison.	
9 Un animal griffe la petite fille.	
12 Quelque chose coule le long du mollet de la petite fille.	
8 La forme noire sort de la maison.	
13 La forme noire apparaît et les enlève.	
14 La forme noire monte deux séries d'escaliers.	
3 La forme noire les emmène en haut de la maison.	
4 Le chien aboie.	
2 Le garçon goûte le contenu du pot en plastique.	
7 Dans la pièce où ils sont enfermés, ils entendent de petits animaux.	
15 Ils voyaient briller leurs dents.	
11 Le garçon lance un pot dans la vitre et la casse.	
1. Ils réussissent à s'échapper.	
6 Leur chien les ramène sains et saufs chez eux.	

VI. Mots polysémiques et anaphores : Prendre la feuille avec les éléments mis en évidence (en rouge dans le récit). Montrer le passage correspondant à la question.

Question 1 : Que signifie le mot « jumelles » dans le texte ?

Question 2 : « grâce à celles-ci » : de qui ou de quoi parle-t-on ?

Question 3 : « ses deux fardeaux » : de quoi ou de qui s'agit-il ?

Question 4 : « l'objet » : de quel objet peut-il s'agir ?

Question 5 : « et la virent se prendre un pied dans ses mains » : de qui ou de quoi s'agit-il ?

Heure de fin des épreuves :

Remarques générales :

.....
.....
.....

Numéro d'anonymat choisi :

A l'issue du test :

Qu'as-tu pensé du test ?

Etait-il trop long ?

Etait-il trop facile ou trop difficile ?

As-tu aimé le thème de l'histoire ?

- Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.
- Ils se laissèrent surprendre par la nuit.
- Ils avaient joué, ramassé toutes sortes de choses.
- Ils ne retrouvèrent plus leur chemin pour rentrer chez eux.
- Ils crurent apercevoir une maison et s'en approchèrent.
- Quelque chose frôla les jambes de la petite fille.
- Des petites pointes s'enfoncèrent dans son mollet.
- Des jumelles apparurent.
- Une forme noire se saisit d'eux.
- Le garçon aperçut ses pieds nus.
- Elle ouvrit une porte et les enferma dans une pièce.
- Cela lui donna si soif qu'il abandonna le pot.
- Des animaux grattaient, poussaient des petits cris aigus.
- Ils étaient terrorisés et frigorifiés.
- Le fracas avait alerté la forme noire.
- Ils en profitèrent pour s'échapper.
- Leur chien les guida jusque chez eux.

Ils réussissent à s'échapper.

Le garçon goûte le contenu du pot en plastique.

La forme noire les emmène en haut de la maison.

Le chien aboie.

Les enfants se perdent et aperçoivent une maison.

Leur chien les ramène sains et saufs chez eux.

Dans la pièce où ils sont enfermés, ils entendent de petits animaux.

La forme noire sort de la maison.

Un animal griffe la petite fille.

Un après-midi d'été, deux enfants et leur chien partirent dans la forêt.

Le garçon lance un pot dans la vitre et la casse.

Quelque chose coule le long du mollet de la petite fille.

La forme noire apparaît et les enlève.

La forme noire monte deux séries d'escaliers.

Ils voyaient briller leurs dents.

EXERCICE 2

*Ne rien écrire
dans cette colonne*

Lis ce texte :

Ce passage est le début de *L'enfant noir*.

J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. Quel âge avais-je en ce temps-là ? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune encore : cinq, six ans peut-être. Ma mère était dans l'atelier, près de mon père, et leurs voix me parvenaient, rassurantes, tranquilles, mêlées à celles des clients de la forge et au bruit de l'enclume.

Brusquement j'avais interrompu de jouer, l'attention, toute mon attention, captée par un serpent qui rampait autour de la case, qui vraiment paraissait se promener autour de la case ; et je m'étais bientôt rapproché. J'avais ramassé un roseau qui traînait dans la cour – il en traînait toujours, qui se détachaient de la palissade de roseaux tressés qui enclôt notre concession – et, à présent, j'enfonçais ce roseau dans la gueule de la bête. Le serpent ne se déroba pas : il prenait goût au jeu ; il avalait lentement le roseau, il l'avalait comme une proie, avec la même volupté, me semblait-il, les yeux brillants de bonheur, et sa tête, petit à petit, se rapprochait de ma main. Il vint un moment où le roseau se trouva à peu près englouti, et où la gueule du serpent se trouva terriblement proche de mes doigts.

Je riais, je n'avais pas peur du tout, et je crois bien que le serpent n'eût plus beaucoup tardé à m'enfoncer ses crochets dans les doigts si, à l'instant, Damany, l'un des apprentis, ne fût sorti de l'atelier. L'apprenti fit signe à mon père, et presque aussitôt je me sentis soulevé de terre : j'étais dans les bras d'un ami de mon père !

Camara LAYE, *L'enfant noir*

1) Choisis parmi les titres suivants celui qui convient le mieux. Coche la bonne case.

Un enfant imprudent

Le lézard et moi

L'atelier de mon père

Le roseau magique

1 8 9 0
4

2) Une seule phrase correspond au texte que tu viens de lire. Coche la bonne case.

Un enfant raconte une aventure qui lui arrive.

Un adulte raconte une aventure qui lui est arrivée lorsqu'il était enfant.

Un adulte raconte ce qui est arrivé à son enfant.

Un enfant raconte ce qui est arrivé à son père.

1 9 0
5

3) a. Choisis parmi les deux propositions suivantes celle qui convient.

Ce texte est le début d'un conte d'un roman

1 3 8 9 0
6

b. Pourquoi as-tu choisi cette proposition ?

.....
.....

EXERCICE 3

*Ne rien écrire
dans cette colonne*

Relis le texte et réponds aux questions qui suivent :

1) Quelle est l'attitude de l'enfant durant cette scène ? Coche la bonne case.

- Il a peur et s'enfuit .
- Il n'a pas peur et s'amuse.
- Il appelle un adulte.

| 1 9 0 |
7

2) Qu'est-ce qui, dans le texte, t'a permis de trouver la réponse ?

.....
.....

| 1 7 8 9 0 |
8

3) Par qui le petit enfant est-il sauvé ? Coche la bonne case.

- Sa mère
- Son père
- Damany
- Son frère

| 1 9 0 |
9

4) Quelle est l'attitude du serpent durant cette scène ? Coche la bonne case.

- Il attaque l'enfant.
- Il a peur et s'enfuit.
- Il se débat.
- Il accepte le jeu de l'enfant.

| 1 9 0 |
10

5) Qu'est-ce qui, dans le texte, t'a permis de trouver la réponse ?

.....
.....

| 1 7 8 9 0 |
11

EXERCICE 5

Les phrases ou groupes de phrases sont en désordre.
Lis-les et remets-les en ordre.

- A** Il saisit le tronc à pleins bras, à pleines jambes et se hissa en s'écorchant aux écorces couleur de sang séché. La résine engluait ses doigts, ses pieds nus, comme pour le retenir en un piège, mais il montait toujours.
- B** Martin arriva au nid.
- C** Une branche enfin ! Une autre. La longue escalade vers le sommet devenait presque aisée.
- D** L'aventure de Martin commençait.
- E** Et puis, les branches se firent plus minces. Elles ployèrent sous la charge, pourtant légère, du petit gardeur d'oies décidé à aller jusqu'au bout.
- F** Il y fut reçu par un battement d'ailes désordonné, deux grands becs redoutables qui s'ouvrirent comme pour l'engloutir.

Jean-Côme NOGUÈS, *Le faucon déniché*, © Livre de Poche Jeunesse Hachette

Écris les lettres dans l'ordre qui te semble le bon pour retrouver l'histoire.
La première lettre est donnée : D.

1	3	4	9	0
---	---	---	---	---

18

RÉPONSE : D ___ ___ ___ ___ ___

1	2	3	9	0
---	---	---	---	---

19

Lis ce texte, puis réponds aux questions :

OCTOBRE. Première chasse

Voilà quatre mois que je suis né et toujours pas une goutte de pluie. Maman m'explique que j'ai vu le jour au mois de juin et que la saison des pluies ne débute qu'au mois de décembre. Il y a donc encore deux mois à attendre. Les marigots, tarissant chaque jour un peu plus, obligent les herbivores à se déplacer toujours plus loin. Seuls quelques gazelles de Thomson et de rares phacochères s'attardent encore dans les parages.

Il y a un mois maman avait commencé à nous apporter des morceaux de viande de ses chasses, mais aujourd'hui, lorsque la bande tue une gazelle, la proie est bien trop petite pour que nous puissions la partager.

UN AN. La vie continue

J'ai maintenant un an. Progressivement maman nous a sevrés, Kabèta et moi. Dès trois mois, nous nous sommes habitués à manger de la viande. A dix mois, maman nous a fait comprendre qu'elle n'avait plus de lait. Il fallait nous débrouiller seuls. Bien que nous ne soyons pas encore adultes, nous avons perdu notre allure pataude. Notre pelage, pratiquement uni, a la couleur des herbes brûlées par le soleil. Comme les adultes, nous passons de longues heures alanguis à l'ombre des acacias et ne sommes vraiment sur pieds que quatre heures par jour, ou plus exactement par nuit.

JP Noël, *Lorca le lion* (Hachette Jeunesse)

1) Le lionceau qui raconte est

un mâle

une femelle

Relève dans le premier paragraphe ce qui t'a permis de choisir :

.....

1 3 9 0

20

2) Recopie les phrases ci-dessous dans le tableau suivant, en associant chacune d'elles au mois de l'année qui lui correspond dans le texte.

- La première chasse a lieu
- Les lionceaux naissent
- C'est le début de la saison des pluies
- La lionne commence à apporter des morceaux de viande à ses petits
- La mère des lionceaux n'a plus de lait

1 3 8 9 0
21

1 3 8 9 0
22

Juin	
Juillet	
Août	
Septembre	
Octobre	
Novembre	
Décembre	
Janvier	
Février	
Mars	
Avril	
Mai	

EXERCICE 7

Lis ce texte.

Manon descendit de son arbre ; mais en sautant sur le sol, **elle** vit luire un éclair dans l'herbe. C'était le couteau de l'aventurier. Elle le regarda longuement et pensa que **le jeune homme** reviendrait le chercher... Comme à regret, elle le posa bien en vue sur une pierre. Elle se dit : « Le premier qui passera va sûrement le mettre dans sa poche. »

Elle revint sur ses pas, hésita un instant, puis elle reprit **sa trouvaille**.

« S'il revient, **je** le verrai et je le lui rendrai. S'**il** ne revient pas, tant pis pour **lui** ! »

Marcel PAGNOL, *Manon des Sources*, © Fortunio Livre de poche

Fais attention : regarde bien les mots en caractères gras. On les a recopiés dans la liste de gauche.

Relie, par une flèche, chacun des termes de la liste de gauche à celui qui lui correspond dans la liste de droite.

elle •

le jeune homme •

le •

sa trouvaille •

je •

il •

lui •

• Manon

• le couteau

• l'aventurier

1	3	4	9	0
---	---	---	---	---

23

1	3	4	9	0
---	---	---	---	---

24

EXERCICE 10

Lis ce texte, puis réponds aux questions.

Les pingouins

Depuis leur bateau, les navigateurs observent une colonie de pingouins installés sur la banquise. Certains quittent la glace pour plonger dans les eaux froides à la recherche du **krill** pendant que les autres surveillent les petits. Cette organisation très pratique permet à chacun des membres du groupe d'aller chercher sa nourriture à tour de rôle.

1) Mets une croix dans la case qui correspond au sens du mot en caractères gras.

Le krill, c'est :

- a) le nom des petits pingouins qui restent sur la banquise ;
- b) le nom des blocs de glace qui flottent sur l'eau ;
- c) le nom des crustacés dont se nourrissent les pingouins ;
- d) le nom du système de garderie qu'ont inventé les pingouins.

1 9 0
34

2) Recopie l'expression du texte qui t'a permis de trouver la réponse.

.....

1 2 9 0
35

3) Parmi les quatre sens possibles du mot « colonie », souligne la définition qui correspond au sens du mot dans le texte « Les pingouins ».

- a) territoire habité et exploité par des hommes partis de leur propre pays ;
- b) ensemble d'enfants qui passent leurs vacances en collectivité ;
- c) troupe d'animaux ayant une vie collective organisée ;
- d) ensemble de personnes qui vivent dans un pays étranger.

1 9 0
36

4) Trouve dans le texte « Les pingouins » un synonyme de « colonie ».

.....

1 9 0
37

EXERCICE 13

Le texte des exercices 13 à 17 est le début du roman de Marie-Hélène DELVAL, *Les Chats* (Bayard Jeunesse)

Extrait 1**Lis ce texte**

Je n'oublierai jamais ce matin-là, le matin où est apparu le premier chat.

Le ciel était pourtant si bleu, si clair. Le vent sentait le chèvrefeuille. C'était le début des vacances et j'étais heureux. Comment aurais-je pu imaginer l'horreur qui se préparait ? Ce matin-là, je pédalais joyeusement vers la maison de Da, une jolie vieille maison presque totalement recouverte de lierre, en bordure du bois, à deux kilomètres à peine de chez nous. Depuis le jour où j'avais su faire du vélo, maman me laissait y aller tout seul, les jours où il n'y avait pas d'école. La petite route n'était pas dangereuse, il n'y passait presque jamais personne. Je me disais que Da allait peut-être m'emmener à la pêche. Je savais que je resterais ici tout l'été. Papa avait perdu son travail à la fabrique de chaussures. Mes parents m'avaient expliqué avec beaucoup de précautions que cette année on ne pourrait pas aller au bord de la mer, dans un camping, comme d'habitude. J'avais bien vu qu'ils avaient peur de me faire de la peine. Mais ça m'était égal de ne pas aller à la mer. J'allais passer l'été avec Da, et ça serait bien plus passionnant.

Non, je ne me doutais pas de ce que me réservait cet été-là. Le ciel était si bleu. Une alouette chantait au-dessus de moi, très haut. Et le vent sentait le chèvrefeuille.

J'ai quitté la route pour prendre l'allée qui mène à la maison de Da. J'ai laissé tomber mon vélo dans l'herbe, m'appêtant à courir vers le perron.

Et j'ai vu ce chat ...

1) Qui raconte l'histoire ?

- un garçon
- une fille

Relève un mot qui te permet d'affirmer que le narrateur est un garçon ou une fille :

1	3	8	9	0
---	---	---	---	---

51

2) Selon toi, qui est Da ?

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

52

3) a/ A ton avis, la suite de ce roman sera-t-elle heureuse ?

Oui Non

b/ Pourquoi ?

.....
.....
.....

1 2 8 9 0
53

c/ Relève un élément du texte qui justifie ta réponse à la question précédente :

.....
.....

4) « Et j'ai vu ce chat... »

Invente deux questions que l'enfant pourrait poser à Da sur la présence de ce chat :

Question 1 :

.....

Question 2 :

.....

1 2 3 8 9 0
54

FEUILLE DE RENSEIGNEMENTS

Numéro de passation :

Date de la passation :/...../.....

Heure de début et fin de passation, durée :

Lieu de passation :

Prénom de l'enfant et initiale du nom :

Sexe :

Date de naissance, âge :

Niveau par rapport à la classe :

Classe(s) redoublée(s) durant sa scolarité :

Langue parlée à la maison :

Profession des parents

Père :

Mère :

Suivi orthophonique actuel et/ou passé :

Raison :

Date de début (et de fin) de prise en charge :

Port d'un appareil auditif ou de lunettes :

Comment te sens-tu ? (donnée subjective) :

Est-ce que tu aimes lire ?

A l'issue du test :

Qu'as-tu pensé du test ?

Trop long ? Trop facile ou trop difficile ? :

Intérêt pour le thème de l'histoire ? :

Commentaires :

RENSEIGNEMENTS : SUIVI ORTHOPHONIQUE :

Prénom de l'enfant et initiale de son nom :

Date de début de prise en charge :

Durée de la prise en charge (si interruption) :

Autre prise en charge orthophonique antérieure ? Si oui, pour quel trouble ?:

Oui :

Non.

Nombre de séances déjà effectuées :

Diagnostic porté après le bilan :

Degré de gravité des troubles :

Difficultés au niveau du décodage : oui non

Légères

Moyennes

Importantes

Test(s) utilisé(s) pour évaluer la compréhension écrite :

Si oui, le(s)quel(s) ?:

Problème particulier au niveau de la mémorisation générale et/ou écrite ?

Type de support utilisé par l'orthophoniste avec cet enfant :

ZUTTERMAN Alice
Etudiante en 4^{ème} année
Ecole d'orthophonie de Nancy
Faculté de médecine de Nancy
9 avenue de la Forêt de Haye
54500 VANDOEUVRE-LÈS-NANCY

Nancy, le 19 octobre 2004

Monsieur le Principal,

Suite à notre rencontre du mois de juin, je tiens à vous fournir des informations complémentaires concernant mon intervention au sein de votre collège.

Je suis donc en 4^{ème} année d'orthophonie et je réalise un mémoire de recherche ayant pour sujet : « Comparaison de l'évaluation de la compréhension de récits en classe (évaluation de 6^{ème}) et par un test de compréhension destiné aux orthophonistes ».

Je vais intervenir auprès de sujets suivis en orthophonie et constituant le groupe des sujets pathologiques, ceci dans des cabinets d'orthophonie. D'autre part, je compte trouver dans votre collège des sujets tout venant, c'est-à-dire des enfants de 6^{ème} non suivis en orthophonie, que nous considérerons comme ne présentant pas de troubles graves du langage écrit.

Mon expérimentation dans votre collège se déroulera :

- aux mois de janvier et février
- auprès de 10 enfants
- à raison d'une entrevue par enfant, d'une durée d'environ 45min
- sur le lieu de scolarité des enfants mais dans une salle autre que la salle de classe
- sur les plages de temps les plus arrangeantes pour vous et l'enfant
- sous couvert de l'anonymat
- avec l'autorisation préalable des familles des enfants

Vous trouverez ci-joint une lettre destinée aux familles des enfants afin de leur présenter mon projet et de leur demander leur autorisation quant à cette expérimentation. Je souhaiterais que cette lettre soit remise à tous les parents. Je pourrais, en fonction des réponses, déterminer les enfants présentant les critères que je recherche pour mon expérimentation. J'effectuerai ma sélection en demandant un avis sur les enfants à leur professeur de français.

Je souhaite voir 10 enfants au sein de votre collège. Je me permettrai d'en sélectionner 2 de plus afin de pallier un incident éventuel.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Principal, l'expression de mes sentiments distingués.

ZUTTERMAN Alice
5 rue du Téméraire
54000 NANCY
Etudiante en 4^{ème} année
Ecole d'orthophonie de Nancy
Faculté de médecine de Nancy
9 avenue de la Forêt de Haye
54500 VANDOEUVRE-LÈS-NANCY

Nancy, le 13 novembre 2004

Monsieur l'Inspecteur d'Académie de Nancy,

Dans le cadre de mon mémoire de recherche de fin d'études concernant la «comparaison de l'évaluation de récits en classe (évaluations de 6^{ème}) et par un test de compréhension destiné à des orthophonistes », je souhaite réaliser une expérimentation auprès d'enfants de 6^{ème}.

Je sollicite votre autorisation afin de réaliser des passations d'un test en cours d'élaboration au sein de l'établissement cité ci-dessous :

Collège GUYNEMER
21 Bd Joffre
54000 NANCY

J'ai déjà obtenu l'accord de M. VINCENT, principal de ce collège ainsi que de l'équipe enseignante.

L'expérimentation se déroulera de la façon suivante:

- durant les mois de janvier et février
- auprès de 10 enfants
- à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 45min
- sur le lieu de scolarité des enfants mais dans une salle autre que la salle de classe
- sur les plages de temps les plus arrangeantes pour le corps enseignant et l'enfant
- sous couvert de l'anonymat
- avec l'autorisation préalable des familles des enfants

Dans l'attente d'une réponse qui sera je l'espère favorable, veuillez agréer Monsieur mes salutations distinguées.

Alice ZUTTERMAN
Etudiante en 4^{ème} année d'orthophonie
5 rue du Téméraire
54000 NANCY
Ecole d'orthophonie
9 avenue de la Forêt de Haye
54500 VANDOEUVRE-Lès-NANCY

Mme WOZNIAK
Inspection Académique
Lille

Nancy, le 9 décembre 2004

Madame,

Je vous détaille comme convenu le projet de mon mémoire.

Description générale du projet :

Ma demande d'autorisation pour intervenir au Collège Saint-Exupéry à STEENVOORDE s'inscrit dans un projet de mémoire ayant pour thème : « Compréhension de récit : comparaison entre les évaluations à l'entrée en 6^{ème} et un outil d'évaluation en cours d'élaboration destinée aux orthophonistes ». Ce mémoire me permettra d'obtenir mon certificat de capacité d'orthophoniste au mois de juin 2005.

Objectifs :

Ce mémoire présente deux objectifs. Je vais comparer le type d'épreuves ainsi que les résultats entre le test de compréhension de récit et les épreuves concernant la compréhension de récit dans les évaluations à l'entrée en 6^{ème}.

Je vais également observer si les sujets signalés comme ayant des difficultés de compréhension par les évaluations de 6^{ème} sont aussi repérés comme tel par le test orthophonique proposé.

Procédure :

J'effectue mon expérimentation sur trente enfants. Je testerai quinze enfants tout venants au sein de deux collèges : un collège sur Nancy (10 enfants) et le collège Saint-Exupéry de Steenvoorde (5 enfants). Ces enfants sont recrutés grâce aux professeurs de français (Mme SCHOTTE à Steenvoorde) avec accord préalable de leur famille.

Je testerai également quinze enfants présentant des troubles de la compréhension écrite recrutés dans des cabinets d'orthophonie du Nord et de Lorraine.

Description de l'expérimentation :

J'interviens :

- de façon individuelle
- au sein du collège
- à raison d'une entrevue par enfant d'une durée d'environ 45min
- aux mois de janvier et de février
- aux heures les plus arrangeantes pour les enseignants et l'enfant testé
- sous couvert de l'anonymat.

Je verrai ces enfants dans une salle autre que la salle de classe. J'effectuerai un enregistrement audio de leur passation pour faciliter la prise d'informations verbales et non verbales lors de l'expérimentation. Je chronométrerai également la durée de chaque passation.

Je me procurerai également les résultats des enfants aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} et leur cahier de l'élève.

Protocole :

Le test que je fais passer comprend un texte que l'enfant va lire ainsi que cinq épreuves.

Les réponses seront données oralement par l'enfant.

Nous retrouvons une épreuve de rappel de récit, des questions, une épreuve de jugement d'ordre d'importance, de remise en ordre ainsi qu'une épreuve concernant les mots polysémiques et les anaphores.

L'enfant n'est jamais mis en échec puisqu'il n'y a aucun retour concernant la justesse ou non de ses réponses. De plus chaque épreuve est indépendante.

Consignes préalables :

Je ferai en sorte de mettre les enfants à l'aise. Je leur indiquerai tout d'abord que cette expérimentation est réalisée dans le cadre de mon mémoire d'orthophonie, que sa participation au projet va permettre, par la suite, d'élaborer un test d'orthophonie pour aider les enfants qui ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent.

J'insisterai également sur le fait que ce que nous allons faire ne sera nullement noté mais qu'il est important qu'il fasse du mieux qu'il peut.

J'espère avoir satisfait votre demande par cette description de mon projet de mémoire. Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à celui-ci. Si vous désirez de plus amples informations, n'hésitez pas à me contacter au 06.85.23.12.46.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

Alice ZUTTERMAN

ZUTTERMAN Alice
Etudiante en 4^{ème} année
Ecole d'orthophonie de Nancy
Faculté de médecine de Nancy
9 avenue de la Forêt de Haye
54500 VANDOEUVRE-LÈS-NANCY
tél : 06.85.23.12.46

Nancy, le 19 octobre 2004

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en dernière année d'orthophonie et en vue de l'obtention de mon certificat de capacité d'orthophoniste, je réalise un mémoire de recherche sur le thème : « Comparaison de l'évaluation de la compréhension de récits en classe (évaluations de 6^{ème}) et par un test de compréhension destiné à des orthophonistes ».

Je souhaiterais faire passer à votre enfant un test comportant un texte suivi de questions. Je comparerai par la suite les résultats obtenus à ce test avec les résultats de votre enfant aux évaluations de 6^{ème}. Mon expérimentation aura lieu dans les locaux du collège aux mois de janvier et de février. Elle se déroulera sur une séance de 45min par enfant. **Je tiens à vous préciser que pour mon expérimentation, votre enfant ne doit pas être suivi en orthophonie.**

Je m'engage à effectuer ce test dans des conditions agréables pour votre enfant et à un moment de la journée perturbant le moins possible son emploi du temps.

Je tiens à vous préciser que les résultats de ce test resteront anonymes et qu'ils ne seront utilisés que dans le cadre de mon mémoire.

Je me tiens à votre disposition si vous désirez de plus amples informations.

En espérant votre approbation concernant mon projet, je vous remercie de bien vouloir compléter le coupon ci-dessous et de bien vouloir le remettre au professeur de français de votre enfant dès que possible.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

NOM :

- AUTORISE
 N'AUTORISE PAS

Mon enfant (prénom) :
en classe de 6^{ème}

1. à participer au mémoire de recherche sur la compréhension de récit de l'étudiante Alice ZUTTERMAN.
2. M^{elle} ZUTTERMAN à utiliser les résultats de mon enfant aux évaluations de 6^{ème} dans le cadre de son mémoire.

ZUTTERMAN Alice
Etudiante en 4^{ème} année
Ecole d'orthophonie de Nancy
Faculté de médecine de Nancy
9 avenue de la Forêt de Haye
54500 VANDOEUVRE-LÈS-NANCY
tél : 06.85.23.12.46

Nancy, le 12 novembre 2004

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en dernière année d'orthophonie et en vue de l'obtention de mon certificat de capacité d'orthophoniste, je réalise un mémoire de recherche sur le thème : « Comparaison de l'évaluation de la compréhension de récits en classe (évaluations de 6^{ème}) et par un test de compréhension destiné à des orthophonistes ».

Je souhaiterais faire passer à votre enfant un test comportant un texte suivi de questions. Je comparerai par la suite les résultats obtenus à ce test avec les résultats de votre enfant aux évaluations de 6^{ème}. Mon expérimentation aura lieu au cabinet d'orthophonie aux mois de janvier et de février. Elle se déroulera sur une durée de 45min par enfant.

Je m'engage à effectuer ce test dans des conditions agréables pour votre enfant et à un moment de la journée perturbant le moins possible son emploi du temps.

Je tiens à vous préciser que les résultats de ce test resteront anonymes et qu'ils ne seront utilisés que dans le cadre de mon mémoire.

Je me tiens à votre disposition si vous désirez de plus amples informations.

En espérant votre approbation concernant mon projet, je vous remercie de bien vouloir compléter le coupon ci-dessous

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

NOM :

- AUTORISE
 N'AUTORISE PAS

Mon enfant (prénom) :
en classe de 6^{ème} au collège.....

1. à participer au mémoire de recherche sur la compréhension de récit de l'étudiante Alice ZUTTERMAN.
2. M^{elle} ZUTTERMAN à utiliser les résultats de mon enfant aux évaluations de 6^{ème} dans le cadre de son mémoire.

ZUTTERMAN Alice
Etudiante en 4^{ème} année
Ecole d'orthophonie de Nancy
Faculté de médecine de Nancy
9 avenue de la Forêt de Haye
54500 VANDOEUVRE-LÈS-NANCY
Tél : 06.85.23.12.46

Nancy, le 19 octobre 2004

Madame, (ou Monsieur)

Je suis actuellement étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie et je vous sollicite concernant mon mémoire de recherche dont voici le sujet : « Comparaison de l'évaluation de la compréhension de récits en classe (évaluation de 6^{ème}) et par un test de compréhension destiné aux orthophonistes ».

Je compte faire une expérimentation auprès d'enfants tout venant au sein de deux collèges ainsi qu'auprès d'enfants pathologiques chez des orthophonistes.

Les enfants que je souhaite rencontrer sont donc :

- des élèves de 6^{ème} ;
- présentant des troubles de la compréhension isolés ou s'inscrivant dans des troubles du langage écrit ou logico-mathématiques (sauf dysgraphie isolée) ;
- maîtrisant la langue française (enfants non bilingues ou bilingues maîtrisant bien la langue française).

Mon expérimentation devrait se dérouler de la façon suivante :

- durant les mois de janvier et de février ;
- de façon individuelle ;
- à raison d'une seule entrevue par enfant, d'une durée d'environ 45min ;
- sur le lieu de prise en charge orthophonique des enfants ;
- sur les plages de temps les plus arrangeantes pour vous et l'enfant ;
- sous couvert de l'anonymat ;
- avec l'autorisation préalable des familles des enfants ;

J'ai également besoin de me procurer les évaluations de 6^{ème} de chaque enfant puisque la base de mon mémoire repose sur une comparaison des résultats au test et aux évaluations de 6^{ème}.

Vous trouverez ci-joint une lettre destinée aux familles des enfants afin de leur présenter mon projet et de leur demander leur autorisation quant à cette expérimentation.

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.

ZUTTERMAN Alice

Projet d'élaboration de test de compréhension écrite de récit : comparaison des résultats d'un test orthophonique et d'évaluations scolaires chez des enfants de 6^{ème}.

Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2005.

RÉSUMÉ :

Ce mémoire a pour point de départ, un projet d'élaboration de test de compréhension écrite de récit. Ce test permettrait aux orthophonistes de détecter les troubles de la compréhension ainsi que les capacités cognitivo-langagières qui font défaut chez les sujets en difficulté. Nous nous sommes intéressée à des enfants scolarisés en 6^{ème} : 15 enfants tout venants et 15 enfants suivis en orthophonie.

Nous leur avons fait passer le test dans son intégralité. Le test comporte 5 épreuves : rappel de récit, questions, jugement d'ordre d'importance, remise en ordre, élément polysémique et anaphores.

Nos objectifs étaient de voir, d'une part, si le test permettait de différencier nos deux groupes de sujets testés et d'autre part, de voir si les résultats des sujets au test et aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} étaient corrélés.

Après l'analyse de nos résultats, nous avons validé nos hypothèses :

- les sujets tout venants ont obtenu de meilleurs résultats que les sujets suivis en orthophonie,
- les résultats de ces deux outils d'évaluation vont dans le même sens.

MOTS-CLÉS :

Test
Compréhension écrite
Récit

Adolescent
Lecture
Troubles du langage écrit

MEMBRES DU JURY :

Président : Monsieur P. RILEY, Professeur
Rapporteur : Madame C. MAEDER, Orthophoniste, Psychologue, Docteur en Sciences du Langage
Assesseur : Madame J. MARTIN, médecin scolaire

DATE DE SOUTENANCE :

Mardi 21 juin 2005