

## RÉSUMÉ :

*Cette étude comparative de l'aisance en lecture oralisée et des niveaux de compréhension textuelle a été entreprise dans différents types de populations (enfants dits normaux, enfants présentant des troubles du comportement, enfants déficients intellectuels, légers ou moyens).*

*Rappelons que l'opinion commune considère que savoir lire c'est pouvoir décoder rapidement et que ceux qui lisent assez vite comprennent mieux. En mettant en place une procédure précise d'évaluation (lecture oralisée d'un texte, rappel libre, questionnaires) nous avons tenté de faire la part des choses entre une véritable aisance et un semblant d'aisance qui masque des problématiques affectives, cognitives et instrumentales plus profondes.*

*De plus, nous avons essayé de cerner les différents facteurs expliquant les discordances entre aisance et compréhension, puis d'apporter quelques pistes d'aide aux enfants en manque de sens.*

**MOTS-CLÉS :** Cognition - Lecture compréhension - Évaluation - Enfant - Aisance.

# AISANCE ET COMPRÉHENSION EN LECTURE

## Étude comparative de l'aisance en lecture oralisée et des niveaux de compréhension textuelle

par Christian ALVÈS, Hélène BOUILLARD\*,  
Didier PÉRON et Aurélie WEMEAU\*

Christian ALVÈS  
Orthophoniste

Chargé de cours à l'Institut  
d'Orthophonie de Lille  
Directeur de Mémoire

Hélène BOUILLARD  
Orthophoniste

Centre d'Observation et de  
Traitement de Lambersart

Didier PÉRON  
Orthophoniste  
Directeur de Mémoire

Centre d'Observation et de  
Traitement de Lambersart  
Chargé de cours à l'Institut  
d'Orthophonie de Lille

Aurélie WEMEAU  
Orthophoniste - Maçon

\*Mémoire d'orthophonie, 1995

**SUMMARY :** *Ease and comprehension in reading comparative study of the level of text comprehension and the ease in reading aloud.*

*This study about the ease demonstrated in reading aloud and the level of text comprehension was carried out on different types of population (so-called normal children, children with behavioural problems, mild to severely intellectually impaired children). The common thinking about knowing how to read is that it means being able to rapidly decipher and also that those able to read relatively fast can understand better. We set up a precise assessment (reading a text aloud, recalling, and questionnaires) aiming at differentiating a true ease and apparent ease which could mask deeper emotional, cognitive and instrumental difficulties. Then we tried to determine several factors explaining the discrepancy between ease and comprehension, and a few ideas to help children with difficult access to meaning.*

## KEY WORDS :

Cognition - Reading Comprehension - Assessment - Child - Ease.

## INTRODUCTION

L'opinion commune considère que savoir lire, c'est pouvoir décoder rapidement et que globalement, ceux qui lisent assez vite comprennent mieux.

A contrario, les enfants qui lisent syllabiquement ou sous-syllabiquement brisent l'image acoustique du mot, du syntagme et de la syntaxe, ce qui leur demanderait un travail de mémorisation et de synthèse trop ardu pour ne pas entraver réellement la compréhension.

Ainsi un écoulement de l'oral trop discontinu ne permet ni d'évoquer des signifiants reconnaissables renvoyant aux signifiés, ni de construire les unités de sens pour les emboîter logiquement. Il faut donc globalement une vitesse de lecture minimale pour accéder à la compréhension.

Cependant, on remarque que :

- des enfants lisent très vite en utilisant le contexte (prélèvement rapide d'indices et anticipation) mais peuvent présenter une compréhension précaire.

- d'autres s'enferment dans des procédures de décodage laborieuses qui freinent considérablement l'aisance en lecture, la compréhension étant alors très altérée.

- d'autres encore décodent facilement, mais le fait de lire à haute voix semble entraver la compréhension.

- d'autres enfin alternent efficacement procédures de décodage (mots nouveaux) et anticipation (mots connus), et montrent ainsi une lecture aisée avec une compréhension tout à fait acceptable.

Devant une telle diversité de cas (car on peut encore supposer que des lecteurs ayant un niveau d'aisance faible présentent une compréhension convenable), et bien que l'aisance semble devoir être prise en compte dans la compréhension textuelle, d'autres éléments peuvent se montrer facilitateurs ou non.

L'indicateur «aisance en lecture» est-il alors un facteur important dans les niveaux de compréhension textuelle ?

Le but de notre travail sera donc de voir dans quelle mesure l'aisance joue un rôle dans la compréhension, et ceci selon quel type de population. De plus, nous essayerons de repérer les autres facteurs intervenant ici, et de proposer quelques pistes d'aide aux enfants en manque de sens.

## CADRE THÉORIQUE

### 1 - L' AISANCE

Actuellement, il y a peu de travaux s'intéressant à la lecture oralisée. Cependant, on peut reprendre la notion d'aisance abordée dans la Batterie Élémentaire (formes A et D), où elle est définie selon la formule suivante :

$$\text{AISANCE} = \text{Temps de lecture (en s)} + \text{nombre d'erreurs} \times P$$

avec  $P = 5$  pour la forme A et  $10$  pour la forme D.

### 2 - LA COMPRÉHENSION DE RÉCITS

En ce qui concerne les divers modèles s'intéressant au traitement cognitif des informations d'un texte, on constate un assez large accord et on peut distinguer les étapes suivantes :

- l'identification des mots et des relations de surface
- l'analyse syntaxique de ceux-ci
- le recouvrement en mémoire des signifiés des mots concernés
- la construction de la signification
- l'intégration de celle-ci à des unités plus vastes telles qu'un récit, un discours.

D'après cette caractérisation de Le Ny\*, le sujet devra disposer de structures mentales qui lui permettront de recouvrer les signifiés qui seront évoqués par les signifiants identifiés. Ainsi, une partie des connaissances stockées en mémoire est organisée autour de nombreuses situations stéréotypées (les "scripts" selon Schanck et Abelson).

Par exemple, l'activité «aller au restaurant» comporte une série d'actions concaténées (y aller, entrer, s'asseoir, lire le menu). L'appel en mémoire de travail du script «restaurant» rendra tout cela disponible immédiatement pour le lecteur.

\*1982

De plus, le sujet devra activer des processus (ou opérations cognitives) lors du traitement des informations du texte. Ceux-ci définissent les processus de changement de l'information qui interviennent entre la présentation du texte et l'utilisation ultérieure de la représentation construite à partir du texte. Il y a trois phases dans ce traitement:

- une phase d'entrée
  - la perception et l'identification des unités du texte ;
  - la construction en temps réel de la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) avec une analyse syntaxique, une récupération en mémoire des signifiés, une construction des propositions, un établissement de la cohérence locale puis globale avec une organisation des propositions en une structure sémantique, et enfin la récupération en mémoire des connaissances nécessaires pour le bon déroulement de ces étapes ;
  - la mémorisation de la signification.
- une phase de conservation en mémoire
- une phase de sortie avec le recouvrement de l'information sémantique, soit guidé par la macrostructure\*, soit par les connaissances schématiques ou les scripts\*\*.

Selon ce déroulement des activités mises en œuvre dans le traitement des informations du texte, on peut citer le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk\* où comprendre un texte revient à construire des propositions, à les organiser en un graphe cohérent nommé base de texte.

Comme la compréhension est aussi le résultat d'une interaction entre des variables relatives aux individus (structures mentales, processus cognitifs) et d'autres relatives au texte, on pourra s'intéresser à la structure du récit en reprenant par exemple le modèle quinaire où le récit est décrit selon une exposition (des personnages, des lieux), une complication (noeud de l'intrigue), une résolution (dénouement), une évolution et une morale (toutes deux facultatives).

Dans l'accès à la compréhension, on pourra de même tenir compte de la démarche de lecteur adoptée par le sujet (modèle top-down, bottom-up, interactif...) mais aussi de l'histoire du sujet, du type de sujet-lecteur (histoire sociale, biologique, psychologique et épistémique). Enfin, on pourra regarder à quel niveau de signification de l'énoncé le lecteur se situe :

- au niveau manifeste tout d'abord, où le sujet doit disposer d'un certain vocabulaire, de capacités anaphoriques, où il doit distinguer les personnages, les relations (niveau le plus concret),
- au niveau discursif, lieu des projections affectives et symboliques,
- au niveau narratif, plus abstrait, permettant de dégager la trame narrative du texte,
- au niveau profond enfin (voir carré sémiotique de Greimas).

Toutes ces données seront à prendre en compte dans l'analyse de la compréhension de récits.

## BUTS ET HYPOTHÈSES

A la lumière de ce que nous venons de voir dans la partie théorique, nous pouvons dire que l'aisance est donc sans doute un phénomène multifactoriel qui traduit une façon de traiter l'information. On peut supposer que des facteurs d'ordres sociaux, épistémiques, biologiques ou affectifs vont induire un type d'aisance qui sera plus ou moins en rapport avec les niveaux de compréhension.

C'est en mettant en place une procédure précise d'évaluation, concernant l'aisance en lecture oralisée et le type de questionnement du texte, que l'on pourra faire la part des choses entre une aisance, qui sera un indicateur réellement efficace et opérationnel, et un semblant d'aisance (ou de non-aisance) qui masque des problématiques affectives, cognitives et instrumentales plus profondes.

Nous avons donc choisi différents types de population afin de mieux cerner les facteurs, essentiellement épistémiques et affectifs, entrant en jeu dans notre problématique. Et ceci dans le but d'examiner les questions suivantes :

- Pour un même niveau d'aisance, les enfants, appartenant à une même population, présenteront-ils un niveau de compréhension similaire ?

\*Walker et Kintsch, 1985

\*\*Reiser et Black, 1982

\*1978

- A aisance égale avec des sujets dits normaux, les enfants présentant un déficit intellectuel auront-ils un niveau de compréhension textuelle identique ?
- Les problématiques psychoaffectives parasiteront-elles la compréhension d'un récit par des projections personnelles de l'enfant sur les épisodes ayant un contenu affectif important ?
- Le type de questionnement (forme des questions) testant la compréhension d'un texte, influencera-t-il de même les performances de l'enfant ?
- Les résultats varieront-ils suivant le contenu des questions (questions portant sur la trame narrative, l'énoncé, le rappel mnésique...) ?
- Une simplification des structures grammaticales et du vocabulaire d'un récit facilitera-t-elle la compréhension (à aisance égale toujours) ? Et de la même façon, le rappel libre du texte en sera-t-il amélioré ?

## PROCOLE EXPÉRIMENTAL

### 1 - SÉLECTION DES POPULATIONS

Il nous fallait tout d'abord sélectionner des populations d'enfants nous donnant un champ d'investigations assez large pour répondre à nos hypothèses. En utilisant la Bat-Elem A comme premier test d'échantillonnage (aisance minimale  $\geq$  au troisième trimestre du CP), nous avons retenu comme classe de référence 23 enfants de CE1, puis 11 au COT\* afin de cerner les facteurs psychoaffectifs, et enfin, pour le facteur épistémique, 7 enfants d'IMP\*\* et 5 d'une CLIS\*\*\*.

Ensuite, dans l'objectif d'explorer la compréhension, nous avons élaboré une épreuve incluant la lecture oralisée d'un texte, le rappel libre qu'en fera l'enfant et la passation de deux questionnaires se rapportant à cette histoire.

### 2 - ÉLABORATION DU TEXTE

- Au niveau du contenu : nous avons bâti un texte tenant compte du paramètre de l'apprentissage de la combinatoire et découpé en trois parties correspondant respectivement aux trois trimestres CP, mais qui font partie d'une seule et même histoire. Le choix des termes utilisés fut donc guidé par les fusions syllabiques possibles pour chaque trimestre, mais aussi par la fréquence des mots dans l'usage. D'autres mots appartiennent à un vocabulaire moins courant, ce qui nous permettait d'évaluer un vocabulaire peut-être plus passif et de limiter les possibilités de lecture uniquement par adressage.

Pour la construction de l'histoire, nous nous sommes inspirés de l'analyse indicielle des structures de récit. Nous avons voulu que le texte soit suffisamment riche de sens pour nous permettre une étude de la compréhension assez précise. Ainsi, nous avons choisi des événements faisant partie du quotidien de l'enfant (scripts et scénarios connus) mais aussi des événements plus rares (cadres de référence moins connus).

- Au niveau de la forme : nous avons tenté de placer le plus de fusions simples, de digrammes, de structures phonématiques différentes ainsi que quelques complexités orthographiques (du type "en = in" dans «reviendrons»).

Ensuite une deuxième version de l'histoire, plus simple, a été bâtie, celle-ci étant réservée aux enfants qui n'auraient pas réussi la passation du texte complexe.

### 3 - SIMPLIFICATION DU TEXTE

Elle s'est opérée, entre autres, par des suppressions de termes, des changements de forme verbale, une simplification du vocabulaire. Nous avons aussi supprimé les appositions, simplifié les anaphores, rétabli l'ordre sujet-verbe dans les interrogatives...

### 4 - ÉLABORATION DES QUESTIONNAIRES

Comme il y a davantage de choses encodées que de choses rappelées, il nous est apparu que deux questionnaires (un complexe, un plus simple) nous permettraient d'apprécier plus finement les niveaux de compréhension.

#### - Questionnaire complexe

Au niveau du contenu, nous avons élaboré des questions en référence aux différents niveaux de signification du texte (voir partie théorique). Ces questions sont regroupées en cinq catégories (personnages et relations entre eux - étapes et actions de l'histoire - comportements, sentiments et réactions - compréhension du vocabulaire, des anaphores et repérage des marques grammaticales - questions mnésiques).

Au niveau de la forme, les questions demanderont au répondeur un effort maximum

\*Centre d'Observation et de Traitement  
 \*\*Institut Médico-Pédagogique  
 \*\*\*Classe d'Intégration Scolaire

d'élaboration et de mise en relation. L'enfant devra être créatif dans sa réponse. Les questions y seront donc plutôt ouvertes, ne construisant pas la trame narrative. Nous avons évité de reprendre les mots du texte au sein des questions mnésiques ou de celles portant sur l'énoncé.

#### - Questionnaire simple

Nous y avons repris les mêmes catégories. Inversement, les questions seront plus simples et aideront à construire la trame narrative. Elles seront donc plutôt fermées et permettront de retrouver les agents, leurs procès, la finalité et les causes et effets. Au niveau de l'énoncé et des questions mnésiques, la formulation a été simplifiée en précisant le contexte ou en donnant un indice sur le mot demandé.

### 5 - PASSATION

On présente le texte à l'enfant en lui précisant qu'à la fin de sa lecture, il devra raconter l'histoire et qu'on lui posera ensuite des questions.

Pendant l'épreuve, toutes les erreurs de lecture seront notées en phonétique et le temps sera chronométré (pour définir l'indice d'aisance). De plus, l'intégralité du récit libre et des réponses données sera retranscrite pour permettre une cotation précise des résultats.

A la fin de la passation, on demandera à l'enfant ses impressions qui ne seront pas utilisées dans la cotation mais qui pourront être utiles pour voir si l'enfant s'est bien investi dans sa lecture.

### 6 - COTATION

Pour nous permettre de comparer les résultats des enfants, nous avons mis au point un système de cotation pour les différentes épreuves. Ainsi, chaque proposition restituée du récit libre (ou équivalent) donnera lieu à un point, le total sera alors de 26 points.

On ne tiendra pas compte de la chronologie des éléments redonnés. C'est donc plus une cotation quantitative. De même, on attribuera des points pour chaque réponse aux deux questionnaires mais on accordera aussi des points de bonus (s'il y a des macro-synchronisations ou si l'enfant anticipe), ce qui ajoute alors un aspect qualitatif à la cotation. Le total sera de 42 points pour le questionnaire complexe et de 28 pour le questionnaire simple. Ajoutons que seuls les enfants ayant obtenu des résultats inférieurs à la moyenne passeront l'épreuve relative au texte simple un mois après.

## RÉSULTATS

### 1 - Au niveau du récit libre

POPULATION	MOYENNE sur 20 points en %	MINIMA	MAXIMA
CEI	9.87 38	1	20
COT	10.36 39.8	4	16
IMP	2.43 9.3	0	8
CLIS	4 15.4	0	12

### 2 - Au niveau des questionnaires

POPULATION	questionnaire complexe				questionnaire simple				total
	Moyennes				Moyennes				
	1er	2e	3e	total	1er	2e	3e	total	
CEI	48,7	42,9	69,7	47,3	79	43,5	60,3	58,9	51,3
COT	48,2	51,1	80,3	51,6	72,1	55,2	71,6	60,7	57,9
IMP	22,5	21,4	22,6	19	44,6	5,6	28	26,8	22,1
CLIS	27,3	18,7	21,7	20,5	33,7	25,3	28,8	29,3	24

### 3 - Au niveau des catégories de questions

	Personnages Relations entre eux	Etapes et actions de l'histoire	Comportements, sentiments...	Anaphores, vocabulaire...	Questions mnésiques
CE1	52,3%	59,7%	48%	48,1%	40,2%
COT	58,4%	62,5%	71,3%	48,9%	43,2%
IMP	26,5%	23,7%	20,6%	15,3%	7,1%
CLIS	29,1%	22%	28,8%	22,1%	15%

#### 4 - Commentaire

Ces différents tableaux font apparaître que les résultats du CE1 et du COT sont suffisants, avec une légère prédominance de ce dernier. Inversement, l'IMP et la CLIS présentent des difficultés à tous les niveaux. Ces données ne sont cependant pas suffisantes pour expliquer toutes les discordances, et il faudra donc pousser plus loin l'investigation afin de déterminer les différents facteurs en cause.

### DISCUSSION

Il s'agit maintenant de voir dans quelles mesures les données recueillies vont nous permettre de répondre aux différentes hypothèses posées dans notre problématique.

Nous avons d'abord pu constater que, pour un même niveau d'aisance, les résultats obtenus aux questionnaires étaient très variables. Citons quelques exemples (avec la note de compréhension sur 70 points) :

NOM	POPULATION	AISANCE	COMPREHENSION
Margot	CE1	580	17
Romain		565	44
Souad	CE1	175	21.5
Yann		170	44.5
Gilles	COT	490	50
Catherine		475	26
Eric	IMP	480	15.5
Richard		460	6.5
Antoine	CLIS	190	40
Nordhin		165	7

Remarquons aussi que, pour un même niveau de compréhension, on peut avoir des indices d'aisance très différents :

NOM	POPULATION	AISANCE	COMPREHENSION
Souad	CE1	175	21.5
Kévin		350	21.5
Marc	COT	145	50
Gilles		190	50

On note donc une grande hétérogénéité que nous tâcherons d'expliquer par la suite.

On a également observé que les résultats de l'IMP étaient bien inférieurs à ceux du CE1, ceci même pour des aisances proches :

NOM	POPULATION	AISANCE	COMPREHENSION
Elsa	IMP	575	16.5
Romain	CE1	565	44

La prise en compte du facteur QI ne pourra donc être écartée ici.

Ensuite, nous pouvons dire que l'hypothèse que nous avons formulée pour les enfants du COT, à savoir que leur problématique affective pourrait parasiter leur compréhension par des phénomènes projectifs, ne s'est vérifiée que dans une moindre mesure. Au contraire, ils obtiennent les meilleurs résultats à tous les niveaux. Ainsi, ils sont capables de se décentrer face à des scripts communs, connus, neutres sur le plan affectif, et se comportent alors en lecteurs ordinaires (lecture dialogique). Les phénomènes persévératifs ne seront observés que très ponctuellement.

Nous nous demandions aussi si la formulation simplifiée du second questionnaire aiderait les enfants. Nous avons effectivement constaté une progression de l'ordre de 10 % d'un questionnaire à l'autre. Cet objectif (une facilitation pour rappeler la trame narrative) a bien été atteint. Ajoutons qu'un certain nombre d'erreurs commises au questionnaire complexe proviendrait d'une incompréhension du vocabulaire des questions. Une formulation plus simple permettait alors d'aider l'enfant dans sa compréhension.

Nous nous étions de même interrogés sur la variation des performances selon le contenu des questions. Rappelons que les résultats obtenus montrent que ce sont les catégories «anaphores, vocabulaire...» et «questions mnésiques» qui sont le moins bien réussies. Ceci nous indique qu'au niveau manifeste, c'est le plan psychologique qui est le mieux investi alors que le plan linguistique est encore déficitaire (non-maîtrise fréquente de la double anaphore «le lui» par exemple). Nous verrons également par la suite que des difficultés à un niveau profond peuvent expliquer des erreurs à un niveau plus superficiel (exemple du «quittent»).

Enfin, pour notre dernier questionnement, il ne nous sera pas aisé de vérifier les hypothèses formulées au niveau du texte simple. En effet, nous avons bien observé une amélioration des performances, mais il serait difficile d'attribuer celle-ci à la seule simplification du texte, étant donnée la progression simultanée des indices d'aisance des enfants.

Voyons maintenant ce que ces quelques éléments peuvent apporter à notre problématique initiale.

Bien que l'opinion commune considère que savoir lire c'est pouvoir décoder rapidement, et que ceux qui lisent assez vite comprennent mieux, nous avons pu constater qu'on ne pouvait pas parler en terme de corrélation entre un indice d'aisance et un niveau de compréhension textuelle.

Cependant, on ne pourrait nier que sans une certaine habileté à décoder, on ne peut entrer dans le texte et donc le comprendre. Nous avons déjà abordé cette idée de seuil liminaire concernant le minimum d'aisance indispensable à l'accès à la compréhension.

L'aisance reprendrait donc bien des compétences de décodage et serait alors un indicateur de compréhension. Précisons que le dépassement de ce seuil ne garantit pas une compréhension. Chauveau nous dit d'ailleurs à ce propos qu'«être lecteur-décodeur est une condition nécessaire mais non suffisante pour être un lecteur-compreneur».

Globalement, quatre cas de figures sont apparus.

- Certains enfants obtiennent des résultats homogènes :

- soit un niveau de lecture formelle faible avec un niveau de compréhension bas,
- soit une bonne aisance avec un niveau de compréhension suffisant.

L'aisance semble bien ici en relation avec la compréhension, mais cette mise en correspondance n'inclut en rien l'idée de cause (la faiblesse de l'aisance n'est pas un facteur à lui seul suffisant pour expliquer une mauvaise compréhension).

- D'autres enfants obtiennent des résultats beaucoup plus hétérogènes :

- soit un niveau de lecture formelle faible avec un niveau de compréhension élevé,
- soit une bonne aisance avec un niveau de compréhension insuffisant.

C'est dans cette hétérogénéité que la notion d'aisance apparaît bien comme un indicateur, un révélateur de la présence possible d'une problématique, un symptôme d'une difficulté autre que celles de la lecture formelle ou de la capacité à comprendre.

Il nous a semblé alors pertinent de prolonger l'investigation pour déterminer les différents facteurs qui pourraient faciliter ou entraver la compréhension textuelle.

Rappelons tout d'abord que le récit libre comme les questions dépendent essentiellement de la restitution de la trame narrative. A un niveau cognitif, ce plan narratif se traduit par des relations de cause à effet qui tendent vers un but, une finalité. L'enfant doit

comprendre tout cela sur un plan pragmatique, et le dire avec son langage, l'exprimer soit dans le récit libre, soit dans les questionnaires.

Remarquons que d'une façon générale, le questionnaire complexe est assez ouvert pour faire émerger des réponses très éclatées, alors que le questionnaire simple aide généralement à reconstruire de façon cohérente la trame narrative. La passation du questionnaire simple apparaît donc bien comme un moyen de facilitation pour l'enfant, mais aussi comme une remédiation puisque l'enfant reconstruit une réalité. Cependant, il faut distinguer le type d'enfants :

- Pour les enfants en manque de sens, s'il y a un entraînement diversifié et accepté par l'enfant, l'effet sera certainement thérapeutique.

- Pour les enfants projectifs, le cadrage du second questionnaire a d'abord un effet de masque d'une problématique plus profonde (un questionnement ouvert est donc bien utile aussi avant d'entreprendre toute forme d'aide).

De même, des lacunes lexicales pourront venir entraver la compréhension. Ce lexique (vocabulaire, connecteurs, anaphores...) peut poser problème à trois niveaux sur le plan manifeste :

- Tout d'abord, la difficulté peut être purement linguistique (compréhension même du mot).

- Ensuite, les difficultés peuvent se retrouver sur un plan linguistique et cognitif (les erreurs commises au niveau du système anaphorique, de la pronominalisation ou de l'emploi de termes génériques en témoignent).

- Enfin, sur un plan pragmatique, le mot peut renvoyer à des situations connues, stéréotypées, socialement stabilisées (scripts décrits par Schanck et Abelson) qui ne sont pas toujours connues de l'enfant.

Nous avons aussi remarqué que si la lecture d'un terme est approximative au niveau du signifiant, mais que la distance phonologique avec le mot correct n'est pas trop grande, l'enfant pourra retrouver le signifiant adapté. Ces reconstructions phonologiques pourraient expliquer en partie pourquoi certains enfants présentent une aisance faible (puisque le nombre d'erreurs de lecture entre dans le calcul de cet indice) alors que leur niveau de compréhension est suffisant.

En ce qui concerne maintenant le facteur épistémique, rappelons que nous l'avons surtout étudié à travers les enfants de l'IMP (dont les quotients intellectuels globaux vont de 40 à 58) et de la CLIS (dont les quotients intellectuels s'échelonnent à peu près de 75 à 80). Ces enfants cumulent en effet des difficultés de traitement à plusieurs niveaux :

- Au niveau de la trame narrative tout d'abord, on observe une reprise désordonnée d'éléments, restitués à n'importe quel moment, les amenant à de multiples contresens. Lors du récit libre, ils ne semblent pas pouvoir structurer leur pensée et un déficit mnésique apparaît d'emblée (certains enfants seront même incapables de redonner quoi que ce soit). Les questionnaires permettent alors de leur apporter l'aide nécessaire au rappel de certains événements, quoique ce dernier soit fort incomplet (les questions ne seront quand même pas suffisamment cadrantes pour remédier au manque de structuration de la trame narrative).

- Au niveau de l'énoncé, le plan linguistique est largement déficitaire. Les pronominalisations, les anaphores, les termes génériques sont rarement compris au niveau du texte. La caractérisation des personnages, l'emploi du genre des mots ou des pronoms, tout comme la notion de nombre restent très aléatoires. Les articles sont aussi parfois absents.

Si on ajoute l'imprécision des termes qu'ils utilisent, le manque de référents des adjectifs possessifs ou des pronoms, les troubles d'articulation et les retards de parole ou de langage éventuels, on arrive souvent à des réponses très pauvres, tant au niveau du contenu que du style employé.

- On assiste également à de nombreuses persévérations et à des projections. Il faut remarquer qu'il ne s'agit pas ici de projections liées à une problématique affective mais à un manque de sens. Il s'agit aussi de projections liées à leurs désirs face à la rencontre avec l'écureuil ou d'événements directement tirés de leur vécu personnel. Il semble en effet que, lorsque l'enfant déficient intellectuel ne sait pas quoi dire, il convoque des scripts connus de lui mais qui ne sont pas forcément adaptés, alors que chez les enfants

sans déficience intellectuelle, on a eu plus souvent, pour combler une lacune, l'intervention d'un script en rapport avec la question, même si ce n'était pas celui qui était demandé.

Une aide intensive au niveau des scripts s'avère ainsi peut-être nécessaire pour ces enfants afin d'éviter les amalgames, les déplacements dans leurs réponses et les convocations inadaptées liées à leur pauvreté lexicale. Il ne suffira pas d'enrichir leur vocabulaire. Il faudra créer des liens entre les mots pour permettre l'inscription de ceux-ci au sein de scripts et qu'ainsi ils prennent pleinement leur sens.

- Ajoutons que ces enfants n'ont pu profiter du bénéfice que représentent les mots attractifs (comme les exclamations) dans la compréhension d'un récit, ni tirer profit des indices apportés dans les nouvelles formulations des questions. Ces enfants disposent donc de faibles capacités déductives. Ce peu de logique vient empêcher toute compréhension fine. Ainsi les mots induisant la modalité de la phrase (le doute, l'impatience) sont perçus globalement, mais l'argumentation demandée au niveau des sous-questions n'est que très rarement cohérente.

- De plus, beaucoup d'enfants n'ont pas distingué la notion de durée et de distance de la notion de vitesse. Plus généralement, on voit qu'il faudra retravailler les notions d'espace et de temps chez ces enfants, de même que tous les connecteurs (pourquoi, comment, parce que...) induisant les relations de cause à effet et qui permettent l'installation des capacités logiques. Un autre facteur important qui peut venir expliquer les discordances observées entre aisance et compréhension est le facteur mnésique qui touche d'ailleurs essentiellement les enfants déficients intellectuels.

- Le rappel immédiat pouvait être très pauvre («le vélo...roule») ou inexistant.

- Au niveau de la trame narrative, certains enfants nous ont répondu plus de vingt fois «j'sais pas» sur les 37 questions et sous-questions possibles du questionnaire complexe.

Ce déficit mnésique apparaît nettement dans le fait que généralement, le questionnaire simple est encore moins bien réussi que le questionnaire complexe, les enfants oubliant au fur et à mesure de la passation le texte qu'ils viennent de lire. On peut poser l'hypothèse qu'il s'agit essentiellement d'une problématique de la mémoire de travail. Il faudrait donc peut-être que le traitement de l'information soit plus immédiat pour ces enfants. Il faudrait travailler sur des énoncés très simples et aussitôt faire reformuler pour faire évoquer et structurer très rapidement la trame narrative (on rejoint ici la notion de viscosité génétique).

- Remarquons de plus que toutes les difficultés observées au niveau du texte complexe se sont retrouvées lors de la passation des épreuves relatives au texte simple, ce qui explique la faible progression d'un texte à l'autre.

Le cumul de tous ces manques vient expliciter les difficultés d'accès à la compréhension des enfants déficients intellectuels. La prise en compte de ces différents paramètres sera nécessaire dans la remédiation à apporter à ces enfants.

Dans notre recherche des différents éléments expliquant les décalages entre aisance et compréhension, il nous a paru pertinent de tenir compte de l'attitude du sujet-lecteur.

En effet, l'enfant doit disposer du savoir-lire (code, message), du pouvoir-lire (l'instrumental, le perceptif) mais il doit actualiser ces compétences au niveau du vouloir-lire.

On observe alors diverses attitudes :

Certains enfants freinent volontairement le processus top-down d'anticipation et ralentissent ainsi leur rythme de lecture, soit parce qu'ils n'osent pas (ils ont encore besoin de réassurance), soit parce qu'inscrits dans un plaisir de lire, ils semblent vouloir «jouir» des sonorités du texte.

D'autres enfants, à l'inverse, lisent vite par peur de rentrer dans le sens de l'autre. C'est une fuite devant le texte. Ils ne s'autorisent pas à comprendre.

D'autres enfin, peuvent disposer du pouvoir-lire, du savoir-lire et du vouloir-lire mais avoir une attitude projective, celle-ci étant souvent liée à une problématique affective :

- En ce qui les concerne, on peut dire que tout ce qui est du domaine fonctionnel, actionnel est mieux repéré ; tout ce qui est du domaine affectif, ressenti, relationnel ouvre sur des projections.

- La caractérisation précise des personnages est toujours échouée (les opérateurs réalistes importent peu).

- Remarquons aussi que, globalement, le questionnaire simple a un effet de cadrage, mais que si une question est un peu ouverte dans ce questionnaire, elle a le même effet que dans le questionnaire complexe, c'est-à-dire qu'elle amène autant les projections. Ainsi, nous avons vu que certains enfants projectifs rencontraient des difficultés au niveau de la pronominalisation, des anaphores (car cela demande de repérer les référents et les personnages) et qu'au niveau des mécanismes de déplacement on avait des reprises désordonnées d'éléments.

Nous avons aussi observé parmi ces enfants une non-écoute du texte et des questions avec la nécessité pour eux de reprendre comme point d'ancrage le mot précédent (ou quelques mots prégnants) pour rester dans le vraisemblable.

De même, quand ils ne savent pas quoi dire, ils adoptent une fonction d'observateur du comportement de l'autre, une fonction pratique, écran, pas du tout informative.

On a vu que le scénario pouvait bifurquer au gré de leur fantaisie. Au fur et à mesure, par habitude, les projections seront de plus en plus nombreuses et fantaisistes.

Ces nombreuses projections peuvent être le reflet d'une souffrance psychique. Certains de ces enfants pourraient être aidés autrement, éventuellement dans un registre psychothérapeutique.

Nous avons aussi observé que certains mots du texte pouvaient déclencher des projections chez des enfants ayant par ailleurs une bonne maîtrise de la trame narrative. L'exemple le plus frappant se trouve au niveau du COT.

Dans le questionnaire complexe, neuf enfants sur onze avaient bien répondu à la question « et pourquoi ? » (pourquoi les enfants rentrent-ils chez eux). Or, à la question correspondante du questionnaire simple (« pourquoi se quittent-ils ? »), ils ne sont plus que cinq à redonner la bonne réponse. D'après l'ensemble de leurs résultats, il ne nous semble pas qu'il s'agisse d'un problème mnésique. Nous poserons l'hypothèse que le terme « quittent » a pu les interroger à un niveau profond, thématique, qui rejoint peut-être une histoire personnelle d'abandon.

Ce mot « quittent » a une charge affective très dense. Cette expression, inscrite au niveau manifeste, semble renvoyer directement au niveau profond (voir partie théorique). Ces enfants n'ont pas relié le terme « quittent » à « nous reviendrons ». En prenant à la lettre un mot qui a déclenché l'idée de rupture, ils ont eu une lecture projective. Cela s'est traduit par un traitement de l'information très local, et non global, alors que les trois mots « au revoir », « reviendrons » et « demain » recontextualisent le mot « quittent » et le relativisent. Ils n'ont pas perçu que l'histoire présente une fin heureuse puisqu'elle se termine sur une ouverture.

On voit donc ici que l'affectif a pris le pas sur le cognitif. On n'est plus dans une lecture coopérative, dialogique (où le sens de l'autre est respecté et où on peut retrouver du sens ajouté; c'est le partage du sens), ni même dans une lecture identificative (simple porte-parole de l'auteur), mais dans une lecture intégrative (lecture-alibi, support des projections de l'enfant), même si elle n'est que ponctuelle.

Nous pouvons alors dire que l'attitude du sujet-lecteur et sa compréhension sont aussi dépendantes, dans une certaine mesure, de son histoire personnelle. Le sujet doit bien être pris dans toute sa dimension pour ne pas confondre le reflet d'une problématique affective avec une erreur au niveau du traitement cognitif pur.

Ces enfants, comme nous le voyons à travers l'ensemble de leurs résultats, ont bien les capacités pour accéder à la compréhension. Pour leur permettre d'y entrer pleinement, les remédiations devront alors se situer à un autre niveau qu'une aide purement instrumentale.

Il faudrait notamment peut-être travailler l'accès à des scripts plus généraux que ceux dont ils disposent parfois, ce qui les aiderait dans la décentration nécessaire vis à vis de leur problématique pour être plus véritablement encore à l'écoute de l'autre et du texte.

Egalement, on pourra travailler à la prise en considération de tous les mots d'une proposition, ce qui éviterait la captation d'un terme aux dépens des autres, avec le risque de contresens ou de projection que cette fixation entraîne.

## CONCLUSION

Nous avons donc vu, qu'en première analyse, la comparaison de l'aisance en lecture oralisée et des niveaux de compréhension textuelle créait une apparente contradiction (non-corrélation et pas de lien de cause à effet au-delà d'un seuil liminaire), mais une analyse plus fine a permis d'expliquer ces réponses «particulières» et de resituer la conduite du sujet-lecteur dans les tendances générales.

Rappelons que la notion d'aisance, à la vue de l'hétérogénéité des résultats, apparaît bien comme un indicateur, un révélateur de la présence possible d'une problématique, un symptôme d'une difficulté autre que celle de la lecture formelle ou de la capacité à comprendre. Ajoutons cependant qu'on ne pourra considérer l'aisance comme un indicateur phénoménal qu'à la seule condition de prendre le lecteur dans toute sa personnalité, dans son histoire affective, biologique, sociale et épistémique.

Les décalages observés au niveau de la compréhension nous ont aussi renvoyé à différentes problématiques :

- à l'organisation de la trame narrative tout d'abord,
- au traitement lexical ensuite,
- mais également aux déficits épistémique ou mnésique,
- et enfin aux différentes attitudes du sujet-lecteur comme l'attitude projective, qu'elle soit ponctuelle ou non.

Et si le questionnaire est déjà en soi une remédiation aux difficultés de certains enfants, on voit que beaucoup d'autres pistes peuvent être proposées aux enfants en manque de sens, parfois même d'ailleurs en dehors du champ orthophonique (ou conjointement) par une aide éventuellement psychothérapeutique.

Ainsi, les remédiations à apporter aux enfants pourront varier selon leur problématique :

On pourra par exemple travailler l'évocation chez les enfants dont l'expression de la pensée est floue, le double pilotage du traitement local et global lorsque l'organisation de la trame narrative est difficile (repérage des personnages et des différentes étapes de l'histoire puis macrosynchronisation de ces éléments dans une cohérence globale).

De même, un travail au niveau mnésique pourra être entrepris chez certains enfants, notamment chez les enfants déficients intellectuels, qui devront également bénéficier d'une aide dans l'apprentissage des notions spatio-temporelles, des connecteurs, des anaphores et des termes génériques.

En outre, sachant que leur déficit lexical ne se réduit pas à un seul manque quantitatif de vocabulaire, il s'agira de travailler l'apprentissage ou le complètement de scripts afin de créer des liens entre les mots, ce qui est une étape nécessaire dans la construction du sens. Nous tenons d'ailleurs à souligner l'importance de la notion de script dans l'accès à la compréhension et le travail particulier dont ils doivent alors faire l'objet.

On a vu également que l'aide pouvait se situer au niveau d'une décentration vis à vis d'une problématique psychoaffective afin de permettre à l'enfant d'entrer dans un véritable plaisir de lire. Afin de travailler cette appétence à la lecture, il faudra veiller à l'attrait du thème mais aussi à la disponibilité de l'enfant.

Remarquons d'ailleurs qu'avant d'entreprendre toute forme d'aide avec un enfant d'après son comportement de lecteur, il faudra vérifier que cette attitude s'inscrit bien dans une continuité.

L'aisance nous rappelle bien ici que la façon de se comporter devant un texte n'est pas un acte anodin, et qu'au-delà de toutes les capacités cognitives dont l'enfant a besoin pour accéder à la lecture et à la compréhension, cette aisance ne deviendra significative que dans le contexte d'une conduite globale du sujet-lisant.

Une attention particulière devra peut-être aussi être portée sur le type de questionnement et son contenu. En effet, il apparaît désormais que le traitement cognitif de l'information et les différents facteurs évoqués tout au long de notre étude n'expliquent pas toujours, à eux seuls, les discordances observées entre aisance et compréhension. Cliniquement, nous avons ainsi noté que les difficultés de certains enfants semblaient plutôt relever d'une incompréhension des questions elles-mêmes. La prise en compte du

questionnement (Quelles sont les attentes du demandeur ? Comment le demande-t-il ? Dans quel but ? Et à qui ?...) semble alors ne pouvoir être écartée ici et pourra peut-être également faire l'objet d'une étude ultérieure.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALVES C., POJE-CHRETIEN J., MAOUS-CHASSAGNY N. (1988). Modèles pour l'acte pédagogique, E.S.F., Collection Sciences de l'Education.
- ALVES C., POJE-CHRETIEN J. (1992). *Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit*. Isbergues : Ortho-Edition.
- BARTHES R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communication*.
- GALAMBOS J. A., RIPS L.J. (1982). Memory for routines : Just one thing after another ? *Journal of verbal learning and verbal behavior*, pp 260-281, ch. 21.
- La GARANDERIE A. (1990). De l'échec à la réussite : la gestion mentale. Conférence de l'ADSEA.
- LE NY J.F. (1979). *La sémantique psychologique*, P.U.F.
- LE NY J.F., CARFFANTAN M., VERSTIGGEL J.C. (1982). Accessibilité en mémoire de travail et rôle d'un retraitement lors de la compréhension de phrases. *Bulletin de Psychologie*.
- LE NY J.F., DENHIERE G. (1982). Profile of Cinna, construction of individualized texts. *New Developments in cognitive models of discourse processing*.
- MINSKY M. (1975). A frame work for representing knowledge in : the psychology of computer vision, Winston.
- REISER B. J., BLACK J.B. (1982). Processing and structural models of comprehension, ch. 2, pp 222-252.
- R.C. SCHANK, R.P. ABELSON (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale N.J. Erlbaum.
- VAN DYK T.A., KINTSCH W. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, n° 85, pp 363-394.

## ANNEXES

### ● TEXTE COMPLEXE

*Rémi monte sur son joli vélo.*

*Il va voir son amie Valérie.*

*Il roule à côté d'une voiture comme un fou.*

*Il pédale vite. Zut ! Un chat passe.*

*Rémi évite l'animal. Ouf !*

*Il peut alors continuer son chemin. Valérie n'habite pas trop loin. Il arrive enfin chez son amie et frappe à la porte. Elle sort avec sa petite sœur Claudine. Pressés d'aller se promener, les enfants vont vite chercher leurs vélos.*

*En se baladant dans la forêt, ils regardent le paysage. Un écureuil passe. "Oh, qu'il est mignon !" s'exclame Claudine émerveillée. Elle descend de son vélo pour l'observer, fouille dans sa poche, en sort une brioche, et lui propose en souriant : "En veux-tu un morceau ?". Elle veut le lui donner. Mais l'animal s'enfuit parce qu'il a peur. La petite fille est attristée par sa disparition. "Peut-être est-il parti en voyage ?" dit Valérie.*

*"Au revoir, monsieur l'écureuil, nous reviendrons demain !" Comme ils sont fatigués, ils se quittent et rentrent à la maison.*

### ● PRÉSENTATION DES QUESTIONNAIRES

Version complexe

#### Premier paragraphe

#### 1. De qui parle-t-on ?

Sous question : Et qui est Rémi ? (ou Valérie)

(si nécessaire) Comment s'appelle ce petit garçon ? (ou cette petite fille)

#### 2. Et qui est Rémi par rapport à Valérie ?

Rémi et Valérie sont frère et sœur ?

Alors ils sont quoi ?

#### 3. Que nous dit-on de Rémi au début de l'histoire ? ou Que se passe-t-il ?

#### 4. Rémi est-il prudent ?

Comment le sait-on ?

#### 5. Que se passe-t-il alors ?

#### 6. Le chat est-il blessé ?

Comment le sait-on ?

#### 7. Te souviens-tu du mot qui montre que Rémi est soulagé ?

Deuxième paragraphe

1. Que fait Rémi ensuite ?
2. Pédale-t-il longtemps ?  
Comment peut-on le savoir ?
3. De qui Valérie est-elle accompagnée ?  
Et comment s'appelle-t-elle ?  
Qui est Claudine ?
4. Que font-ils alors ?
5. Pourquoi se dépêchent-ils ?
6. Quel mot nous montre que les enfants sont impatients (d'aller se promener ?)

Troisième paragraphe

1. Que font-ils alors ?
2. Et puis que se passe-t-il (dans la forêt) ?
3. Comment réagit Claudine ?  
Que ressent-elle en voyant l'écureuil ?
4. Claudine est émerveillée en voyant l'écureuil.  
Sais-tu ce que veut dire ce mot ?
5. Que fait alors Claudine ?  
Pourquoi ?
6. Et après ?  
D'où vient ce morceau de brioche ?  
Où l'a-t-elle trouvé ce morceau ?
7. Dans la phrase : "Elle veut le lui donner"  
Te souviens-tu qui est "le" et qui est "lui" ?
8. Comment réagit l'animal ?  
Pourquoi ?
9. Que ressent alors Claudine ?  
Comment se sent-elle ?
10. Valérie est-elle sûre que l'écureuil parte en voyage ?  
Pourquoi n'en est-elle pas certaine ?
11. Les enfants vont-ils revenir ?
12. Que font-ils ensuite ?
13. Et pourquoi ?

Version simple

Premier paragraphe

1. Qui est Rémi ?
2. Que fait-il ?
3. Où va-t-il ?  
Et qui est Valérie ?
4. Comment roule Rémi ?
5. Quel animal passe devant le vélo ?
6. Rémi arrive-t-il à l'éviter ?  
Ou renverse-t-il le chat quand il roule ?
7. Te souviens-tu du petit mot qui nous montre que Rémi est content d'avoir évité l'animal ?

Deuxième paragraphe

1. Valérie habite-t-elle loin ?
2. Que fait-il une fois arrivé chez son amie ?

### 3. Avec qui sort Valérie

Comment s'appelle-t-elle ?

Qui est Claudine ?

### 4. Que vont-ils chercher ?

### 5. Te souviens-tu du mot qui montre qu'ils se dépêchent d'aller chercher leurs vélos ?

### 6. Et pourquoi se dépêchent-ils d'aller les chercher ?

#### Troisième paragraphe

### 1. Où vont-ils se promener ?

### 2. Qui rencontrent-ils ?

### 3. Que dit Claudine (en voyant l'écureuil) ?

### 4. Claudine est émerveillée en voyant l'animal.

Sais-tu ce veut dire ce mot ?

### 5. Pourquoi descend-elle de son vélo ?

### 6. Que cherche-t-elle dans sa poche ? Et pourquoi ?

### 7. Pourquoi se sauve-t-il ?

### 8. Comment se sent alors Claudine ?

### 9. Valérie est-elle sûre que l'écureuil parte en voyage ?

### 10. Les enfants reviendront-ils dans la forêt ?

### 11. Pourquoi se quittent-ils ?

### 12. Et où vont-ils alors ?

## ● PROTOCOLE DE PASSATION

#### Consignes de passation

L'épreuve est individuelle, l'enfant sera seul, face à l'examineur. Il n'aura eu aucun contact préalable avec le texte qu'il va lire. Une seule audition, lors de la lecture d'un camarade par exemple, pourrait fausser les résultats.

#### Consignes d'application

##### ● *Présentation du texte*

On prévient l'enfant qu'il devra lire le texte à haute voix, qu'à la fin de sa lecture, il devra ensuite nous raconter l'histoire (récit libre) et qu'ensuite nous lui poserons quelques questions.