

**RÉSUMÉ :**

*Comment mesurer la compréhension orale et écrite chez les 3-15 ans ? Telle est la problématique de cet exposé. La démarche d'élaboration d'épreuves de compréhension au sein de batteries d'examen du langage chez les enfants et les adolescents nécessite effectivement de se poser la question de l'évaluation des compétences de compréhension dans les deux modalités de la langue. C'est une approche bi-dimensionnelle qui est alors revendiquée ; à savoir comparer à l'oral et à l'écrit, la compréhension des unités mots, phrases et textes entre elles, sur le plan horizontal (ex : lexique oral / lexique écrit) et vertical (ex : lexique oral / phrase orale / discours oral). Cette approche repose sur deux fondements principaux. Premièrement, il est indispensable d'envisager des épreuves qui permettent de mesurer la compréhension orale et écrite dans l'optique d'un diagnostic fin. Deuxièmement, l'évaluation de la compréhension doit se faire majoritairement en contexte. Ainsi, après un rappel des principaux éléments du processus de compréhension (traitements des informations sémantiques et extra-linguistiques, rôle de la mémoire), notre conception de la mesure de la compréhension au niveau lexical, phrasique et textuel, est présentée. Pour chacun de ces niveaux, est donc affirmé le rôle du contexte dans l'évaluation de leur compréhension orale et écrite. Dans cette optique, sont principalement mises en évidence les limites de la mesure du lexique (et de la phrase) isolé(e), l'importance de créer des épreuves testant l'habileté inférentielle avec la prise en compte des informations intra et extra-linguistiques, ainsi que le besoin d'envisager la compréhension textuelle dans différents types discursifs. Au final, il apparaît possible d'évaluer la compréhension - interprétation dans toutes ses dimensions.*

**MOTS-CLÉS :**

Compréhension – Interprétation – Oral – Ecrit – Evaluation – Contexte.

# L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION CHEZ LES 3-15 ANS ; UNE APPROCHE AXÉE SUR L'INTERPRÉTATION

par Mickael LENFANT, Marie-Pierre THIBAUT,  
Marie-Christel HELOIN

## SUMMARY : THE EVALUATION OF COMPREHENSION AMONG CHILDREN AGED FROM 3 TO 15 : AN INTERPRETATION BASED APPROACH

*How to measure aural and written comprehension among 3 to 15 year-olds ? That is the problem of this article. The making of comprehension tests within language examination batteries for children and adolescents requires indeed to ponder the issue of the evaluation of comprehension competence in both modalities of language. Thus we put forward a 2 dimensional approach, that is to say to compare, in both listening and reading, the comprehension of words, sentences and discourses units between them, on both a horizontal level (ex: oral lexicon / written lexicon) and a vertical level (oral lexicon / oral sentence / oral discourse). This approach lies on 2 major foundations. First, it is necessary to work out tests which allow to measure aural and written comprehension with the aim of an accurate diagnostic. Secondly, the evaluation of comprehension has to be done mainly in context. Thus, after a summary of the main elements of the comprehension process (treatments of semantic and extra-linguistic informations, role of memory), we set out our conception of the comprehension measure on lexical, phrasal and discursive levels. For each of these levels, the role of context in the evaluation of aural and written comprehension is asserted. To that point, we emphasize the limits of the isolated lexicon (and sentence) measure, the importance of working out tests on inferential skills regarding the intra and extra-linguistic informations, but also the need to consider textual comprehension in various discursive types. In the end, it seems possible to evaluate the comprehension-interpretation in all its dimensions.*

**KEY-WORDS :**

Comprehension – Interpretation – Aural – Written – Evaluation – Context.

Mickael Lenfant\*,  
dr en linguistique,

Marie-Pierre Thibault\*,  
dr en linguistique, orthophoniste,

Marie-Christel Heloin,  
orthophoniste

\*Université de Rouen, laboratoire  
DYALANG, CNRS  
mickael.lenfant@tele2.fr  
mp.thibault@wanadoo.fr

Dans notre démarche de construction des batteries d'évaluation du langage oral et écrit EXALANG (Exalang 3/6, Exalang 5/8, Exalang 8/11 et Exalang 11/15), nous avons été amenés à une réflexion sur la mesure de la compréhension orale et écrite de la petite enfance à l'adolescence. Dans un premier temps, nous présenterons la manière dont nous envisageons l'activité de compréhension, avec une centration sur l'interprétation. Dans un second temps, nous développerons pour le niveau lexical, phrastique et textuel, nos positions sur l'évaluation de la compréhension à l'oral et à l'écrit.

## 1. QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ?

Selon Gineste et Le Ny\*, un énoncé comprend :

a) Des informations de surface qui sont d'origine perceptive (auditive et/ou visuelle). Ce sont les informations lexicales et les informations grammaticales contenues dans l'énoncé.

b) Des informations sémantiques (véhiculées par les informations de surface) qui constituent le contenu du message, son sens.

c) Des informations pragmatiques qui peuvent jouer un rôle important dans le processus de compréhension. Les informations linguistiques contenues dans les mots (lexique) et celles concernant la grammaire constituent l'essentiel de ce qui est requis pour la compréhension, mais les informations qui leur sont associées (i.e. celles qui sont liées au contexte) doivent être prises en compte également. En pragmatique, l'énoncé est considéré comme un acte de langage, et la prise en compte des caractéristiques de la situation d'énonciation est nécessaire pour qu'il soit compris et interprété.

Austin\* a distingué les actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Les premiers sont ceux sans lesquels il n'y aurait aucune mise en oeuvre du langage, i.e. concevoir des phrases, choisir des mots et les ordonner, leur attribuer un son, les prononcer ou les écrire, les entendre ou les lire. A ce niveau, le sens de l'énoncé est seulement codifié en langue ; il est donc décontextualisé. Les deuxièmes correspondent à « l'acte social par lequel le locuteur produit une intention de communication ». En fait, il s'agit de l'intention contenue dans l'énoncé. Enfin, les actes perlocutoires dépendent entièrement de la situation d'énonciation et correspondent aux effets véhiculés par l'acte de parole. Dans la production d'un énoncé, l'intention de communication (illocutoire) va entraîner un choix de mise en mots (locutoire) en fonction de la façon dont on veut se comporter avec son interlocuteur (perlocutoire). Par conséquent, il s'agit surtout pour le lecteur / auditeur, d'interpréter la valeur illocutoire d'un énoncé.

### 1.1. LE TRAITEMENT SÉMANTIQUE : CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION SÉMANTIQUE

On peut distinguer deux traitements distincts dans le processus de compréhension : l'un porte sur l'information de surface contenue dans l'énoncé, qui relève du domaine de la perception, de la reconnaissance des mots\* ; l'autre reprend les résultats de ce premier traitement, les combine et en extrait l'information sémantique. Le traitement sémantique se fait à partir d'une source d'information externe pour l'esprit du compreneur (l'information contenue dans le message), et à partir d'une source d'information interne, alimentée principalement par la mémoire à long terme\*. Comprendre et mémoriser sont deux activités intrinsèquement reliées\*\*.

\*2002

\*1970

\*voir les trois premiers chapitres de Gineste et Le Ny, 2002

\*Gernsbacher, 1994 ; Kintsch, 1998

\*\* Blanc et Brouillet, 2003

### 1.1.1. Les représentations sémantiques dans la mémoire à long terme

\*1972

Initialement, Tulving\* a distingué deux grands contenus dans la mémoire à long terme : une mémoire « épisodique » (appelée aussi « autobiographique »), composée des souvenirs propres à chaque individu (« je me souviens de mes premières vacances en camping ») et une mémoire « sémantique », composée de contenus généraux liés au langage (« je sais ce qu'est le camping et je sais ce que signifie le mot 'camping' »). La mémoire sémantique est également liée à toutes les connaissances des individus (on parle de « mémoire encyclopédique »). Aux significations proprement cognitives des mots sont attachées leurs connotations (i.e. l'ensemble des croyances et des affects des individus)\*. Ces « représentations sémantiques » (terme plus précis que « connaissances »), associées aux représentations des formes perceptives des mots (orales ou écrites), constituent le lexique mental. Pour l'évaluation de la compréhension, il faut retenir qu'à l'intérieur d'une communauté sociolinguistique donnée, les contenus de la mémoire sémantique sont partagés pour une grande partie\*.

\*Gineste et Le Ny, 2002

\*Gineste et Le Ny, 2002

La compréhension, en tant que construction du sens, requiert deux opérations :

- activer dans la mémoire sémantique des pièces de signification correspondant notamment aux mots qui sont présents dans l'énoncé. Par exemple, « chien » en tant que signification du mot « chien » ou « noir » en tant que signification du mot « noir ».

- assembler ces pièces de signification, en tenant compte de leur structure (sémantique et grammaticale) pour composer une pièce de signification de plus grande ampleur. Un exemple simple en est la représentation mentale, dans l'esprit du compreneur, d'un « chien noir », qui correspond au couple de mots « chien noir », entendu ou lu.

La construction sémantique se conçoit alors de façon répétitive, par des activations et des assemblages successifs de toutes les pièces de signification véhiculées par les mots (i.e. l'information contenue dans la structure grammaticale de l'énoncé servant de guide à ce processus). Ainsi que l'ont souligné Kintsch et Van Dijk\* et Kintsch\*\*, la compréhension procède sous forme de cycles, l'essentiel du traitement dans un cycle étant réalisé par le couple de processus activer + assembler, qui conduit à la construction de « morceaux de sens » (i.e. de représentations partielles), puis à la surconstruction, au moyen de ces « morceaux » d'une représentation plus ample. Le sens complet de l'énoncé est construit morceau par morceau, cette construction reposant sur une interaction constante et répétitive entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme\*.

\*1978, \*\*1998

\*Ehrlich et coll., 2001

### 1.1.2. La mémoire de travail dans la construction sémantique

\*2002

A la suite de Gineste et Le Ny\*, la notion de « mémoire de travail » peut être résumée à ses deux propriétés fondamentales. Premièrement, la mémoire de travail assure à court terme la conservation de l'information en cours. Deuxièmement, elle assure aussi le traitement (i.e. la transformation) de l'information en cours. La mémoire de travail fait, à la fois, du stockage et du traitement. C'est donc une mémoire de capacité limitée, destinée au maintien temporaire et à la manipulation de l'information pendant la réalisation d'une série de tâches cognitives de compréhension, de raisonnement ou d'apprentissage. Baddeley\* propose une mémoire de travail à plusieurs composantes, avec un système de contrôle, le processeur central, et un certain nombre de systèmes auxiliaires « esclaves ». L'un de ceux-ci est spécialisé dans le traitement du système linguistique (boucle phonologique ou articulatoire qui joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la lecture, la compréhension du langage, l'acquisition du vocabulaire,...). Un autre système esclave, le calepin visuo-attentionnel, joue un rôle dans le traitement de l'information visuo-spatiale (images mentales). Le processeur central peut augmenter la capacité de stockage en déclenchant des activités de répétition mentale, mais cela n'est possible que s'il n'est pas occupé à une autre tâche.

\*1993

A l'inverse de l'image qu'on peut avoir de la mémoire à long terme comme une sorte de « boîte » dans laquelle se trouveraient des contenus et se dérouleraient des opérations, il faut considérer la mémoire de travail comme la partie active de la mémoire\*. En mémoire de travail, le processus d'activation et d'assemblage des unités sémantiques (i.e. durables), préalablement présentes en mémoire à long terme, construit des représentations sémantiques transitoires. Ces deux représentations sémantiques ne doivent pas être confondues.

\*Gineste et Le Ny, 2002

La connaissance acquise aujourd'hui de la structure et des caractéristiques de la mémoire de travail est encore incomplète (le devenir de la représentation sémantique construite par l'activité de compréhension pose toujours problème), mais il est admis que la capacité en mémoire de travail (variable selon les individus) est un facteur important de la réussite en compréhension, en lecture notamment\*. Disposer d'une capacité élevée de mémoire de travail semble particulièrement utile pour traiter des termes ambigus, notamment lorsque la compréhension nécessite de maintenir plus d'une interprétation jusqu'à ce que l'ambiguïté soit levée\*. Selon Siegler\*\*, ce que nous comprenons est étroitement lié à ce que nous mémorisons. Ainsi, il n'est pas surprenant que les influences principales sur le développement de la mémoire – processus fondamentaux, stratégies, compréhension métacognitive et base de connaissances – déterminent également la compréhension en lecture. Plus précisément, le développement d'une plus grande efficacité des opérations de la mémoire de travail (ainsi que celui de l'automatisation du processus d'identification des mots) contribue à l'amélioration de la compréhension en lecture.

\*Ehrlich et coll., 2001

\*Daneman et Tardif, 1987  
\*\*2001

Par ailleurs, le *buffer* (i.e. la mémoire tampon de capacité limitée), en maintenant le résultat d'un cycle de traitement, permet l'ancrage des informations nouvellement traitées avec les anciennes (et ouvre la possibilité de leur passage en mémoire à long terme)\*. Le *buffer*, comme les autres mémoires, dépend de la capacité attentionnelle, dans la mesure où elle limite le nombre d'informations qui peuvent être manipulées durant le traitement\*.

\*Kekenbosch, 1994

\*Lussier et Flessas, 2001

## 1.2. LA LEVÉE DE L'IMPLICITE : « *La poubelle est pleine, chéri !* »

La compréhension ne se résume pas au traitement sémantique. Un autre aspect est à prendre en compte, le traitement de l'implicite. Il y a plus de vingt ans maintenant, Clark et Murphy\*, appelaient déjà à la prise en compte de « la visée vers l'auditoire » dans les théories sur la compréhension. Selon ces auteurs, il faudrait raisonner à partir de l'hypothèse de la visée, ce qui signifie inclure les pensées des locuteurs et des auditeurs individuels ; les modèles de compréhension doivent être « non pas des modèles de l'utilisation du langage, mais des modèles des utilisateurs du langage. »

\*1981

Bien qu'il l'ait abandonnée par la suite, Austin\* a fait la distinction entre les énoncés constatifs, qui décrivent le réel (ex : « Il fait beau aujourd'hui ») et les performatifs, qui agissent sur le réel (ex : « Viens ici ! »). Or dans l'énoncé présenté en titre, ce qui dans la forme a l'air d'être une simple constatation, renferme en fait une sollicitation (ou un reproche), puisque le but est d'inciter le mari à sortir la poubelle. Il s'agit d'un acte performatif avec une visée illocutoire, une intention claire de la part de l'énonciateur envers le destinataire. Rien d'explicite ne signale la requête produite et le mari devrait logiquement comprendre qu'il va falloir qu'il se lève du canapé et sorte la poubelle. Par conséquent, dans l'optique pragmatique, comprendre un énoncé, c'est bien plus que décoder le sens ; c'est surtout interpréter la signification (en se référant notamment à la situation d'énonciation).

\*1970

DECODAGE	INTERPRETATION
SENS (EN LANGUE)	SIGNIFICATION (EN DISCOURS)
Locutoire	Illocutoire
situation	fonctionnement / usages

Illustration 1. Distinction décodage / interprétation

\*1971

Cette distinction entre « sens » (littéral) et « signification » (en discours) provient de Guespin\*. L'interprétation est aléatoire, même s'il existe des degrés entre les significations fortement induites par le jeu de conventions largement partagées, les significations faiblement induites (i.e. qui résultent pour l'essentiel d'attentes ou de compétences particulières à un interlocuteur donné) et les significations non induites que seules des analyses peuvent reconstruire. Pour dépasser le « sens » et évaluer le processus d'interprétation, il est donc indispensable de tenir compte des éléments pragmatiques du message.

De façon générale, nous tirons des énoncés plus de renseignements qu'il n'en figure explicitement dans les mots. Par exemple, l'écriteau « Ouvert le dimanche » apposé sur la porte d'un magasin, signifie « Ouvert *même* le dimanche », donc le dimanche mais aussi les autres jours. En fait, la levée de l'information implicite va dépendre de l'habileté inférentielle et des connaissances sur le monde du destinataire. Si l'on reprend l'exemple de la poubelle, c'est parce qu'il connaît la manière dont sa femme a l'habitude de solliciter cette tâche et qu'il ne veut éventuellement pas risquer la dispute, que le mari choisira de s'exécuter. Ces mêmes connaissances pourront cependant le conduire à ne pas répondre favorablement à la requête de sa femme, qui dans ce cas, pourra interpréter ce refus comme un signe de provocation, de mauvaise humeur, de fatigue, etc.

### 1.2.1. Les inférences

La psychologie cognitive a mis en évidence le processus cognitif qui est sous-jacent à la façon dont agit l'information implicite : le processus d'inférence. « La génération d'inférences est reconnue et considérée comme un des composants essentiels du processus de compréhension »\*. Parce qu'un énoncé ou un texte « ne dit pas tout », le « rétablissement inférentiel de l'information implicite constitue un processus capital de la compréhension ». Et afin d'éviter une « explosion inférentielle », rétablir l'information implicite implique un dosage « juste nécessaire » à la cohérence. Il s'agit par conséquent de déterminer quels types d'inférences sont indispensables à l'explicitation de l'information, i.e. voir « dans quelles conditions elles sont automatiques ou seulement probables, par quels indices textuels elles sont déclenchées »\*.

\*Lussier et Flessas, 2001

\*Coirier et coll., 1996

\*2004

En abordant la compréhension en lecture, Fayol\* définit l'inférence comme « un recours à des connaissances non explicitement évoquées (...) que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrits » ; la réalisation des inférences étant « nécessaire pour établir la continuité dans la construction de la représentation mentale de la situation décrite (...) » ; et en son absence, « la compréhension se limite en l'élaboration « d'îlots de signification » juxtaposés et n'aboutit pas à l'intégration de toutes les informations ». Les inférences sont en fait des petits morceaux élémentaires de raisonnement qui conduisent le système cognitif à franchir un pas d'une information à une autre.

\*1998

Dans le modèle de construction-intégration de Kintsch\*, lorsqu'une inférence est directement extraite d'une structure de connaissances antérieures, son intégration à la représentation de l'énoncé impose de faibles charges à la mémoire de travail. Cependant, lorsque le lecteur/auditeur doit élaborer une inférence inédite, la consommation des ressources en mémoire de travail est plus importante. Or, plus une inférence engendre une lourde charge cognitive en mémoire de travail, moins elle a de possibilités d'être générée au cours de la compréhension\*.

\*Blanc et Brouillet, 2003

\*Van den Broeck, 1990 ; Kintsch, 1993

\*Coirier et coll., 1996

Plusieurs classifications d'inférences ont été proposées\* et il en ressort que les inférences sont générées, lorsqu'elles sont formellement requises (i.e. relations anaphoriques ou causales) ou lorsque les contraintes contextuelles fortes les rendent nécessaires\*. Par conséquent, la distinction la plus courante est celle qui est faite entre les inférences obligatoires (ou nécessaires) et les inférences facultatives. Les premières sont plus facile-

ment testables, et plus précisément celles qui concernent les indexicaux. Parmi ceux-ci, figurent les pronoms personnels, pronoms relatifs, pronoms démonstratifs ou les adverbes. La particularité de ces mots est qu'ils n'ont pas de signification propre, donc pas de représentation sémantique fixe en mémoire à long terme. Ils reçoivent leur contenu mental et leur référence externe, au cours de la compréhension elle-même ; ils sont destinés à cela, « prendre une signification passagère en servant de supports pour la mise en oeuvre d'inférences »\*. Une première catégorie sert à faire référence à quelqu'un ou quelque chose dont on a déjà parlé dans le discours antérieur ; dans ce cas, on parle d'anaphores. Elles assurent (avec les connecteurs principalement) la cohésion d'un discours, en permettant le maintien, le rappel et l'alternance des éléments thématiques. Une autre catégorie sert à faire référence à quelqu'un ou quelque chose qui est présent dans l'environnement ; dans ce cas, on parle de déictiques (« celui-ci »). Kerbrat-Orecchioni\* les définit comme « les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (...) implique une prise en considération de certains éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé, la situation spatio-temporelle du locuteur et éventuellement de l'allocataire ».

\*Gineste et Le Ny, 2002

\*1990

L'interprétation que donne la psychologie cognitive des mots indexicaux se fait en termes d'inférences et d'activations mentales. Pour reprendre l'exemple présenté par Gineste et Le Ny\*, lorsque l'esprit du compreneur rencontre un tel mot, il identifie sa forme (« c'est le mot 'il' ») et il doit concevoir une représentation mentale qui puisse être insérée de façon acceptable dans la représentation sémantique en cours de construction. Pour cela, « il est nécessaire de faire une opération mentale, une inférence, qui a pour but de mettre cette signification en relation soit avec le contexte fourni par la partie antérieure de l'énoncé, soit avec la situation qui l'environne ». Le traitement de mots comme « je » ou « ici » obéit à des mécanismes semblables et exige le fonctionnement d'inférences.

\*2002

Il existe aussi une multiplicité d'inférences liées à la situation extra-linguistique dans laquelle se trouvent ensemble le locuteur et le compreneur : ces inférences mettent en jeu une fraction importante des connaissances sémantiques et pragmatiques du compreneur.

Ainsi, le travail inférentiel suppose une mobilisation de « connaissances sur le monde » dont la disponibilité est variable selon l'âge et selon les individus. Ce processus inférentiel se fait à partir d'un univers de représentations et de significations partagées et aussi à partir d'une grille interprétative propre au récepteur. Comme le souligne Bourdieu\*, « chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie, en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective ». Selon Siegler\*, l'enrichissement de la base de connaissances est également un facteur responsable de l'amélioration avec l'âge de la compréhension en lecture. En effet, les enfants, qui possèdent une base de connaissances riche, peuvent vérifier la plausibilité des interprétations du texte lu en les confrontant à leurs connaissances. Ils peuvent également établir des inférences raisonnables sur les motivations, les événements et les conséquences qui ne sont pas exprimées explicitement.

\*1982

\*2001

### 1.2.2. Les connaissances sur le monde : scénarios, cadres, scripts ou schémas

La compréhension nécessite et utilise deux types de connaissances : les unes concernent la langue et la manière de s'en servir et les autres concernent ce que la psychologie cognitive appelle « les connaissances sur le monde ». Pour les décrire, différents termes sont employés. On parle de « scénarios », de schémas, de cadres (*frames*) ou de scripts. Au-delà des divergences terminologiques, leur point commun est qu'ils correspondent à « des structures cognitives générales, dans lesquelles sont stockées les connaissances conservées dans la mémoire à long terme. S'y ajoutent aussi des connaissances particu-

\*Gineste et Le Ny, 2002

lières à chacun, des souvenirs épisodiques »\*. Ainsi, qu'elles soient générales, comme celles insérées dans les schémas ou simples souvenirs épisodiques, ces connaissances peuvent être appelées à partir de la mémoire à long terme au cours de la compréhension. Elles constituent alors une source d'information interne.

\*1994

Selon Kekenbosch\*, les schémas se constituent à la suite d'expériences répétées, ce qui va par exemple aboutir au schéma « Aller au restaurant » avec tout ce que cela suppose comme contenu informationnel (réservation, commande, etc.). En fait, dans notre appréhension du monde et des événements, certaines représentations sont organisées ainsi en scripts décrivant un déroulement stéréotypé d'actions (acheter du pain à la boulangerie, prendre le train). Colletta\* rappelle que les constructions en script sont acquises très tôt, probablement à travers des formats d'attention conjointe, le jeu symbolique (jeux d'imitation et jeux de rôle au cours desquels l'enfant imite et reproduit des conduites d'adulte : faire manger le bébé, donner le bain, etc.) et l'audition des contes et histoires. La présence de ces représentations organisées en scripts a d'ailleurs été attestée dès 4 ans lors d'épreuves de rappel et de reconnaissance qui montrent que l'introduction d'une modification du script entraîne une réaction de la part de l'enfant\*. Notons que les schémas peuvent être plus ou moins généraux et certains peuvent entrer dans la composition de schémas plus complexes, comme les structures de récit.

\*2004

\*Hudson et Nelson, 1983

Dans la conception de la compréhension en tant que construction d'une représentation sémantique, la construction du sens se fait le plus souvent dans un certain cadre qui existe préalablement en mémoire. Ce sont ces mêmes cadres ou schémas qui permettent d'anticiper, de prévoir les « enchaînements » dans un discours ; activités qui influent également sur la compréhension. Le fait de posséder par exemple des schémas narratifs pré-établis prédispose à une bonne compréhension d'un récit. Prévoir les coups, les anticiper sur une aire de jeu bien définie va permettre au narrataire de coopérer avec le narrateur, ce qui va favoriser la compréhension : « Que fait le lecteur ? Il a à sa disposition la forme de l'échiquier, les règles des échecs et toute une série de coups classiques enregistrés par l'encyclopédie du joueur d'échecs, de véritables scénarios interparties (...) »\*.

\*Eco, 1985

Cependant, il faut insister sur le fait que ces « connaissances sur le monde » ne sont pas homogènes d'un individu à l'autre. L'auteur cité supra, fait ainsi la distinction entre les « scénario communs » et les « scénario intertextuels » :

« (...) les scénarios dits « communs » proviennent de la compétence encyclopédique Compétence encyclopédique normale du lecteur, qu'il partage avec la majeure partie des membres de la culture à laquelle il appartient (...). Les scénarios intertextuels, eux, sont au contraire des schémas rhétoriques et narratifs faisant partie d'un bagage sélectionné et restreint de connaissances que les membres d'une culture donnée ne possèdent pas tous »\*.

\*Eco, 1985

On aura alors remarqué que cette notion de scénarios intertextuels explique la conscience ou non du lecteur d'avoir affaire à un récit qui est en tous points prévisible ou au contraire, qui transgresse des règles de genre. En clair, une situation qu'une personne jugera surprenante pourra être considérée comme banale par une autre personne. Pour l'évaluation des capacités de compréhension d'une histoire, il faut donc tenir compte du fait qu'un bagage de scénarios intertextuels trop léger rend le travail inférentiel plus ardu et que les difficultés peuvent ainsi ne pas découler prioritairement du décodage sémantique et morphosyntaxique.

### 1.3. LE RÔLE DES OPINIONS ET DES ATTITUDES DU LECTEUR/AUDITEUR

Il va de soi que les connaissances ne sont pas seules à déterminer la compréhension. Les intérêts ou les buts du lecteur/auditeur jouent aussi un rôle important dans la construction d'une représentation textuelle. D'une manière plus générale, le lecteur/auditeur pos-

sède une représentation cognitive de certains aspects du contexte communicatif, un schéma dans lequel les motivations, les intentions, les buts, les intérêts et le biais de l'interaction textuelle prennent leur place\*. A partir de ce schéma, différentes stratégies de compréhension vont se déclencher, ce qui explique pourquoi différents sujets peuvent comprendre le même texte de différentes manières. A ce titre, les travaux de Bransford et Johnson\* ont mis en évidence que la signification n'est pas dans le mot, la phrase, le texte, mais qu'elle est construite par le lecteur en fonction du contexte et de ses buts de lecture.

\*Van Dijk, 1982

\*1972

La compréhension d'un message oral ou écrit ne se réduit pas au décodage de son sens linguistique, mais convoque tout un ensemble de significations liées aux représentations, aux résonances émotionnelles, aux implications affectives qu'il suscite chez le récepteur en fonction du rapport qu'il entretient avec l'émetteur. Prendre en compte ces faits pour l'évaluation, c'est se placer du côté de l'interprétation et donc au-delà de la compréhension centrée sur les opérations de bas niveaux.

## 2. MESURE DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET ECRITE

### 2.1. LE CHOIX DU OFF-LINE

Les méthodes d'étude de la compréhension sont de deux types. D'une part, les méthodes *on-line* ont pour objectif d'atteindre les processus au moment même de leur mise en oeuvre. D'autre part, les méthodes *off-line*, permettent d'actualiser dans une conduite observable les caractéristiques du produit mental issu du processus de compréhension. Ainsi, les premières décrivent l'élaboration des « structures cognitivo-sémantiques », alors que les secondes décrivent leur état\*. La complémentarité de ces deux approches de la compréhension est indéniable, mais pour la mesure de la compréhension orale et écrite au sein de nos batteries d'examens, pour des raisons matérielles essentiellement, nous avons décidé de nous focaliser sur l'élaboration d'épreuves *off-line* de la compréhension chez les 3-15 ans.

\*Ehrlich, 1994

### 2.2. UNE APPROCHE BI-DIMENSIONNELLE : COMPARER L'ORAL ET L'ECRIT

L'oral et l'écrit ne s'édifient pas sur les mêmes systèmes sémiotiques. Par rapport à l'écrit, l'oral est polymorphe, puisqu'il met en jeu différents systèmes sémiotiques : le verbal (unités phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques), mais aussi le non-verbal et le paraverbal (intonations, pauses, intensité articulatoire, débit, particularités de la prononciation, caractéristiques de la voix). Sur le plan verbal, l'oral et l'écrit présentent déjà des spécificités au plan lexical, syntaxique ou morphologique. Pour autant, l'oral et l'écrit ne sont pas deux langues différentes, mais deux réalisations différentes de la même langue\*. La tendance actuelle est de considérer non pas une opposition tranchée entre les deux formes, mais un continuum de pratiques différentes de la langue et ceci, à la fois pour l'écrit et pour l'oral\*.

\*Nonnon, 2002

\*Blanche-Benveniste, 1997

Il est nécessaire de lier et de comparer les compétences orales et écrites pour mesurer la compréhension (entre autres). Pour Nation et Snowling\*, les difficultés des mauvais compreneurs de l'écrit ne sont pas limitées au langage écrit. Elles prennent leur source dans un déficit de langage plus général qui perturbe aussi bien la compréhension de l'oral que de l'écrit. Dans une récente recherche, Megherbi et coll. (à paraître) ont montré que la compréhension de l'oral apparaît comme un prédicteur plus puissant que le décodage (lecture de non-mots) de la compréhension écrite. Il apparaît ainsi nécessaire de comparer les résultats selon différents critères en suivant deux approches complémentaires :

\*1999

- une approche *transversale* ou *horizontale* qui vise à comparer des « unités de même valeur » orales et écrites entre elles : compréhension lexicale orale vs compréhension de mots écrits isolément ; compréhension de phrases orales vs compréhension de phrases écrites ; compréhension de texte oral vs compréhension de texte écrit.
- une deuxième approche *verticale* qui vise à mesurer les différences entre compréhension de mots, de phrases, de textes, ceci à l'intérieur des modalités orale et écrite.

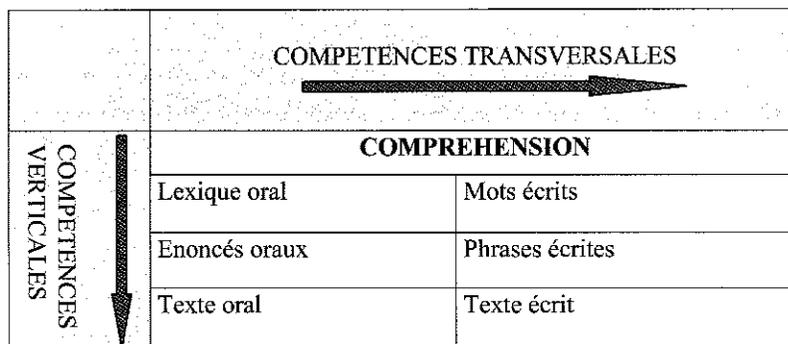


Illustration 2. Approche bi-dimensionnelle de la mesure de la compréhension orale et écrite

Concernant le processus de compréhension (de texte), il est admis que doivent être prises en considération l'unité mot (i.e. accès au lexique interne et attribution d'une signification), l'unité phrase (i.e. analyse syntaxique et sémantique) et l'unité texte\*.

\*Ehrlich, 1994

### 3. LE NIVEAU LEXICAL : UN SIMPLE MOT ?

#### 3.1. UNE MESURE DE LA COMPRÉHENSION LEXICALE LIMITÉE

De nombreuses difficultés sont liées à la conception des tests de lexique. Thibaut et coll.\* pointent principalement celles liées à la représentativité du lexique couvert par le test, la difficulté des items utilisés, la qualité de la représentation des items et la qualité des distracteurs.

\*2001

Si les mots (les signes) constituent un système autonome, dans la mesure où ils sont indépendants de ce qu'ils nomment (le mot « chien » ne mord pas), la valeur linguistique de tout terme est déterminée par ce qui l'entoure au niveau syntagmatique et paradigmatique. Le mot (le signe) n'est jamais isolé et il est « défini » par les autres éléments de ce système. C'est la recherche des significations qui est alors à privilégier : « La signification du mot n'est pas immuable. Elle se modifie au cours du développement de l'enfant. Elle varie aussi avec les différents modes de fonctionnement de la pensée. C'est une formation plus dynamique que statique (...) Si la signification du mot peut se modifier dans sa nature interne, c'est donc que le rapport de la pensée et du mot se modifie aussi »\*.

\*Vygotski, 1997

Dans toutes les situations langagières, les « mots » prennent leur signification en contexte. Un mot peut être incompréhensible hors contexte (autrement dit lorsqu'il est isolé), mais tout à fait compréhensible dans un énoncé (oral ou écrit). On peut très bien ne pas connaître le verbe « plaire » et comprendre l'unité linguistique « s'il vous plaît ». De même, la grammaire casuelle de Fillmore\* a bien mis en évidence le « non isolement » des signes : « la signification d'un verbe étant de nature relationnelle, on ne peut penser à l'action exprimée sans la relier à un ou plusieurs autres concepts-objets qui font ou subissent l'action (i.e. l'action de rouler ne peut être pensée sans imaginer un objet qui roule) »\*. Selon Le Ny\*\*, « n'importe quelle définition sémantique de termes tels que

\*1968

\*Kekenbosch, 1994  
\*\*1979

« lourd » ou « renverser » doit inclure sous une forme ou sous une autre, une prise en compte de l'idée, dans le premier cas, de « quelque chose qui est » lourd, dans le second, de « quelque chose ou quelqu'un qui » renverse, et de « quelque chose ou quelqu'un qui est » renversé. L'idée commune est que le contenu sémantique d'un terme peut renfermer d'avance certains sèmes (traits caractéristiques). Un exemple plus caractéristique encore (...) est celui des verbes spécifiques comme « miauler », « aboyer », « hululer », « ruminer », « galoper », etc.

Prenons séparément les termes suivants : « Chien », « Qualité », « Les », « Sauter ». Autant il est probable que « chien » et « sauter » auront activé des images à leur lecture (le verbe « sauter » illustrant à nouveau ce que nous avons cité supra), autant les autres seront certainement restés « inactivés ». Il faudra une phrase de ce type : « Le chien de papy – a des qualités – il sait sauter – par dessus les flaques » pour les intégrer et leur donner une signification. Cet exemple permet de soulever les limites d'une mesure de la compréhension lexicale « hors contexte », qui se résume à des épreuves de désignation d'objets concrets.

Pourtant, il faut garder à l'esprit que « le lexique constitue une composante très importante de l'efficacité cognitive. La richesse du vocabulaire, parmi d'autres facteurs, améliore les performances intellectuelles. Les différences lexicales et sémantiques jouent un rôle majeur dans la compréhension »\*.

\*Gineste et Le Ny, 2002

### 3.2. LE RÔLE DU LEXIQUE DANS LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

La compréhension d'un texte écrit est étroitement dépendante de la lecture des mots qui le composent et de l'accès à leur signification. Gough et Tunmer\* postulent que la lecture (« L ») serait une combinaison du décodage des mots écrits (« D ») et de l'activité linguistique de la compréhension (« C »), ce qui donne l'équation suivante :  $L = D * C$ . Dans ce modèle, la composante « C » correspond à l'activité qui permet de donner du sens à une information lexicale, à des phrases et à un discours (la compréhension mettant également en jeu des processus de haut niveau qui assurent l'analyse syntaxico-sémantique des phrases et la représentation mentale du texte). Perfetti\* affirme aussi que « les compétences lexicales permettent la compréhension, la compréhension permet la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences lexicales (...) ». Pour leur part, Megherbi et Ehrlich\*, ont vérifié leur hypothèse que les bons comprennent de l'écrit seraient caractérisés par un grand nombre de représentations lexicales de haute qualité, des compétences de décodage d'orthographe et de grammaire, l'ensemble leur permettant de forger des représentations nouvelles pour de nouveaux mots.

\*1986

\*2001

\*2004

### 3.3. LA COMPÉTENCE LEXICALE ET LA COMPRÉHENSION ORALE

A l'oral, ce sont les formes phonologiques des mots qui sont associées aux significations, et la plus grande compétence des lecteurs débutants à associer les formes phonologiques à leurs significations explique que la compréhension soit meilleure à l'oral qu'à l'écrit\*. Ce n'est pas avant l'entrée au collège que la plupart des enfants comblent cette lacune, de telle sorte que le niveau de compréhension soit similaire à l'écrit et à l'oral\*. En accord avec cette conception, le degré d'automatisation du processus d'identification des mots en début de cours préparatoire prédit le niveau de compréhension en lecture, non seulement, à cette période, mais également jusqu'à la fin de la troisième année d'école primaire\*. Ces positions conduisent à envisager des épreuves de compréhension lexicale en réception pour les 8-15 ans. Par exemple, le sujet devrait choisir parmi 4 images le mot-cible (compas parmi cercle, équerre et rapporteur). Divers écueils font que la pertinence de ce type de test est discutable. Outre le fait qu'il faudrait trouver de nombreux exemples du même genre, cela concernerait des domaines « pointus » qui ne rendront jamais compte des « réelles » compétences lexicales de l'adolescent. Comment interpréter alors les résultats à cette épreuve ?

\*Siegler, 2001

\*Sticht et James, 1984

\*Lesgold et coll., 1985

## 4. LE NIVEAU PHRASTIQUE : APPRIVOISER LE CONTEXTE

### 4.1. « ÇA DÉPEND DU CONTEXTE »

La signification n'est construite que dans un certain contexte à la fois situationnel et cognitif : « c'est pourquoi la phrase comme objet linguistique, ne possède pas une signification, analysable de manière exhaustive »\*. Ce constat fait à la fois office de précaution et de point de départ dans notre démarche. En effet, il faut rappeler que les diverses épreuves de compréhension de phrases sont toujours « artificielles » et qu'elles ne peuvent pas réellement rendre compte des véritables compétences de compréhension des sujets. C'est toute la difficulté dans l'élaboration des tests ; comment se rapprocher des conditions « normales » (i.e. où la signification n'est pas figée) des échanges langagiers ?

Prenons : « *Ces avocats ..... ont été appréciés* » et les propositions suivantes pour compléter cette phrase : *bavards, savoureux, mûrs*.

Dès la perception d' « avocats », on accède au lexique interne, puis on attribue les significations qui correspondent à ce terme. Parmi les adjectifs proposés, « savoureux » et « mûrs » peuvent encore entretenir le doute quant au sens possible d' « avocat ». En revanche, « bavards » est le seul adjectif qui peut réellement désambiguïser l'énoncé. Cet exemple montre que comprendre un énoncé, c'est non seulement traiter les informations de surface et les informations sémantiques, mais c'est aussi produire des inférences pour pouvoir lever l'implicite de l'énoncé (capacité d'anticipation), en prenant en compte la situation d'énonciation. A l'écrit, on pourrait attribuer à cette phrase « isolée » un double sens, selon l'interprétation de chacun. Les mots deviennent souvent « monosémiques » dans un énoncé ou dans un syntagme. Le contexte, l'entourage linguistique d'un mot permet d'attribuer un sens plutôt qu'un autre. Mais le problème que pose l'absence d'un véritable contexte pour la mesure du lexique, doit aussi être pris en compte lorsqu'on veut tenter de mesurer la compréhension au niveau supérieur, celui de la phrase. En effet, l'énoncé (oral) « Passez le tout au chinois » ne peut prendre sa signification qu'au sein d'un contexte :

*Mettez la poudre et les microfilms dans la valise. Prenez le train jusqu'à la gare du Nord. Allez quai n°1. Passez le tout au chinois.*

*Mettez la poudre d'amande, l'eau, les épices, les oeufs, le jus d'orange dans un récipient. Mélangez bien. Passez le tout au chinois.*

« Le contexte joue le rôle de filtre ; lorsqu'une seule dimension du sens passe par un jeu d'affinités et de renforcements entre toutes les dimensions analogues des autres termes lexicaux, un effet de sens est créé, qui peut atteindre à l'univocité parfaite (...) »\*. Il est donc possible d'inventer, pour les épreuves de compréhension, des phrases univoques avec des mots multivoques grâce à cette action de tri ou de crible du contexte.

Mais il arrive que « la phrase soit ainsi faite qu'elle ne réussisse pas à réduire à un usage monosémique le potentiel de sens, mais qu'elle maintienne ou même crée la concurrence entre plusieurs lieux de signification (...) »\*. La signification de toute unité linguistique n'est pas fixée, mais elle est dépendante du contexte. Ce phénomène a été le plus souvent discuté à propos des mots isolés\*. Pourtant, les recherches ont montré que ce problème s'applique également aux phrases entières et même à des passages entiers\*. L'origine de ce problème est qu'une unité linguistique particulière correspond à une distribution entière de significations. De telles relations nous permettent de communiquer de nombreuses idées à travers des combinaisons et des permutations d'un nombre de mots relativement faible, mais seulement si nos interlocuteurs peuvent choisir correctement parmi les significations possibles\*.

\*Noizet, 1980

\*Riceur, 1969

\*Riceur, 1969

\*Anderson et Ortony, 1975 ;  
Barclay et coll., 1974  
\* Bransford et Johnson, 1972

\*Adams et coll. 1982

Une grande attention doit être accordée à l'environnement de la phrase ou de l'énoncé. Pour les pragmaticiens, le contexte désigne l'univers de référence ou le cadre cognitif qui permet d'interpréter un énoncé. « Il s'agit de l'ensemble des représentations, connaissances et hypothèses mobilisées au cours des activités interprétatives : scripts, schéma d'actions, mémoire discursive, histoire conversationnelle, inférences. (...) »\*.

\*Colletta, 2004

## 4.2. MESURER LES APTITUDES (MORPHO)-SYNTAXIQUES

Même si la dichotomie de Fayol\* entre le traitement lexical d'une part et le traitement syntaxique d'autre part (dans la compréhension littérale) ne permet pas d'appréhender le phénomène de la lecture dans toute sa complexité, il n'empêche que la prise en compte des indices syntaxiques (i.e. les connecteurs) intervient précocement dans le processus de compréhension et sans doute de manière autonome. C'est la condition pour construire une première ébauche de la structure des relations qui caractérise la phrase ; la construction de cette structure ne s'achève que par un travail cognitif d'intégration de l'ensemble des termes identifiés et des relations activées au cours du processus\*. Fayol\*\* a confirmé par ailleurs les liens entre la maîtrise syntaxique et les performances en lecture. Adams et Starr,\* indiquent également qu'« à l'exception de la ponctuation, le seul appui dont dispose le lecteur pour isoler les syntagmes et les propositions est sa propre compétence syntaxique ».

\*1992

\*Noizet, 1982 \*\*1999

\*1982

Le bon découpage d'une phrase dépend en grande partie du bon repérage des mots qui la constituent, mais aussi de la reconnaissance des structures syntaxiques et des marques morphosyntaxiques : flexions de genre et de nombre pour les noms et les adjectifs, flexions de genre, de nombre, de personne, de temps, de mode pour les verbes.

## 4.3. LA MESURE DE L'HABILITÉ INFÉRENTIELLE EN LECTURE

Les psycholinguistes distinguent plusieurs « habiletés » dans le domaine de la lecture : le décodage, la compréhension littérale, la compréhension inférentielle. Cette dernière comporte trois grands types d'opérations : « l'intégration, l'extraction des idées principales et l'élaboration »\*. Pour reprendre le résumé de Dabène et Quet\*\* :

\*Fayol et Gombert, 1992 \*\*1999

- le rôle de l'intégration est de mettre en relation les énoncés entre eux pour construire « une représentation unique »,
- l'extraction des idées principales suppose une hiérarchisation et une sélection très rapide des informations données par le texte, alors que,
- l'élaboration relie le texte à des savoirs, des expériences « qui sont les expériences et les savoirs personnels de chaque lecteur ».

## 4.4. APPRÉHENDER L'ORAL DANS TOUTE SA COMPLEXITÉ

Karmiloff et Karmiloff-Smith\* rappellent que la parole naturelle comprend bien plus que des items lexicaux ; dans la situation suivante - une maman apprend à son enfant à « mettre sa petite cuiller dans sa tasse » et l'enfant accomplit correctement la consigne - pouvons-nous vraiment voir la preuve que le petit a pleinement compris cette phrase à partir de sa structure et des mots qui la composent ? L'attention conjointe et un certain nombre de gestes, comme le fait de montrer du doigt, peuvent avoir contribué à diriger l'attention de l'enfant. Adams et Starr,\* indiquent que dans les situations de langage oral, il y a en général beaucoup plus d'indices, en plus des mots eux-mêmes, que l'auditeur peut utiliser pour construire ou pour confirmer ses interprétations. Dans la plupart des situations d'oral, l'enfant partage avec son interlocuteur un même cadre temporel et spatial ; une grande partie de la signification élaborée par celui qui parle peut ainsi être inférée ou du moins renforcée par le contexte extra-linguistique. Le locuteur peut aussi transmettre de la signification par des gestes, des expressions du visage, le ton et la force de sa voix ; les structures des syntagmes et des propositions sont alors signalées par la prosodie.

\*2001

\*1982

\*Yaguello, 1981

La perception de l'énoncé peut poser des problèmes en elle-même. Par exemple, comment comprendre : « *Quand tu auras fini de monter des cendres, tu pourras descendre pour monter mon thé* »\*. Parler consiste à enchaîner des sons, mais une suite phonique, pour être comprise, doit être découpée en unités de sens. Et ce découpage n'a rien d'évident. Si la langue écrite nous fournit, commodément, des blancs pour faciliter la lecture, la langue parlée exige un apprentissage des frontières. A l'oral, l'intonation et les pauses fournissent des indices qui facilitent l'analyse de la structure des énoncés. La compréhension peut également s'appuyer sur des indices extralinguistiques tels que l'attitude ou les mimiques gestuelles du locuteur. Reproduire les conditions d'un énoncé oral (qui servirait de support à une épreuve de compréhension) apparaît donc ardu. Ainsi, mesurer l'oral, en évacuant le para et l'extra-linguistique, ne rendrait pas compte des conditions « normales » de cet ordre de réalisation de la langue. De plus, l'oral se réduit rarement à un seul énoncé. Le plus souvent, il s'insère dans un discours.

\*1982

\*qui aurait pour base, « l'opération d'extraction » de Fayol, 1992, cité supra

Pour Dubois\*, « la compréhension de phrases correspond à l'ensemble des processus qui interviennent entre la réception du signal (acoustique ou visuel) et le sentiment du récepteur d'« avoir compris ». La demande de reformulation\* est un bon moyen de se rendre compte de la manière dont le sujet a perçu et compris l'énoncé.

Malgré les limites et le caractère parfois artificiel des épreuves, l'unité « phrase » ou « énoncé » doit être prise en compte dans la mesure de la compréhension. A ce niveau, l'évaluation des inférences (obligatoires ou facultatives), de la maîtrise des connecteurs et des marqueurs anaphoriques ou des capacités de reformulation est pratique. Après le lexique, s'arrêter sur l'unité supérieure que représente l'énoncé s'avère indispensable, puisqu'il est admis que la compréhension intraphrastique joue un rôle important dans la compréhension interphrastique discursive.

## 5. LE NIVEAU TEXTUEL / DISCURSIF : QUEL GENRE ?

### 5.1. LE POINT DE VUE COGNITIF

Du point de vue cognitiviste, comprendre un texte nécessite d'avoir accès aux structures syntaxiques et au lexique employé, d'apparier le contenu du discours à la connaissance du monde déjà stockée en mémoire, de produire des inférences logiques qui permettent de combler les éléments manquants de l'énoncé / texte, de savoir organiser et stocker tous les indices, de parvenir à se faire une représentation mentale, et d'avoir une mobilité de pensée suffisante (i.e revenir sur ses représentations mentales, éventuellement les modifier si on s'aperçoit qu'on s'est trompé). Une épreuve où le sujet doit élaborer la signification du texte au fur et à mesure de sa lecture (en choisissant régulièrement le mot qui convient parmi divers distracteurs sémantique, de genre ou visuel) nécessite ainsi toutes ces capacités.

### 5.2. LE POINT DE VUE PRAGMATIQUE

« Nous assimilons des formes de langue seulement sous les formes que prend un énoncé, et conjointement avec ces formes. Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience (...). Les genres de discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre (...) »\*.

\*Bakhtine, 1984, p.285

Pris isolément, tout énoncé est individuel. Mais chaque terrain d'utilisation de la langue construit ses types relativement stables d'agencements d'énoncés ; c'est ce que Bakhtine appelle les « genres du discours ». N'importe quel acte langagier est lié au système géné-

ral de tel ou tel genre. Le langage se développe et se construit dans divers genres de discours. Le locuteur incorpore les formes recommandées de la langue (la grammaire), mais aussi celles de l'énoncé, c'est-à-dire les genres de discours. Selon Karmiloff et Karmiloff-Smith\* : « la langue telle qu'on la pratique quotidiennement ne se réduit pas à du vocabulaire ou à des phrases. Nous participons à des discours, où échanges dialogiques et longs monologues (lorsque nous racontons une histoire) se succèdent. A ce niveau, le langage implique d'autres règles, d'autres conventions que l'enfant doit comprendre et apprendre à utiliser ». Fayol\* insiste aussi que le fait que « comprendre et produire des discours monologués implique la connaissance des genres oraux ou écrits dans lesquels ils s'actualisent, genres dont la forme est parfois prototypique, comme dans le cas du récit ».

\*2001

\*1985

Pour Dolz et Schneuwly\*, la compréhension des genres oraux fait appel à tout un ensemble d'éléments discursifs et textuels : l'énonciation, le contexte, le degré de familiarité des thèmes abordés, les structures sémantiques du texte, l'ordre des informations dans le texte, les procédés de textualisation (i.e. les reprises anaphoriques, les éléments de connexion/segmentation, les modalisations), les caractéristiques de la textualité orale (i.e. articulation, élocution, qualité de voix, intonation, accent d'insistance, rythme, etc.). Dans nos batteries, deux grands types de discours (dans lesquels sont regroupés divers genres discursifs) seront retenus : le narratif et l'argumentatif.

\*1998

### 5.3. LA COMPRÉHENSION DE RÉCIT

#### 5.3.1. Deux niveaux de compréhension

Le type narratif, qui renferme beaucoup de genres (reportage journalistique, fait divers, récit de vie, récit historique, conte, légende, roman -et ses nombreux sous-genres-, nouvelle, histoire drôle,..) est certainement le plus familier. Par le biais d'histoires orales et/ou écrites, peuvent donc être testées à la fois en réception et en production, les compétences de compréhension de récit (analyse de corpus, QCM, choix d'images, constructions séquentielles, etc. selon les âges).

Selon Adam\* , comprendre une histoire suppose que nous soyons capables de la suivre dans ce qu'il appelle sa « dimension épisodique » (i.e. la structure transformationnelle des épisodes), mais nous devons aussi pouvoir envisager dans leur ensemble ses événements successifs, afin de dégager sa « dimension configurationnelle », qui recouvre l'organisation du sens global : « L'activité narrative combine un ordre chronologique et un ordre configurationnel : suivre le déroulement d'une histoire (ordre chronologique), c'est déjà réfléchir sur les événements en vue de les embrasser en un tout signifiant (ordre configurationnel) par un acte de jugement réflexif ». Il faut donc appréhender le récit sur deux niveaux : sa microstructure (« dimension épisodique ») et sa macrostructure (« dimension configurationnelle »).

\*1991

D'après Piolat et Denhière\*, la compréhension d'une histoire comporte l'activation d'un schéma mental (élaboré progressivement au contact avec les récits) plus ou moins en adéquation avec la superstructure du récit. Ce schéma guide l'organisation de l'information au fur et à mesure de la saisie du récit et gouverne son stockage : « ce traitement 'haut-bas' montre l'importance du rôle de la superstructure narrative dans les activités de compréhension et de mémorisation ». Baudet\* a montré que la période entre 4 et 6 ans est critique en ce qui concerne l'acquisition d'un schéma narratif et l'émergence des conduites de récits. Les tâches de mémorisation font apparaître une amélioration quantitative et qualitative du rappel de récit au cours de la scolarité élémentaire, signe de l'acquisition progressive du schéma narratif\*. Les données relatives à la compréhension confirment l'importance de cette période où l'enfant passe de la compréhension de textes structurés par des scripts à la compréhension de textes présentant des chaînes événementielles moins prévisibles »\*.

\*1986

\*1986

\*Mandler et Johnson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979 ; Frochot et coll., 1987

\*Colletta, 2004

La compréhension des récits est aussi facilitée par la référence à des expériences vécues et les schémas narratifs conventionnels (exposition, complication, résolution, évaluation, morale), sont plus facilement identifiés par les jeunes enfants\*. Enfin, la familiarité avec le thème de l'histoire, les connaissances lexicales, la capacité à produire des inférences ont une incidence sur les performances\*, mais il se pourrait que la modalité de présentation (récit oral ou audiovisuel vs récit écrit) joue également un rôle\*.

\*Florin, 1999

\*Fayol, 1985

\*Fayol, 2000 ; Denis, 1974

### 5.3.2. L'analyse des rappels

Afin d'effectuer une analyse qualitative du corpus de l'enfant, il peut aussi lui être demandé une restitution du récit. La demande de rappel peut apporter des éléments pour évaluer la compréhension chez le sujet. En effet, qui dit rappel, dit reconstruction. Plus encore, rappeler une histoire, c'est procéder à des modifications, des réorganisations « matérielles », mais c'est aussi montrer comment nous avons envisagé et interprété sa signification : « (...) la restitution d'un récit constitue, entre autres, un dialogue avec le récit donné en amont, autrement dit une réponse à du déjà dit. En racontant à mon tour, je reconstitue la façon dont le récit a signifié pour moi (...) »\*.

\*Delamotte -Legrand, 1997, p.63

## 5.4. TESTER LA COMPRÉHENSION ARGUMENTATIVE

L'argumentation a fait l'objet d'investigations psycholinguistiques qui éclairent sur la manière dont l'enfant gère ce type de discours. Ainsi, les études portant sur la compréhension des textes argumentatifs font état d'une lente évolution\*. Si dès 7-8 ans, l'argumentation est perçue comme une thèse étayée par des arguments, en revanche, la nécessité de la négociation n'apparaît que bien plus tard. Une expérience de rappel de textes argumentatifs\* montre que c'est seulement à partir de 12-13 ans qu'est verbalisée la conclusion de l'argumentation, les jeunes sujets s'en tenant au rappel des arguments pour et contre. Ce résultat concorde avec le fait que c'est seulement vers 13 ans que l'enfant parvient à différencier le texte argumentatif d'autres types de textes\*. Les données relatives à la production vont dans le même sens. En dialogue, l'enfant de 7-8 ans justifie son point de vue lors d'un désaccord, mais il faut attendre l'âge de 10-11 ans pour observer de réels échanges argumentatifs où les enfants coopèrent à la progression de la discussion, et celui de 13-14 ans pour que cette coopération devienne négociation et se manifeste par la reprise diaphonique des propos du partenaire\*.

\*Colletta, 2004

\*Brassart, 1996

\*Benoît et Fayol, 1989

\*Golder, 1992

Savoir repérer les informations importantes, les assimiler, les classer, les reformuler sont des compétences utiles à mesurer. A cet effet, on pourra faire écouter aux (pré)adolescents un court débat sur un thème précis, et ils devront classer au fur et à mesure, les arguments entendus en deux catégories pour ou contre figurant dans une liste écrite simplifiée.

## 6. POUR CONCLURE

La mesure des compétences de compréhension repose sur deux fondements principaux. Premièrement, l'articulation entre l'oral et l'écrit. Selon nous, l'élaboration des épreuves doit aller dans ce sens. Les deux ordres de réalisation de la langue doivent être liés et comparés pour pouvoir aboutir à des jugements plus affinés. Se focaliser principalement sur la compréhension de l'écrit serait occulter un pan entier de la langue et se priver des éclaircissements que peut apporter la mesure de la compréhension orale. Deuxièmement, la mesure de la compréhension doit se faire principalement en contexte. L'accent est ainsi mis sur la prise en compte des éléments pragmatiques. Ce sont les raisons pour lesquelles l'évaluation doit aller sur le terrain de l'interprétation.

- ADAM, J.M. (1991). *Le Récit*. Paris : PUF, collection Que sais-je ?, 127 p.
- ADAMS JAGER, M., STARR, J.B. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, 356, 695-704.
- ANDERSON, R.C., ORTONY, A. (1975). On putting apples into bottles—a problem of polysemy. *Cognitive Psychology*, 7, 167-180.
- AUSTIN, J. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil, 220 p.
- BADDELEY, A.D. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : PUG
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 403 p.
- BARCLAY, J.R., BRANSFORD, J.D., et coll. (1974). Comprehension and semantic flexibility. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 471-481.
- BAUDET, S. (1986). *Compréhension et mémorisation de récits chez l'enfant d'âge pré-scolaire*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Paris VIII, 222 p.
- BENOÏT, J., FAYOL, M. (1989). Le développement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*, 62, Metz, 71-85.
- BLANC, N., BROUILLET, D. (2003). *Mémoire et compréhension – Lire pour comprendre*. Paris : Press Editions, collection Psycho., 190 p.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard, 243 p.
- BRANSFORD, J.D., JOHNSON, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding : some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 717-726.
- BRASSART, D.D. (1996). Does a prototypical argumentative schema exist ? Text recall in 8 to 13 year olds. *Argumentation*, 10, 163-174.
- CLARK, H.H., MURPHY, L.G. (1981). La visée vers l'auditoire dans la signification et la référence. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, 356, 767-776.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle - Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- COLLETTA, J.M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans - Corps, langage et cognition*. Liège : Mardaga, 376 p.
- DABÈNE, M., QUET, F. (1999). *La compréhension des textes au collège*. Grenoble : CRDP Académie de Grenoble, Delagrave.
- DANEMAN, M., TARDIF, T. (1987). Working memory and reading skill re-examined. *The psychology of reading*, 12, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 491-508.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1997). Reprises, impositions, résistances et autres interventions : enfants de 4 ans et adultes face au récit, *Cahiers d'acquisition du langage et de pathologie*, 14, 59-79
- DENIS, M. (1974). Rappel d'un matériel complexe filmique ou verbal par l'enfant : dispersion et originalité des réponses en fonction de l'âge et du matériel. *Enfance* Tome 27, 1-2, Paris : CNRS, 131-142.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Les genres oraux publics*. Paris : ESF.
- DUBOIS, D. (1982). Lexique et représentations préalables dans la compréhension de phrases. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, 356, 601-606.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 310 p.
- EHRLICH, M.F., SEIGNEURIC, A., GYSELINCK, V. (2001). « Compréhension du langage : y a-t-il mise en jeu de la mémoire de travail ? ». In Viader, F. (Ed.) *Le langage et la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- EHRLICH, M.F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : PUL, 255 p.
- FAYOL, M. (2004). La lecture et son apprentissage. In *Les journées de l'ONL : L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*.
- FAYOL, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits. L'exemple du récit. In Kail, M., Fayol, M. *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In Rondal et Espéret (Eds.). *Manuel de Psychologie de l'enfant*. (pp.565-594). Bruxelles : Mardaga.
- FAYOL, M. (1996). A propos de la compréhension... In *Observatoire National de la Lecture. Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris: MENSUR.
- FAYOL, M. (1992). Lecture et psychologie cognitive. In *La lecture de l'écrit et les réseaux de formation*. Créteil : CRDP.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, collection Les topos.
- FROCHOT, M., ZAGAR, D., FAYOL, M. (1987). Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits (Etude comparée en temps réel, chez l'enfant et chez l'adulte). *L'Année Psychologique*, 87, 237-252.
- GERNSBACHER, M.A.(Ed.). (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego : Academic Press.
- GINESTE, M.D., LE NY, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage – De la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod, 170 p.

- GOLDER, C. (1992). Production of elaborated argumentative discourse : the role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 51-59.
- GOUGH, P.B., TUNMER, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- GUESPIN, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, 23, 3-24.
- HUDSON, J.A., NELSON, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19, 625-635.
- KARMLOFF, K., KARMLOFF-SMITH, A. (2001). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz, collection Forum Education Culture.
- KEKENBOSCH, C. (1994). *La mémoire et le langage*. Paris : Nathan Université.
- KERBRAT-ORRECHIONI C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin, 318 p.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. (1978). Toward a Model of Discourse Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KINTSCH, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing : Inferences. *Discourses Processes*, 16, 193-202.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge : University Press.
- LE NY, J.F. (1979). De la structure de la signification d'une phrase. *Bulletin de psychologie* Tome XXXII, 341, 833-843.
- LESGOLD, A.M., RESNICK, L.B., HAMMOND, L. (1985). Learning to read : A longitudinal study of word skill development in two curricula ». In MacKinnon, G., Waller, T. (Eds.). *Reading research advances in theory and practice*. (pp.107-137). Orlando : Academic Press.
- LUSSIER, F., FLESSAS, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant*. Paris : Dunod.
- MANDLER, J.M., JOHNSON, N.S. (1977). Remembrance of Things Parsed : Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- MEGHERBI, H., SEIGNEURIC, A., EHRLICH, M.F. (à paraître). Compréhension de l'écrit chez les enfants du cours préparatoire : contribution du décodage et de la compréhension de l'oral. *L'Année psychologique*.
- MEGHERBI, H., EHRLICH, M.F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'Année psychologique*, 104, 433-489.
- NATION, K., SNOWLING, M.J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders : Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, 1-13.
- NOIZET, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage - Un modèle psycholinguistique du locuteur*. Paris : PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui.
- NOIZET, G. (1982). L'activité opératoire lors de la lecture de phrases. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, 356, 607-619.
- NONNON, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115/116, 73-92.
- PERFETTI, C.A., HART, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In Gorfien, D.(ed.) *On the Consequences of Meaning Selection : Perspectives on Resolving Lexical Ambiguities, Decade of Behaviour*. Washington : American Psychological Association.
- PIOLAT, A., DENHIÈRE, G. et coll. (1986). Restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu ou présenté en images. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIX, 375, 407-417.
- SIEGLER, S. R. (2001). *Enfant et raisonnement - Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : de Boeck Université, collection Ouvertures psychologiques.
- STEIN, N., GLENN, C. (1979). An analysis for story comprehension in elementary school. In Freedle, R.(Ed.), *New directions in discourse processing*, Vol. 2., NJ : Ablex, Norwood.
- STICHT, T.G., JAMES, J.H. (1984). Listening and Reading. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P.( Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York : Longmans.
- THIBAUT, J.P., GRÉGOIRE, J., LION, P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52-60
- THIBAUT, M.P., HELLOIN, M.C., CROTEAU, B. (2003). *Exalang 5/8, batterie informatisée du langage oral et écrit chez des enfants de 5 à 8 ans*. Mt-St-Aignan : Motus Eds.
- THIBAUT, M.P., HELLOIN, M.C. (2006). *Exalang 3/6, batterie d'examen chez les enfants de 3 à 6 ans*. Mt St Aignan : Motus Eds.
- TULVING, E. (1972). Episodic and semantic memory. In Tulving, E., Donaldson, W. (Eds.). *Organisation of memory*. New York : Academic Press.
- VAN DEN BROECK, P. (1990). The causal inference maker : towards a process model of inference generation in text comprehension. In Balota, D.A., Flores d'Arcais, G.B., Rayner, K. (Eds). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 423-445.
- VAN DIJK, T.A. (1982). Attitudes et compréhension de textes. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, 356, 557-569.
- VYGOTSKI, L. (1997, 1934). *Pensée et langage*, suivi de PIAGET J., *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky*. Paris : La Dispute.
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage - Pour comprendre la linguistique*. Paris : Seuil, 208 p.