

**Validation d'un test de compréhension écrite de récit :
"La forme noire"**

Christine MAEDER*, Anne-Laure CHARLOIS**

* orthophoniste, psychologue, docteur en sciences du langage, Nancy,
maeder.christine@wanadoo.fr

** statisticienne, chargée de recherche aux hospices civils de Lyon, chargée d'enseignement à
l'université de Lyon 1,
anne-laure.charlois@chu-lyon.fr

Résumé :

Cet article présente les résultats de la validation d'un nouveau test de compréhension écrite de récit destiné aux enfants de 9 à 12 ans. Les 7 épreuves du test ont été proposées à un échantillon de 452 enfants scolarisés en CM1, CM2 et 6^{ème} et les résultats permettent de mettre en évidence une évolution des performances avec l'âge. L'analyse qualitative épreuve par épreuve permet de différencier des évolutions différentes en fonction des compétences testées : les compétences linguistiques et les capacités de synthèse évoluent plus nettement vers 11 ans alors que les capacités de généralisation évoluent plus nettement vers 10 ans.

Mots clés : compréhension, récit écrit, enfants, adolescents.

Validation of a reading comprehension test using a story : “La forme noire”

Summary :

This article presents the results of the validation of a new test for the comprehension of a written story aimed at 9 to 12 year-old children. The 7 subtests were used with a sample of 452 children from year 5 to year 8. They showed an evolution of performance with age. Qualitative analysis carried out for each subtest can reveal different evolutions according to the skills tested : linguistic competences and synthesis abilities clearly develop at around 11, whereas generalization capacities clearly develop at around 10.

Key words : comprehension, written story, children, adolescents.

----- INTRODUCTION -----

La compréhension intéresse de nombreux chercheurs et est au cœur de l'évolution linguistique et cognitive des enfants.

Certains chiffres sont assez éloquentes : d'après Kail et Fayol (2000) « 20 à 25% des enfants scolarisés n'atteignent pas un niveau de lecture suffisant pour bien comprendre les textes écrits ». D'après Megherbi et Ehrlich (2004), l'étude des résultats aux évaluations nationales montre que 15% des enfants ont de sérieuses difficultés à comprendre des textes écrits.

De nombreux enfants sont adressés aux orthophonistes pour des difficultés de compréhension écrite mais la plainte est en général très vague et il est souvent difficile lors de l'anamnèse de savoir quel niveau de la compréhension est atteint : celui des mots, celui des énoncés ou celui des textes. Or, les capacités mobilisées à chaque niveau ne sont pas exactement les mêmes.

Il est donc nécessaire de fournir aux orthophonistes des tests évaluant la compréhension à ces différents niveaux. Les tests de compréhension écrite de récits tout particulièrement manquent à l'éventail des tests orthophoniques. Le test « La forme noire » essaie de pallier ce manque. Il tente aussi de mettre en lumière les compétences défaillantes qui entravent la compréhension écrite afin de permettre d'orienter la rééducation.

----- BASES THEORIQUES -----

L'élaboration de ce test s'est appuyée sur des études dans le domaine de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive. Ces études ont permis de dégager un certain nombre de compétences intervenant dans la compréhension de récits.

La définition de Gaonac'h (Golder, Gaonac'h, 1998) donne une idée des nombreux processus mis en oeuvre dans la compréhension de récits :

Comprendre un texte, c'est « décoder les mots et c'est aussi mettre en parallèle un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites et aussi construire une représentation cohérente, en convoquant les connaissances préalables du lecteur .».

Les connaissances préalables s'appuient sur les expériences vécues, mais également sur les expériences de récits lus ou entendus. Elles permettent d'établir des scripts. Un script est « un schéma, stocké en mémoire, d'évènements habituels. » (Denhière, 1984).

Les traitements cognitifs vont intervenir pour :

- ◆ relier les informations entre elles,
- ◆ réaliser des inférences. Une inférence est une information qui n'est pas explicitée mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu'il élabore (Rossi, Campion, 2008).

Grâce à cette définition, le lecteur prendra conscience que la tâche de lecture et de compréhension d'un récit mobilise des processus complexes. Un certain nombre de compétences et de connaissances telles que le décodage, la mémoire, le raisonnement logique, mais également le niveau de connaissances générales, les compétences linguistiques, les facultés de représentation mentale vont jouer un rôle dans l'appréhension d'un récit.

- **Le décodage** : il doit être automatisé pour permettre au lecteur de mobiliser toutes ses ressources cognitives au service des processus de haut niveau, à savoir les processus de compréhension.
- **La mémoire** ou plutôt les mémoires sont sollicitées : la mémoire de travail pour comprendre chaque énoncé, puis pour mémoriser les informations au fil du texte et les

relier aux informations suivantes ; la mémoire à long terme pour aller rechercher les informations qui y sont stockées, notamment les scripts qui sont constitués au fur et à mesure de nos expériences vécues, mais aussi les informations sur les récits lus antérieurement.

- **Le langage** : nos connaissances lexicales et morpho-syntaxiques sont sollicitées dans la compréhension d'un texte, quel qu'il soit. Si le sens de nombreux mots n'est pas connu, si les éléments morpho-syntaxiques ne sont pas maîtrisés, la compréhension fine du texte ne sera pas accessible.
- **Le raisonnement logique** : il est sollicité dans la réalisation des inférences et permet au lecteur de déduire des informations implicites, dans le tri des informations importantes et des détails, dans l'établissement des liens causaux entre les événements, surtout s'il n'y a pas de connecteurs logiques.
- **Les capacités de représentation mentale** : elles jouent un rôle dans la compréhension car se faire des images mentales facilite la compréhension d'un récit.

----- OBJECTIFS DU TEST « LA FORME NOIRE » -----

Il existait déjà des tests de compréhension de récits : certains très anciens (D.OR.LEC de Lobrot, 1973 ; 1976) étaient des tests à visée pédagogique et ne s'intéressaient qu'aux performances, d'autres plus récents s'appuyaient sur un texte qui n'était pas un récit narratif et s'adressaient à une tranche d'âge plus élevée (collégiens), c'est le cas du *vol du PC* (Boutard, Claire, Gretchanovsky, 2006) ou concernaient la compréhension orale, c'est le cas de *Sacré Nestor* (Crunelle, Taillant, Tiberghien, 2006).

Le but était surtout de **différencier l'évaluation scolaire** qui évalue l'élève, le situe par rapport aux autres élèves et ne juge que ses performances, du **bilan orthophonique** qui inclut d'une part, une anamnèse pour mieux comprendre le passé du patient et d'autre part, une évaluation orthophonique qui a pour objectifs d'obtenir des indications sur le fonctionnement de l'enfant face au texte et sur l'origine des troubles afin de les rééduquer.

Le projet de départ était ambitieux : créer des épreuves qui puissent tester les compétences citées ci-dessus. Bien entendu, on pourrait envisager d'utiliser des épreuves déjà existantes qui testeraient chaque compétence de manière relativement isolée (épreuves de mémoire, épreuves de vocabulaire, épreuves testant la compréhension ou l'expression morpho-syntaxique, ...). Mais des mémoires de fin d'études réalisés dans ce sens (Martignon, 2005 ; Bianchi, 2004) ont montré que les résultats aux épreuves isolées n'étaient pas forcément corrélés aux résultats d'épreuves faisant partie d'un test de compréhension de récit. Par exemple, Martignon a montré que les enfants qui avaient des difficultés de mémorisation sur un texte et réalisaient un rappel de récit très pauvre n'étaient pas forcément ceux qui avaient le plus de difficultés au niveau de matériel verbal plus court (épreuves ERP = épreuve de répétition de phrases et ERDM = épreuve de rappel différé de mots de la batterie d'efficacité mnésique de Signoret, 1991).

Le but était donc d'observer la mise en œuvre de ces compétences lors de la lecture d'un texte et plus particulièrement d'un récit. Dans ce cadre, la constitution d'épreuves qui isoleraient chacune une compétence nous a semblé impossible à réaliser, tant elles sont imbriquées les unes aux autres. Mais chaque épreuve met en jeu une compétence de façon dominante, même si d'autres compétences sont mobilisées.

Le choix de la tranche d'âge (9-12 ans) s'est fait en fonction des études sur la compréhension de récits qui s'accordent à dire qu'avant 9 ans, les enfants ne sont pas encore capables de

comprendre tous les éléments d'un texte et de faire un rappel de récit complet (Denhière, Baudet, 1990).

Cette tranche d'âge n'a pas été étendue au-delà de 12 ans car lors des pré-tests réalisés par les étudiants en orthophonie dans le cadre de leurs mémoires (Bianchi, 2004 ; Deshors, 2004) il s'est avéré que le thème du texte intéressait peu les élèves au-delà de la 6^{ème}, ce qui faussait les résultats à cause de leur manque de motivation. Il faudrait donc créer un autre texte pour la tranche d'âge supérieure.

----- DESCRIPTION DU TEST -----

Le test est constitué d'un texte à lire suivi de 7 épreuves. L'ensemble des épreuves doit être réalisé pour obtenir un diagnostic fiable et situer l'enfant par rapport à la norme. En effet, chaque épreuve mobilise des compétences différentes qui permettent de déterminer quelles sont celles qui sont déficientes.

- **Le texte** (cf. annexe)

C'est un récit de 38 lignes dont la structure est canonique :

- une exposition : l'histoire se situe autrefois, deux enfants et un chien se promènent dans la forêt ;
- un élément déclencheur : ils se perdent dans la forêt ;
- un développement de l'intrigue : une forme noire les capture dans sa maison ;
- une résolution : ils parviennent à s'échapper.

Le but est de favoriser la compréhension par une structure qui a été rencontrée auparavant dans d'autres récits lus ou entendus.

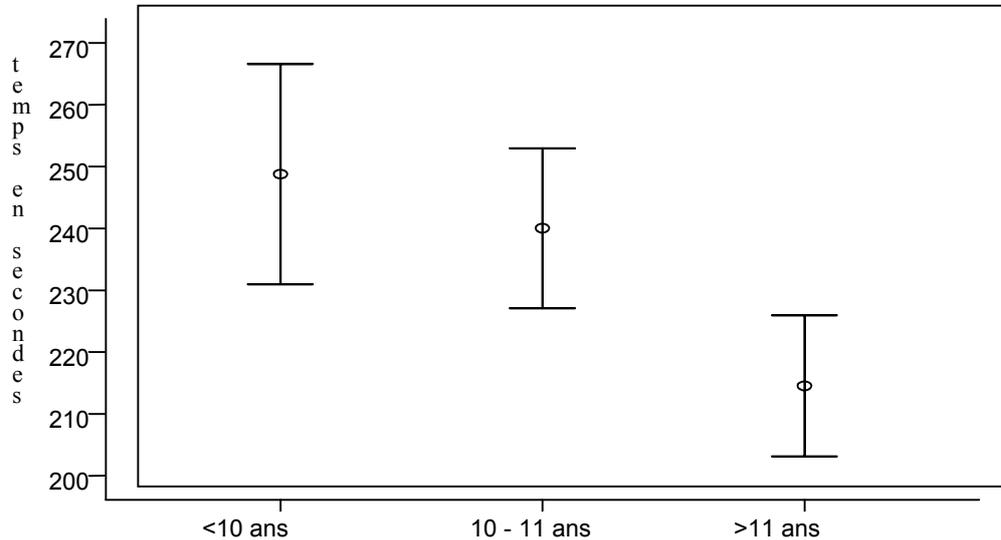
Le lexique utilisé est relativement simple. La base de données lexicales NOVLEX (Lambert, Chesnet, 2001) a été utilisée pour tester la fréquence des mots du texte. Cette base a étudié un certain nombre de textes (scolaires et non scolaires) destinés aux élèves de primaire et a comptabilisé le nombre d'occurrences de 417 000 mots dans ces textes. Pour le texte de « La forme noire », ils vont d'une fréquence de 238 pour les mots suivants : *râpeux*, *ronronnait*, *jumelles* (objet), à 264 449 pour le mot *nuit* par exemple. On peut remarquer que la base lexicale n'est pas la même pour le mot *jumelles* (objet) et pour le mot *jumelles* (filles) et la fréquence d'apparition dans les textes n'est pas la même non plus : 238 pour l'objet et 1190 pour les filles. Malheureusement, pour les mots du texte, actuellement aucune échelle ne donne d'indication sur les mots compris par les enfants en fonction de leur âge.

Les phrases du texte comportent un nombre important d'anaphores lexicales (ex : *l'objet* pour le pot) et morpho-syntaxiques (ex : *celles-ci* pour les jumelles). Les connecteurs logiques (ex : *donc*, *alors*, ...) et les marqueurs temporels (*ensuite*, *après avoir*, ...) sont également nombreux et devraient faciliter l'intégration de la chronologie et des liens causaux entre les événements.

Le thème de l'histoire est un thème classique dans les récits pour enfants : deux enfants qui se perdent dans une forêt, un personnage maléfique qui les enlève, une fuite et une résolution heureuse. Les enfants vont ainsi pouvoir faire appel aux scripts qu'ils ont déjà stockés dans leur mémoire à long terme pour intégrer l'histoire.

La vitesse de lecture du texte sera prise en compte par un chronométrage du temps de lecture (graphique 1) : c'est un élément important pour savoir si l'enfant a tout lu (en effet, si la lecture se fait silencieusement, on n'est pas assuré que l'enfant ait tout lu) et aussi, pour savoir si son décodage est suffisamment automatisé (en principe il a été testé avant). En outre, le temps de lecture diminue significativement avec l'âge. Si on regarde le graphique 1 ci-

dessous, il diminue un peu entre la tranche d'âge des 9 ans - 9 ans 11 mois et celle des 10 ans - 10 ans 11 mois puisqu'il passe de 248s à 240s pour diminuer plus sensiblement pour la tranche des 11 ans - 11 ans 11mois (214s).



Graphique 1 : temps de lecture du texte (en s).

• Les épreuves

Les 7 épreuves sont d'importance équivalente en termes de contenu et en termes de score (5 épreuves sont notées sur 15, l'épreuve des titres est sur 10, l'épreuve de rappel de récit est sur 13 pour les éléments de la macrostructure). Le fait de disposer d'épreuves d'importance égale rend les épreuves comparables entre elles.

○ La première épreuve : rappel de récit

C'est une épreuve classique dans l'évaluation de la compréhension de récit. Mais, contrairement à d'autres tests, la notion de savoir partagé a été gommée en utilisant un subterfuge : le même texte est placé dans trois grandes enveloppes parmi lesquelles l'enfant choisit une enveloppe. Ainsi, l'enfant pense que l'examineur ne connaît pas le texte. Cela amène l'enfant à donner plus d'informations lors de son rappel puisque son interlocuteur est supposé ne pas connaître le texte.

Cette épreuve permet de juger des capacités de mémoire, mais aussi des capacités de synthèse de l'enfant au travers du rappel des éléments importants du texte (éléments de la macrostructure).

○ La deuxième épreuve : les titres

Il s'agit de choisir parmi 10 titres, ceux qui peuvent s'appliquer à l'histoire lue.

Cette épreuve mobilise les capacités de synthèse pour pouvoir choisir un titre qui donne un élément important de l'histoire ou qui la résume.

○ La troisième épreuve : les questions

Elle mobilise tout particulièrement la réalisation d'inférences, mais aussi les capacités de synthèse pour certaines questions qui demandent à l'enfant de relier trois informations. Il est spécifié à l'enfant que la réponse n'est pas toujours écrite dans le texte et que parfois, il devra deviner. Cette épreuve déstabilise souvent les enfants qui, à l'école, ont l'habitude d'aller rechercher des informations dans un texte mais pas de les inférer à partir d'indices. D'ailleurs,

dans les évaluations nationales, Morais dans l'observatoire national de la lecture (2000) avait remarqué que c'était une des tâches les moins réussies par les enfants.

○ La quatrième épreuve : le jugement d'ordre d'importance

Il s'agit de choisir 5 énoncés parmi 15 qui permettent de résumer l'histoire.

Elle mobilise les capacités de synthèse, mais aussi les capacités à rétablir la chronologie du texte puisque les 5 énoncés retenus doivent résumer l'histoire.

○ La cinquième épreuve : la détection d'erreurs

Cette épreuve présente 15 énoncés dont certains sont vrais et d'autres présentent des éléments erronés par rapport au déroulement de l'histoire, à l'enchaînement causal des idées.

Elle permet de juger des capacités à relier causalement les informations du texte, à réaliser des inférences causales.

○ La sixième épreuve : les anaphores et le mot polysémique

Elle consiste à demander à l'enfant quel est le co-référent d'un certain nombre de pronoms démonstratifs, personnels ou de mots. L'enfant doit donner le mot que remplace l'élément désigné dans le texte.

Cette épreuve est particulièrement sensible et permet de détecter les problèmes linguistiques. On observe une nette amélioration des scores à cette épreuve avec l'âge, la maîtrise de la langue évoluant.

○ La septième épreuve : tri et chronologie d'images

Il s'agit dans un premier temps de trier des images : 7 font partie de l'histoire, 8 montrent des actions proches mais qui ne font pas partie de l'histoire ; puis dans un deuxième temps, d'ordonner les 7 images faisant partie de l'histoire.

Cette épreuve non verbale permet de confirmer ou d'infirmer les résultats aux autres épreuves : le tri d'images est le pendant de l'épreuve verbale de détection d'erreurs (les 15 énoncés correspondent aux 15 images) et la sériation d'images permet de juger de la bonne compréhension des liens logico-temporels entre les événements.

----- METHODOLOGIE -----

Un échantillon de 452 enfants tout venants scolarisés en classe de CM1, CM2 et 6^{ème} a été testé. 44 orthophonistes ont été recrutés au niveau national par le biais d'annonces parues dans les revues *Glossa* et *l'Orthophoniste*. La coordination des testeurs a été assurée dans le cadre de l'ERU 31 de l'UNADREO.

L'échantillon d'enfants se répartit de façon homogène dans les trois niveaux scolaires : 149 en classe de CM1, 150 en classe de CM2, 153 en classe de 6^{ème}. La répartition par sexe est à peu près équivalente : 53,4% de filles et 46,6% de garçons. Près des 2/3 des enfants vivent en milieu urbain. 3,4% des enfants ont fait l'objet d'un redoublement dans leur scolarité.

Les critères d'exclusion étaient un handicap sensoriel, mental ou moteur, un suivi orthophonique en cours pour troubles du langage écrit, du langage oral ou du raisonnement logico-mathématique.

Les enfants ont été vus soit sur le lieu de scolarisation, soit à leur domicile. Les enfants ont été vus une seule fois pendant environ une heure. Chaque orthophoniste a proposé deux tests à chaque enfant :

- dans un premier temps, le test LUM (Lecture en Une Minute tiré du test LMC-R de Khomsi, 1990) ; il avait pour but de tester les capacités de décodage des enfants et de s'assurer qu'il n'y avait pas de difficultés majeures sur ce plan.
- dans un deuxième temps, le test de « La forme noire » dans le but d'établir une normalisation.

----- RESULTATS DE LA VALIDATION -----

Les résultats sont présentés sous forme de moyenne avec un intervalle de confiance à 95% qui donne les bornes inférieure et supérieure. On peut considérer qu'un enfant dont le score se situerait en dessous de la borne inférieure est pathologique dans le domaine de la compréhension de récit. **Attention**, la borne inférieure est la borne de la moyenne dont le calcul fait intervenir l'écart type. Elle indique la valeur inférieure d'un intervalle contenant la moyenne de l'échantillon testé. C'est à dire qu'un individu donné a 95% de chance d'obtenir note comprise dans cet intervalle.

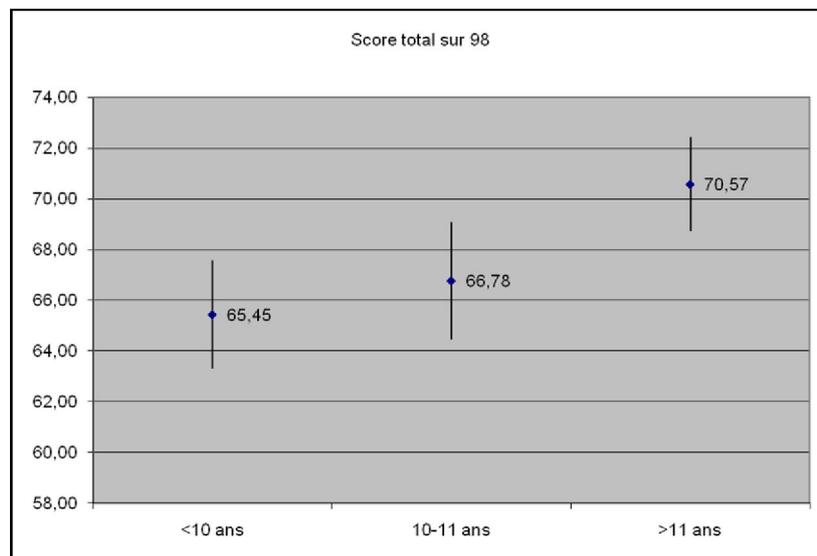
Une répartition en 3 classes d'âge (d'environ un an chacune) a été retenue plutôt qu'une répartition en 6 classes d'âge (d'environ 6 mois chacune) parce que l'évolution n'était pas sensible en 6 mois.

Pour l'étalonnage, dans tous les graphiques, les bornes correspondent aux âges suivants :

- < 10 ans = de 9 ans à 9 ans 11 mois 29 jours
- 10-11 ans = de 10 ans à 10 ans 11 mois et 29 jours
- > 11 ans = de 11 ans à 11 ans 11 mois et 29 jours

Seul le **score total** (graphique 2) permet d'affirmer que l'on est en présence de troubles de la compréhension écrite de récit. Le score total est sur 98. Il correspond à la somme des scores suivants :

- total éléments de la macrostructure	/13
- score titres	/10
- score questions	/15
- score jugement d'ordre d'importance	/15
- score détection d'erreurs	/15
- score anaphores et mot polysémique	/15
- score non verbal	/15
score total	/98



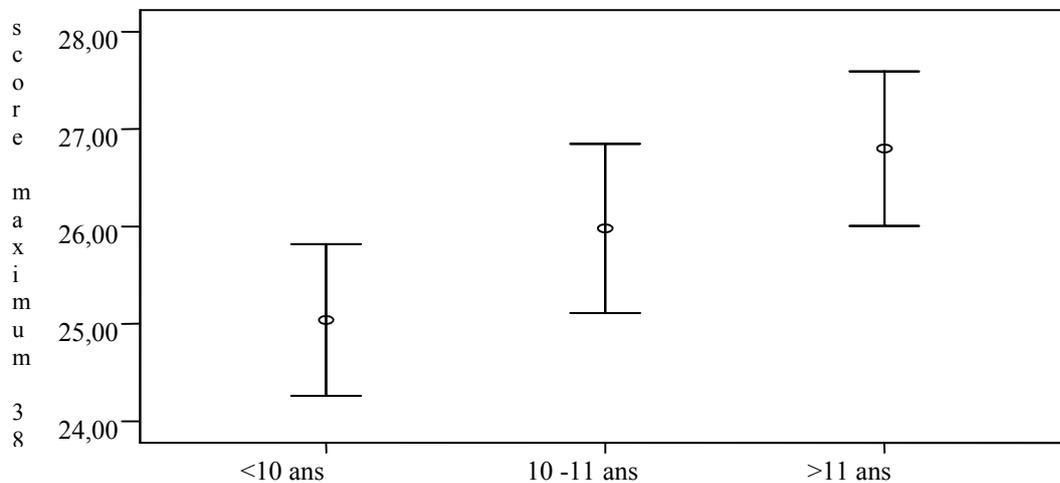
Graphique 2 : score total sur 98.

C'est le score nombre d'éléments de la macrostructure (c'est-à-dire d'éléments importants) qui a été retenu car il permet de mettre en évidence une évolution en fonction de l'âge et

différencie bien les enfants sains des enfants pathologiques (qui ne savent pas trier les informations importantes et donnent plus de détails). Par contre, le nombre total d'éléments rappelés ne permet pas de mettre en évidence une évolution avec l'âge et n'est pas discriminante pour les enfants pathologiques.

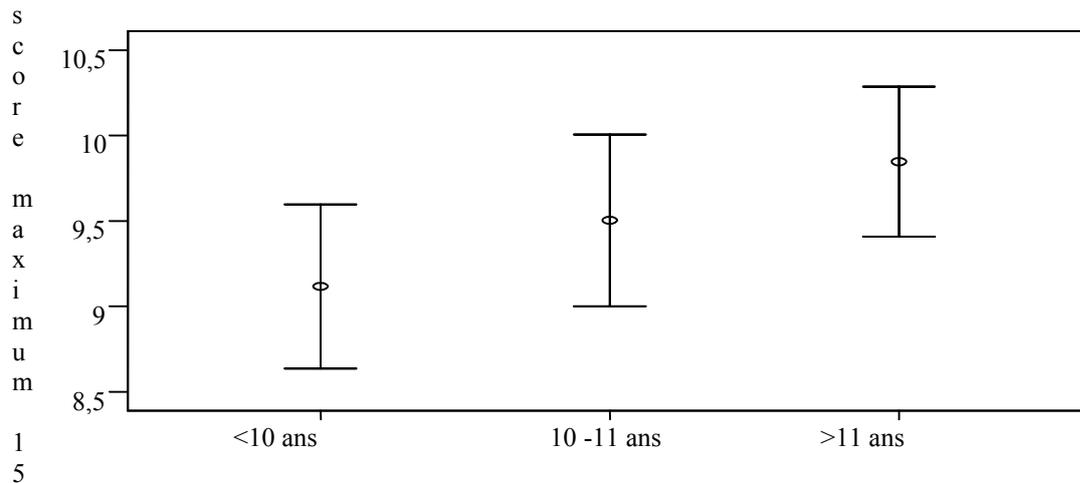
C'est ce score total qui permet de situer un enfant par rapport à la norme en ce qui concerne sa compréhension de récits. Les sous-scores épreuve par épreuve ne permettent qu'une appréciation qualitative mais ne sont pas forcément tous significatifs isolément et ne mettent pas tous en évidence une évolution avec l'âge.

L'épreuve « titres » par exemple ne met pas en évidence d'évolution avec l'âge mais le score « synthèse » (graphique 3) qui englobe les scores obtenus à trois épreuves mobilisant les capacités de synthèse (titres, éléments de la macrostructure du rappel de récit, jugement d'ordre d'importance) permet d'en montrer une.



Graphique 3 : score synthèse.

L'épreuve détection d'erreurs (graphique 4) permet aussi de voir une évolution en fonction de l'âge.



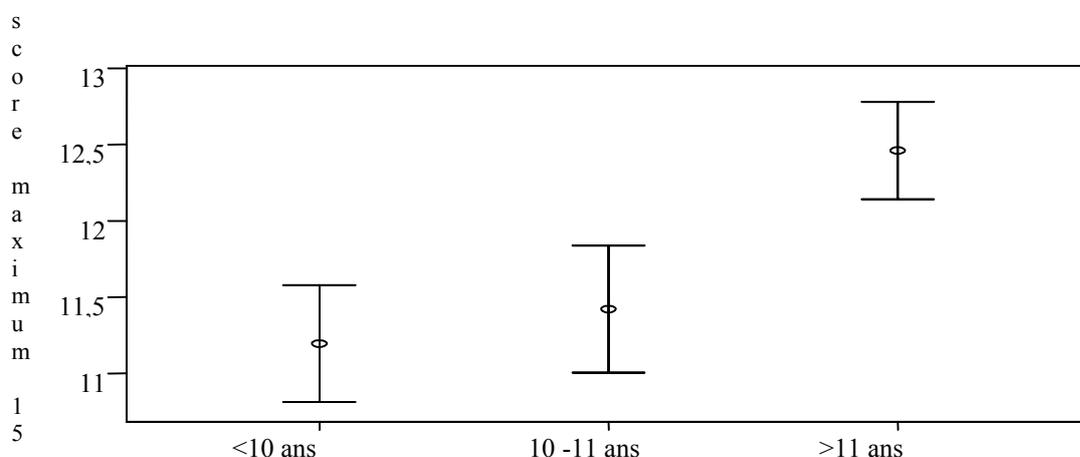
Graphique 4 : détection d'erreurs.

C'est bien le signe qu'avec l'âge, les enfants s'intéressent plus aux liens de causalité et ont une compréhension plus approfondie du texte.

L'épreuve d'anaphores et mot polysémique montre également une progression attendue étant donné que le langage continue à évoluer entre 9 et 12 ans, notamment dans la maîtrise des anaphores lexicales et morfo-syntaxiques testées dans cette épreuve (graphique 5).

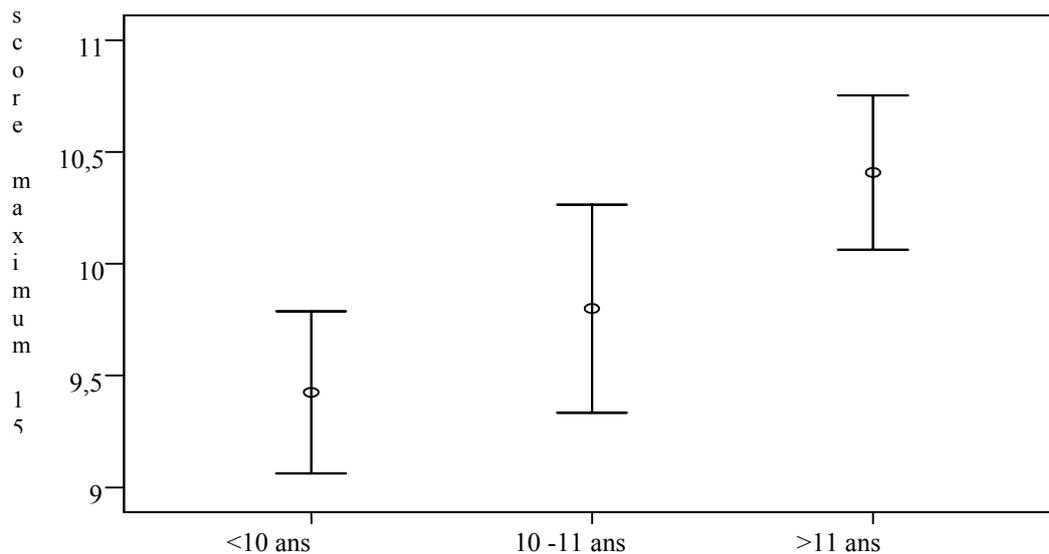
On peut remarquer que pour certaines épreuves, c'est le cas pour l'épreuve anaphores (graphique 5) et pour l'épreuve questions (graphique 6), l'évolution est plus importante entre la tranche d'âge 10-11 ans et 11-12 ans qu'entre 9-10 ans et 10-11 ans. Certaines capacités semblent davantage se développer aux alentours de 11 ans, même si elles sont déjà en émergence avant, elles ne sont pas encore opérationnelles à 100%.

Sur le plan linguistique, un certain nombre d'anaphores proposées sont en effet assez complexes et elles ne sont pas encore bien maîtrisées à 9 ans. Le nombre d'anaphores maîtrisées parvient à une moyenne de 12,46/15 pour la tranche d'âge la plus élevée (cf. graphique 5).



Graphique 5 : anaphores et mot polysémique.

Sur le plan inférentiel, les inférences mobilisant des capacités de synthèse et demandant de faire des liens entre des informations parfois éloignées les unes des autres, il semble que les enfants ne maîtrisent bien cette capacité que relativement tard (aux alentours de 11 ans). C'est pourquoi l'on constate les résultats suivants à l'épreuve de questions (graphique 6) qui mobilise beaucoup la réalisation d'inférences.



Graphique 6 : questions.

En revanche, pour d'autres épreuves, le décalage se fait sentir plutôt entre les deux premières tranches d'âge (9-10 ans et 10-11 ans) : c'est le cas de l'épreuve de jugement d'ordre d'importance et du nombre d'éléments de la macrostructure dans le rappel de récits. Or, toutes deux demandent des capacités de généralisation.

L'épreuve non verbale ne montre pas de différence significative en fonction de l'âge dans la population contrôle mais elle a été conservée car elle permet d'observer les performances des enfants en situation non verbale. Or, dans la population pathologique, un certain nombre d'enfants ont des difficultés d'expression qui peuvent faire baisser les scores à certaines épreuves (rappel de récit, questions, anaphores). Il est donc intéressant de pouvoir les tester dans une épreuve non verbale pour évaluer au mieux leurs capacités de compréhension écrite de récit. Cette épreuve permet de différencier les enfants qui ont compris l'histoire mais qui, à cause de difficultés d'expression, ont échoué dans les épreuves verbales, de ceux qui n'ont pas compris l'histoire et échouent dans les deux types d'épreuves (verbales et non verbales).

Les deux épreuves non verbales (tri d'images et sériation) ne mettent pas en évidence de différences significatives en fonction de l'âge ; mais elles peuvent avoir deux objectifs :

- permettre de compléter les informations obtenues dans les autres épreuves soit en les confirmant (ex : réussite à l'épreuve de détection d'erreurs et réussite à tri d'images, bonne chronologie au rappel de récit et sériation réussie), soit en les infirmant (résultats discordants entre les épreuves verbales et non verbales).

- observer les compétences de compréhension des enfants qui sont peu à l'aise en expression verbale et qui échouent aux épreuves où ils doivent verbaliser (ex : questions, anaphores).

----- CONCLUSION -----

La passation du test a été bien acceptée par les enfants, à quelques exceptions près : quelques enfants ont exprimé des peurs du fait du thème de l'histoire, d'autres ont projeté leur propre histoire dans celle du texte. En général, il s'agissait d'enfants fragiles. Il faut donc être prudent si l'on est en présence de ce type d'enfants.

La validation du test permet d'observer une évolution sensible des performances des enfants tout venants en fonction de l'âge. Chaque épreuve met plus particulièrement en évidence un domaine de compétences et de ce fait, on peut observer des évolutions différentes en fonction des compétences testées qui se développent plutôt autour de 10 ans ou plutôt autour de 11 ans. Nous espérons que ce test permettra aux orthophonistes de mieux cerner les compétences défaillantes chez les enfants testés et ainsi, de mieux cibler la rééducation de la compréhension de récits.

----- BIBLIOGRAPHIE -----

- BERT-ERBOUL, N. (1979). Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'année psychologique*, 79 (2), 657-680. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1979_num_79_2_28290
- BIANCHI, M. (2004). *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : effet de la représentation mentale dans la compréhension écrite*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.
- BOUTARD, C., MAEDER, C. (2006). Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension. *L'orthophoniste*, 255, 19-26.
- BOUTARD, C., CLAIRE, I., GRETCHANOVSKY, L. (2006). *Le vol du PC*. Isbergues : Ortho-Edition.
- CAIN, K., OAKHILL, J., BRYANT, P. (2004). Children's reading comprehension ability : concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. Consulté le 18.03.2010 de : <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/uploads/KateCain20050929T105101.pdf>
- CAIN, K., OAKHILL, J., LEMMON, K. (2004). Individual differences in the Inference of word meanings from context : the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681. Consulté le 18.03.2010 de : <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/uploads/KateCain20050929T105019.pdf>

- CAMPION, N., ROSSI, J.P. (1999). Inférences et compréhension de textes. *L'année psychologique*, 99(3), 493-527. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1999_num_99_3_28518
- COULETEL, B., ROUET, J.F. (2004). Apprendre à chercher dans un texte : effets d'un entraînement à 8 et 10 ans. *Enfance*, 56(4), 357-386. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ENF&ID_NUMPUBLIE=ENF_564&ID_ARTICLE=ENF_564_0357
- CRUNELLE, D., TAILLANT, A., TIBERGHEN, C. (2006). *Sacré Nestor*. Isbergues : Ortho-Edition.
- DENHIÈRE, G., LARGET, E. (1990). Etude du rappel de récit : influence de l'âge, de la structure des épisodes, de leur ordre de présentation et du délai temporel entre la présentation et le rappel. *Glossa*, 19, 14-34.
- DENHIÈRE, G., BAUDET, S. (1990). Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Glossa*, 20, 10-17.
- DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DESHORS, V. (2004). *Rôle des capacités de généralisation dans la compréhension de récits : projet d'élaboration de test pour les enfants scolarisés du CM1 à la 4ème*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.
- DE FREMINVILLE, C., SALMON, E. (2005). *Le rôle de la représentation mentale dans la compréhension écrite de récit chez des enfants scolarisés du CM1 à la 4ème*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.
- DUCHENE MAY-CARLE, A. (2006). La compréhension de textes et le processus inférentiel. *Rééducation orthophonique*, 227, 55-60.
- ECALLE, J., MAGNAN, A., BOUCHAFA, H. (2009). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 36-48.
- EHRlich, M.F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- EHRlich, S., FLORIN, A. (1981). *Niveaux de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*. Paris : Editions du CNRS.
- EHRlich, M.F., TARDIEU, H., CAVAZZA, M. (1993). *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris : Masson.
- EME, E., ROUET, J.F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328. Consulté le 18.03.2010 de :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ENF&ID_NUMPUBLIE=ENF_534&ID_ARTICLE=ENF_534_0309

FERRAND, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles : De Boeck.

GAULTNEY, J.F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), 142-163. doi:10.1006/jecp.1995.1006

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

GOLDER, C., GAONAC'H, D. (1998). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette, collection "Profession enseignant".

GYSELINCK, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension. *L'année psychologique*, 96(3), 495-516. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1996_num_96_3_28911

HANNON, B., DANEMAN, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128. doi : 10.1037/0022-0663.93.1.103

HAZARD, M.C., DE CARA, B., CHANQUOY, L. (2007). Normes d'âge d'acquisition, objectif des mots et recherche de prédicteurs : importance du choix de la base de fréquence lexicale. *L'année psychologique*, 107(3), 427-457. Consulté le 18.03.2010 de : http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/decara/public/papers/Hazard_De_Cara_Chanquoy_2007_AP.pdf

KAIL, M., FAYOL, M. (2000). *Acquisition du langage. Tome 2 : Le langage en développement, au-delà de trois ans*. Paris : PUF, collection "Psychologie et sciences de la pensée".

KHOMSI, A. (1990). *LMC-R : lecture de mots et compréhension*. Paris : ECPA.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. doi: 10.1037/0033-295X.85.5.363

LAMBERT, E., CHESNET, D. (2001). NOVLEX : une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'année psychologique*, 101(2), 277-288. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2001_num_101_2_29557
<http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/novlex/>

LOBROT, M. (1973). *D.OR.LEC, Disposition, ORthographe, LECture*. Paris : EAP.

LOBROT, M. (1976). *Lire, avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D.OR.LEC)*. Paris : OCDL, les éditions ESF.

- LONG, D.T., CHONG, J.L. (2001). Comprehension skill and global coherence : a paradoxical picture of poor comprehenders' abilities. *Journal of Experimental Psychology*, 27(6), 1424-1429. doi: 10.1037/0278-7393.27.6.1424
- MAC KOON, G., RATCLIFF, R. (1980). The comprehension processes and memory structures involved in anaphoric reference. *Journal of verbal Learning and verbal Behavior*, 19, 668-682.
- MANZANO, V. (2004). *Elaboration d'un projet de test de compréhension de récit : rôle de la production inférentielle dans la compréhension écrite*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.
- MARTIGNON, A. (2005). *Elaboration d'un projet de test de compréhension écrite de récit chez les sujets du CMI à la 4ème : le rôle de la mémoire*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.
- MARTINS, D. (1995). Influence des connaissances et de l'intérêt sur la compréhension de textes. *L'année psychologique*, 95(2), 201-217. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1995_num_95_2_28820
- 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(3), 433-489. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2004_num_104_3_29675
- NESPOULOUS, J.L., (2008). L'inférence : une nécessité absolue dans la communication interindividuelle ou la « part des anges ». *Rééducation orthophonique*, 234, 3-13.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Editions Odile Jacob.
- PASSERAULT, J.M. (1984). Niveau, importance relative et rappel des éléments d'un texte : résultats et interprétation. *L'année psychologique*, 84(2), 251-266. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1984_num_84_2_29021?_Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false
- POULSEN, D., KINTSCH, E., KINTSCH, W., PREMACK, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child psychology*, 28(3), 379-403. Consulté le 18.03.2010 de : http://www.psych.upenn.edu/~premack/Publications_files/JExpChildPsych28.pdf
- ROSSI, J.P. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHMID, S., BACCINO, T. (2001). Stratégies de lecture pour les textes à consignes. *Langages*, 141, 105-127. Consulté le 18.03.2010 de : <http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=hodac&subURL=lire/StrategiesLecture.pdf>

- SIGNORET, J.L. (1991). *BEM 144 : Batterie d'efficienc mnésique 144*. Fondation IPSEN. Paris : Elsevier, collection "Esprit et Cerveau".
- STAEBLER, M. (2009). *La compréhension du récit écrit. Comparaison des résultats d'enfants dyslexiques et d'enfants TDAH*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.
- STANKE, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-54.
- TAPIERO, I., BLANC, N. (2001). Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir de textes narratifs : apports théoriques, empiriques et questions. *L'année psychologique*, 101(4), 655-682. Consulté le 18.03.2010 de :
http://persee.cines.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2001_num_101_4_29573?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false
- TAPIERO, I. (1990). Temps de lecture et dépenses cognitives dans le traitement de récits. *Glossa*, 19, 36-39.
- TARDIEU, H. (1988). Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension d'un texte. *L'année psychologique*, 88(4), 503-517. Consulté le 18.03.2010 de :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1988_num_88_4_29297?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false
- ZUTTERMAN, A. (2005). *Projet d'élaboration de test de compréhension écrite de récit : comparaison des résultats d'un test orthophonique et d'évaluations scolaires chez des enfants de 6ème*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie : Université de Nancy.

 ----- ANNEXE -----

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

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

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

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

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

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

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

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

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