

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Maryline Lamendin
Marie-Camille Massenet

soutenu publiquement en juin 2015 :

**Rééducation de la compréhension écrite de
texte chez l'adolescent : proposition d'une
démarche rééducative et création d'un outil
fondé sur des textes littéraires appartenant à
la culture commune.**

MEMOIRE dirigé par :

Ingrid Gibaru, Orthophoniste, CMPP, Lens

Sophie Martin, Orthophoniste, CMPP, Lens

Remerciements

Nous voudrions remercier en premier lieu nos maîtres de mémoire, Madame Gibaru et Madame Martin, pour leur disponibilité et leurs précieux conseils tout au long de ce travail.

Merci aux orthophonistes qui ont accepté d'expérimenter notre matériel. S'approprier un nouveau matériel, consacrer plusieurs séances de rééducation et fournir un compte-rendu détaillé de l'expérience nécessite de trouver du temps, dans un emploi du temps que l'on sait chargé. Pour tout ce temps consacré à notre travail, nous voulons leur exprimer ici notre gratitude. Merci aussi aux patients qui ont investi notre matériel avec beaucoup d'enthousiasme.

Un merci particulier à nos trois dessinateurs : Maxence, en CM2, Ombeline en Terminale et Anne-Claire, étudiante, qui nous ont permis d'agrémenter notre matériel d'activités imagées.

Merci aux professeurs de français qui nous ont ouvert les portes de leurs classes ainsi qu'aux élèves qui ont répondu à notre enquête sur les goûts littéraires des collégiens.

Merci à nos proches pour leur soutien sans faille pendant ces quatre années d'études.

Résumé :

La compréhension écrite de texte est une activité complexe qui fait intervenir plusieurs processus cognitifs sous-jacents. Pour tenter de l'expliquer, les recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation proposent plusieurs modèles théoriques. En s'appuyant sur ceux-ci et en considérant que ces processus pouvaient être entraînés de façon spécifique, nous avons réalisé un matériel qui s'articule autour de trois domaines spécifiques : la compréhension des anaphores, de la temporalité et de la causalité. La tranche d'âge visée par notre outil, les adolescents, nous a amenées à construire des activités de remédiation à partir de textes auxquels ils sont quotidiennement confrontés au collège, à savoir des textes littéraires narratifs. Chaque domaine correspond à un chapitre constitué de cinq textes à partir desquels sont proposées des activités spécifiques au domaine travaillé et des activités transversales. De plus, afin d'accompagner le patient dans sa quête du sens, nous suggérons une démarche d'accompagnement issue de l'enseignement explicite : le rééducateur explique ses stratégies de lecteur expert au patient afin que ce dernier puisse se les approprier, puis il estompé progressivement son étayage.

Notre matériel a été expérimenté auprès de seize patients et huit orthophonistes, ce qui nous a permis de recueillir des remarques qualitatives quant à son efficacité et à sa pertinence. Si les possibilités d'amélioration sont nombreuses, cet outil a néanmoins suscité un véritable intérêt des orthophonistes et des patients.

Mots-clés :

Langage écrit – Compréhension – Récit – Rééducation – Matériel – Adolescent

Abstract :

Text comprehension is a complex task which deals with many underlying processes. In order to explain it, researchers in neuropsychology or education methods suggest many interesting theoretical models. Learning on them and considering that these processes could be trained specifically, we have conceived an exercise which is built on three processes : anaphoric relationships comprehension, temporal relationships comprehension and causal connectives comprehension. Age bracket we aimed at, teenagers, has led us to create remedial activities based on texts they are confronted with every day in secondary school, literary narratives. Each process corresponds to a chapter composed of 5 texts. Specific and general activities are proposed for each text. Moreover, in order to accompany the patient in his quest of meaning, we suggest that the therapist would explain his expert reader's strategy for a process of appropriation and progressively reduce his help.

We experimented our material with 16 patients and 8 speech therapists. This enable us to collect qualitative remarks according to its efficiency and pertinence. We are aware that we can improve this material nevertheless speech therapists and patients found a real interest in it.

Keywords :

Written language – Comprehension – Narrative – Rehabilitation – Material – Teenager

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	4
1. La lecture : du déchiffrage à la compréhension du texte.....	5
1.1. La lecture.....	5
1.1.1. Le déchiffrage.....	5
1.1.2. L'accès au sens.....	6
1.2. Le texte.....	6
1.2.1. Des types de texte aux formes de discours.....	6
1.2.2. Vers une définition du récit.....	7
1.2.2.1. Prépondérance du récit.....	7
1.2.2.2. Principales caractéristiques du récit.....	7
1.2.3. Organisation du récit.....	8
1.2.3.1. Cohésion et cohérence.....	8
1.2.3.2. Une structure canonique.....	8
1.3. Aspects généraux concernant la compréhension écrite de texte.....	8
2. Modélisations de la compréhension écrite de texte.....	9
2.1. Les principaux modèles issus de la psychologie cognitive.....	9
2.1.1. Le modèle de situation de VAN DIJK et KINTSCH (1983).....	9
2.1.2. Le modèle de construction de structures de GERNSBACHER (1990, 1995, 1997).....	11
2.1.3. Le modèle d'indexage d'événements de ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER (1995).....	12
2.1.4. Le modèle causal.....	12
2.2. Le modèle de GIASSON.....	13
2.2.1. Les variables.....	14
2.2.1.1. Le texte.....	14
2.2.1.2. Le contexte.....	14
2.2.1.3. Le lecteur.....	15
2.2.1.3.1. Les structures.....	15
2.2.1.3.2. Les processus.....	15
2.2.2. Analyse des processus.....	16
2.2.2.1. Les microprocessus.....	16
2.2.2.1.1. La reconnaissance de mots.....	16
2.2.2.1.2. La lecture par groupe de mots.....	17
2.2.2.1.3. La microsélection.....	17
2.2.2.2. Les processus d'intégration.....	17
2.2.2.2.1. Les référents.....	17
2.2.2.2.2. Les connecteurs.....	18
2.2.2.2.3. Les inférences.....	18
2.2.2.3. Les macroprocessus.....	19
2.2.2.3.1. L'idée principale.....	19
2.2.2.3.2. Le résumé.....	19
2.2.2.3.3. L'utilisation de la structure du texte.....	20
2.2.2.4. Les processus d'élaboration.....	20
2.2.2.4.1. Les prédictions.....	20
2.2.2.4.2. L'imagerie mentale.....	20
2.2.2.4.3. Les réponses affectives.....	21
2.2.2.4.4. Le raisonnement.....	21
2.2.2.4.5. L'intégration de l'information du texte aux connaissances.....	21
2.2.2.5. Les processus métacognitifs.....	21

3. De quelques marques linguistiques nécessaires à la compréhension.....	22
3.1. Les anaphores.....	22
3.2. La temporalité.....	23
3.3. La causalité.....	24
4. Prise en charge orthophonique des troubles de la compréhension.....	25
4.1. Les troubles rencontrés.....	25
4.2. La prise en charge des troubles de la compréhension chez l'adolescent... 26	
4.2.1. Les tests.....	26
4.2.2. Le matériel orthophonique.....	27
4.2.3. L'accompagnement par le rééducateur.....	28
4.2.3.1. Par le dialogue.....	28
4.2.3.2. Par l'enseignement explicite.....	28
5. Hypothèses et buts.....	29
Sujets, matériel et méthode.....	31
1. Choix préalables à la construction du matériel.....	32
1.1. Sélection des chapitres.....	32
1.1.1. Entraînement spécifique des domaines problématiques.....	32
1.1.2. Le choix des processus d'intégration du modèle de GIASSON.....	32
1.1.3. Concordance avec les autres modèles.....	33
1.2. Choix des textes.....	34
1.2.1. Pourquoi des textes littéraires étudiés au collège ?.....	34
1.2.2. Le facteur motivationnel.....	34
2. Création du matériel.....	36
2.1. Sélection des textes.....	36
2.2. La composition en chapitres.....	36
2.3. L'organisation interne des chapitres.....	37
2.3.1. Un entraînement progressif.....	37
2.3.2. Les activités de prise de conscience.....	38
2.3.3. Les fiches récapitulatives.....	38
2.3.3.1. Fiche récapitulative de l'orthophoniste.....	38
2.3.3.2. Fiche récapitulative du patient.....	39
2.4. Typographie des textes.....	40
3. Utilisation du matériel.....	41
3.1. Accompagnement en cours de lecture.....	41
3.2. Les activités proposées.....	42
3.2.1. Activités spécifiques au processus travaillé.....	42
3.2.1.1. Activités spécifiques proposées en cours de lecture.....	43
3.2.1.2. Activités spécifiques proposées après la lecture.....	43
3.2.2. Activités transversales.....	45
3.2.3. Les aides lexicales.....	45
3.2.3.1. Les notes de vocabulaire.....	45
3.2.3.2. Les activités lexicales suggérées.....	46
4. Mise en pratique du matériel par les orthophonistes.....	47
4.1. Critères de recrutement de la population témoin.....	47
4.1.1. Les critères d'inclusion.....	47
4.1.2. Les critères d'exclusion.....	47
4.2. Le test du matériel.....	48
4.3. Questionnaire post-test aux orthophonistes.....	48
Résultats.....	50
1. Présentation de la population témoin.....	51
2. Résultats de l'expérimentation du matériel.....	52
2.1. Chapitres et textes testés par les orthophonistes.....	52

2.2.Opinions portant sur la conception théorique du matériel.....	53
2.3.Résultats portant sur le contenu.....	56
2.4.Résultats portant sur la forme.....	57
2.5.Appréciations des adolescents.....	58
Discussion.....	60
1.Principaux résultats observés en relation avec les buts et hypothèses.....	61
2.Critiques méthodologiques et exposé des difficultés rencontrées lors du travail	62
2.1.Difficultés rencontrées.....	62
2.2.Critique du matériel.....	64
3.Discussion des principaux résultats et de la validation des hypothèses.....	66
4.Réintégration du travail dans le champ de l'orthophonie.....	68
Conclusion.....	69
Bibliographie.....	71
Liste des annexes.....	77
Annexe n°1 : Exemples de questionnaires sur les goûts littéraires renseignés par quatre collégiens.....	78
Annexe n°2 : Exemple d'un questionnaire post-test rempli par un orthophoniste..	78
Annexe n°3 : Fiche d'un patient sur les anaphores.....	78
Annexe n°4 : Fiches d'un patient sur la temporalité.....	78
Annexe n°5 : Fiche d'un patient sur la causalité.....	78
Annexe n°6 : Fiche récapitulative pour l'orthophoniste du chapitre « anaphores »	78
Annexe n°7 : Document de l'orthophoniste du texte 4, chapitre « anaphores »....	78
Annexe n°8 : Document de l'orthophoniste du texte 2, chapitre « temporalité »....	78
Annexe n°9 : Document de l'orthophoniste du texte 2, chapitre « causalité ».....	78
Annexe n°10 : Document de l'orthophoniste du texte 1, chapitre « écologique »..	78
Annexe n°11 : Autorisation parentale de participation à l'expérimentation.....	78

Introduction

La compréhension de texte est essentielle dans la vie quotidienne : lire n'a d'autre finalité que comprendre ce qui est lu.

Les orthophonistes sont de plus en plus sollicités pour prendre en charge des enfants ou des adolescents qui ne parviennent pas à comprendre les textes qu'ils lisent, malgré la capacité à décoder le message écrit.

Si le trouble de la compréhension écrite de texte entre dans le champ de l'orthophonie dans le cadre de la rééducation du langage écrit, les origines de ce trouble sont multiples. En effet, ce trouble peut être spécifique à l'écrit et provenir d'un décodage fragile dont le coût cognitif est tel qu'il ne permet pas d'allouer une place à la compréhension de l'écrit, mais il peut aussi être secondaire à un trouble attentionnel ou mnésique, à un déficit lexical ou syntaxique.

La compréhension de texte est une activité complexe qui met en jeu de nombreux processus sous-jacents que les recherches en psychologie cognitive ou en sciences de l'éducation ont tenté de mettre en évidence.

La prise en charge de ce trouble est donc délicate et le matériel orthophonique existant dans ce domaine est jugé insuffisant par les professionnels que nous avons rencontrés, notamment en ce qui concerne la prise en charge des adolescents.

Ainsi, en réponse au manque de matériel ciblé propre à cette tranche d'âge, nous proposons dans ce mémoire de créer un outil de rééducation de la compréhension écrite destiné aux collégiens, qui, prenant pour support des textes littéraires non simplifiés, s'appuie sur les processus sous-jacents de la compréhension issus des modèles théoriques et repose sur une démarche thérapeutique issue de l'enseignement explicite.

Après avoir exposé les différentes étapes de l'acte de lecture, défini les types de texte pour mettre en lumière la spécificité du texte narratif, nous présenterons les principales modélisations de la compréhension écrite de texte pour préciser ensuite certains processus sous-jacents. Nous terminerons notre exposé théorique par un état des lieux de la prise en charge orthophonique des troubles de la compréhension écrite puis nous exposerons les buts et hypothèses de notre travail.

Nous décrirons ensuite la méthodologie de notre travail en expliquant les différentes étapes de la création de notre outil ainsi que la population recrutée pour l'expérimentation.

Nous procéderons enfin à une analyse qualitative des résultats obtenus à la suite de l'expérimentation, ce qui nous permettra en discussion de réfléchir à l'intérêt orthophonique du travail effectué mais également d'en envisager ses prolongements.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Afin de poser les bases théoriques de notre travail, nous rappellerons tout d'abord en quoi consiste la lecture avant de présenter différentes modélisations de la compréhension écrite de texte. Nous nous focaliserons ensuite sur quelques marques linguistiques, puis, nous nous intéresserons à la prise en charge orthophonique des troubles de la compréhension. Enfin, nous exposerons les buts et hypothèses de notre travail.

1. La lecture : du déchiffrage à la compréhension du texte

Avant d'aborder de façon détaillée ce qui est en jeu dans la compréhension écrite de texte et de rappeler les différents modèles qui tentent de l'expliquer, il paraît essentiel de définir quelques notions.

1.1. La lecture

Le Trésor de la Langue Française Informatisé définit la lecture comme l'« action de lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral ». GOUGH et TUNMER (1986) proposent une définition de la lecture sous la forme de l'équation $L = R \times C$, dans laquelle R est la reconnaissance et C la compréhension. Ainsi, l'acte de lire suppose deux mécanismes conjoints : le déchiffrage et l'accès au sens de ce qui a été déchiffré.

1.1.1. Le déchiffrage

Le modèle de la double voie de COLTHEART (1978) stipule que la reconnaissance d'un mot peut se faire de deux manières : en passant par la conversion graphème-phonème, c'est la voie d'assemblage ou voie indirecte, ou en utilisant la voie directe appelée aussi voie d'adressage pour mettre en correspondance le mot lu (la trace graphique) avec sa représentation stockée dans le lexique interne.

Un mot est stocké dans ce lexique mental après plusieurs présentations. La voie d'assemblage est donc nécessaire pour construire ce lexique.

Chez le lecteur débutant, la voie indirecte est donc majoritairement sollicitée puisque le lexique interne n'est pas encore constitué.

Chez le lecteur expert, la voie d'adressage est automatisée, elle est donc plus rapide et est utilisée préférentiellement. La voie d'assemblage, quant à elle, sert à lire les mots inconnus (pseudo-mots, logatomes, noms de famille, de médicaments, etc). Le processus de reconnaissance utilisé par le lecteur expert mobilise peu de ressources cognitives, ces dernières sont donc disponibles pour l'accès au sens.

1.1.2. L'accès au sens

Si la reconnaissance des mots est un processus de bas niveau (bottom-up), les processus mis en œuvre dans la compréhension, eux, « sont de nature top-down dans la mesure où ils engagent des connaissances diverses de plus haut niveau (thématiques, morpho-syntaxiques, sémantiques) venant contribuer à l'émergence du modèle mental de situation lors de l'intégration successive des informations linguistiques relevées au cours de la lecture de mots » (ECALLE, 1997, ECALLE, MAGNAN, 2002, cité par ECALLE, MAGNAN, BOUCHAFA, 2008).

1.2. Le texte

Définir le texte est moins évident qu'il n'y paraît. En effet, celui-ci a suscité de nombreuses recherches dans différents domaines tels que la psycholinguistique, la linguistique textuelle, la psychologie cognitive ou encore la narratologie.

1.2.1. Des types de texte aux formes de discours

La grande variété des textes a amené plusieurs chercheurs à proposer des classifications (ADAM, 2011). Ainsi, on a considéré pendant longtemps qu'il existait cinq types de texte : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Mais, si comme toute autre classification, cette typologie permettait de fournir un cadre à l'analyse textuelle, elle se heurtait à un manque d'homogénéité entre chaque type de texte. La notion de « type de texte » a donc été fortement remise en question car, dans la réalité, il n'existe pas de texte purement narratif ou purement descriptif. La notion de « genre de discours » a donc été retenue pour nuancer celle de « type de texte » car, comme le rappelle ADAM (2011) les textes sont généralement composés de fragments de plusieurs types plus ou moins articulés entre eux. On peut en effet trouver une description, un dialogue ou encore un passage explicatif dans un récit.

Cependant, la terminologie reste imprécise dans la littérature puisque certains auteurs se réfèrent encore aux « types de texte ». Il paraît néanmoins important de considérer le récit non pas comme un texte narratif pur mais comme un texte comportant un discours narratif dominant dans lequel s'insèrent des séquences descriptives, explicatives, argumentatives ou dialogales.

1.2.2. Vers une définition du récit

1.2.2.1. Prépondérance du récit

Le récit est un « type de texte » prépondérant dans la scolarité de l'enfant : « tout au long de cette période [du cycle 1 au cycle 3], les habiletés de compréhension des enfants sont examinées à partir d'un même type de « matériel », à savoir des récits narratifs. » (BLANC, 2009, p.2) Cette prépondérance peut s'expliquer par le fait que « les récits ont pour particularité de mobiliser les mêmes connaissances que celles utilisées pour comprendre les événements qui surviennent dans le monde réel. Pour cette raison, ils sont jugés intéressants mais aussi faciles à comprendre et à restituer. Cette préférence spontanée des enfants pour les récits a donc conduit les chercheurs à les utiliser massivement dans l'objectif d'appréhender leurs habiletés de compréhension. » (BLANC, 2009, p.2)

1.2.2.2. Principales caractéristiques du récit

L'ambiguïté du terme « récit » en langage courant a amené GENETTE (1972) à établir une distinction entre « histoire », qui désigne le contenu du récit c'est-à-dire l'ensemble des événements racontés, « narration » qui désigne l'acte de raconter et « récit », le discours narratif. En retraçant l'histoire de l'étude de textes, TÉTU (2011, p.9) rappelle que le récit a trois caractères essentiels : « d'abord, il est une représentation d'actions ; ensuite, il constitue un tout homogène, chronologique, et logique, constituant un univers qu'on appelle la diégèse. Enfin il met en scène des transformations, à partir d'une série d'événements. »

Le récit est donc un texte où le discours narratif est prépondérant. Il comporte une séquence temporelle et relate des événements qui s'enchaînent de façon logique pour aboutir à un état final différent de l'état initial, grâce à une série de transformations.

1.2.3. Organisation du récit

1.2.3.1. Cohésion et cohérence

Comme tout texte, le récit est constitué d'une ou plusieurs phrases qui forment un tout cohérent. La cohérence, comme le rappelle FAYOL (1985), concourt à la représentation sémantique ou cognitive que l'on a du texte.

La cohésion du texte concerne la structure textuelle : il s'agit des marques linguistiques qui relient les différents énoncés et permettent de faire le lien entre les informations anciennes et les nouvelles. Les principales marques linguistiques qui permettent d'assurer la cohésion du texte sont les anaphores, les temps verbaux ou encore les connecteurs. Les marques de cohésion sont essentielles dans le récit puisqu'elles permettent de « donner du volume au texte » (FAVART, 2005), qui, par définition, est linéaire alors que la représentation mentale est multidimensionnelle et hiérarchisée.

1.2.3.2. Une structure canonique

Plusieurs travaux sur le récit ont tenté de mettre en évidence l'invariance des structures des récits. Ces recherches ont conduit au constat que tout récit était construit sur une structure canonique comportant cinq étapes : une exposition, une complication, une résolution, une évaluation et une morale. Cette structure canonique est souvent appelée « schéma narratif ». Selon cette théorie, « tout récit lu ou entendu se voit traité, encodé, stocké et rappelé à l'aide d'une organisation sous-jacente [...] » (FAYOL, 1985).

1.3. Aspects généraux concernant la compréhension écrite de texte

La compréhension d'un texte comporte plusieurs étapes qui permettent de passer des unités linguistiques lues à une représentation mentale cohérente. On peut schématiser ce parcours en cinq étapes (ECALLE, MAGNAN et BOUCHAFA, 2008) :

1. L'accès au lexique mental
2. L'analyse syntaxique
3. L'intégration des propositions avec leur signification
4. La combinaison des différentes propositions

5. La construction d'un modèle mental de situation

Ces étapes fondamentales font intervenir des processus « bottom-up » (identification des mots) et « top-down » puisque les savoirs sur le monde et les connaissances linguistiques du lecteur sont nécessaires à la construction du modèle mental de situation.

La compréhension, but ultime de l'activité de lecture, est donc une tâche particulièrement complexe dans laquelle de nombreux processus entrent en jeu. Pour tenter de mettre en lumière ces processus cognitifs invisibles, plusieurs chercheurs en neuropsychologie ou sciences de l'éducation ont proposé des modèles théoriques. Nous présenterons les principaux modèles qui portent sur la compréhension du récit.

2. Modélisations de la compréhension écrite de texte

2.1. Les principaux modèles issus de la psychologie cognitive

Le domaine de la compréhension de texte a suscité de nombreuses recherches en psychologie cognitive. Les modèles qui tentent d'expliquer les processus impliqués lors de la compréhension de texte sont en effet très nombreux. Nous nous attacherons à présenter cinq modèles qui s'intéressent à la manière dont le lecteur élabore une représentation mentale cohérente à partir des informations véhiculées par le texte.

2.1.1. Le modèle de situation de VAN DIJK et KINTSCH (1983)

Comme le rappelle COIRIER (1996), le modèle de situation proposé par VAN DIJK et KINTSCH (1983) a suscité un grand nombre de travaux dans le domaine de la compréhension de texte. Ce modèle intègre les connaissances antérieures du lecteur au processus de compréhension du texte. Il propose trois niveaux de représentation du texte : le niveau de « surface », le niveau « base du texte » ainsi que le niveau du « modèle de situation ».

Le premier niveau, « niveau de surface », correspond à l'analyse des mots du texte et à leur relation syntaxique. Vient ensuite le second niveau, « la base du

texte » qui doit répondre à des critères de cohérence locale et globale, correspondant respectivement à la microstructure et à la macrostructure du texte. Ainsi, après avoir identifié les mots et leurs rapports syntaxiques, le lecteur construit une cohérence locale en restituant les liens qui unissent les différentes phrases et propositions du texte (microstructure) pour ensuite dégager une cohérence globale de l'ensemble du texte lu (macrostructure). Le macro-traitement est un processus essentiel pour dégager les idées principales d'un texte, les hiérarchiser afin d'aboutir à une compréhension générale du texte. Par exemple, VAN DIJK (1980) énonce trois principales règles qui permettent de dégager la macrostructure d'un texte (« macrorules ») :

- La règle de suppression (« deletion »), qui consiste à supprimer les informations non utiles à l'interprétation d'autres propositions.
- La règle de généralisation (« generalization »), qui consiste à remplacer différentes micropropositions par une proposition plus générale.
- La règle de construction (« construction »), qui consiste à élaborer la cause ou la conséquence de plusieurs micropropositions.

Ces règles du macro-traitement sont essentielles car elles permettent d'« extraire le sens global d'un épisode ou d'un discours entier à partir du sens local, phrastique du discours » (VAN DIJK et KINTSCH, 1983, p.190, nous traduisons.)

A la « base de texte » ainsi constituée, les auteurs ajoutent le « modèle de situation » qui prend en considération les connaissances du lecteur. Comme le soulignent les auteurs, ce modèle de situation se rapproche du « modèle mental » de JOHNSON-LAIRD (1980) ou encore des « représentations du discours » de KAMP (1981) dans la mesure où tous considèrent que pour comprendre un texte, il faut nécessairement se représenter ce dont il est question. Ils expliquent en effet que « si nous sommes incapables d'imaginer une situation dans laquelle certains individus ont les propriétés ou les relations indiquées par le texte, nous échouons à comprendre le texte lui-même » (VAN DIJK et KINTSCH, 1983, p.337, nous traduisons.) Les connaissances du lecteur interviendraient donc lors de la représentation mentale des actions et événements racontés dans le texte.

2.1.2. Le modèle de construction de structures de GERNSBACHER (1990, 1995, 1997)

Dans leur synthèse sur les modèles de compréhension de texte, BLANC et BROUILLET (2003) présentent le modèle de GERNSBACHER comme une théorie générale de la compréhension. Comme celui de KINTSCH et VAN DIJK, ce modèle s'intéresse à la manière dont le lecteur se construit une représentation mentale cohérente. Selon GERNSBACHER, trois processus interviennent pour élaborer une structure mentale du texte. Lorsque le lecteur commence à lire un texte, il s'engage dans une structure mentale via un « processus de fondation ». Les informations ultérieures vont être intégrées progressivement à cette structure si elles sont compatibles, c'est ce que GERNSBACHER appelle « le processus d'intégration ». Lorsque le lecteur lit une phrase ou un passage qui ne peut être intégré à la structure mentale qu'il a construite, il doit alors construire une nouvelle structure ou une sous-structure dans laquelle il intègre les nouvelles informations. Ce « processus de changement », coûteux cognitivement au vu de l'allongement des temps de traitement révélé par différentes expériences, intervient notamment lors d'un changement de thème, de lieu, de temps ou de point de vue. Selon GERNSBACHER, les principales sources de cohérence permettant le processus d'appariement sont d'ordre référentiel, temporel, spatial et causal. Ainsi, le lecteur apparie plus facilement et plus rapidement deux phrases contenant un référent répété (cohérence référentielle), deux phrases présentant une adéquation temporelle (cohérence temporelle), qu'elle soit marquée par des adverbes de temps ou par la concordance des temps verbaux, deux événements se déroulant dans un même lieu (cohérence spatiale), deux événements dont le lien de cause à effet est évident (cohérence causale).

Ce modèle, à l'instar de celui de VAN DIJK et KINTSCH, place le lecteur dans une position active quant à l'établissement de la cohérence de sa représentation mentale et ce, notamment, grâce à ses connaissances du monde et des situations. Ce modèle est particulièrement intéressant dans la mesure où il « rend compte de la construction d'un modèle de situation en termes de structures et de sous-structures qui interagissent avec les situations réelles du monde en termes de cohérence » et où il est « un des premiers à prendre en compte les différentes dimensions de la représentation situationnelle et à montrer l'importance de ces dimensions sur la

construction de la cohérence de la représentation. » (TAPIERO et FARHAT, 2011, p.43).

2.1.3. Le modèle d'indexage d'événements de ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER (1995)

Ce modèle s'inscrit dans la lignée de celui de GERNSBACHER présenté précédemment. Il place la continuité situationnelle au centre de la représentation mentale du texte. Pour les auteurs, la continuité situationnelle repose sur cinq dimensions : la temporalité, la spatialité et la causalité ainsi que le protagoniste et ses motivations. Quand l'événement à traiter se situe dans le même cadre spatio-temporel et sur la même chaîne causale, il est plus facilement intégré à la représentation mentale en cours, comme l'avaient démontré plusieurs recherches antérieures. Les expérimentations à l'origine de ce modèle d'indexage d'événements ont montré que le lecteur est en recherche active de sens lorsqu'il rencontre une discontinuité situationnelle et puise dans ses connaissances antérieures pour tenter de générer une inférence qui rétablirait la continuité situationnelle.

Ainsi, ce modèle postule que « dès le début de sa lecture, le lecteur construirait en mémoire cinq indices, un pour chaque dimension, afin de se représenter non seulement le cadre spatio-temporel de la situation évoquée mais également les personnages impliqués, leurs buts et les événements qui se produisent ». (BLANC et BROUILLET, 2003, p.103)

2.1.4. Le modèle causal

Si les précédents modèles prennent en considération la continuité causale du texte dans la représentation mentale du lecteur, ils ne lui accordent qu'une importance relative. Plusieurs chercheurs ont conféré à la notion de causalité une place prépondérante dans la compréhension de texte. L'hypothèse de la chaîne causale établit que « les états et événements importants d'un récit forment une chaîne causale qui relie les événements initiaux aux événements finals » (SCHANK 1975, cité par DENHIÈRE et BAUDET, 1992, p.115). Le modèle causal a notamment été développé par VAN DEN BROEK (1985, 1990). Selon ce modèle, la compréhension s'apparente à « une perpétuelle recherche de causes et d'effets pour chacun des éléments décrits dans les récits » (GALLETTI et TAPIERO, 2008, p.64).

Pour relier les événements du texte afin d'établir la cohérence, le lecteur utilise un raisonnement causal. Pour cela, il s'appuie sur les scripts ou schémas et sur le concept de causalité naïve.

Le script est « un schéma cognitif représentant une séquence d'événements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne » (DENHIÈRE et BAUDET, 1992, p.111). Même si la notion de script a pu être remise en question, elle est encore utilisée pour expliquer l'intervention des connaissances du lecteur lors de l'activité de compréhension. En effet, certaines situations mentionnées dans un texte peuvent faire appel à la notion de script : elles ne sont pas décrites, car étant stéréotypées elles sont dépourvues d'intérêt, mais elles font appel au script du lecteur. Ainsi, le script « au restaurant » comporte une « série d'actions concaténées » et « l'appel en mémoire de travail du « script » restaurant rend tout cela immédiatement disponible » (FAYOL, 1985, p.69).

Pour repérer la structure causale du récit, le lecteur fait également appel à la « causalité naïve » qui est « le produit d'un traitement cognitif appliqué par un individu non expert en philosophie analytique aux informations dont il dispose sur la succession des événements dans le monde ». Les travaux de BLACK et BOWER (1980), TRABASSO (1991) et TRABASSO et VAN DEN BROEK (1985), (cités par TAPIERO et FARHAT, 2011), ont démontré l'importance de la causalité naïve dans la construction d'une représentation cohérente du texte. Les connaissances du lecteur, causales dans le cadre de ce modèle, ont donc une place privilégiée dans le processus de compréhension de texte.

Ces différents modèles issus de la psychologie cognitive se rejoignent donc en accordant une place prépondérante à la représentation mentale cohérente du texte lu. Le modèle de GIASSON, que nous allons présenter, est complémentaire car il propose une vision plus globale en tenant compte de différentes variables et habiletés nécessaires pour aboutir à cette représentation mentale cohérente.

2.2. Le modèle de GIASSON

Les travaux de GIASSON, issus des recherches en sciences de l'éducation, proposent une approche intéressante pour l'orthophonie dans la mesure où ils rendent compte des habiletés nécessaires à l'enfant pour comprendre un texte. Par exemple, le test de compréhension écrite de texte pour l'adolescent *Le Vol du PC* de

BOUTARD, très souvent utilisé en orthophonie, s'appuie sur le modèle proposé par GIASSON.

2.2.1. Les variables

L'idée selon laquelle le texte, le contexte et le lecteur sont les trois grandes variables en interaction dans la compréhension en lecture fait consensus. Nous présenterons successivement chacune de ces variables.

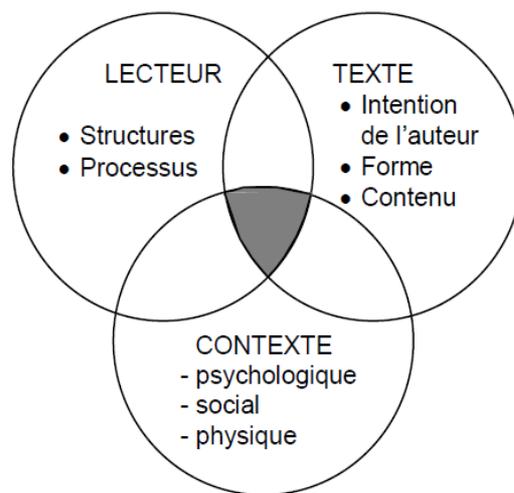


Figure 1. Modèle contemporain de compréhension en lecture (GIASSON, 1990, p.7)

2.2.1.1. Le texte

Dans cette variable, trois aspects entrent en jeu :

- l'intention de l'auteur (veut-il convaincre, distraire, informer, ...) et le style littéraire
- la structure du texte (agencement des idées)
- le contenu (thème abordé, vocabulaire employé, informations transmises, ...).

2.2.1.2. Le contexte

La variable contexte concerne l'environnement psychologique, social et physique dans lequel se déroule la lecture.

L'aspect psychologique recouvre l'intention de lecture, la motivation à lire, la disponibilité psychique (le lecteur a-t-il l'esprit serein ou est-il préoccupé par autre chose ?).

Le contexte social correspond aux interactions potentielles lors de la lecture (lecture devant un groupe ou silencieuse, guidée ou sans aide...)

Enfin le contexte physique englobe tout ce qui a trait à l'aspect matériel de la lecture, comme la lisibilité textuelle (taille des caractères, qualité de l'impression), le bruit environnant ou encore le temps disponible pour lire, etc.

2.2.1.3. Le lecteur

C'est la variable la plus complexe. Elle met en jeu de nombreux paramètres répartis en deux catégories : les structures et les processus.

2.2.1.3.1. Les structures

Elles peuvent être classées ainsi : d'un côté ce que le lecteur **peut** faire (structures cognitives) et de l'autre ce qu'il **veut** faire (structures affectives).

Les structures cognitives comprennent les connaissances sur la langue (phonologie, syntaxe, sémantique, pragmatique) et sur le monde, acquises au gré des expériences personnelles et qui auront permis de construire des schémas. On conçoit aisément qu'une mauvaise maîtrise de la langue gêne considérablement la compréhension d'un texte. Il en est de même des connaissances sur le monde car nous utilisons nos expériences antérieures pour comprendre les informations nouvelles découvertes dans un texte.

Les structures affectives regroupent des notions telles que l'intérêt pour la lecture, les goûts personnels du lecteur (hors contexte de lecture) mais aussi la peur de l'échec que peut ressentir le lecteur. Ainsi, en fonction du regard porté sur la lecture – plaisir ou contrainte, intérêt ou indifférence pour le thème traité, confiance en soi – la compréhension du texte s'en trouve modifiée.

2.2.1.3.2. Les processus

Ce sont des habiletés sollicitées dans l'acte de lire. Ils font l'objet d'une étude plus détaillée dans la deuxième partie de ce chapitre sur le modèle de compréhension de GIASSON.

2.2.2. Analyse des processus

IRWIN (1986, cité par GIASSON, p.15) propose une classification en cinq catégories de processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Pour chacun de ces processus, des composantes ont été définies.

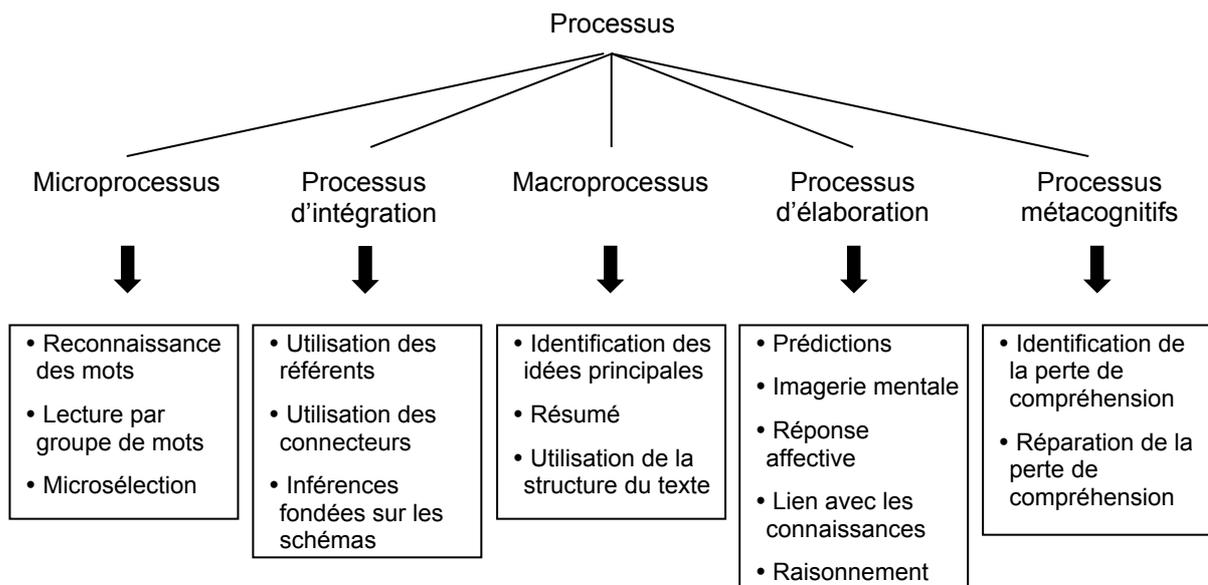


Figure 2. Les processus de lecture et leurs composantes (IRWIN, 1986 in GIASSON, 1990, p.16)

2.2.2.1. Les microprocessus

Ce sont trois habiletés qui interviennent au niveau de la phrase.

2.2.2.1.1. La reconnaissance de mots

Il s'agit de la compréhension du mot, c'est-à-dire la reconnaissance et l'accès au sens. Comme nous l'avons vu en définissant la lecture, chez le lecteur débutant cette reconnaissance passe par le décodage (conversion grapho-phonémique), tandis que le lecteur expert accède directement à la représentation du mot dans son lexique interne (sauf pour quelques rares mots inconnus, noms propres, etc).

Cette habileté est une condition essentielle de la compréhension de texte. En effet, tant que le lecteur n'a pas automatisé sa lecture, la charge cognitive allouée au décodage est très importante et les ressources cognitives restantes sont insuffisantes pour permettre l'accès au sens du mot, de la phrase, du texte.

2.2.2.1.2. La lecture par groupe de mots

C'est une habileté qui consiste à regrouper les mots par unités de sens. Contrairement à l'oral où nous pouvons utiliser la prosodie, le débit de l'interlocuteur ou encore les pauses pour effectuer ces regroupements, l'écrit, lui, ne fournit pas suffisamment d'indices (il n'y a que la ponctuation). Le lecteur débutant ou en difficulté de lecture a tendance à lire mot à mot. Notre mémoire à court terme étant limitée à quatre ou cinq éléments, il ne peut donc avoir que quatre à cinq mots en mémoire ce qui ne lui permet pas d'accéder à une compréhension globale de ce qu'il lit. Au contraire, la lecture par groupe de mots permet de mettre davantage de mots en mémoire à court terme, car un groupe de mots représente un élément. Ainsi, avec quatre à cinq groupes de mots, on peut comprendre la phrase.

2.2.2.1.3. La microsélection

Cette habileté se situe au niveau de la phrase : il s'agit de la capacité à sélectionner l'idée principale de celle-ci afin que la mémoire à court terme ne soit pas surchargée par tous les éléments de la phrase. Cette habileté est aussi en lien avec les macroprocessus qui seront décrits plus loin. En effet, l'information la plus importante ne peut être sélectionnée que dans le contexte plus global du texte.

2.2.2.2. Les processus d'intégration

Ces processus permettent de faire des liens entre les propositions ou les phrases. On trouve d'une part des indices de relation : ce sont les référents et les connecteurs, qui participent à la cohésion du texte, et d'autre part, les inférences qui viennent suppléer à l'implicite du texte.

2.2.2.2.1. Les référents

Souvent appelés anaphores, ce sont des mots ou des expressions utilisés pour en remplacer d'autres. Notre matériel comprenant un chapitre de travail sur les référents, ces derniers feront l'objet d'une analyse plus détaillée ultérieurement.

2.2.2.2. Les connecteurs

Ce sont des mots utilisés pour mettre en lien deux propositions ou deux phrases. Leur compréhension dépend de plusieurs éléments.

Tout d'abord, certains connecteurs, de part leur occurrence ou leur signification, sont mieux maîtrisés que d'autres. Par exemple, « et », « si », « parce que » sont plus aisément compréhensibles que « à tel point que », « outre », « nonobstant ».

Ensuite, ils peuvent être explicites ou implicites. Ainsi dans la phrase « Il est heureux car il part en voyage », le connecteur « car » est clairement exprimé tandis que dans la phrase « Il est heureux : il part en voyage », le connecteur est implicite. Le lecteur devra inférer la relation causale, ce qui est plus difficile.

Enfin, la distance entre les deux propositions à relier peut être trop importante, nécessitant de la part du lecteur de faire appel à sa mémoire, de réaliser une inférence et/ou de relire le passage.

IRWIN (1986) et BLAIN (1988) (cités par GIASSON, p.58) proposent une classification des connecteurs en quatorze catégories : conjonction, disjonction, exclusion, temps, lieu, cause, comparaison, contraste, opposition, concession, conséquence, but, condition et manière.

2.2.2.3. Les inférences

Une inférence est une information ou une idée qui n'est pas mentionnée explicitement dans le texte et que le lecteur doit déduire de sa lecture pour comprendre le texte. On parlera d'inférences logiques si elles sont basées sur le texte et d'inférences pragmatiques si elles font appel aux connaissances du lecteur.

On peut classer les inférences selon leur type. JOHNSON et JOHNSON (1986, cités par GIASSON p.66) en dégagent dix : lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet (l'un des deux éléments est donné et il faut inférer l'autre), problème-solution (comme précédemment, l'un est explicite et l'autre est à trouver) et sentiment-attitude.

2.2.2.3. Les macroprocessus

Les macroprocessus correspondent à l'idée principale, le résumé et l'utilisation de la structure du texte. Ils interviennent au niveau de la compréhension globale du texte.

2.2.2.3.1. L'idée principale

L'idée principale d'un texte ou d'un paragraphe est ce qui est le plus important, elle se présente sous la forme d'une phrase, voire deux, en rapport avec le sujet qui lui, peut se résumer à un mot. VAN DIJK (1979, cité par GIASSON p.74) dit qu'il y a deux sortes d'idée principale : celle qui est importante aux yeux de l'auteur que l'on appellera « textuellement importante » et celle qui l'est aux yeux du lecteur, appelée « contextuellement importante ».

Les lecteurs débutants ou en difficulté ont tendance à considérer une information comme importante lorsqu'elle les intéresse personnellement (contextuellement importante) et ont plus de mal à repérer les idées textuellement importantes, selon WINOGRAD (1984).

Deux critères peuvent rendre l'idée principale difficile à déterminer : son caractère explicite, implicite ou ambiguë (certains textes ne contiennent pas d'idée principale) et son positionnement dans le texte (présentée en début de texte, elle est plus aisément repérable).

2.2.2.3.2. Le résumé

La capacité à résumer un texte met en jeu des processus plus élaborés que la compréhension du texte elle-même. On peut donc rencontrer des lecteurs en difficulté pour résumer un texte alors qu'ils l'ont bien compris.

L'exercice du résumé consiste à reformuler les informations les plus importantes du texte (« maintien de l'équivalence informative ») en étant le plus concis possible (« économie de moyens ») et en adaptant l'écriture aux destinataires (« adaptation à une situation nouvelle de communication ») (LAURENT, 1985, cité par GIASSON p.82).

Quelles sont les règles de construction d'un bon résumé ? BROWN et DAY (1983, cités par GIASSON p.83), en s'appuyant sur le modèle de KINTSCH et VAN DIJK (1978) en édictent six : l'élimination des informations secondaires (1) et

redondantes (2), la substitution des listes d'éléments (3) et d'actions (4) par des termes génériques, la sélection de l'idée principale (5) ou la formulation de l'idée principale si celle-ci n'est pas explicite dans le texte (6).

Cette habileté est corrélée aux deux autres macroprocessus, idée principale et utilisation de la structure du texte.

2.2.2.3.3. L'utilisation de la structure du texte

Les grammaires de récit ont mis en évidence des invariants dans les différents types de texte. Dans le cas du récit, les grammaires de récit ont par exemple établi que le schéma narratif, présenté précédemment, constituait une structure canonique. Le lecteur peut donc s'appuyer sur ses connaissances de la structure des textes pour mieux les comprendre et les mémoriser.

2.2.2.4. Les processus d'élaboration

Ces processus permettent au lecteur d'aller au-delà du texte, de puiser dans ses expériences personnelles pour réaliser des inférences que l'auteur n'avait pas prévues. IRWIN (1986) met en évidence cinq processus d'élaboration : les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement et l'intégration de l'information du texte aux connaissances.

2.2.2.4.1. Les prédictions

Ce sont des hypothèses sur la suite du texte que le lecteur fait au fur et à mesure de sa lecture. Différents paramètres peuvent servir de base à des prédictions, par exemple, les titres, les illustrations, les caractères des personnages, les connaissances antérieures du lecteur sur le sujet.

2.2.2.4.2. L'imagerie mentale

Selon LONG et al. (1989, cité par GIASSON p.143), l'imagerie mentale a des effets positifs sur la compréhension du texte. Ils expliquent par ailleurs que la génération d'images mentales peut être spontanée ou consciente. Dans ce dernier cas, en rendant le lecteur plus acteur de sa lecture, elle se situe à la frontière des processus métacognitifs que nous présenterons dans le prochain paragraphe.

2.2.2.4.3. Les réponses affectives

Elles concernent majoritairement les textes narratifs. Le lecteur peut être touché par l'intrigue, en faisant le lien avec des situations personnelles. Il peut aussi s'identifier au personnage. Cet investissement personnel dans sa lecture est un atout supplémentaire pour la compréhension du texte.

2.2.2.4.4. Le raisonnement

Il s'agit d'avoir un regard critique sur ce qu'on lit, de prendre de la hauteur de vue par rapport au contenu du texte. GIASSON insiste sur trois notions : distinguer les faits des opinions, porter un jugement sur la crédibilité de la source d'information et réagir à l'aspect connotatif du langage de l'auteur.

2.2.2.4.5. L'intégration de l'information du texte aux connaissances

Ce dernier processus d'élaboration consiste en la capacité du lecteur à faire des liens entre ce qu'il lit et ses connaissances antérieures, liens qui ne sont pas nécessaires pour comprendre le texte. Chez le lecteur habile, ces liens, réalisés à bon escient, permettent de mieux retenir les informations nouvelles. A l'opposé, pour d'autres, ces liens donnent lieu à des digressions qui pénalisent alors la compréhension.

2.2.2.5. Les processus métacognitifs

Ce sont les connaissances qu'a le lecteur de son propre fonctionnement cognitif. Appliqués à la lecture, on utilise le terme de métacompréhension. Celle-ci comprend d'une part la connaissance des processus (ou autoévaluation) et d'autre part l'autogestion de la compréhension.

- La connaissance des processus se décompose en trois domaines (PARIS et al, 1987, cités par GIASSON p.153) : les connaissances sur la personne (le lecteur), sur la tâche et sur les stratégies.
- L'autogestion de la compréhension est une habileté de régulation. Il s'agit, pour le lecteur, d'être capable, dans un premier temps, d'identifier la perte de compréhension, et dans un deuxième temps, de mettre en place des stratégies de réparation de la compréhension (PALMER et al, 1986, cité par GIASSON p.154).

Le modèle de GIASSON est donc intéressant car il tient compte à la fois des variables « texte », « contexte » et « lecteur » mais aussi des différents processus qui permettent au lecteur de mettre du sens sur ce qu'il lit. Parmi les processus d'intégration exposés dans ce modèle, nous nous intéresserons particulièrement aux référents (ou « anaphores ») ainsi qu'à la temporalité et à la causalité, puisqu'ils sont aussi au cœur des modèles issus de la psychologie cognitive cités précédemment.

3. De quelques marques linguistiques nécessaires à la compréhension

3.1. Les anaphores

Si GIASSON utilise le terme de « référents », nous utiliserons préférentiellement le terme « anaphores » qui est plus répandu dans la littérature. De plus, il nous semble important de rappeler que la plupart des auteurs utilisent le terme de « référent » pour désigner non pas l'anaphore mais son antécédent.

Les anaphores font partie des indices de relation. Elles permettent d'alléger le texte en évitant les répétitions des termes originaux. Cependant, leur traitement n'est pas toujours aisé. Une note d'information de la Direction de la Prospective et du Développement du Ministère de l'Éducation Nationale dit que seulement 28 % des élèves de 6^e identifient les référents des substituts lexicaux. En classe de 5^e, les élèves ont encore du mal à lister tous les substituts qui renvoient à un même référent.

Trois données interviennent dans ce processus (BAUMANN et STEVENSON, 1986, cités par GIASSON p.53) : il faut identifier le terme de base, le terme de remplacement ainsi que la relation qui unit ces deux entités.

Différents travaux ont établi des paramètres ayant une incidence sur la résolution d'une anaphore (voir GAONAC'H et FAYOL, 2003 pour une synthèse) :

- la distance physique entre le pronom et son référent. Plus les éléments sont éloignés, plus la résolution est difficile.
- l'importance du référent dans le modèle mental que le lecteur s'est construit : si le référent correspond au personnage principal, son antécédent sera plus

facilement identifié par le lecteur que s'il se rapporte à un personnage secondaire.

- la nature des anaphores, notamment leur caractère plus ou moins explicite. Par exemple, dans la phrase « Paul est malade. Il n'ira pas à l'école. », le pronom « il » est explicite. En revanche, dans la phrase « Paul joue chez Julien. Il habite près de chez lui. », la situation est plus ambiguë, il n'y a pas de marque de genre, « il » peut renvoyer à Paul ou à Julien. La phrase « Paul joue chez Marie. Il habite près de chez elle » sera mieux traitée car il y a un marqueur de genre.
- même si le processus de recherche de l'antécédent est activé dès la rencontre de l'anaphore, il faut parfois un certain délai pour trouver son antécédent, comme par exemple lorsqu'il y a « plusieurs candidats à la référence » (GOLDER et GAONAC'H, 2004, p.149)

Enfin, les travaux de BAUMANN (1987, cité par GIASSON, p.56) établissent que les référents placés avant leurs antécédents (référents cataphoriques) sont plus difficilement identifiés.

3.2. La temporalité

La temporalité dans le récit peut s'exprimer d'une part par le temps des verbes, d'autres part par l'utilisation de connecteurs temporels. Tous ces indices servent à la progression du récit.

En ce qui concerne les verbes, les temps du passé sont majoritairement utilisés. FAYOL (1985) rappelle que l'imparfait et le plus-que-parfait servent à poser le cadre, à décrire l'état initial, tandis que le passé simple est associé aux faits focalisés, (le « premier plan » de WEINRICH, 1973, cité par FAYOL, 1985, p.118). « Les oppositions de temps tendent ainsi à assurer la cohérence à l'intérieur des parties constitutives de l'épisode et la progression vers le sommet de l'histoire entre ces parties, cela en relation avec les connecteurs ». (SCHIFFRIN, 1981, cité par FAYOL, 1985, p.118).

Ces connecteurs ne sont d'ailleurs pas toujours évidents à comprendre. GIASSON (1990) cite ainsi l'exemple de la phrase « Jean est revenu de l'école après Marie » pour laquelle de jeunes lecteurs comprennent parfois que Jean est arrivé en premier car c'est lui qui est cité en premier dans la phrase. Enfin, elle rappelle que

« les connecteurs de temps et les connecteurs de cause sont les deux connecteurs les plus souvent implicites ».

3.3. La causalité

La causalité est une dimension importante du récit. Selon la théorie du modèle causal, la trame du récit peut être considérée comme une « chaîne causale » : le lien de cause à effet entre les événements aboutit à une transformation de l'état initial en l'état final. Comprendre le texte nécessite donc de prendre en considération les liens de cause et conséquence, qui peuvent être implicites ou explicites. Les connecteurs causaux, si tant est qu'ils soient maîtrisés, permettent de souligner le lien causal entre deux propositions. L'expérience de HABERLANDT et KENNARD (1981) (rapportée par FAYOL, 1992, p.81) a démontré l'effet facilitateur de certains connecteurs (adversifs ou causaux) : à la suite de « L'avion venait de décoller. Le moteur gauche prit feu. Les passagers étaient terrifiés » la phrase « le pilote fit atterrir l'avion sans difficulté » est lu plus rapidement lorsqu'elle est précédée du connecteur « cependant ». Néanmoins, les liens de causalité sont souvent implicites dans les textes, il revient au lecteur de les inférer. VAN DEN BROEK (1990) propose un classement des inférences causales, qui peuvent être rétrogrades (établir un lien causal entre l'événement et ce qui précède) ou antérogrades (anticiper un lien de conséquence entre l'événement et ce qui va suivre).

Ainsi, prendre en considération et savoir correctement traiter les anaphores, les relations temporelles et causales, apparaît nécessaire pour une bonne compréhension du récit, dans la mesure où ces dimensions y sont prépondérantes. Après avoir exposé les principaux processus entrant en jeu dans la compréhension de texte, nous nous intéresserons à la prise en charge orthophonique des troubles de compréhension écrite.

4. Prise en charge orthophonique des troubles de la compréhension

4.1. Les troubles rencontrés

« Les orthophonistes sont de plus en plus souvent confrontés à des sujets qui présentent une plainte concernant leur activité de lecteur » : ainsi commence l'éditorial du numéro de la revue *Rééducation orthophonique* consacré à la compréhension écrite de texte (DUCHENE MAY-CARLE, 2011). Si la plupart des adolescents consultent parce qu'ils sont « en grande difficulté dans l'analyse des textes » (DUCHENE MAY-CARLE, 2011, p.3), l'origine de leur trouble est variée.

Un décodage non automatisé peut entraver la compréhension en raison d'une mauvaise identification des mots (paralexies) ou d'une surcharge cognitive et attentionnelle (ECALLE, MAGNAN, BOUCHAFA, 2008). Cependant, la fluence en lecture n'est pas un facteur suffisant car il a été mis en évidence qu'un lecteur non fluent pouvait parvenir à comprendre un texte tandis qu'un lecteur fluent pouvait être en grande difficulté de compréhension (YUILL, OAKHILL, 1991).

Les compétences linguistiques sont également à prendre en considération : il paraît en effet évident qu'une pauvreté lexicale et des compétences limitées d'analyse morphosyntaxique et syntaxique de la phrase seront à l'origine de difficultés de compréhension. Cependant, la compréhension sera déficitaire dès le niveau de la phrase.

Comme le soulignent les modèles en psychologie cognitive, l'insuffisance de connaissances organisées sous forme de schémas ou scripts, tout comme l'incapacité à établir les liens de causalité ou à générer un modèle de situation pour créer une représentation mentale cohérente, constituent un obstacle important à la compréhension de texte. Par exemple, les patients consultant pour troubles logico-mathématiques ont souvent des difficultés de compréhension qui peuvent en partie être expliquées par le fait qu'ils ont « une approche du monde de type descriptif, ils procèdent par analogie directe et élaborent des liens contextuels entre les choses et les événements. Ils utilisent très peu le pourquoi logique [...] » (MOREL, 2006, p.62).

La mémoire à long terme et la mémoire de travail sont aussi fortement impliquées dans l'activité de compréhension. D'une part, la mémoire à long terme permet de stocker les informations sémantiques et les connaissances antérieures du lecteur. D'autre part, la mémoire de travail permet de mettre en lien les informations

du texte avec les connaissances antérieures et d'intégrer les nouvelles informations lues à la représentation mentale en cours. Elle intervient dans « l'établissement de la cohérence textuelle » (STANKÉ, 2006, p.51). Plusieurs études, dont celle de SEIGNEURIC (2001, citée par STANKÉ, 2006), ont montré que la mémoire de travail occupait une place prépondérante dans l'activité de compréhension.

Enfin, des difficultés d'attention, notamment soutenue, engendreront également des troubles de la compréhension de texte.

4.2. La prise en charge des troubles de la compréhension chez l'adolescent

4.2.1. Les tests

Il existe plusieurs tests orthophoniques évaluant spécifiquement les troubles de la compréhension écrite de texte chez l'adolescent. Les principaux sont :

- *Le Vol du PC* (BOUTARD et al. 2006) : de 11 à 18 ans. Le texte qui sert de support mêle discours narratif et informatif. Le test comporte plusieurs épreuves : un rappel libre de récit, des réponses à des questions ouvertes, des QCM, une épreuve de choix de titres et une épreuve de recherche d'indices. L'auteur présente le modèle de Giasson en introduction du manuel mais les résultats aux épreuves ne permettent pas vraiment d'identifier les processus déficitaires. Une analyse approfondie du clinicien est donc nécessaire pour comprendre la nature des déficits.

- *La Forme noire* (MAEDER, 2010) : de 9 à 12 ans. Il comporte un texte narratif. Comme l'auteur l'explique dans le manuel, ce test vise à évaluer le raisonnement logique (capacité de synthèse et de déduction), les compétences linguistiques (anaphores, liens logico-temporels, polysémie), la mémoire (lors du rappel de récit mais aussi par rapport à la génération d'inférences, facilitée si l'enfant s'est appuyé sur des scripts) et la représentation mentale.

- *Le Protocole Emilie* (DUCHÊNE MAY-CARLE, 2010) : de la 6^e à la 4^e. Ce test a pour objectif d'analyser les procédures de haut niveau que sont « la connaissance des règles de structures narratives, la capacité à cerner les éléments pertinents pour maintenir le fil directeur du récit, le respect des critères de cohésion et de cohérence, la prise en compte de la logique des actions (recours aux scripts et aux schémas d'action), la gestion des inférences, et la théorie de l'esprit. »

- *Exalang 11-15* (THIBAUT et al. 2009) : de 11 à 15 ans. C'est une batterie d'évaluation du langage qui propose, entre autres, une épreuve de compréhension de récit. Elle évalue notamment la capacité de synthèse, le raisonnement logique et la génération d'inférences.

4.2.2. Le matériel orthophonique

Parmi les différents outils destinés à rééduquer la compréhension écrite, on remarque qu'il existe de nombreux jeux qui portent sur la phrase et non sur le texte. Concernant la rééducation de la compréhension écrite de texte, le matériel utilisable avec des adolescents est assez restreint. De façon non exhaustive, on relève par exemple :

- *Textzados* (BOUTARD et FRAVAL, 2004) : ce matériel propose 26 textes de longueur croissante. S'appuyant sur le modèle théorique de GIASSON, l'objectif principal de cet outil est de renforcer les *macroprocessus*, grâce à la sélection des idées principales et à la recherche d'informations dans le texte. Il propose par ailleurs quelques exercices ciblés sur la compréhension linguistique, notamment lexicale et syntaxique.

- *100 exercices pour comprendre un texte* (PERRET, 2014) : ce matériel aborde la compréhension des différents types de texte par le biais d'exercices variés. Ce matériel est à destination des adolescents et adultes.

- *Des textes tout en morceaux* (MOULINIER, 2012) : ce matériel, destinés aux adolescents et aux adultes, comporte 83 textes répartis en 4 chapitres de complexité croissante. Un cinquième chapitre aborde la fable et le conte. Les exercices proposés (reconstituer un texte à partir de phrases mélangées ou compléter un texte à l'aide d'une liste de mots notamment) visent à travailler la cohérence locale et globale.

- *Réflexion lecture* (MAEDER, 2013) : ce matériel, destinés aux élèves du CE1 à la 3^e comporte des textes de longueur variable répartis selon 3 niveaux de difficulté. Une activité accompagne chaque texte. Ayant pour objectif d'entraîner les capacités sous-jacentes à la compréhension écrite, cet outil propose des activités telles que : tri d'informations, organisation du stockage en mémoire des informations, création de liens entre les informations, co-référence, déduction, réalisation d'inférences, raisonnement logique, représentation mentale et capacité de synthèse.

- *Réflex Lecture 1* (MAEDER, 2001) : c'est un classeur composé de textes accompagnés de fiches de travail. Les principaux objectifs sont de travailler sur le stockage d'indices, la représentation mentale (de personnages, d'objets, d'événements) et des structures syntaxiques complexes.

- *Réflex Lecture 2* (MAEDER, 2003) : ce matériel s'adresse surtout aux élèves de CE mais l'auteur mentionne la possibilité d'utiliser quelques fiches pour les adolescents ou adultes. Ce deuxième tome propose de nouveaux textes mais repose sur le même principe que *Réflex Lecture 1*.

4.2.3. L'accompagnement par le rééducateur

L'exploitation du matériel de rééducation de la compréhension écrite de texte nécessite un accompagnement dialogique. Le texte ne doit pas être l'objet d'un questionnement évaluatif (avec des bonnes et mauvaises réponses) mais d'une quête de sens. L'orthophoniste, en tant que lecteur expert, peut accompagner le patient dans sa création du sens en ayant recours à différentes procédures.

4.2.3.1. Par le dialogue

Le Questionnement Accompagnateur (QA) est centré sur l'énoncé. Lorsque le patient ne parvient pas à construire une signification cohérente du texte, l'adulte l'aide en lui posant des questions fermées ciblées sur la trame du récit : « L'adulte accompagnateur construit ainsi implicitement par ses questions la trame logico-sémantique » (ALVES et GIBARU, 2001, p.174).

Le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (DAMI) est centré sur l'énonciation. Il a pour vocation de conforter le sujet dans son énonciation à l'aide de questions ouvertes, reprises, relances, constats, demandes d'éclaircissement ou questions de controverse qui permettent au sujet de prendre position par rapport à ce qu'il lit, de construire pas à pas la signification du texte (ALVES et GIBARU, 2001).

4.2.3.2. Par l'enseignement explicite

GIASSON (1990) expose les principes de l'« enseignement explicite » ou « enseignement direct » de la compréhension en lecture. Cette démarche permet de considérer que la compréhension peut s'enseigner et non pas seulement se vérifier

grâce à des questions. Si les modèles d'enseignement explicite s'adressent avant tout aux enseignants, ils n'en sont pas moins applicables à la rééducation orthophonique, en les adaptant à la situation patient-orthophoniste, en ce qu'elle diffère de celle du groupe classe. Le lecteur averti qu'est l'orthophoniste peut donc transmettre des stratégies de compréhension au patient.

Cinq étapes sont proposées dans la démarche pédagogique de l'enseignement explicite :

- tout d'abord, il s'agit de « définir la stratégie et préciser son utilité ». En effet, pour que l'enfant se saisisse de l'outil qui lui est proposé, il faut qu'il ait compris quel profit il pourrait en tirer.
- Puis, il faut « rendre le processus transparent ». Pour cela, l'adulte verbalise ses opérations cognitives : « il est nécessaire d'explicitement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus. Contrairement aux activités physiques, les processus cognitifs ne peuvent être observés directement. Les processus de lecture doivent donc être illustrés par un lecteur accompli. » (GIASSON, 1990, p.30)
- La troisième étape consiste à « interagir avec l'enfant et le guider vers la maîtrise de la stratégie ». Au cours de cette étape, l'adulte guide l'enfant, lui donne des indices et progressivement diminue son étayage.
- Ensuite, vient le temps de « favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie ». C'est une étape de consolidation de l'apprentissage, l'adulte n'intervient presque plus afin de permettre à l'enfant de vraiment « faire sienne » la stratégie enseignée.
- Enfin, la cinquième et dernière étape consiste à « assurer l'application de la stratégie ». C'est l'étape du transfert de l'utilisation de la stratégie, de la situation scolaire aux lectures personnelles. C'est aussi l'occasion de faire prendre conscience à l'enfant qu'une stratégie ne s'applique pas de manière automatique, que c'est à lui de juger de la pertinence de l'utiliser en fonction des situations rencontrées.

5. Hypothèses et buts

Si la compréhension de texte relève de nombreux processus, les différents modèles théoriques de la compréhension écrite s'accordent sur le fait que la

compréhension des anaphores, de la temporalité et de la causalité est essentielle pour comprendre un texte, pour s'en créer une représentation mentale cohérente. D'après notre relevé du matériel orthophonique existant il semblerait que ces trois domaines ne soient pas abordés de façon spécifique. Par ailleurs, ces différents domaines nécessaires à la compréhension sont particulièrement présents dans les textes littéraires étudiés au collège.

Nous pouvons donc émettre les hypothèses suivantes :

- Un outil construit sur des textes littéraires peut avoir sa place dans une prise en charge orthophonique.
- L'utilisation de textes littéraires non simplifiés peut valoriser l'adolescent et renforcer sa confiance en ses capacités à comprendre un texte de son niveau scolaire.
- L'entraînement spécifique de processus permet d'améliorer la compréhension en lecture.
- La verbalisation de nos propres stratégies de lecteur expert permet au patient de mieux les maîtriser.

La création d'un matériel de compréhension écrite à partir de textes littéraires non aménagés a pour but de :

- Répondre à un besoin de matériel pour rééduquer la compréhension de texte chez l'adolescent.
- Confronter le patient à la compréhension de textes littéraires tels qu'il les rencontre au collège.
- Développer un outil de rééducation s'appuyant sur plusieurs modèles théoriques de la compréhension en lecture.
- Cibler et entraîner des stratégies nécessaires à la construction du sens.
- Faciliter le transfert en proposant des textes étudiés au collège.

Sujets, matériel et méthode

Dans cette partie, nous exposerons tout d'abord les différents paramètres qui nous ont guidés pour le choix des chapitres et le thème des textes. Nous expliquerons ensuite comment nous avons construit notre matériel (dont quelques extraits sont présentés en annexes) et de quelle manière celui-ci doit être utilisé. Enfin, nous présenterons l'expérimentation.

1. Choix préalables à la construction du matériel

1.1. Sélection des chapitres

1.1.1. Entraînement spécifique des domaines problématiques

Contrairement à la plupart des matériels utilisés en orthophonie pour travailler la compréhension de texte avec les adolescents, nous avons choisi d'isoler les compétences à travailler et de les entraîner chacune spécifiquement avec plusieurs textes. Nous avons estimé qu'il pouvait être intéressant de se concentrer sur un objectif particulier (compréhension des anaphores, de la causalité ou de la temporalité) afin que le patient maîtrise véritablement chaque notion. Cette approche rejoint la démarche développée par REMOND et QUET (1999) qui ont proposé un programme d'entraînement de la compréhension de texte pour les enfants de 8 à 11 ans environ. Leur programme comprend cinq modules de quatre séances chacun : le cadre spatio-temporel, les substituts, la situation énonciative, les connecteurs et un module intégrant les acquis des quatre précédents. Cette approche ciblée de la compréhension de texte nous a paru pertinente et différente du matériel orthophonique auquel nous avons pu avoir accès. Les principaux modèles de la compréhension écrite ont ensuite guidé nos choix concernant les domaines spécifiques à entraîner.

1.1.2. Le choix des processus d'intégration du modèle de GIASSON

Parmi les processus de lecture développés dans le modèle de GIASSON, nous avons choisi d'axer notre matériel sur des éléments appartenant aux processus d'intégration. En effet, il n'était pas approprié de travailler sur les microprocessus puisqu'ils servent à la compréhension au niveau de la phrase. Quant aux macroprocessus, le matériel *Textzados* (BOUTARD et FRAVAL, 2004) a été conçu

spécifiquement pour les entraîner, il nous paraissait donc plus opportun de nous positionner sur un autre domaine.

A plusieurs reprises au cours de nos lectures, notre attention a été attirée sur des points d'achoppement dans le traitement de certains processus d'intégration, ce qui nous a rapidement amenées à choisir d'orienter notre matériel sur ces éléments-là. Pour rappel, une note de l'Éducation Nationale relève que seuls 28 % des élèves de 6^e identifient correctement les anaphores (cité par FAYOL et GAONAC'H, 2003, p.50). De plus, les difficultés relatives au traitement de la temporalité et de la causalité dans le récit sont mentionnées dans la plupart des modèles cognitifs présentés dans la partie théorique.

Enfin, en ce qui concerne les processus d'élaboration, ils sont abordés de manière plus transversale, et bien que notre approche systématique nous ait conduit à traiter des processus d'intégration, nous avons aussi proposé des pistes de travail autour de l'imagerie mentale, des prédictions et des réponses affectives.

1.1.3. Concordance avec les autres modèles

On retrouve les notions de « temporalité », « anaphores » et « causalité » au cœur des principaux modèles cognitifs de la compréhension. Qu'il s'agisse des quatre sources de cohérence du modèle de « construction de structures » de GERNSBACHER (1990, 1995, 1997), à savoir la cohérence référentielle, temporelle, spatiale et causale ou encore des cinq dimensions de la continuité situationnelle du modèle « d'indexage d'événements » de ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER (1995) que sont la temporalité, la spatialité, la causalité, le protagoniste et ses motivations. La bonne compréhension d'un texte suppose donc que le lecteur établisse une « cohérence » ou « continuité » dans sa représentation mentale du texte là où, comme il est particulièrement fréquent dans les textes littéraires, la multitude de personnages, de lieux ou d'époques peut induire des discontinuités référentielles, spatiales et temporelles. Par ailleurs la causalité, qui est citée par ces modèles, est également au centre du « modèle causal » de VAN DEN BROEK (1985, 1990) selon lequel les événements d'un récit forment une chaîne causale de l'état initial à l'état final. Il apparaît donc primordial de savoir repérer les liens de cause et de conséquence dans un texte pour se créer une représentation mentale qui fasse sens.

1.2. Choix des textes

1.2.1. Pourquoi des textes littéraires étudiés au collège ?

Nous avons choisi de travailler sur des textes littéraires étudiés au collège parce que les jeunes y sont confrontés tous les jours en cours de français, ce qui en fait un support écologique : notre proposition thérapeutique rejoint ainsi le patient dans sa problématique quotidienne.

Notre objectif est bien différent de celui de l'enseignant : si celui-ci vise à sensibiliser ses élèves à l'interprétation littéraire, à leur faire acquérir diverses connaissances littéraires (qu'est-ce qu'une épopée, quels sont les critères d'une nouvelle fantastique, etc.) l'objectif de l'orthophoniste est de permettre à l'adolescent de réussir à comprendre le sens littéral des textes proposés, ce qui est considéré comme acquis au collège.

De plus, comme nous l'avons mentionné dans nos hypothèses, nous avons postulé qu'utiliser le même support qu'au collège pourrait favoriser le transfert d'apprentissage ainsi que valoriser l'adolescent et renforcer sa confiance en ses capacités à comprendre un texte de son niveau.

1.2.2. Le facteur motivationnel

La motivation est un facteur très important dans l'activité de lecture. Il nous a paru important de proposer des thèmes qui intéressaient particulièrement les adolescents et qu'ils ne jugeaient pas trop complexes. A cette fin, nous avons réalisé une enquête auprès de collégiens en fin d'année scolaire (Juin 2014). Nous avons donc proposé un questionnaire à 8 classes de collège : une classe par niveau dans un collège ordinaire et un collège appartenant au programme « Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite » (ECLAIR). Nous avons obtenu 143 réponses (36 en 6^e, 37 en 5^e, 25 en 4^e et 45 en 3^e).

Le questionnaire (Annexe 1, pages A3 à A6) sondait les élèves sur leurs goûts (ils devaient citer les thèmes et les textes qu'ils avaient préférés) mais aussi sur leur avis concernant la complexité des textes étudiés (citer des textes qui leur ont semblé faciles et difficiles). Nous les invitons à écrire quelques mots à chaque fois pour justifier leurs choix.

En classe de 6^e, outre les œuvres de littérature de jeunesse, 27 élèves sur 36 ont dit qu'ils aimaient les contes comme « La belle histoire de Leuk-le-lièvre » de

Léopold Sédar Senghor et Abdoulaye Sadj (« parce que c'était drôle ») ou encore « Alice au pays des merveilles » (« parce que c'est beau »). Nous avons donc choisi d'inclure, dans la mesure du possible, plusieurs extraits de contes parmi nos textes comme « La Belle au bois dormant » de Jacob et Wilhelm Grimm, « La Barbe bleue » et « Les Fées » de Charles Perrault ou encore « Alice au pays des merveilles » de Lewis Carroll. Comme ces textes plaisent aux adolescents et ne semblent pas considérés comme difficiles, ils ont été placés au début de nos chapitres.

En 5^e, des textes comme les fabliaux du Moyen Age (« La Farce du cuvier »), le *Roman de Renart* ont été cités parmi les préférés car ils étaient « drôles », « comiques », « très comiques » mais aussi les plus difficiles à cause des temps verbaux ou du nombre de personnages. En ce qui concerne le roman de chevalerie de Chrétien de Troyes, il est assez apprécié par les collégiens mais ceux-ci mentionnent la difficulté de la langue (il semblerait que l'enseignant leur ait proposé certains passages en version originale pour les comparer à la traduction). Nous avons donc choisi des extraits de ces différentes œuvres en sélectionnant des traductions attrayantes en français moderne.

Les élèves de 4^e ont cité des nouvelles qui leur ont plu comme « Le Papa de Simon » de Maupassant ou « La logeuse » et « Coup de gigot » de Roald Dahl, dont l'écriture simple et réaliste rejoint des textes que nous avons choisis tels que *Le Vieux loup et l'enfant* de Daniel Pennac, *L'Appel de la forêt* de Jack London ou encore *Le Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne.

Ce qui ressort des questionnaires de 3^e, c'est une prédilection pour les nouvelles à chute (36 élèves sur 45 l'ont mentionné). Cependant, nous avons finalement décidé de ne choisir que des textes étudiés en début de collège : même si les nouvelles à chute peuvent être véritablement intéressantes pour travailler la compréhension, elles nous ont semblé trop complexes pour être abordées avec de jeunes collégiens de 6^e ou 5^e consultant pour des troubles de la compréhension. De plus, elles sont trop longues pour s'inscrire dans le temps de la séance de rééducation.

Ces questionnaires nous ont donc inspirées pour choisir nos textes en tenant compte du facteur motivationnel mais nous avons dû aussi nous en détacher parfois, guidées par le souci constant de trouver des textes pertinents pour travailler les anaphores, la temporalité et la causalité.

2. Création du matériel

2.1. Sélection des textes

Les textes ont été sélectionnés dans un corpus d'une trentaine de manuels scolaires de français pour le collège. Deux critères ont orienté cette sélection :

- le processus à entraîner : parmi une banque de textes très importante, nous avons relevé ceux qui nous paraissaient intéressants pour aborder les notions d'anaphores, de temporalité et de causalité. Des textes plus complexes, comprenant des passages intéressants pour les trois notions travaillées, ont été conservés pour créer un chapitre « écologique ».
- les réponses au questionnaire, pour tenir compte de la motivation des patients. Nous avons donc écarté certains extraits précédemment sélectionnés dont le thème ne plaisait pas aux collégiens interrogés.

Ainsi, en tenant compte de ces différents critères, nous avons choisi des extraits des œuvres suivantes :

Chapitre « Anaphores »	1) Jacob et Wilhelm Grimm, <i>La Belle au bois dormant</i> , 1812. 2) Pierre Gripari, <i>La sorcière de la rue Mouffetard</i> , 1967. 3) Daniel Pennac, <i>L'Œil du loup</i> , 2002. 4) Jack London, <i>L'appel de la forêt</i> , 1903. 5) Homère, <i>L'Illiade</i> .
Chapitre « Temporalité »	1) Lewis Carroll, <i>Alice au pays des merveilles</i> , 1869. 2) Charles Perrault, <i>La Barbe bleue</i> , 1697. 3) Homère, <i>L'Odyssée</i> . 4) <i>La Bible</i> , « Genèse », épisode du déluge. 5) Jules Verne, <i>Le Tour du monde en 80 jours</i> , 1873.
Chapitre « Causalité »	1) Charles Perrault, <i>Les Fées</i> , 1695. 2) Chrétien de Troyes, <i>Yvain ou le Chevalier au lion</i> , XII ^e siècle. 3) René Guilloit, <i>Crin-blanc</i> , 1954. 4) et 5) Anonyme, <i>Le Roman de Renart</i> , XIII ^e siècle.
Chapitre « écologique »	1) François Rabelais, <i>Gargantua</i> , 1534. 2) Chrétien de Troyes, <i>Yvain ou le Chevalier au Lion</i> , XII ^e siècle. 3) Jack London, <i>Bâtir un feu</i> , 1907. 4) et 5) Anonyme, <i>Les Perdrix</i> , fabliau du XIII ^e siècle.

Tableau I. Vue d'ensemble des œuvres littéraires dont sont extraits les textes

2.2. La composition en chapitres

Notre matériel se compose de quatre chapitres, intitulés respectivement « causalité », « anaphores », « temporalité » et « écologique ». Il n'y a pas d'ordre pré-établi pour aborder les différents thèmes. Ceci est laissé à la libre appréciation de l'orthophoniste, exception faite du dernier chapitre « textes écologiques » qui reprend tous les processus abordés individuellement et constitue donc le dernier degré de progression du matériel. De plus, le thérapeute peut choisir de n'entraîner qu'un seul processus s'il estime que le patient maîtrise les autres.

2.3. L'organisation interne des chapitres

A l'intérieur de chaque chapitre, les textes et activités ont été classés selon une logique de progression, à la fois linéaire et spiralaire. La difficulté croissante des textes et activités proposés tout comme la diminution de l'étayage de l'orthophoniste offrent une progression linéaire. A cela s'ajoute une progression spiralaire par le biais de la redondance diversifiée ou encore de la répétition de stratégies, que l'on retrouve d'un texte à l'autre.

2.3.1. Un entraînement progressif

Chaque chapitre comporte cinq séquences de travail prévues pour être réalisées en cinq séances de rééducation successives. Une séquence correspond à un texte, sauf exception, ce qui est le cas pour deux textes plus longs (un extrait du *Roman de Renart* dans le chapitre « Causalité » et le fabliau « Les perdrix » dans le chapitre « écologique ») qui sont découpés pour être traités en deux séquences.

Le choix de cinq séquences repose sur une double contrainte : la première est de fournir un nombre suffisant de séquences pour qu'il y ait un réel entraînement du processus visé, la seconde est que l'ensemble du matériel ne nécessite pas plus de vingt séances pour sa mise en œuvre complète.

Les textes sélectionnés ont été classés par ordre de difficulté croissante. Étant donné que c'est par un entraînement systématique et progressif que l'on acquiert de nouvelles compétences, il semble opportun, afin de tirer le meilleur profit du matériel, de traiter tous les textes d'un chapitre et de respecter l'ordre de présentation des séquences. Cependant, dans le cas où un patient maîtrise rapidement la notion

travaillée, il est possible de passer un ou deux textes pour accéder directement au dernier.

2.3.2. Les activités de prise de conscience

Nous avons placé en début de chaque chapitre une activité intitulée « prise de conscience ». Cette activité répond à un double objectif. Elle permet d'abord à l'adolescent de découvrir la notion qui sera travaillée dans les textes et lui faire prendre conscience de ce qu'il connaît déjà. De plus, cette activité de prise de conscience permet à l'orthophoniste de situer son patient par rapport à cette notion, d'évaluer les connaissances qu'il possède déjà ou de prendre conscience de ses difficultés sans même aborder la notion dans un texte. En effet, comme nous le suggérons dans notre guide d'utilisation, si le patient se trouve en échec dès l'activité de prise de conscience, il est préférable de travailler préalablement la notion avec un matériel plus simple (ayant pour support des phrases ou des images). Par exemple, dans l'activité de prise de conscience sur la causalité dont un extrait est présenté ci-dessous, nous proposons au patient de relier les deux éléments d'une phrase en trouvant le mot qui manque. Si le patient ne parvient pas à trouver les mots ou à comprendre le rapport logique de cause et conséquence entre les deux propositions lorsque l'orthophoniste le lui explique, il nous semble inadapté de poursuivre l'entraînement avec des textes.

<p>◆ Compléter ces phrases pour relier logiquement les deux éléments de chaque phrase (Etape 1)</p>
<p>Mon bus n'est pas passé il y avait grève de bus. Il y avait grève de bus mon bus n'est pas passé.</p>
<p>Je n'irai pas à la piscine je suis malade. Je suis malade je n'irai pas à la piscine.</p>

Figure 3. Extrait de l'activité de prise de conscience du chapitre « causalité »

2.3.3. Les fiches récapitulatives

Chaque chapitre comporte une fiche récapitulative à destination de l'orthophoniste. La fiche du patient sera, elle, construite avec le thérapeute au fil des textes.

2.3.3.1. Fiche récapitulative de l'orthophoniste

Cette fiche propose une synthèse, la plus complète possible, sur la notion étudiée. Nous avons ainsi proposé un relevé exhaustif des connecteurs de cause et conséquence ou des différents types d'anaphores (Annexe 6, page A15). Pour la temporalité, notion plus complexe à définir, nous avons d'abord rappelé les valeurs des temps verbaux utilisés dans le récit puis proposé une liste de connecteurs temporels fréquents classés selon ce qu'ils servent à exprimer l'antériorité, la postériorité, la simultanéité, la succession, la répétition ou encore la durée.

De plus, nous rappelons au début de chaque fiche l'importance de la notion étudiée dans la compréhension du récit. Ainsi, l'orthophoniste peut l'expliquer au patient pour qu'il soit conscient que ce qui va être entraîné va l'aider à mieux comprendre les textes. Nous précisons par exemple au début de la fiche sur les anaphores qu'elles sont fréquentes dans les textes pour éviter les répétitions et pour apporter progressivement de nouvelles informations ou opinions sur le personnage. Concernant la causalité, nous précisons qu'elle est prépondérante dans le récit car les différents événements s'enchaînent de façon logique pour former une histoire cohérente. Enfin, en ce qui concerne la temporalité, nous rappelons que tout récit fonctionne selon une progression chronologique (marquée non seulement par des adverbes, groupes nominaux ou propositions permettant de situer les événements les uns par rapport aux autres mais aussi par les temps verbaux) et que l'ordre chronologique de la narration ne suit pas forcément celui de l'histoire.

2.3.3.2. Fiche récapitulative du patient

Nous proposons à l'orthophoniste de créer avec le patient une fiche qui récapitule tout ce qui concerne la notion travaillée. Ce document est construit peu à peu avec les éléments découverts au fil des textes. Nous n'avons pas proposé de modèle volontairement, afin que cette fiche soit vraiment personnalisée et réalisée progressivement, en fonction du patient. Lorsque c'est possible, nous préconisons que ce soit le jeune qui la réalise, écrivant lui-même, choisissant comment il souhaite l'agencer, quelles couleurs il veut utiliser, de manière à ce qu'elle devienne un véritable outil de travail personnel. Cette fiche n'est pas destinée à rester dans le dossier de suivi du patient ; au contraire, elle est faite pour être emportée par le patient afin qu'il puisse s'y référer (Annexes 3, 4 et 5, pages A10 à A14).

2.4. Typographie des textes

Le premier contact d'un lecteur avec un texte est sa présentation visuelle, appelée lisibilité textuelle. Pour un jeune en difficulté face au texte, cette première « rencontre » peut-être décourageante. Nous avons donc choisi de présenter les textes au patient sous trois typographies différentes, avec une progression pour tendre vers une présentation la plus proche possible des manuels scolaires, ceux-ci étant les supports auxquels les jeunes adolescents sont le plus souvent confrontés au quotidien.

La présentation la plus étayante propose un espacement augmenté entre les caractères et entre les mots, une interligne de 1,5 et une police de taille 14.

Dans la présentation intermédiaire, il n'y a plus d'augmentation de l'espacement entre les caractères tandis que l'espacement augmenté entre les mots, l'interligne de 1,5 et la police de taille 14 sont conservés.

Enfin, dans la présentation la plus écologique, l'interligne est ramenée à 1, l'espacement est normal et la police utilisée est de taille 12.

Pour chaque texte, le choix de la typographie est laissé au patient. Cependant, l'orthophoniste doit veiller à encourager le patient à se rapprocher peu à peu de la typographie la plus écologique.

Les éléments typographiques concernant les espacements et tailles de caractères ont été choisis en s'appuyant sur nos observations cliniques réalisées en stage et sur nos entretiens avec des orthophonistes. Nous nous appuyons également sur un article de ZORZI et al. (2012) mettant en évidence le bénéfice apporté par l'espacement entre les lettres pour la précision et la vitesse de lecture des enfants dyslexiques même si nous sommes conscientes que cette étude concerne les enfants et adolescents dyslexiques et non ceux présentant des troubles de la compréhension du langage écrit.

Comme nous allons l'expliquer de façon détaillée, pour chaque texte, nous proposons à l'orthophoniste des activités non seulement spécifiques au domaine entraîné mais aussi transversales. Nous lui suggérons également une démarche d'accompagnement du patient au fil de la lecture.

3. Utilisation du matériel

3.1. Accompagnement en cours de lecture

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie pratique, nous nous sommes appuyées sur la pédagogie de l'enseignement explicite pour construire notre matériel. Ainsi, au début d'un chapitre, l'orthophoniste explique ce qui va être travaillé et en quoi c'est utile pour comprendre un texte. Ceci correspond à la première étape de l'enseignement explicite : « définir la stratégie et préciser son utilité ». Ensuite, afin de « rendre le processus transparent » (deuxième étape), nous proposons souvent que ce soit l'orthophoniste qui commence la lecture du texte. Il peut alors verbaliser sa démarche intellectuelle pour que le patient découvre comment la stratégie présentée au départ est mise en œuvre au moment de la lecture. Nous avons donc choisi de découper les textes, en faisant des pauses régulières, pour entraîner les processus au cours de la lecture et non à la fin. En effet, la plupart du temps, les questions posées en fin de texte visent à vérifier la compréhension. Or, nous ne sommes pas dans une démarche de vérification puisque nous savons que nos patients ont des difficultés.

Au départ, c'est donc l'orthophoniste qui attire l'attention du patient sur certains points et les explique. Dans un deuxième temps, si le jeune ne repère pas de lui-même les éléments intéressants, le professionnel les lui indique et instaure un dialogue pour le guider. Peu à peu, l'objectif est de parvenir à une autonomie du patient dans l'utilisation de la stratégie transmise par l'orthophoniste.

Nous proposons aussi régulièrement à l'orthophoniste de donner la consigne au patient avant la lecture pour aider le jeune à entrer dans une lecture plus active et lui permettre d'apprendre peu à peu à se poser de lui-même des questions pour construire sa compréhension au fil du texte. Ainsi, par exemple, dans le texte « La mare aux larmes », extrait d'Alice au Pays des merveilles de Lewis Carroll :

6/ Lecture par le patient jusqu'à la fin avec consigne préalable : « Tu vas lire la fin du texte en relevant tous les mots qui donnent des indices sur le moment où se passent les actions, parce qu'après je vais te demander de me dire dans quel ordre elles se sont déroulées. Tu peux surligner ces éléments dans le texte. »

Figure 4. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 1, chapitre « temporalité »

Enfin, en début de chapitre, quand les textes sont un peu longs, la lecture alternée permet d'entretenir l'attention et la motivation du patient tout en évitant une surcharge cognitive.

3.2. Les activités proposées

Les différentes activités proposées s'articulent comme le montre le schéma ci-dessous :

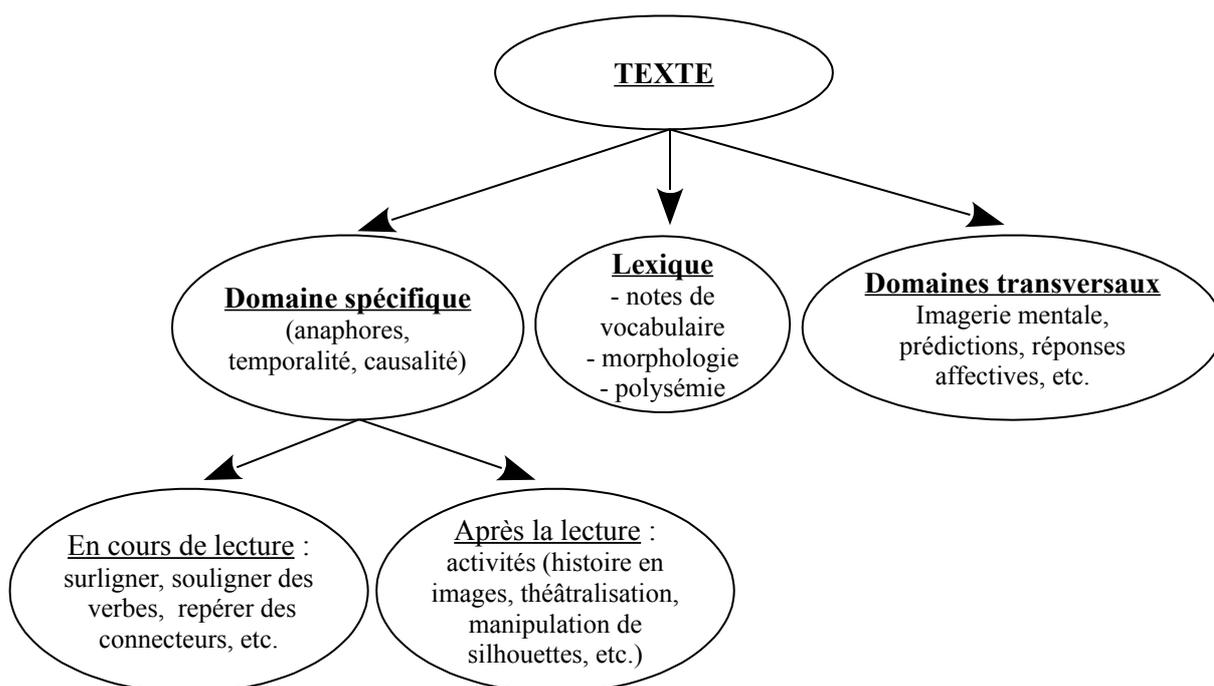


Figure 5. Schéma récapitulatif de l'approche proposée autour d'un texte

Pour chaque texte, l'approche est triple : activités autour du domaine spécifique (qui correspond au chapitre) et de domaines transversaux ainsi que du vocabulaire (Annexes 7 à 10, pages A16 à A25).

3.2.1. Activités spécifiques au processus travaillé

De manière systématique, des activités en rapport avec le domaine sont proposées à l'orthophoniste sur le document qui lui est destiné.

3.2.1.1. Activités spécifiques proposées en cours de lecture

Très souvent, il est demandé au patient de rechercher des éléments précis dans le texte et de les marquer en soulignant ou surlignant, comme le montrent les extraits suivants :

2/ *Lecture par l'adulte* **[PAUSE 1]** et verbalisation avec participation active du patient qui entoure d'une couleur tout ce qui fait référence à Buck le chien-loup et d'une autre tout ce qui fait référence au loup. Ce qui concerne les deux est entouré dans les 2 couleurs.

Figure 6. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 4, chapitre « anaphores »

6/ *Lecture alternée* (le patient lit le récit et les répliques de la Barbe Bleue tandis que l'orthophoniste lit celles de la jeune femme) **avec consigne préalable [PAUSE 6]** : « *fais bien attention au déroulement chronologique et surligne les compléments de temps* ».

Figure 7. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 2, chapitre « temporalité »

3/ *Lecture par le patient avec consigne préalable [PAUSE 3]* : « *lis ce paragraphe en étant attentif aux indices qui t'indiquent la cause ou la conséquence. Surligne ces mots.* »

Figure 8. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 2, chapitre « causalité »

Cette manipulation du texte par l'adolescent lui permet d'une part d'être plus actif et d'autre part de prendre l'habitude de marquer ou d'annoter ce qu'il lit. GIASSON (1990) souligne que cette manière de procéder permet de mieux se souvenir de qui a été lu et de localiser des éléments importants pour pouvoir y revenir ensuite ; c'est une technique utilisée par les lecteurs habiles lorsqu'ils ont une tâche de résumé de texte à produire. Cette stratégie, appliquée ici à la compréhension de texte, peut être transférable à l'apprentissage des leçons.

3.2.1.2. Activités spécifiques proposées après la lecture

De plus, des activités spécifiques au domaine travaillé sont proposées en fin de lecture du texte afin de diversifier les approches, par exemple :

- classement d'une histoire en images pour la temporalité dans le texte « La ruse de Pénélope », extrait de L'Odyssée d'Homère dont trois images sont présentées ci-dessous, figure 9.

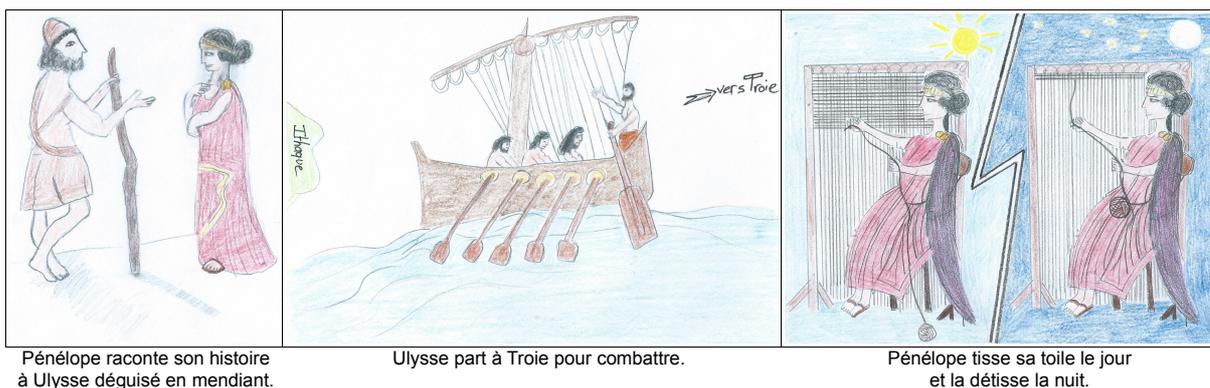


Figure 9. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 3, chapitre « temporalité »

- théâtralisation : soit le patient est invité à rejouer une scène du texte en manipulant des silhouettes (« Hurlements dans la forêt » dans le chapitre « anaphores » ou « La veuve du bûcher » dans le chapitre « temporalité », dont quelques silhouettes sont présentées ci-dessous dans la figure 10), soit il est lui-même acteur de la scène à rejouer, par exemple dans « La Barbe bleue » (chapitre « temporalité ») ou « Arrivée du corps de Coupée » (chapitre « causalité »).

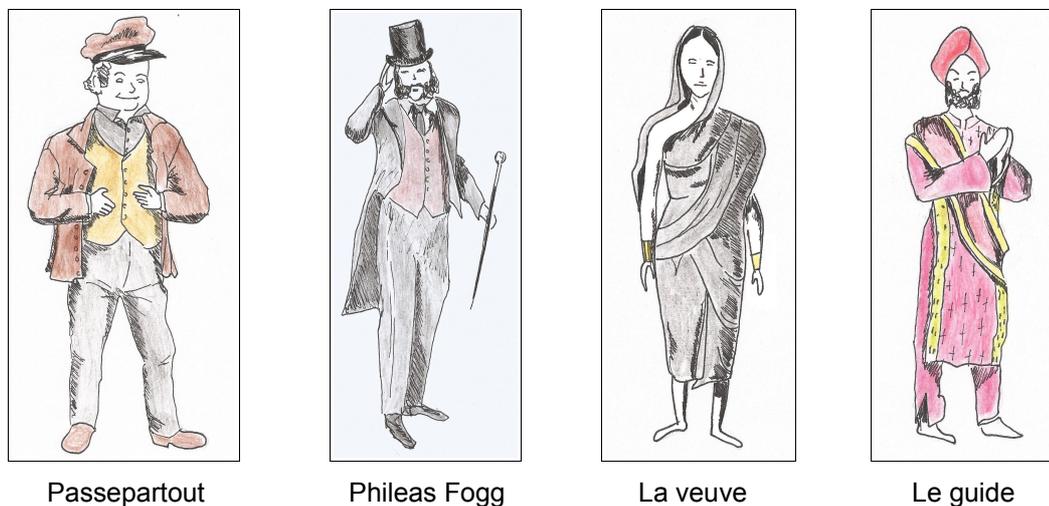


Figure 10. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 5, chapitre « temporalité »

- production écrite dans « Le lion d'Yvain » (chapitre « causalité ») afin de mieux s'approprier les notions de cause et conséquence : le patient est invité à écrire une fin à l'histoire en utilisant les relations de causalité, comme le montre l'extrait ci-après (Figure 11).

Production écrite (pour mieux s'approprier la notion de causalité) : « *Yvain est en mauvaise posture : aide-le à gagner ce combat (avec ou sans l'aide de son lion). Écris ta propre fin en quelques phrases, en utilisant la relation de cause/conséquence entre les actions.* »

Figure 11. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 2, chapitre « causalité »

3.2.2. Activités transversales

Si l'objectif est d'entraîner spécifiquement un processus par chapitre, il nous paraissait essentiel de ne pas occulter la compréhension globale du texte proposé au patient. Nous suggérons donc régulièrement à l'orthophoniste de faire des pauses « imagerie mentale », d'interroger l'adolescent sur ses prédictions (également appelées hypothèses de lecture) sans omettre de les vérifier par la suite, ou encore d'exprimer son ressenti face à certaines situations présentées dans le texte. C'est aussi l'occasion pour l'adolescent de donner son avis, de raisonner et de faire des liens avec ses connaissances antérieures.

L'extrait ci-dessous illustre une activité de prédiction proposée dans le chapitre causalité :

3/ [...]
Prédiction : « *Folco a passé une corde autour des naseaux de Crin-Blanc, à ton avis que va-t-il se passer ensuite ?* »

4/ [...]

5/ *Lecture par le patient [PAUSE 5].*
 [...]
 Vérifier la prédiction faite à la pause 3. Que se passe-t-il dans le texte : pouvait-on imaginer que cela se passerait ainsi ?

Figure 12. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 3, chapitre « causalité »

3.2.3. Les aides lexicales

Les aides lexicales sont de deux ordres : des notes de vocabulaire dites « classiques » fournissant des définitions et des suggestions d'activités lexicales.

3.2.3.1. Les notes de vocabulaire

ECALLE et MAGNAN (2010) s'intéressent aux processus sémantiques dans leur travail sur les déterminants de la compréhension en lecture. Ils citent trois études qui montrent des corrélations élevées entre vocabulaire et compréhension en lecture (ECALLE et MAGNAN, 2010, p.97-98). On peut facilement admettre qu'un niveau lexical suffisant soit nécessaire pour accéder au sens de ce qui est lu. C'est

pourquoi nous avons souhaité apporter un soin particulier aux notes de vocabulaire proposées dans notre matériel. Ces notes se présentent sous deux formes : pour les mots les plus rares, la définition est donnée en marge du texte du patient, comme dans les manuels scolaires. Pour des mots ou expressions plus courants mais dont il nous semblait qu'ils pouvaient manquer au lexique de certains jeunes, nous avons réalisé des notes spécifiques qui n'apparaissent que dans le document de l'orthophoniste. Ce choix est motivé par deux raisons : tout d'abord afin de ne pas surcharger le texte du patient, ensuite pour permettre au jeune d'être plus acteur en réalisant qu'il ne connaît pas le mot et en demandant des explications. De plus, l'adolescent est ainsi invité à être davantage conscient des moments où il y a une rupture du sens, soit parce qu'il ne connaît pas un mot, soit parce qu'il s'attache à un sens erroné d'un terme polysémique. Il est intéressant aussi d'apprendre au patient à utiliser le contexte et le reste du texte pour mettre du sens sur les mots qu'il ne connaît pas.

3.2.3.2. Les activités lexicales suggérées

Il nous a paru intéressant de relever au fil des textes des mots qui pouvaient donner lieu à des activités lexicales sur la polysémie (📖P) ou la morphologie (📖M). Nous les avons donc indiqués à l'orthophoniste afin qu'il puisse, s'il le souhaite, travailler ces aspects pour enrichir les compétences lexicales de son patient.

L'extrait présenté ci-dessous illustre notre démarche en ce qui concerne le lexique :

Vocabulaire (s'assurer que le patient a bien compris ces mots) :

Bûcher : 📖M : bûche, bûcheron, bûchette. 📖P : fam : étudier avec acharnement. Bûche : fam : chute.
 Nuances : teinte plus ou moins foncée que peut prendre une couleur
 Infortunée : 📖P : de fortune : richesse / malchance. 📖M : préfixe privatif « in »
 Terreur : peur extrême
 Précipita : 📖P : jeter, faire tomber de haut / hâter
 Fakir : personnage religieux
 Vigoureux : fort
 Stupéfié : extrêmement surpris.
 Ressuscité : 📖M : à mettre en lien avec « résurrection », vu plus haut (et donné en note de vocabulaire au patient)
 + Vocabulaire donné au patient :

Hindoue : de l'Inde
 Résurrection : le fait de ressusciter. 📖M : du latin resurgere : se relever (parallèle avec ressurgir), préfixe « re »
 Rajah : noble indien
 Spectrale : fantomatique
 Prodige : miracle, événement merveilleux
 Parsi : le guide indien

Figure 13. Extrait du document de l'orthophoniste, texte 5, chapitre « temporalité »

La première partie de ces notes est constituée des définitions données uniquement à l'orthophoniste, avec l'icône « morphologie » ou « polysémie » le cas échéant. La deuxième partie (intitulée « + Vocabulaire donné au patient ») est une copie de la note de vocabulaire dont dispose le patient en marge de son texte, éventuellement augmentée de suggestions de morphologie ou de polysémie.

Afin que le matériel soit utilisé comme nous l'avons imaginé, nous avons fourni aux orthophonistes un guide d'utilisation pour la phase d'expérimentation. Nous y avons résumé les principes cités précédemment sans pour autant proposer un protocole rigide.

4. Mise en pratique du matériel par les orthophonistes

4.1. Critères de recrutement de la population témoin

4.1.1. Les critères d'inclusion

Les critères d'inclusion des patients susceptibles de tester notre matériel étaient les suivants :

- Adolescent scolarisé au collège général (de la 6^e à la 3^e).
- Adolescent bénéficiant d'une prise en charge orthophonique.
- Patient ayant un décodage suffisamment automatisé.
- Patient ayant un niveau de vocabulaire dans la norme.
- Résultats pathologiques à un test de compréhension écrite de texte pour adolescents (*Le Vol du PC* (BOUTARD et al., 2006), *La Forme noire* (MAEDER, 2010), *Le Protocole Emilie* (DUCHÊNE MAY-CARLE, 2010) ou *Exalang 11-15* (THIBAUT et al. 2009)).

4.1.2. Les critères d'exclusion

Nous avons défini comme critères d'exclusion :

- Adolescent présentant une déficience intellectuelle.
- Adolescent scolarisé en SEGPA (les textes utilisés dans notre matériel sont trop complexes et ne correspondent pas à leur programme).

- Patient ayant des troubles de la compréhension morphosyntaxique à l'oral.
- Patient présentant des troubles mnésiques ou attentionnels expliquant les difficultés de compréhension d'écrits longs.

4.2. Le test du matériel

Nous avons prévu une phase de test de six mois pour pouvoir effectuer un pré-test et un post-test afin d'objectiver par des résultats quantifiables la pertinence du support de rééducation que nous avons créé.

Si nous avons eu l'occasion de tester nous-mêmes le matériel, il nous paraissait aussi primordial qu'il soit utilisé par des orthophonistes. Tout d'abord afin de nous rendre compte de la lisibilité de notre matériel. En effet, pour nous qui avons pensé la progression, le choix des textes, la manière de procéder, notre démarche ou nos consignes nous semblent exposées clairement. Seules des personnes extérieures à la création du matériel peuvent avoir le recul nécessaire pour émettre un avis fiable sur celui-ci en terme de lisibilité.

Ensuite, nous souhaitons bénéficier de l'expertise de professionnels, expertise qui nous fait défaut en tant qu'étudiantes, tant en ce qui concerne le contenu du matériel que son utilisation concrète en séance. En effet, nous prévoyons vingt séances de rééducation : peut-être est-ce trop long ? Nous avons pensé que cinq séances par chapitre étaient nécessaires pour entraîner une stratégie : peut-être est-ce lassant pour un patient ? Les meilleures idées théoriques sont parfois mises à mal par la réalité du terrain. Cependant, que vaudrait un matériel, théoriquement idéal mais cliniquement inutilisable ? Nous désirions, pour cette raison, que notre matériel puisse être manipulé par des orthophonistes chevronnés.

4.3. Questionnaire post-test aux orthophonistes

Afin de recueillir l'avis des orthophonistes ayant testé notre matériel, nous leur avons proposé un entretien téléphonique. Cette forme de recueil de réponses nous a paru plus chaleureuse et plus rapide pour les professionnels, contrairement à un document à remplir. Néanmoins, le questionnaire support de cet échange (Annexe 2, pages A7 à A9) leur a été transmis plus d'une semaine à l'avance afin qu'ils ne soient pas pris au dépourvu et puissent y réfléchir s'ils le souhaitaient.

Cette échange nous a donc permis de connaître l'opinion d'orthophonistes expérimentés sur notre matériel, notamment en ce qui concerne :

- le fait d'utiliser des textes littéraires en séance et leur avis sur les textes que nous avons sélectionnés.
- le fait d'isoler des domaines spécifiques, de les entraîner sur plusieurs séances ainsi que le bien-fondé des domaines choisis dans notre matériel par rapport aux problématiques de leur patient.
- La démarche thérapeutique proposée (l'enseignement explicite)
- La manipulation du matériel, la lisibilité des consignes et la pertinence des activités proposées.

Nous les avons également interrogés sur les progrès de leurs patients (dans les domaines entraînés mais aussi en compréhension de texte plus généralement). Les réactions de leurs patients face aux textes et activités ont également constitué une rubrique importante de notre questionnaire.

Le retour de ces questionnaires après la phase d'expérimentation nous a permis de recueillir de nombreuses remarques qualitatives que nous exposerons dans notre partie consacrée aux résultats.

Résultats

Après avoir présenté la population témoin, nous exposerons les différents résultats recueillis auprès des expérimentateurs.

1. Présentation de la population témoin

Notre matériel a été expérimenté par 8 orthophonistes, qui, contrairement à nous, ont pu porter un regard extérieur sur notre travail et nous apporter ainsi un nouvel éclairage. Nous-mêmes avons aussi eu l'occasion de l'utiliser avec certains patients. Trois orthophonistes l'ont testé avec plusieurs patients, ce qui porte à 16 le nombre de patients inclus dans notre population témoin.

Voici un tableau récapitulant les données générales de la population témoin :

Patient	Sexe	Age	Classe	Motif de la prise en charge orthophonique
N.	G	13 ans	5 ^e	Trouble du langage écrit non spécifique avec difficultés importantes de compréhension
B.	G	13 ans	5 ^e	Difficultés majeures de compréhension en lecture et trouble de la pragmatique
O.	F	11 ans	6 ^e	Troubles du langage écrit (lecture et orthographe)
A.	G	14 ans	4 ^e	Trouble de la compréhension et difficultés pragmatiques
A.	F	12 ans	5 ^e	Troubles du langage écrit
L.	F	14 ans	3 ^e	Séquelles de dyslexie-dysorthographe augmentant le coût cognitif en lecture, compréhension, rétention et orthographe
F.	F	12 ans	5 ^e	Troubles du langage écrit secondaires à un trouble de compréhension orale (manque de lexique et de syntaxe)
A.	G	11 ans	6 ^e	Troubles du langage écrit associés à une dyspraxie et une importante hypotonie
A.	G	14 ans	4 ^e	Dyslexie-dysorthographe mixte associée à une hyperactivité
F.	G	14 ans	4 ^e	Dyslexie-dysorthographe augmentant le coût cognitif en lecture et entraînant des difficultés de compréhension
J.	F	13 ans	5 ^e	Troubles de la compréhension écrite
G.	G	12 ans	6 ^e	Troubles de la compréhension écrite
M.	F	13 ans	5 ^e	Troubles du langage écrit et oral, trouble de la compréhension fine
M-C.	F	11 ans	6 ^e	Troubles du langage écrit, pauvreté lexicale et difficultés de compréhension
A.	G	15 ans	3 ^e	Difficultés de langage écrit : orthographe et compréhension
H.	F	12 ans	5 ^e	Difficultés du langage écrit, dont la compréhension de texte et troubles logico-mathématiques

Tableau II. Présentation synthétique de la population témoin

Les 16 patients ayant utilisé notre matériel se répartissent de façon homogène quant au sexe (8 garçons et 8 filles). En ce qui concerne le niveau scolaire, les 4 niveaux du collège sont représentés, avec une prépondérance pour les deux premières années (4 patients en 6^e et 7 en 5^e, 3 patients en 4^e et 2 en 3^e).

2. Résultats de l'expérimentation du matériel

2.1. Chapitres et textes testés par les orthophonistes

Avant de présenter les données que nous avons recueillies à propos de l'expérimentation, il convient d'apporter quelques précisions concernant la manière dont l'outil a pu être utilisé.

En effet, notre matériel propose un entraînement de plusieurs séances successives dans trois domaines spécifiques (anaphores, temporalité, causalité) et invite ensuite à placer le patient face aux textes plus complexes du « chapitre écologique » qui n'a pu être testé ici par manque de temps. Les orthophonistes ayant accepté de participer à l'expérimentation de notre matériel n'ont pu consacrer assez de séances pour tester ce chapitre, c'est pourquoi il n'est pas mentionné dans certains graphiques.

De plus, si notre démarche d'entraînement était exposée dans la « notice générale », les professionnels avaient toute liberté d'utilisation du matériel. Conscientes de la charge supplémentaire de travail que représentait pour eux l'appropriation d'un nouvel outil, nous ne voulions pas les soumettre à un protocole rigide : nous avons donc suggéré plus qu'imposé. Ainsi, si certains ont consacré plusieurs séances de suite à un même domaine en suivant la progression que nous proposons, d'autres ont préféré découvrir le matériel en saisissant un ou deux textes de chaque chapitre selon leurs affinités.

La répartition des textes utilisés lors de l'expérimentation peut être illustrée par le graphique suivant :

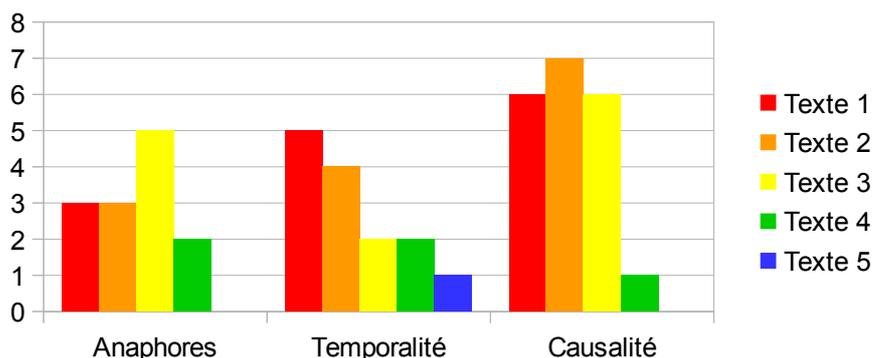


Figure 14. Répartition des textes utilisés lors de l'expérimentation

Comme le montre ce graphique, chacun des trois domaines spécifiques proposés a été entraîné lors de l'expérimentation. Les chapitres portant sur la temporalité et la causalité ont été testés dans leur intégralité (le « chapitre causalité » ne comporte que 4 textes). On peut également noter une certaine prédilection pour le « chapitre causalité » dont les textes ont été utilisés 20 fois alors que les textes du « chapitre temporalité » l'ont été 14 fois et ceux du « chapitre anaphores » 13 fois. Le chapitre écologique mis à part, l'outil a été appréhendé dans son ensemble par des professionnels expérimentés qui nous ont donné leur avis sur la conception du matériel ainsi que sur la démarche thérapeutique que nous proposons.

2.2. Opinions portant sur la conception théorique du matériel

Les réponses des orthophonistes sur le bien-fondé d'une rééducation de la compréhension écrite à partir de textes littéraires et sur la pertinence d'un entraînement spécifique de processus sous-jacents sont regroupées dans le graphique suivant :

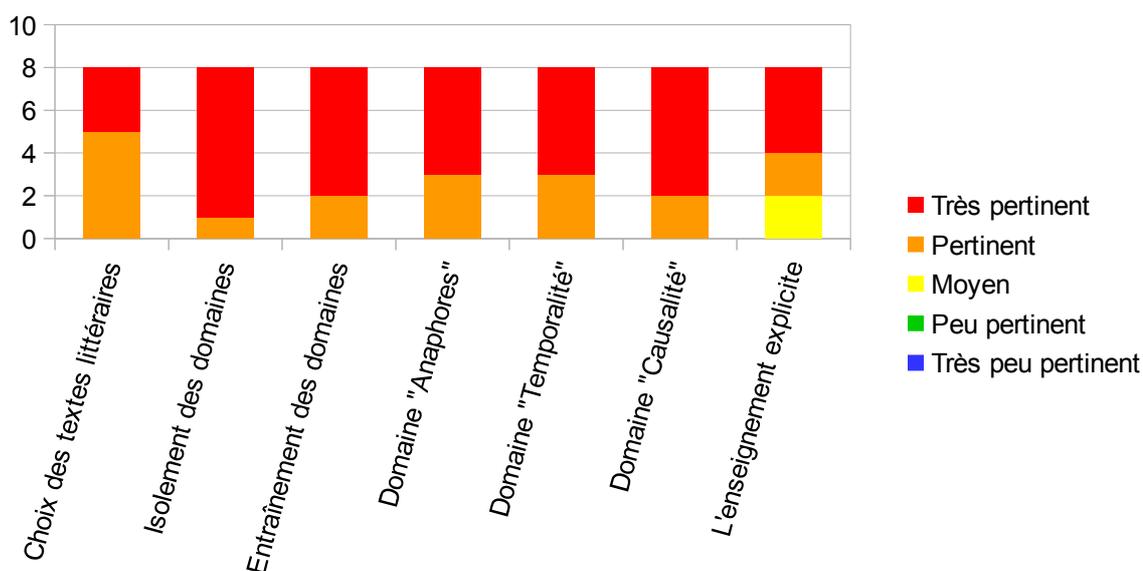


Figure 15. Avis sur les choix théoriques préalables à la construction du matériel

Les orthophonistes interrogés ont donc trouvé qu'il était « pertinent » ou « très pertinent » d'utiliser des textes littéraires dans la rééducation de la compréhension écrite de texte avec des collégiens. Mme Ma. insiste sur le fait que cela permet plus facilement de faire un lien avec le collège : « Il est difficile pour les orthophonistes d'exporter ce qui est vu en séance. Cela [l'utilisation de textes littéraires] permet à l'adolescent de faire du lien avec ce qu'il voit au collège ». Mme B. précise que le choix de textes littéraires lui paraît pertinent parce que cela « ajoute un lien » mais souligne que cela ajoute de la difficulté.

Par ailleurs, le fait d'isoler les domaines spécifiques et de les entraîner de façon continue a semblé très pertinent à la majorité des orthophonistes. Par exemple, le fait de travailler spécifiquement un domaine à la fois a été perçu comme « très pertinent » par Mme P. car cela « permet d'axer sur un point et de ne pas se disperser » et Mme B. a jugé cela essentiel pour « ne pas se noyer dans toutes les difficultés du patient ». De plus, l'entraînement intensif d'un domaine pendant plusieurs séances consécutives a également été considéré comme « très pertinent » par la plupart des orthophonistes parce que « les patients ont besoin qu'on prenne le temps d'approfondir, de consolider la notion pour faire le transfert après » selon Mme L. et parce que cela « instaure une régularité, un suivi » et permet de « construire une progression, d'établir des liens entre les textes » selon Mme Ma.

Concernant les trois domaines spécifiques que nous avons choisi d'entraîner dans notre matériel, tous sont majoritairement considérés comme « très pertinent ». On note que « la causalité » est une notion qui a semblé vraiment essentielle à maîtriser. Mme C. précise que c'est souvent difficile pour certains patients ayant des troubles de la compréhension, certains d'entre eux ayant parfois des difficultés à établir des liens de cause à effet dans la réalité, ce qui rend ces liens logiques encore plus difficiles à percevoir dans des textes écrits. Lorsque nous avons demandé aux orthophonistes si d'autres domaines leur sembleraient intéressants à travailler isolément, deux ont suggéré un chapitre sur les inférences, une troisième proposait un chapitre traitant de l'implicite, Mme Me. ajoutait l'ironie et les expressions métaphoriques. Mme B., quant à elle, trouve qu'un chapitre entièrement consacré à l'imagerie mentale compléterait avantageusement le matériel : elle pense en effet qu'il est nécessaire d'apprendre au patient à créer des images mentales, en commençant par des textes très simples et en complexifiant peu à peu les scènes à évoquer, ce qui correspond bien à la démarche progressive que nous avons proposée.

Nous avons également interrogé les orthophonistes sur leur avis concernant « l'enseignement explicite », approche sur laquelle repose, entre autres, notre démarche, qui consiste notamment à expliquer nos stratégies au patient, à rendre visible ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert. Les réponses obtenues à cette question sont plus hétérogènes. Deux orthophonistes ont considéré que c'était « moyennement pertinent », comme Mme C. (ayant suivi des formations en logico-mathématiques) qui s'est aperçue qu'un de ses patients était capable de s'approprier des stratégies de l'adulte sans avoir vraiment compris la notion de cause et conséquence en général. Elle estime qu'il faut être vigilant car certains patients peuvent sembler progresser alors qu'ils font en réalité du « plaqué » et propose de les amener à s'interroger sur tout au lieu de leur fournir des stratégies. Mme Me. estime quant à elle « qu'il faut faire attention à ne pas tomber dans du scolaire » bien qu'il lui paraisse important « d'apprendre à ces patients à se poser les bonnes questions ». Les autres orthophonistes interrogés ont trouvé cela « pertinent » ou « très pertinent » parce que cela valorisait le rôle du thérapeute qui accompagne le patient et enrichit sa réflexion (Mme Ma., Mme P.) mais aussi parce que cela permettait une mise en projet pour le patient qui sait exactement sur quoi il va travailler pendant plusieurs séances (Mme L., ayant suivi une formation en gestion

mentale). Mme B. précise qu'elle a apprécié la démarche dans la mesure où « cela s'appuie aussi sur de la manipulation, de l'observation, ce n'est pas de l'explication ex-abrupto ».

2.3. Résultats portant sur le contenu

Tout d'abord, nous avons pu constater qu'aucun texte n'a déplu aux orthophonistes ayant manipulé le matériel. Certains d'entre eux ont même précisé avoir apprécié le choix et la variété proposés. En ce qui concerne les questions et activités accompagnant les textes, cinq orthophonistes les ont trouvées « très pertinentes » et trois « pertinentes ».

Une question ouverte du questionnaire a permis de recueillir des précisions concernant quelques activités en particulier, nous les présentons dans le tableau suivant :

	Manipulation de silhouettes	Imagerie mentale	Prédictions sur le texte	Activités de vocabulaire suggérées
Mme C.	<i>Non testé</i>	Très bien	Très bien	<i>Non testé</i>
Mme P.	<i>Non testé</i>	Intéressant	Intéressant	intéressant
Mme B.	Pertinent	Très bien	Excellent	Bien
Mme A.	<i>Non testé</i>	Très bien	Bien	<i>Non testé</i>
Mme L.	<i>Non testé</i>	<i>Non testé</i>	Très bien	Bien
Mme Ma.	<i>Non testé</i>	Très bien	Très bien	Important
Mme Me.	<i>Non testé</i>	Pertinent	Très intéressant	Très pertinent
Mme S.	<i>Non testé</i>	<i>Non testé</i>	Très bonne idée	Très intéressant

Tableau III. Synthèse des opinions recueillies sur les activités proposées

Une seule orthophoniste a utilisé un texte proposant une activité de manipulation de silhouettes. Elle trouve cette activité pertinente et souligne que cela peut représenter une première étape pour aider le patient à se créer une image mentale.

La plupart des orthophonistes ont trouvé que les « pauses imagerie mentale » que nous proposons étaient intéressantes et, lorsqu'elles se sont révélées difficiles pour certains patients, les thérapeutes ont pu noter une progression et une « libération de l'imaginaire » (Mme Ma.) au fil des séances.

Les prédictions, que nous invitons à réaliser non seulement au cours du texte mais aussi dès le titre, ont beaucoup plu aux orthophonistes. Ceux-ci ont souligné

que c'était très intéressant pour entrer plus facilement dans le texte (Mme B.) et pour faire le point régulièrement sur ce que le patient avait compris du texte (Mme L. et Mme Ma.). L'échange verbal généré par cette activité avec l'adolescent a par ailleurs été fort apprécié.

Enfin, les activités lexicales suggérées ont été considérées comme intéressantes mais trois orthophonistes nous ont fait remarquer que cela représentait une surcharge trop importante par rapport au travail de compréhension du texte.

Nous avons aussi demandé leur avis aux professionnels concernant les fiches récapitulatives. Six orthophonistes sur huit ont apprécié trouver dans le matériel des fiches sur les notions à travailler qui leur soient destinées. Mme A. et Mme S. les citent en fin de questionnaire comme un des points forts de notre matériel, Mme L. souligne que cela permet « d'avoir les idées claires ». Deux orthophonistes n'avaient pas vu ces fiches mais ont trouvé l'idée pertinente lorsque nous les avons évoquées au cours du retour sur l'expérimentation. Pour les fiches récapitulatives à construire avec les patients, six rééducateurs en ont créé, un septième a effectué une récapitulation orale en fin de texte. A la question de savoir si la réalisation de cette fiche leur a paru intéressante, difficile ou inutile, un des orthophonistes a répondu « difficile » et six d'entre eux « intéressante », Mme L. ajoutant « Nous avons réalisé une carte heuristique. Tout est fait ensemble : on choisit où on met les éléments dans la page, on relit, on colorie. Plus qu'intéressant, c'est essentiel pour que le patient puisse s'approprier les notions et les ré-utilise. ».

2.4. Résultats portant sur la forme

Le questionnaire post-test nous a également renseignées sur la lisibilité et la maniabilité du matériel créé. Tous les orthophonistes ont trouvé que les consignes étaient assez claires. Mme A. précise cependant que cela manquait de clarté pour la réalisation de la fiche avec le patient.

En ce qui concerne la maniabilité globale du matériel, 4 orthophonistes l'ont trouvée « aisée », 2 « assez aisée » et 2 ont répondu entre « assez aisée » et « compliquée ». Mme B. précise sa réponse : « Bien fait mais peut-être un peu compliqué dans la mesure où on n'a pas toujours le temps d'avoir relu avant la séance du patient en quoi vont consister les activités autour du texte ».

Enfin, nous avons interrogé les orthophonistes sur la lisibilité textuelle de notre outil de rééducation de la compréhension écrite. Nous voulions leur avis quant à la pertinence d'avoir proposé trois typographies différentes (une typographie normale et deux typographies aidantes en augmentant l'espace inter-mots, inter-lettres et inter-lignes). Les avis sur cette question sont assez divergents : 3 « Très pertinent », 4 « Pertinent », 1 « Moyen » et aucun « Peu pertinent » ou « Très peu pertinent ». Certains orthophonistes ont trouvé cela intéressant pour des patients dyslexiques mais peu utile et superflu pour leurs patients ayant des troubles de la compréhension écrite (Mme C. et Mme Me.). Mme Me. suggère d'ailleurs de proposer une version unique avec interligne augmentée pour réduire la densité du matériel. Néanmoins, d'autres ont jugé que ces trois typographies étaient essentielles pour offrir une possibilité de choix au patient, le rendant ainsi plus acteur (Mme L.) ou pour le mettre plus à l'aise face au texte grâce à une présentation plus aérée (Mme B.). On constate d'ailleurs que parmi les 16 patients, 6 ont choisi d'utiliser une typographie aidante.

2.5. Appréciations des adolescents

Nous n'avons pas proposé de questionnaire à remplir par les patients mais nous sommes renseignées sur leurs ressentis lors de notre entretien avec les orthophonistes après l'expérimentation. Nous ajouterons à leurs réponses nos propres remarques concernant les patients avec qui nous avons testé nous-mêmes l'outil. Dans l'ensemble, seul un patient n'a pas trop adhéré au matériel, jugé trop scolaire. Tous les autres ont aimé mais l'un d'entre eux précise avoir « accroché » à partir du moment où des prédictions sur le texte lui ont été demandées alors qu'il n'était pas enthousiasmé au départ quand l'orthophoniste lui a présenté le texte (Mme L.).

Même si chaque adolescent n'a eu qu'une vision partielle du matériel (quelques textes sur les 18 proposés), certains ont quand-même réussi à exprimer des préférences pour un texte ou deux parmi ceux travaillés. Les textes plébiscités sont « La Barbe bleue », « Une dure leçon » (extrait de *Crin-blanc*) et « Le Vieux loup et l'enfant ». Deux patients ont mentionné des textes qu'ils n'avaient pas aimés : « La Fée du robinet », mais sans pouvoir expliquer pourquoi, et « Le lion d'Yvain » (extrait d'*Yvain ou le chevalier au lion*) parce qu'il était trop difficile.

Parmi les activités qu'ils ont préférées, les patients citent les activités récurrentes telles que les pauses imagerie mentale, les prédictions, les réponses affectives ou la manipulation des textes avec des feutres et surligneurs. De plus, en ce qui concerne les activités spécifiques à un texte, on relève que l'histoire en images relative à « La Ruse de Pénélope », l'invention des anaphores dans l'extrait de « La Belle au bois dormant », l'activité de production écrite qui consistait à inventer la suite du texte « Le lion d'Yvain » ou encore le fait de lister les actions lorsque Folco monte Crin-blanc pour la première fois (texte « Une dure leçon »), ont été fort appréciés.

Discussion

Nous rappellerons ici les principaux résultats en les mettant en perspective avec nos buts et hypothèses de départ. Nous apporterons ensuite une critique de notre matériel et discuterons de la validation des hypothèses. Nous situerons enfin le travail effectué dans le champ de l'orthophonie.

1. Principaux résultats observés en relation avec les buts et hypothèses

Nous avons émis l'hypothèse qu'un outil construit sur des textes littéraires pouvait avoir sa place dans une prise en charge orthophonique et que cela pouvait valoriser l'adolescent et renforcer sa confiance en ses capacités à comprendre un texte de son niveau scolaire. Nous avons également supposé que l'entraînement spécifique de processus permettait d'améliorer la compréhension en lecture et que la verbalisation de nos propres stratégies de lecteur expert permettait au patient de mieux les maîtriser.

Nous avons pu observer que l'utilisation de textes littéraires avait remporté l'adhésion des patients et des orthophonistes.

En ce qui concerne la verbalisation des stratégies par un lecteur expert pour permettre au patient de mieux les maîtriser, certains orthophonistes ont apprécié la démarche tandis que d'autres ont émis des réserves.

Enfin, nous constatons que l'entraînement spécifique de processus pour permettre d'améliorer la compréhension en lecture a été jugé très pertinent par les orthophonistes mais que la durée réelle de l'expérimentation n'a pas permis d'objectiver une amélioration.

Plusieurs orthophonistes nous ont confié leur volonté de continuer à utiliser notre matériel au-delà de l'expérimentation et avec d'autres patients, nous avons donc atteint notre premier but qui était de répondre à un besoin de matériel pour réduire la compréhension de texte chez l'adolescent. Cet outil de rééducation s'appuie sur plusieurs modèles théoriques de la compréhension en lecture et atteint son objectif de cibler et entraîner des stratégies nécessaires à la construction du sens. De plus, les orthophonistes nous ont fait part à plusieurs reprises des liens que faisaient leurs patients avec des textes déjà rencontrés au collège et de la fierté que

ces derniers ressentaient de pouvoir montrer leur savoir. Ceci nous conforte sur le bien-fondé de confronter le patient à la compréhension de textes littéraires tels qu'il les rencontre au collège et nous laisse à penser que notre matériel pourrait faciliter le transfert des stratégies acquises en rééducation aux situations quotidiennes de compréhension de texte.

2. Critiques méthodologiques et exposé des difficultés rencontrées lors du travail

2.1. Difficultés rencontrées

La première difficulté à laquelle nous avons été confrontées a été de trouver des travaux récents sur lesquels appuyer notre travail. En effet, nos recherches bibliographiques nous ont apporté des références datant d'il y a 20 voire 30 ans, notamment en ce qui concerne les modèles de compréhension en lecture (VAN DIJK et KINTSCH, 1983, GIASSON, 1990, ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER, 1995, GERNSBACHER, 1997) et nous n'avons pas réussi à trouver de travaux de mise à jour y faisant suite. Il n'existe pas de nouveaux modèles depuis 2000 et tous les articles récents s'appuient sur les modèles cités plus haut. Par ailleurs, l'ouvrage de GIASSON *La Compréhension en lecture* a été ré-édité très récemment (2012) sans qu'aucune modification n'y soit apportée, ce qui tend à prouver que ces travaux sont donc toujours d'actualité. Nous avons aussi été confortées dans cette idée en constatant que des publications récentes de matériel ou de tests orthophoniques s'appuient sur ces bases théoriques, comme par exemple les tests de compréhension écrite de texte pour l'adolescent *Le Vol du PC* (BOUTARD, 2006) ou *La Forme Noire* (MAEDER, 2010).

La deuxième difficulté à laquelle nous avons dû faire face concerne la mise en œuvre de notre matériel. Nous aurions voulu proposer un matériel de rééducation complet, abordant chacun des processus, ceux-ci n'étant déjà qu'un facteur de la compréhension dans la variable « lecteur » (Cf. figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture, GIASSON). Dans un premier temps, nous avons donc décidé de nous recentrer sur les processus d'intégration (utilisation des référents,

utilisation des connecteurs et inférences fondées sur les schémas) et de créer un chapitre pour chacun de ces processus ainsi qu'un chapitre récapitulatif de l'ensemble des processus travaillés. Les connecteurs étant nombreux et variés, nous nous sommes rapidement rendus à l'évidence qu'il était nécessaire de les traiter indépendamment les uns des autres si nous voulions que les patients progressent dans la compréhension de chacune des relations logiques induites par ces connecteurs. A ce stade, nous avons donc dû faire le choix, en nous appuyant sur les travaux théoriques qui mentionnaient la prééminence des difficultés à comprendre la causalité et la temporalité, de créer un chapitre sur la causalité et un autre chapitre sur la temporalité. Enfin, dans un troisième temps, nous avons dû renoncer à la création du chapitre traitant des inférences, le sujet étant lui-même complexe, il aurait fallu beaucoup plus de textes que les cinq que nous avons prévus par chapitre pour espérer voir un effet, ce qui aurait déséquilibré notre matériel. De plus, il existe déjà du matériel spécifique pour entraîner la compréhension des inférences.

Nous avons aussi rencontré des difficultés d'ordre temporel. La sélection des textes, par exemple, a nécessité plus de temps que prévu car les critères étaient multiples : nos textes devaient être issus de manuels scolaires, présenter un intérêt pour la notion traitée et pouvoir s'agencer avec d'autres textes de manière à proposer une progression, tout en ne contenant pas de difficultés particulières par rapport à d'autres notions afin qu'elles n'entraient pas la compréhension et ne détournent pas le travail de compréhension de la notion spécifique entraînée dans le chapitre, et enfin, pour tenir compte de l'aspect motivationnel, ces textes devaient traiter d'un thème qui suscite l'intérêt des adolescents.

Enfin, le recrutement de notre population témoin a aussi été source d'imprévus. En effet, début octobre 2014, nous avons un nombre suffisant d'accords d'orthophonistes pour tester notre matériel (plus de dix patients). Nous avons donc cessé le recrutement de professionnels à ce moment. Malheureusement, entre novembre et décembre 2014, plusieurs orthophonistes se sont désistés pour diverses raisons (refus de l'adolescent, refus des parents, arrêt de prise en charge orthophonique...). Nous avons donc dû recruter de nouveaux orthophonistes entre décembre 2014 et janvier 2015, ce qui ne permettait plus de tester l'intégralité du matériel mais seulement un ou deux chapitres.

2.2. Critique du matériel

L'expérimentation, menée par nous-mêmes ou par les orthophonistes, nous a permis de nous rendre compte de la maniabilité et la pertinence de notre matériel sur le terrain et a fait ressortir des éléments intéressants à étudier en vue de perfectionner notre outil. Ce ne sont pas, en effet, uniquement des points négatifs ou des regrets exprimés dans le questionnaire qui guident notre réflexion pour de possibles améliorations, mais aussi des points forts soulignés par les expérimentateurs et pour lesquels nous nous demandons comment les généraliser à l'ensemble des textes.

Nous pouvons citer par exemple le travail de prédiction. Nous avons constaté que tous les orthophonistes l'ont utilisé et apprécié, certains ajoutant à quel point cela avait aidé leur patient à entrer dans le texte. Fortes de ce retour, nous envisageons de systématiser les prédictions sur le texte à partir du titre. Cette généralisation, qui sera présentée dans la notice, rendra par ailleurs plus évidente la mise en œuvre de cette étape. En effet, lorsqu'il y a une prédiction sur le titre, il importe de ne pas donner le texte au patient avant, car ce dernier a naturellement tendance à commencer la lecture, ce qui bride son imagination. Dans la forme actuelle, certains textes proposent cette prédiction sur le titre et d'autres pas. A plusieurs reprises, des orthophonistes qui n'avaient pas eu le temps de lire les consignes à l'avance ont donné le texte à leur patient et se sont rendus compte trop tard de cette première étape, les prédictions étaient alors moins riches car induites par ce que le patient avait déjà pu lire du texte.

Sur la forme du matériel, plusieurs orthophonistes ont souligné apprécier qu'il y ait un texte pour l'orthophoniste différent de celui du patient. Cela nécessite toutefois de nombreuses allées et venues entre les deux textes et il serait utile de mieux baliser le texte de l'orthophoniste, de mettre des repères plus visibles pour qu'il retrouve rapidement où il en était. Ceci est d'autant plus nécessaire que, bien souvent, l'orthophoniste n'a pas eu le temps de s'approprier le texte et les consignes en amont.

Afin de donner à notre outil un aspect moins scolaire, nous voudrions aussi proposer davantage d'activités en marge du texte. En effet, plusieurs orthophonistes ont relevé que leurs patients aimaient ces temps qui leur permettent une pause dans la lecture et sont ressentis comme ludiques. Quant aux thérapeutes, ils ont apprécié que sous cet aspect « ludique », ces activités soient pleinement dans l'objectif thérapeutique et donnent au patient l'occasion de continuer à entraîner la notion travaillée sans en avoir nécessairement conscience. Nous souhaitons en particulier enrichir notre matériel en activités de manipulation, de production écrite (qui pourraient aussi être réalisées à l'oral ou en dictée à l'adulte) et ajouter des images. Nous veillerons toutefois à trouver un équilibre car en situation écologique, le patient ne dispose pas de ces activités annexes pour prendre du recul sur le texte. Néanmoins, il peut, comme nous l'avons proposé dans notre dernier chapitre (chapitre « écologique »), prendre l'habitude de réaliser lui-même un tableau synoptique du texte auquel il est confronté, réaliser des schémas de progression des actions ou des dessins des situations décrites.

Un plus grand nombre d'activités proposées en marge du texte permettraient en outre d'être en mesure de donner de temps en temps le choix entre deux activités au patient. Cette démarche rend l'adolescent plus acteur, le valorise car il se sent alors considéré comme un être doué de liberté, capable de poser un choix, ce qui ne peut qu'être favorable à son investissement personnel.

En ce qui concerne plus particulièrement le chapitre « causalité », nous nous sommes rendu compte après coup qu'il n'y avait aucune activité imagée, ce qui le rend plus aride alors même que la notion de cause-conséquence est difficile à comprendre et à manipuler pour la plupart des patients. Nous réfléchissons donc à introduire des dessins de différentes façons. De plus, le deuxième texte, « Le lion d'Yvain » s'est avéré trop complexe à cause de ses tournures de phrases issues de l'ancien français (« Tant il va fouillant qu'il pénètre à travers le seuil, [...] »), nous envisageons donc de le remplacer ou de mettre en place davantage d'aides au fil du texte, notamment par le biais d'images, pour aider le patient à se représenter les choses.

Enfin, il serait intéressant de créer un quatrième chapitre intitulé « Image mentale », que nous conseillerions de travailler en premier lieu. En effet, beaucoup de patients ont des difficultés à se créer une représentation mentale de ce qu'ils lisent. Lorsque nous avons proposé les « pauses imagerie mentale » dans de nombreux textes, cette activité qui avait pour but d'aider à mieux comprendre le texte, s'est révélée fastidieuse pour quelques patients. Il faudrait donc pouvoir apprendre aux patients à se créer des images mentales avant que cette compétence puisse servir d'étayage à la compréhension. Il s'agirait ainsi dans ce chapitre de proposer au patient, sur des textes courts, de faire un « film dans sa tête ». Au départ, nous fournirions des dessins des personnages et du décor afin que le patient n'ait que les mouvements à imaginer, puis nous estomperions petit à petit les images fournies de sorte que l'adolescent évoque de lui-même tous les éléments de l'histoire.

3. Discussion des principaux résultats et de la validation des hypothèses

Parmi les hypothèses que nous avons émises, nous supposions qu'un outil construit sur des textes littéraires pouvait avoir sa place dans une prise en charge orthophonique. Cette hypothèse est vérifiée car tous les orthophonistes ayant participé à l'expérimentation ont apprécié de travailler sur des textes de qualité, certains ont même confié leur plaisir à retrouver des textes qu'ils connaissaient et l'un d'entre eux a souligné la spécificité de notre matériel de ce point de vue-là : il n'existe pas, à sa connaissance, d'autre outil de rééducation de la compréhension de texte pour les adolescents basé sur des textes littéraires.

De plus, la manipulation du matériel par des professionnels a également permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de textes littéraires non simplifiés pouvait valoriser l'adolescent et renforcer sa confiance en lui. En effet, la fierté de plusieurs patients de pouvoir exposer leurs connaissances sur l'œuvre littéraire dont était extrait un texte (comme *L'Odyssée* ou *La Barbe bleue*) ou encore sur un genre comme celui du conte va dans ce sens. Par ailleurs, deux orthophonistes ont signalé en marge de notre questionnaire que le fait d'accorder une large place à la parole de l'adolescent, qui est un des principes de notre démarche thérapeutique, avait été très

bénéfique. Placé en position de réel interlocuteur, certains adolescents ont exprimé des opinions et prédictions sur le texte qui ont donné lieu à de véritables échanges entre le patient et son thérapeute, apportant ainsi un nouveau souffle après plusieurs années de prise en charge. Les résultats comportent enfin des remarques qualitatives sur le comportement de plus en plus actif des patients face aux textes (prises d'initiatives, demande de définitions, prédictions spontanées). L'anecdote nous a été rapportée d'une jeune adolescente qui, désireuse de connaître la suite de l'histoire de Pénélope, est allée emprunter un livre à la bibliothèque et l'a lu avec intérêt. Nous mesurons ici à quel point l'accompagnement à l'activité de lecture comme à l'accès au sens, peut modifier le rapport à la lecture d'un jeune, qui, d'une activité souvent mal aimée parce qu'elle le met en difficulté, peut évoluer vers un désir d'apprendre, une soif de connaître. Où la lecture devient, non plus exercice scolaire abhorré, mais accès à un savoir, à une culture et par-là même « matière première » pour entrer en relation avec l'autre.

Si nous supposons que le fait d'entraîner spécifiquement des processus permettait d'améliorer la compréhension en lecture, l'expérimentation partielle de notre matériel n'a pu le vérifier. En effet, aucun des chapitres proposés n'a pu être testé dans son intégralité par les orthophonistes interrogés. Bien que certains aient parfois décelé une meilleure aisance dans le domaine traité, nous ne pouvons pas prétendre avoir vérifié cette hypothèse de départ.

Enfin, nous ne pouvons pas confirmer que la verbalisation de nos propres stratégies de lecteur expert permet au patient de mieux les maîtriser. S'il est indéniable que cela fournit des repères à l'enfant et l'amène à s'interroger plus efficacement sur ce qu'il lit, comme l'ont rapporté la majorité des orthophonistes, nous avons pu réaliser que cela ne fonctionnait pas toujours. En effet, comme nous l'expliquait Mme C., certains patients sont capables de faire illusion en plaquant nos stratégies sans pour autant se les être appropriées. Cela ne leur permettrait donc pas d'améliorer leur compréhension écrite de texte en général.

4. Réintégration du travail dans le champ de l'orthophonie

Notre matériel s'inscrit dans le cadre de la rééducation d'un trouble de la compréhension écrite de texte.

Mais ce trouble existe-t-il à l'état pur ? Nous avons vu lors du recrutement de notre population témoin que les difficultés de compréhension écrite de texte sont rarement isolées. Elles peuvent être secondaires à une dyslexie où la surcharge cognitive générée par le décodage ne permet pas l'accès au sens, associées à un trouble de la compréhension orale ou à un trouble de la compréhension morphosyntaxique. On retrouve aussi régulièrement une faiblesse du stock lexical. Notre matériel a également intéressé des orthophonistes dont le patient bénéficiait d'une prise en charge pour trouble logico-mathématique en parallèle d'une prise en charge en langage écrit. Mais il peut aussi concerner des patients présentant des troubles de la pragmatique, en ce qu'un texte nécessite de la part du lecteur une capacité de décentration pour se mettre à la place du narrateur, ce qui est rendu difficile lorsqu'il y a un déficit de la théorie de l'esprit. Des troubles attentionnels ou un déficit mnésique peuvent également avoir une incidence sur la compréhension d'un texte.

Ainsi, nous pouvons dire que notre outil a toute sa place dans une prise en charge orthophonique d'un trouble de la compréhension de texte chez l'adolescent au collège. Il apparaît cependant essentiel d'avoir au préalable analysé les causes de ce trouble car, comme le souligne MAEDER (2013), « Les patients " mauvais compreneurs " présentent des déficiences ou des dysfonctionnements de capacité différents, utilisent des stratégies très différentes, réagissent différemment face à ces difficultés. Il est donc important d'établir un diagnostic différentiel et d'identifier les causes de leurs troubles de compréhension afin de mieux cibler la rééducation. ». Dans certains cas en effet, l'utilisation de notre matériel ne sera pas nécessairement la réponse la plus pertinente. De plus, il est certain que devant la variété des difficultés rencontrées par le patient, rééduquer la compréhension écrite de texte ne sera qu'un des aspects de la prise en charge.

Conclusion

Le souhait de créer un matériel de rééducation de la compréhension écrite pour les adolescents est né du constat d'un manque d'outil dans ce domaine. Le fait de le bâtir sur un ensemble de textes littéraires issus des manuels de collège et de cibler des domaines spécifiques à entraîner pendant plusieurs séances successives en constitue l'originalité.

Les retours des patients et des orthophonistes nous ont confortées dans nos choix préalables à la construction de l'outil : les textes littéraires ont été fort appréciés des thérapeutes mais aussi, grâce à l'étayage de l'adulte, des patients qui ont eu l'occasion de mettre en valeur leurs opinions et leurs savoirs. Le choix des trois processus sous-jacents, à savoir les anaphores, la temporalité et la causalité, ainsi que le fait de les travailler isolément a été jugé pertinent par l'ensemble des orthophonistes ayant participé à l'expérimentation. Plusieurs d'entre eux ont confié qu'ils continueraient à utiliser le matériel malgré la fin de notre étude.

Cependant, nous sommes conscientes des manques de notre outil et savons qu'un enrichissement de celui-ci serait nécessaire : l'analyse qualitative des résultats nous invite à ajouter quelques « chapitres » supplémentaires (sur l'imagerie mentale ou les inférences), à généraliser les demandes de prédictions qui se sont avérées très efficaces et à multiplier les activités imagées afin de conférer un aspect moins scolaire à l'outil.

Ce travail nous a donc permis d'évaluer la complexité d'une prise en charge orthophonique pour trouble de la compréhension écrite de texte et a mis en évidence que des textes littéraires choisis pouvaient constituer des supports de rééducation orthophonique particulièrement riches, notamment pour les adolescents.

Bibliographie

ADAM J-M. (2011). *Les textes types et prototypes : séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction*. Paris : A.Colin.

- ALVES C., GIBARU I. (2001). *Le parcours de l'apprenti parleur*. Isbergues : Ortho Edition.
- BAUMANN J. (1987). *Direct Instruction in Literacy : What, Why, How, Where, When, and How Much ?* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, St-Petersbourg, Florida.
- BAUMANN J., STEVENSON J. (1986). « Identifying Types of Anaphoric Relationships » In : J. Irwin (ed.). *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. Newark, Delaware : International Reading Association, 9-21.
- BLACK J.B., BOWER G.H. (1980). Story understanding and problem solving. *Poetics*. 9. 223-250.
- BLAIN R. (1988). *Guide d'écriture*. Montréal : Vézina Editeur.
- BLANC N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- BLANC N., BROUILLET D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*. Paris : In Press.
- BOUTARD C., CLAIRE I., GRETCHANOVSKY L. (1997 révision 2006). *Le vol du PC : Évaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*. Isbergues : Ortho Edition.
- BOUTARD C., FRAVAL-LYE M. (2004). *Textzados*. Isbergues : Ortho Edition.
- BROWN A., DAY J. (1983). Macrorules for Summarizing Texts : The Development of Expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22. 1-14.
- COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J-M, (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris : A. Colin.
- COLTHEART M. (1978). « Lexical access in simple reading tasks » In : G. Underwood (ed.). *Strategies in information processing*. London : Academic Press, 151-216.
- DENHIÈRE G., BAUDET S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DUCHENE MAY-CARLE A. (2010). *Protocole Emilie – Evaluation de la compréhension de textes chez les collégiens*. Isbergues : Ortho Edition.
- DUCHENE MAY-CARLE A. (2011). Au-delà de la phrase : le texte.... *Rééducation orthophonique*. 248. 3-4.
- ECALLE J. (1997). Les représentations chez le lecteur novice ou expert : perspective componentielle. *Enfance*. 2. 285-303.

- ECALLE J., MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- ECALLE J., MAGNAN A., BOUCHAFA H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 38-50.
- ECALLE J., MAGNAN A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- FAVART M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie française*. 50. 305-322.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (1992). « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle », In FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France, 73-106.
- GAONAC'H D., FAYOL M. (2003). *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris : Hachette Livre.
- GALETTI S., TAPIERO I. (2008). Le rôle des inférences causales en compréhension. *Rééducation orthophonique*. 234. 63-74.
- GENETTE (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- GERNSBACHER M.A. (1990). *Langage comprehension as structure building*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GERNSBACHER M.A. (1995). « The Structure Building Framework : what it is, what it might also be and why », In Britton B.K., Graesser A.C. (eds), *Models of text understanding*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. 289-311.
- GERNSBACHER M.A. (1997). Two Decades of structure building. *Discourse Processes*. 23. 265-304.
- GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- GOLDER C., GAONAC'H D. (2004). *Lire et comprendre – psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Education.
- GOUGH P. B., TUNMER W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 7. 6-10
- HABERLANDT et KENNARD (1981). *Causal and adversative connectives facilitate text comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of Psychonomic Society, Philadelphia.
- IRWIN J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.

- JOHNSON D., JOHNSON B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instructions. *Journal of Reading*. 29. 622-626.
- JOHNSON-LAIRD P.N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive science*. 4. 71-115.
- KAMP H.A. (1981). « A theory of truth and semantic representation » In Groenendijk J.A., Janssen V., Shockhof M.B.J. (eds), *Formal methods in the study of language*. Amsterdam : Mathematical Centre Tracts.
- KINTSCH W., VAN DIJK, T. (1978). « Toward a Model of Text Comprehension and Production ». *Psychological Review*. 85. 363-394.
- LAURENT J.P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*. 48. 71-77.
- LONG S., WINOGRAD P. et BRIDGE C. (1989). The Effects of Reader and Text Characteristics on Reports of Imagery During and After Reading. *Reading Research Quarterly*. 24. 353-372.
- MAEDER C. (2001). *Réflex lecture 1*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2003). *Réflex lecture 2*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2010). *La forme noire : Test de compréhension écrite de récits 9-12 ans*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2013). *Réflexion lecture*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2013). Liens entre la compréhension morpho-syntaxique et le raisonnement logique : exploitation des résultats au TCS dans le cadre d'un bilan logico-mathématique. *Rééducation orthophonique*. 225. 19-27.
- MOREL L. (2006). Comprendre demande entre autres de réaliser des liens de causalité. *Rééducation orthophonique*. 227. 62-74.
- MOULINIER A. (2012). *Des textes tout en morceaux*. Isbergues : Ortho Edition.
- PALMER D., STOWE M. et KNOWKER J. (1986). *Good, Average, and Poor Readers' Strategic Behavior and Perception of Self and Task Attributes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- PARIS S., WASIK B. et VAN DER WESTHUIZEN G. (1987). *Metacognition : A Review of Research on Meta-cognition and Reading*. Paper presented at the Annual Meeting of National Reading Conference, St-Petersbourg, Floride.
- PERRET M-C. (2014). *100 exercices pour comprendre un texte*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- REMOND M., QUET F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères*. 19. 203-224.

- REMOND M. (2003). « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs » In Gaonac'h D. et Fayol M. *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris : Hachette Livre, 205-232.
- SCHANK R.C. (1975). *Conceptual information processing*. New York : North Holland.
- SCHIFFRIN D. (1981). Tense variation in narrative. *Language*. 57 : 45-62.
- SEIGNEURIC A., GYSELINCK V., EHRLICH M.-F. (2001). « La mémoire de travail dans la compréhension du langage : quel système pour quelles fonctions ? » In : Majerus S., Van der Linden M., Belin C. (Eds). *Relation entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme*. Marseille : Solal, 83-115.
- STANKE B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*. 227. 45-54.
- TAPIERO I., FARHAT S-L. (2011). Les modèles de compréhension en lecture. Vers une vision dynamique et interactive de la construction de la signification. *Rééducation orthophonique*. 248. 35-58.
- TETU J-F. (2011). Eléments de théorie du texte. *Rééducation orthophonique*. 248. 5-16.
- THIBAUT M-P., LENFANT M., HELLOIN M-C., (2009). *Exalang 11-15 : batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales chez le collégien*. Mont-Saint-Aignan : Ortho Motus.
- TRABASSO T. (1991). « The development of coherence of narratives by understanding international action » In : Denhière G., Rossi J-P (eds), *Text and text processing*. Amsterdam : North Holland, 297-317.
- TRABASSO T., VAN DEN BROEK P.W. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*. 24. 612-630.
- VAN DEN BROEK P.W. (1990). « Causal inferences and the comprehension of narrative text. » In Graesser A.C., Bower G.H. (eds), *Inference and text comprehension*. San Diego, CA : Academic Press, 175-196.
- VAN DIJK T. (1979). « Relevance Assignment in Discourse Comprehension ». *Discourse Processes*. 2.113-126.
- VAN DIJK (1980). *Macrostructures*. The Hague : Mouton.
- VAN DIJK T.A. , KINTSCH W. (1983). *Stratégies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- WEINRICH H. (1973). *Le temps*. Paris : Seuil.
- WINOGRAD P. (1984). Strategic Difficulties in Summarizing Texts. *Reading Research Quarterly*. 19. 408-412.
- YUILL N., OAKHILL J. (1991). *Children's problem in text comprehension : an experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.

ZORZI M., BARBIERO C., FACOETTI A., LONCIARI I., CARROZZI M., MONTICO M., BRAVAR L., GEORGE F., PECH-GEORGEL C., ZIEGLER J. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *PNAS*. 109 (28), 11455-11459.

ZWAAN R.A., LANGSTON M.C., GRAESSER A.C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension : an event-indexing model. *Psychological Science* 6 (5) : 292-297.

Site Internet consultés

Ce site internet a été consulté pour chercher une définition de la lecture :

Le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI) :
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>; [consulté le 28/11/2014]

Ce site internet a été consulté pour des recherches d'informations sur la temporalité dans le récit :

<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/tnarrative/tnintegr.html#n020000> [Consulté le 12/12/2014]

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Exemples de questionnaires sur les goûts littéraires renseignés par quatre collégiens.

Annexe n°2 : Exemple d'un questionnaire post-test rempli par un orthophoniste.

Annexe n°3 : Fiche d'un patient sur les anaphores.

Annexe n°4 : Fiches d'un patient sur la temporalité.

Annexe n°5 : Fiche d'un patient sur la causalité.

Annexe n°6 : Fiche récapitulative pour l'orthophoniste du chapitre « anaphores »

Annexe n°7 : Document de l'orthophoniste du texte 4, chapitre « anaphores »

Annexe n°8 : Document de l'orthophoniste du texte 2, chapitre « temporalité »

Annexe n°9 : Document de l'orthophoniste du texte 2, chapitre « causalité »

Annexe n°10 : Document de l'orthophoniste du texte 1, chapitre « écologique »

Annexe n°11 : Autorisation parentale de participation à l'expérimentation