ACADÉMIE DE PARIS

UNIVERSITÉ PARIS VI PIERRE ET MARIE CURIE

MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION APPLIQUÉ À UNE TÂCHE DE COMPRÉHENSION DE TEXTE CHEZ L'ENFANT

SOUS LA DIRECTION DE FABIENNE BIGOURET

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2015-2016

BOUGUYON
DELPHINE

Née le 18.07.1984

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier en premier lieu tous les enfants qui ont participé à cette étude. Je leur suis très reconnaissante de leur patience, de leur intérêt et de leur confiance. J'ai eu beaucoup de plaisir à faire ces entretiens avec eux.

Je tiens à remercier également les membres de la direction et les enseignantes qui m'ont si bien accueillie à l'école Saint Joseph.

Je remercie aussi toutes les orthophonistes qui m'ont permis de faire ces entretiens avec leurs patients : Marion Blard et ses collègues de Dysphasia, Géraldine Achache et Marion Séfidari. Merci en particulier à Marion Blard pour sa disponibilité, son écoute et ses encouragements tout au long de cette année.

Je remercie vivement Fabienne Bigouret pour ses conseils, ses relectures et sa patience. Je me suis sentie soutenue, tout en ayant la possibilité d'expérimenter par moi-même et d'être autonome dans mon travail. C'est très précieux.

Un grand merci également à Agnès Thabuy et à Béatrice Lorence pour la richesse de leur formation, leur intérêt, et leur écoute. Merci à Agnès tout particulièrement pour sa lecture attentive et son analyse des entretiens, ainsi que ses conseils avisés.

Je tiens à remercier par ailleurs mes maîtres de stage de ces quatre années de formation : Géraldine Achache, Dominique Gambin, Annonciade Plecy, Isabelle Tanet-Mory, et Félicie Dumat. Merci à Félicie Dumat et à ses collègues pour leur accompagnement durant la toute première phase de ce travail.

Enfin, je remercie mes proches de m'avoir supportée – dans les deux sens du terme – tout au long de cette année si difficile et si passionnante.

Engagement de non plagiat

Je soussignée Delphine Bouguyon, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PARTIE THÉORIQUE 2

I. La compréhension de texte 2

A. Les modèles de la compréhension de texte 3

1. Les cinq processus de Giasson (1990) 3

2. Le modèle de Kintsch et van Dijk (1978) 3

3. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988) 4

4. Le modèle mental de Johnson-Laird (1983) 5

5. Le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990) 5

6. Le modèle d'indexage d'événements de Zwaan et ses collègues (1995, 1999) 5

7. Le modèle causal et la représentation en réseau de Trabasso et collègues (1985) 6

8. Le modèle d'appariement de scénarios, de Garrod et Sanford (1988) 6

9. Le *landscape model* de van den Broek et collègues (1996) 7

B. Le développement de la compréhension de texte chez l'enfant 7

II. Les causes des troubles de la compréhension de texte 9

A. Les facteurs socioculturels 10

B. Les facteurs linguistiques 10

1. Le lexique 10

2. La syntaxe 11

C. Les facteurs cognitifs 12

1. La mémoire de travail 12

2. L'attention 13

3. L'inhibition 13

4. La planification 14

5. Le contrôle de la compréhension 14

6. Les inférences 15

7. La théorie de l'esprit 17

D. Les connaissances générales 17

E. La métacognition et les stratégies de compréhension de texte 18

F. La motivation 20

III. L'exploration de la compréhension de texte **21**
A. Les épreuves d'exploration de la compréhension de texte 21
B. L'entretien d'explicitation 25
1. La mémoire passive 25
2. La position de parole incarnée 26
3. Les techniques de l'entretien d'explicitation 27

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES **31**

PARTIE PRATIQUE **32**
I. Méthodologie **32**
A. La population 32
1. Le groupe des bons compreneurs (BC) 32
2. Le groupe des mauvais compreneurs (MC) 32
a) L'épreuve de la NEPSY (Korkman et coll., 1997) 33
b) L'E.CO.S.SE (Lecocq et Bishop, 1996) 34
B. Le matériel 35
C. La procédure 36
1. Les étapes de la phase expérimentale 37
2. Description des entretiens 39
II. Résultats **42**
Hypothèse 1 42
Hypothèse 2 42
Hypothèse 3 43
Hypothèse 4 44
III. Discussion **51**
A. Biais et limites 51
B. Perspectives 57

CONCLUSION 60

BIBLIOGRAPHIE **61**

ANNEXES **68**

INTRODUCTION

Beaucoup d'enfants reçus par les orthophonistes souffrent d'un trouble du langage oral et / ou écrit, et parmi eux, un grand nombre présente un déficit de la compréhension de texte. Évaluer la compréhension de texte est une tâche difficile, mais tenter d'analyser les causes de ce trouble l'est bien plus encore. Il serait sans doute utile de pouvoir interroger les enfants sur ce qu'ils ont fait pendant qu'ils lisaient ou écoutaient le texte. Ont-ils vu des images ? Se sont-ils fait des commentaires ? Qu'ont-ils ressenti ? Peut-être que si nous pouvions connaître toutes ces actions mentales, nous serions plus à même de comprendre pourquoi ils ne comprennent pas les textes, et ensuite de les aider à améliorer leur compréhension.

Cependant, on se heurte alors à la difficulté d'interroger les enfants sur leurs opérations mentales. Quelles questions poser ? Comment les formuler ? Peut-on leur demander ce qu'ils ont fait pour arriver à tel résultat ? Mais aussi : comment poser ces questions ? Quelle attitude adopter ? En effet, il est bien souvent difficile de réprimer ce que l'on ressent (agacement, effroi, découragement, désapprobation, incompréhension…) face à un enfant dont les réponses sont illogiques, voire nous paraissent absurdes. Si l'on n'y prend garde, on se heurte bien vite à des silences, à des « je ne sais pas », ou encore à des réponses que nous avons nous-mêmes suggérées.

L'entretien d'explicitation, élaboré par Pierre Vermersch dans les années 1980, est précisément une technique de questionnement qui permet de faire expliciter aux sujets les actions mentales qu'ils ont effectuées au cours d'une tâche. Nous avons donc utilisé l'entretien d'explicitation pour faire décrire à des enfants de 9 à 11 ans leurs états mentaux pendant une tâche de compréhension de texte.

Nous verrons d'abord quels sont les apports de la littérature sur le processus de compréhension de texte, son développement chez l'enfant, les causes possibles de son déficit, ainsi que les façons dont on peut explorer la compréhension de texte chez l'enfant : d'une part les tests existants, d'autre part l'entretien d'explicitation.

Ensuite, après avoir formulé notre problématique et nos hypothèses, nous présenterons notre méthodologie et nos résultats. Nous finirons par une discussion autour de nos résultats.

PARTIE THÉORIQUE

I. La compréhension de texte

La compréhension de texte est un processus complexe qui implique la construction d'une représentation mentale cohérente du texte lu. Elle se distingue nettement de la compréhension de phrases puisqu'elle nécessite d'établir des liens entre toutes les phrases du texte. Il existe différents « types » de textes : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Cependant le type de texte le plus étudié, en particulier chez l'enfant, est le type narratif, qui est le plus fréquemment rencontré à l'école comme à la maison (Potocki et coll., 2014).

On peut s'intéresser à la compréhension de texte selon deux modalités : d'une part la modalité écrite, où le sujet lit lui-même le texte, et d'autre part la modalité orale, où le sujet écoute le texte qu'on lui lit. Dans le premier cas, le lecteur peut soit être aidé par le support visuel, soit être gêné dans sa compréhension par un trouble du décodage des mots écrits. Dans la deuxième condition, l'écoute du texte, le sujet peut être mis en échec par des difficultés d'attention ou de mémoire, puisqu'il n'interrompt pas la lecture ni ne relit un passage, ceci en dehors de toute difficulté de déchiffrage. Quoi qu'il en soit, le processus de compréhension est fondamentalement le même dans ces deux conditions (Kendeou et coll., 2008). Nous nous rapporterons donc souvent à des études portant sur la compréhension écrite de textes, qui sont largement majoritaires dans la littérature scientifique, bien que ce soit la compréhension orale de textes qui nous intéresse prioritairement ici.

Un certain nombre de modèles théoriques ont été élaborés afin de tenter de décrire le processus de la compréhension de texte chez l'adulte. À notre connaissance, il n'existe pas de modèle développemental de la compréhension de texte à l'heure actuelle. Néanmoins certaines études ont comparé les résultats d'enfants à des âges différents et ont montré que cette compétence se développe tout au long de l'enfance.

A. Les modèles de la compréhension de texte

1. Les cinq processus de Giasson (1990)

D'après Giasson (Giasson-Lachance, 1990), il existe cinq processus simultanés dans la compréhension de texte. Les microprocessus, d'abord, sont les processus de base qui permettent la compréhension de l'information au niveau de la phrase. Ils regroupent la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots (qui consiste à utiliser les indices syntaxiques et les indices de ponctuation pour regrouper les éléments reliés par le sens), et la microsélection, qui correspond à l'identification de l'idée principale de la phrase.
Ensuite Giasson distingue les processus d'intégration, qui ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. Cela nécessite de la part du lecteur la compréhension des indices explicites que sont les référents (pronoms anaphoriques de rappel par exemple) et les connecteurs (de temps, de cause, de but…), ainsi que la production d'inférences sur les relations implicites entre les propositions ou les phrases.
Pour l'auteur, il existe en outre des macroprocessus, qui visent la compréhension globale du texte en élaborant un ensemble cohérent. Ces macroprocessus comprennent l'identification des idées principales, le résumé, et la référence à la structure du texte.
Giasson distingue également les processus d'élaboration, qui permettent au lecteur d'aller au-delà du texte et d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur. Il en recense cinq : faire des prédictions, recourir à l'imagerie mentale, réagir de façon émotive, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures, raisonner sur le texte.
Enfin, l'auteur évoque les processus métacognitifs, qui font référence aux connaissances du lecteur sur l'activité de lecture, et qui lui permettent de s'ajuster au texte et à la situation. Ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour y remédier.

2. Le modèle de Kintsch et van Dijk (1978)

Ce modèle décrit trois niveaux de représentation du texte et de son contenu : le niveau de surface, le niveau sémantique local et global, et le niveau du modèle de situation. Au niveau de surface, le lecteur construit une représentation des mots et des phrases.
Le niveau sémantique correspond à la signification locale et globale du texte. A ce niveau, le lecteur construit une base de texte cohérente, la microstructure, à partir de la liste des propositions. Il construit également la cohérence globale du discours, la macrostructure, en

condensant et hiérarchisant les informations, et en restructurant la microstructure dans une structure globale, pour aboutir à l'essence du texte.

Le dernier niveau, celui du modèle de situation, s'appuie sur la microstructure et la macrostructure, et rend compte de la compréhension dans sa totalité. Un modèle de situation est une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte. Comprendre un texte implique donc de construire un modèle mental de la situation évoquée par le texte, ce qui signifie que le lecteur intègre les informations du texte à ses connaissances antérieures, en faisant des inférences (Kintsch et Van Dijk, 1978).

3. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988)

Il s'agit d'un modèle cognitiviste et connexionniste où les processus sont dirigés par les données elles-mêmes, dans un système intelligent et flexible. Selon Kintsch (Kintsch, 1988), il existe deux grandes phases dans le traitement de l'information : la construction et l'intégration.

Lors de la phase de construction, le lecteur construit d'abord une représentation propositionnelle. Ensuite, chaque proposition sert d'indice à la récupération des éléments associés dans le réseau de connaissances. Puis le système produit des inférences, dont des inférences de liaison et des macropropositions. Enfin, les liens entre tous les éléments du réseau sont spécifiés, ce qui aboutit à un réseau qui comprend tous les nœuds lexicaux accessibles, toutes les propositions formées, toutes les inférences et leurs connexions.

Cette base de texte est riche mais incohérente, ce qui donne lieu à la deuxième phase : l'intégration. Cette dernière étape supprime les éléments contradictoires par rapport au contexte, et renforce ceux qui sont pertinents.

4. Le modèle mental de Johnson-Laird (1983)

Les modèles mentaux de Johnson-Laird (Johnson-Laird, 1983) (cité par Tapiero et Farhat, 2011) contiennent des éléments qui représentent des individus, des objets, des notions abstraites et des relations. La structure des modèles est identique à celle de l'état des choses qu'ils représentent, elle est le reflet de la situation décrite par le texte. L'auteur distingue les modèles physiques qui représentent le monde physique, et les modèles conceptuels qui représentent les notions abstraites. La construction d'un modèle mental

dépend des connaissances antérieures du lecteur, puisque ces connaissances contribuent à l'interprétation du modèle élaboré à partir de la perception.

5. Le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990)

Selon Gernsbacher (Gernsbacher et coll., 1990), le lecteur construit des structures et des sous-structures mentales cohérentes lorsqu'il lit un texte. Il décrit trois étapes dans cette construction. La première étape permet de poser les fondations pour les structures. Ensuite, les informations nouvelles sont appariées aux informations déjà représentées, en fonction de leur degré de chevauchement. Les indices de cohérences sont interprétés comme des signaux invitant à apparier une nouvelle information à une structure ou sous-structure en cours de construction. Il y aurait cinq sources de cohérence permettant le processus d'appariement : référentielle (portant sur le même concept), temporelle, spatiale, causale et structurale (ressemblance de formes). Enfin, la dernière étape consiste à construire de nouvelles structures si le maintien de la cohérence n'est pas possible. Ce processus augmente le temps de traitement du texte.

6. Le modèle d'indexage d'événements de Zwaan et ses collègues (1995, 1999)

Selon ces auteurs (Zwaan et coll., 1995) (cité par Tapiero et Farhat, 2011), les événements et les actions intentionnelles des personnages sont les éléments centraux des modèles de situation. Ainsi, à chaque nouvel événement ou nouvelle action, le lecteur met à jour son modèle de situation selon cinq indices : la temporalité, la spatialité, le personnage, la causalité et l'intentionnalité. Chaque nouvel événement est indexé sur chacune de ces dimensions, et le lecteur contrôle au fur et à mesure s'il doit mettre à jour certains indices relatifs à ces cinq dimensions. Les auteurs ont souligné l'importance de la continuité situationnelle et ont montré que la temporalité, la spatialité et la causalité étaient les dimensions les plus importantes pour le maintien de cette continuité.

En 1999, ces auteurs (Magliano et coll., 1999) (cité par Tapiero et Farhat, 2011) ont proposé quatre principes fondamentaux pour la continuité situationnelle. Le premier énonce que plus l'information nouvelle partage de liens situationnels avec le contexte antérieur, plus les temps de traitement devraient être courts. Selon les deux principes suivants, le lecteur produirait des inférences de connexion (si l'information à traiter est continue avec le contexte) ou de nouvelles inférences basées sur ses connaissances (si l'information à traiter n'est pas continue avec le contexte). Selon le dernier principe, qui se

fonde sur l'organisation des informations dans la mémoire à long terme, l'association de deux événements est fonction du nombre d'indices situationnels partagés. Par exemple, deux événements vont être mis en relation s'ils partagent un même lieu et un même personnage.

7. Le modèle causal et la représentation mentale en réseau de Trabasso et collègues (1985)

Le lecteur s'appuie sur les relations de causalité pour comprendre et construire une interprétation cohérente d'un texte. Davantage qu'une simple chaîne linéaire, il s'agirait d'un réseau causal, dont les connexions multiples relieraient des événements adjacents mais également des éléments distants dans la structure de surface du texte. Selon la théorie en réseau, une chaîne causale linéaire traverse le réseau, connectant les événements les plus importants d'un récit. Ainsi, plus un événement est connecté aux autres événements de l'histoire, plus celui-ci a de chances d'être rappelé. Trabasso et van den Broek (Trabasso et van den Broek, 1985) (cité par Tapiero et Farhat, 2011) ont proposé un modèle en réseau, qui intègre les connexions linéaires et les connexions en réseau. Ce modèle prend en compte différents types de relations causales : « rend possible », « motivation », « causalité physique » et « causation psychologique ». Cependant, il est probable que le lecteur au cours de sa lecture ne produise qu'une partie des relations, et non la totalité des connexions qui sont postulées par la théorie. En outre, il peut ajouter des événements qui ne sont pas inclus dans le réseau théorique, puisqu'un texte présente souvent beaucoup d'implicite.

8. Le modèle d'appariement de scénarios, de Garrod et Sanford (1988)

D'après ce modèle, la tâche principale du lecteur est de relier tout ce qui est écrit à ses suppositions et connaissances antérieures (scripts ou scénarios). Cela s'opère en partie grâce à un phénomène de résonance passive autonome, non restreint, et agissant rapidement. Selon ce principe, quand des informations du texte arrivent en mémoire de travail, elles servent en parallèle de signal à toutes les informations en mémoire à long terme qui partagent des traits avec elles. Les connaissances antérieures, pertinentes ou non, résonnent alors à ce signal. Par ailleurs, il existerait selon les auteurs deux types de partition de la mémoire : les partitions dynamiques, qui correspondent à une entrée textuelle récente et réfèrent à l'attention (ou focus), et les partitions statiques qui correspondent aux connaissances générales. Les auteurs (Garrod et Sanford, 1988) (cité par

Tapiero et Farhat, 2011) postulent que le lecteur maintient le personnage principal d'un récit en focus explicite, alors que les informations basées sur le scénario sont maintenues en focus implicite.

9. Le *landscape model* de van den Broek et collègues (1996)

Ce modèle novateur fournit une description théorique intégrée du processus et du produit de la compréhension de texte. La notion centrale est que les éléments, mentionnés dans le texte ou inférés par le lecteur, fluctuent dans leur activation au fur et à mesure de la lecture. Ces fluctuations forment un paysage d'activations, ou *landscape*. Ces activations peuvent provenir de quatre sources différentes : le contenu de la phrase en cours de lecture, le maintien d'informations à partir du cycle précédent de lecture, les inférences qui maintiennent la cohérence, et la diffusion de l'activation vers la représentation actuelle et épisodique en mémoire. Un trait central de ce modèle est que le traitement d'un concept est accompagné d'une activation de cohorte : d'autres concepts qui lui sont connectés s'activent également. Les scripts ou schémas sont eux aussi activés au cours de ce processus. Enfin, les auteurs (van den Broek et coll., 1996) (cité par Tapiero et Farhat, 2011) postulent que deux types de cohérence sont principalement utilisés pendant la lecture : la cohérence référentielle et la cohérence causale.

B. Le développement de la compréhension de texte chez l'enfant

D'après Florit (Florit et coll., 2009), les enfants sont capables de comprendre un texte court et simple à partir de l'âge de 4 ans. Le développement de la compréhension de récit serait donc très précoce. Pour Perfetti (Perfetti et coll., 2005), dès l'âge de 3 ans, les enfants sont capables de comprendre les raisons qui motivent telle personne à faire telle action, ce qui peut-être considéré comme la base de la compréhension des récits. Cependant, les enfants ne seraient capables de comprendre tous les éléments d'un texte et de faire un rappel de récit complet qu'à partir de l'âge de 9 ans (Denhière et Baudet, 1990).

Tant que les enfants sont en phase d'apprentissage de la lecture, leur compréhension dépend surtout de leurs capacités de décodage ; mais dès qu'ils maîtrisent la lecture, leur compréhension écrite devient tributaire de leur compréhension orale (Perfetti et coll., 2005).

Boisclair et Makdissi (Boisclair et Makdissi, 2004) ont étudié les capacités de compréhension et de rappel de récit chez des enfants de 3 à 6 ans. Leurs résultats montrent que les enfants rappellent de plus en plus d'éléments du récit avec l'âge, mais sans exprimer de relations causales entre ces éléments. Après cette étape de juxtaposition, les enfants passent par une étape de structuration partielle, où ils sont capables de restituer les grandes composantes du récit. Enfin, quelques enfants sont en mesure de lier les composantes par des relations causales. Par ailleurs, la capacité à répondre à des questions portant sur des inférences causales progresse lentement, et n'est maîtrisée que par 31% des enfants de 6 ans. Les auteurs constatent une très grande diversité de développement au sein d'un même groupe d'âge.

Pelletier et Beatty (Pelletier et Beatty, 2015) ont montré que la compréhension de fables s'améliorait avec l'âge, devenant de plus en plus décontextualisée. Alors que des enfants de 4-5 ans retiennent une morale de la fable liée aux actions des personnages, plus explicite, les enfants de 11-12 ans sont capables d'en tirer une morale plus implicite, liée davantage aux intentions des personnages.

D'après Bohn-Gettler et ses collaborateurs (Bohn-Gettler et coll., 2011), à partir de 11 ans, les enfants ont une compréhension fine des différentes dimensions du récit et de leurs interactions (temps, espace, séquences causales d'événements, impact des intentions des personnages sur l'intrigue).

Selon Barnes et ses collègues, dès l'âge de 6-7 ans, les enfants sont sensibles au fait qu'il faut faire des inférences pour maintenir la cohérence du texte. Par ailleurs, le développement des connaissances générales jouerait un rôle important dans le développement de la production d'inférences (Barnes et coll., 1996). Enfin, on constate que si les jeunes enfants sont tout aussi capables de produire des inférences que les plus âgés, ils le font moins spontanément (Perfetti et coll., 2005).

La compréhension de texte est ainsi une capacité complexe articulant différents processus. Il n'est donc pas étonnant que cette compétence nécessite un long apprentissage. Cependant, certains enfants se distinguent par une compréhension très déficitaire. Nous allons à présent examiner les causes possibles de ces troubles de la compréhension de texte.

II. Les causes des troubles de la compréhension de texte

On constate qu'un certain nombre d'enfants présente un trouble de la compréhension de texte (Megherbi et Ehrlich, 2004). Pour une partie de ces enfants, les difficultés de compréhension sont secondaires à un trouble spécifique du décodage. Ainsi, ces enfants ne parviennent pas à automatiser suffisamment leur lecture de manière à pouvoir allouer plus de ressources à la compréhension en elle-même. Toute leur attention est focalisée sur la reconnaissance des mots et ils n'ont pas (ou peu) accès au sens de ce qu'ils sont en train de lire. Une partie des enfants présentant un trouble du décodage parvient à une bonne compréhension de texte malgré tout, grâce à l'entraînement, à la fréquentation des textes et à de bonnes capacités de suppléance mentale. Néanmoins, une autre partie des enfants présentant un trouble spécifique de la lecture reste en difficulté lorsqu'il s'agit de comprendre un texte écrit. Pour une dernière catégorie d'enfants, celle qui nous intéresse particulièrement ici, le trouble de la compréhension de texte est indépendant d'un trouble spécifique du langage écrit. Ce sont des enfants qui déchiffrent correctement les mots, mais qui ne comprennent pas les textes (Cain et coll., 2001).

Les causes possibles de ce trouble sont multiples. On peut envisager d'abord des facteurs socioculturels qui ne permettraient pas un bon développement de cette compétence (par exemple : entourage familial ayant un lexique restreint, pas de fréquentation des livres, pas d'éducation à la lecture dans la famille).

Il faut prendre en compte également des difficultés linguistiques portant sur la compréhension du langage en général : le lexique et la syntaxe.

On peut ensuite considérer une faiblesse des fonctions exécutives : de la mémoire de travail, de l'attention, de l'inhibition et des capacités de planification et de contrôle de la compréhension. La capacité à faire des inférences peut également jouer un rôle dans ces difficultés.

En outre, on doit prendre en compte l'influence des connaissances générales sur les capacités de compréhension.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger la théorie de l'esprit, habileté sociale complexe, qui peut aussi avoir un impact sur la compréhension de texte. La théorie de l'esprit est la capacité à comprendre les états mentaux des autres et à prévoir leurs comportements. C'est donc elle qui permet au lecteur de saisir les intentions et les réactions des personnages.

Un autre facteur peut entrer en jeu dans les difficultés de compréhension : la métacognition, qui est la capacité à faire retour sur sa propre cognition. Elle est déterminante dans la compréhension de texte parce qu'elle permet au lecteur de vérifier s'il

a compris le texte, de se demander ce qui a fait obstacle à sa compréhension, et ce qu'il aurait pu ou va pouvoir faire pour comprendre.
Enfin, la motivation, le désir de comprendre un texte malgré l'effort que cela peut représenter, joue également un rôle non négligeable dans la compréhension de texte.
Nous allons à présent examiner chacun de ces facteurs plus en détail.

A. Les facteurs socioculturels

Dans leur étude, Gentaz et ses collaborateurs (Gentaz et coll., 2013) montrent que les enfants appartenant à des familles de classes socioprofessionnelles basses ont un niveau plus faible en langage oral et en lecture. Les auteurs rapportent plusieurs facteurs possibles : les propriétés du langage des mères lorsqu'elles s'adressent à leur enfant, l'environnement à la maison, et la fréquence des moments de lecture partagée. Il est très probable que ces mêmes facteurs puissent également avoir une influence sur la compréhension de texte.

B. Les facteurs linguistiques

1. Le lexique

Le lexique est l'un des premiers déterminants et l'un des meilleurs prédicteurs de la compréhension de texte : il est en effet nécessaire de comprendre les mots d'un texte pour pouvoir comprendre le texte en lui-même (Ouellette, 2006). Perfetti estime qu'il faut connaître 90% des mots d'un texte pour pouvoir le comprendre. Par ailleurs, la relation entre lexique et compréhension de texte semble être à double sens : il faut connaître les mots pour comprendre un texte, mais le fait de lire beaucoup de textes augmente le stock lexical (Perfetti et coll., 2005). Ainsi, Cutting (Cutting et coll., 2009) a montré que les enfants de 9 à 14 ans ayant un trouble de la compréhension de texte à l'écrit avaient des performances inférieures à celles des enfants tout-venant dans le domaine du lexique.
On distingue d'une part l'étendue du vocabulaire (*breadth*) c'est-à-dire sa taille, et d'autre part la profondeur (*depth*) qui renvoie à sa richesse, c'est-à-dire l'ensemble des significations et des détails conceptuels qu'un mot peut comporter. Une troisième dimension concerne la fluence, autrement dit la vitesse d'accès au sens (Tannenbaum, Torgesen, et Wagner, 2006). Dans leur étude avec des enfants de CE2, Tannenbaum et ses

collègues ont investigué les liens entre ces trois dimensions et la compréhension écrite. A partir de scores obtenus à six épreuves, ils mettent finalement en évidence deux facteurs, l'étendue du vocabulaire d'une part et un facteur regroupant profondeur et fluence d'autre part. Ils montrent que ces deux composantes lexicales rendent compte de 62 % de la variance en compréhension en lecture. Ouellette (Ouellette, 2006), de son côté, montre que la profondeur du vocabulaire joue un rôle très important dans la compréhension de texte, alors que l'étendue a une importance moindre. Ce résultat est confirmé par l'étude de Strasser et Río (Strasser et Río, 2013) chez des enfants de 4 à 6 ans.

Selon Florit (Florit et coll., 2009) (Florit et coll, 2014), le lexique est très lié à la compréhension de texte en modalité orale, les connaissances lexicales et sémantiques expliquant 22% de la variance en compréhension de texte entendu. Cependant, reste à savoir si cette relation est directe, ou si elle se fait par l'intermédiaire de certaines fonctions cognitives. Une étude de Kim (Kim, 2015) suggère que l'influence du lexique s'opère à la fois directement et indirectement, à travers le contrôle de la compréhension et la théorie de l'esprit. Ces résultats sont cohérents avec l'hypothèse de Stafura et Perfetti (Stafura et Perfetti, 2014), selon laquelle les connaissances sémantiques, syntaxiques et morphologiques sur un mot sont la clef de l'intégration du sens en compréhension de texte.

2. La syntaxe

Le niveau de connaissances syntaxiques est également un facteur qui permet de prédire directement la compréhension d'un texte entendu. Par ailleurs, la syntaxe, comme le lexique, est liée à la capacité à faire des inférences, à la théorie de l'esprit et au contrôle de la compréhension (Kim, 2016).

Pour Ecalle (Ecalle et coll., 2008), l'analyse syntaxique d'un texte s'effectue pas à pas et la prise en compte des informations morphologiques est primordiale. Il distingue d'une part le poids de la complexité syntaxique, puisque les performances en compréhension de phrases sont liées au degré de complexité de la structure des propositions, et d'autre part le poids des connaissances syntaxiques. Sur ce deuxième aspect, il opère également une distinction entre ce qui relève d'un savoir implicite (connaissances nécessaires pour extraire le sens de différentes constructions syntaxiques ou pour exercer un jugement de grammaticalité) et un savoir explicite également appelé conscience syntaxique qui relève d'une activité réflexive et contrôlée sur la syntaxe.

D'après Nation et Snowling (Nation et Snowling, 2000), la syntaxe joue un rôle essentiel chez les enfants dont le décodage n'est pas encore automatisé, puisque la connaissance des

règles syntaxiques permet la prédiction du type de mot à venir, et facilite ainsi sa reconnaissance. Les enfants ayant ces connaissances des contraintes syntaxiques profitent donc davantage du contexte. Au contraire, les enfants ayant un trouble de la compréhension de texte auraient une moins bonne conscience syntaxique, une faible compréhension des structures syntaxiques, et des difficultés à identifier des violations des règles syntaxiques.

Cependant, Cutting et ses collègues (Cutting et coll, 2009) n'ont pas trouvé de déficit syntaxique chez des enfants de 9 à 14 ans ayant un trouble de la compréhension de texte sans trouble de la reconnaissance de mots isolés. La syntaxe ne serait donc pas toujours un facteur déterminant dans les troubles de la compréhension de texte.

C. Les facteurs cognitifs

1. La mémoire de travail

La compréhension de texte exige de se souvenir des mots et des phrases du texte, de garder les informations précédentes en mémoire, et de faire des liens entre ce qui est dit dans le texte et ce que l'on sait du monde. La mémoire de travail est donc nécessaire pour comprendre un texte qu'on lit ou qu'on entend, car elle permet d'intégrer les informations nouvelles aux anciennes et de maintenir la cohérence de l'ensemble. L'étude de Strasser et Río (Strasser et Río, 2013) confirme cette hypothèse en montrant que la mémoire de travail joue un rôle essentiel dans la rétention et l'intégration des informations du récit chez des enfants de 4 à 6 ans.

D'après Oakhill et ses collègues (Oakhill et coll., 2011), les performances en mémoire de travail verbale peuvent prédire les performances en compréhension de texte chez des enfants de 6 à 11 ans, mais les performances en mémoire de travail spatiale ne les prédisent pas. Il existe donc une forte relation entre mémoire de travail verbale et compréhension de texte, même après avoir contrôlé l'attention, le décodage, la vitesse de lecture et le lexique (Sesma et coll., 2009).

Il existe également un lien entre la mémoire de travail et d'autres processus nécessaires à la compréhension de texte : la production d'inférences, le traitement des anaphores, et l'utilisation du contexte (Cain et coll., 2004). Selon une étude de Kim (Kim, 2015), l'influence de la mémoire de travail sur la compréhension de texte en modalité orale pourrait s'opérer indirectement, à travers son influence sur la théorie de l'esprit et sur le contrôle de la compréhension. Par ailleurs, Nation (Nation et coll., 1999) suggère que

l'influence de la mémoire de travail s'opère à travers les habiletés verbales : les faibles performances des mauvais compreneurs en mémoire de travail s'expliqueraient par leurs difficultés au niveau linguistique, ce qui justifierait également leur mauvaise compréhension de texte. Cette hypothèse est étayée par le fait que leurs performances en mémoire de travail spatiale, au contraire, sont normales.

Cependant, l'étude de Cain (Cain et coll., 2004) a montré une influence directe de la mémoire de travail verbale sur la compréhension de texte, après avoir contrôlé les performances verbales. L'étude de Florit (Florit et coll., 2009) non plus n'a pas trouvé de corrélation entre mémoire de travail et habiletés verbales, mais probablement parce que les mots employés dans les tâches de mémoire étaient extrêmement simples et concrets.

2. L'attention

Pour pouvoir comprendre un texte qu'on lit ou qu'on écoute, il est nécessaire de maintenir un certain niveau d'attention. Strasser et Río (Strasser et Río, 2013) ont montré que chez des enfants de six ans, la compréhension d'une histoire en images était liée aux capacités d'attention. Dans la dernière étude de Kim (Kim, 2016), l'attention s'est avérée être indirectement liée à la compréhension d'un texte entendu, par l'intermédiaire des compétences linguistiques (lexique et syntaxe).

3. L'inhibition

Une mauvaise compréhension de texte pourrait être attribuée en partie à des mécanismes d'inhibition inefficaces. Kim et Phillips ont montré que l'inhibition avait une influence directe sur la compréhension de texte en modalité orale chez des enfants de 6 ans (Kim et Phillips, 2014). Kieffer et ses collègues obtiennent le même résultat chez des enfants de 9 ans en modalité écrite (Kieffer et coll., 2013).

Gernsbacher et ses collaborateurs (Gernsbacher et coll, 1990) ont montré que les mauvais compreneurs ont des difficultés à rejeter les sens inappropriés des mots polysémiques. Les mauvais compreneurs ont également tendance à rappeler les informations inadéquates au détriment des informations qui conviennent. Au contraire, les bons compreneurs sont capables d'inhiber les détails (même attractifs) pour maintenir leur attention sur les éléments importants, et gardent donc plus de ressources pour traiter le sens du texte (Cain, 2006).

Friedman et Miyake (Friedman et Miyake, 2004) ont décrit trois différentes fonctions au sein de l'inhibition. La première est l'inhibition de la réponse dominante, qui permet de bloquer les réactions automatiques face à un stimulus. La deuxième est l'inhibition de la réponse aux distracteurs, qui concentre l'attention sur les items appropriés tout en ignorant les items inappropriés. La troisième est la résistance à l'interférence proactive, qui consiste à éliminer les informations qui ne sont plus pertinentes et donc à limiter les interférences. Les mauvais compreneurs seraient particulièrement en difficulté pour inhiber ces interférences, et leur mémoire de travail serait encombrée par toutes les informations qui ne sont plus d'actualité mais qu'ils n'ont pas réussi à éliminer (Borella et coll., 2010).

4. La planification

Pour comprendre un texte, il faut pouvoir planifier sa lecture ou son écoute, et organiser les informations pour construire un modèle de situation. Les résultats de Sesma et ses collaborateurs (Sesma et coll., 2009) montrent que les capacités de planification jouent un rôle important dans la compréhension de texte chez des enfants de 9 à 15 ans, alors qu'elles n'ont pas d'impact sur la lecture de mots isolés. L'étude de Locascio et ses collègues (Locascio et coll., 2010) montre également que les enfants ayant un trouble spécifique de la compréhension de texte ont un déficit de la planification, alors que les enfants ayant un trouble spécifique de la reconnaissance des mots ont des performances normales aux mêmes tâches. De même, dans l'étude de Cutting (Cutting et coll., 2009), les enfants ayant un trouble de la compréhension de texte mais pas de difficulté de décodage ont obtenu des résultats significativement faibles dans les épreuves utilisées pour évaluer la planification (Tour de Londres et labyrinthes).

5. Le contrôle de la compréhension

Comprendre un texte exige d'être capable de vérifier que l'on comprend, et que ce que l'on comprend correspond bien au propos du texte. Le contrôle (ou *monitoring*) de la compréhension est cette capacité à évaluer sa propre compréhension d'un texte et à faire les rectifications nécessaires. Pour tester ce processus, on utilise le plus souvent une tâche de détection d'incohérence. En effet, un lecteur ne peut relever une incohérence dans un texte que s'il évalue et contrôle sa compréhension (Kim et Phillips, 2014). Pour ce faire, il faut que le lecteur soit capable de se construire une représentation exacte des phrases du texte (Perfetti et coll., 2005). Oakhill et ses collaborateurs (Oakhill et coll., 2005) montrent

également que les mauvais compreneurs repèrent moins bien les incohérences entre deux phrases que les bons compreneurs ; par ailleurs les mauvais compreneurs peuvent identifier deux phrases contradictoires si elles sont proches, mais pas si celles-ci sont éloignées.

Selon Palincsar et Brown (Palinscar et Brown, 1984), un lecteur expert peut lire et comprendre un texte de façon assez automatisée, jusqu'à ce qu'il rencontre une difficulté : alors une alerte lui permet de prendre conscience de la difficulté et de tenter de la surmonter. Par exemple, un lecteur peut s'alerter si le texte prend une tournure inattendue, ou si les concepts qu'il ne connaît pas s'accumulent. Alors il ralentit son rythme de lecture, relit le passage et cherche à comprendre ce qu'il est en train de lire.

L'étude de Kim et Phillips (Kim et Phillips, 2014) montre que le *monitoring* de la compréhension a une influence directe sur la compréhension d'un texte entendu chez des enfants de 6 ans. Strasser et Río (Strasser et Río, 2013) obtiennent le même résultat chez des enfants de 4 à 6 ans qui doivent se construire une représentation cohérente à partir d'une histoire en images. L'étude de Cain et ses collaborateurs (Cain et coll., 2004) montre également que le *monitoring* de la compréhension joue un rôle important dans la compréhension d'un texte lu chez les enfants de 8 à 11 ans, indépendamment de la reconnaissance des mots et du niveau langagier.

Cependant, un déficit de ce *monitoring* ne suffit pas à lui seul à expliquer un défaut de compréhension de texte : ce n'est qu'un facteur parmi d'autres, dépendant d'autres processus. En particulier, pour pouvoir comprendre et contrôler sa compréhension, il faut lire en ayant pour objectif un certain niveau de cohérence, ou *coherence standard* (Perfetti et coll., 2005).

6. Les inférences

Construire un modèle de situation implique de réconcilier les éléments contradictoires et de tisser des liens entre les éléments qui ne sont pas liés explicitement dans le texte, ainsi qu'entre les éléments du texte et des connaissances générales sur le monde (Kintsch, 1988). Faire une inférence consiste précisément à produire un sens qui n'est pas donné explicitement par le texte (Lepola et coll., 2012).

D'après Campion et Rossi (Campion et Rossi, 1999), il existe deux types d'inférences : d'une part les inférences qui visent à assurer la cohérence du texte, et d'autre part les inférences qui enrichissent la représentation du texte, ou « élaborations optionnelles » (aussi « inférences élaboratives »). Les inférences de cohérence seraient très fréquentes, alors que les « inférences élaboratives » seraient plus rarement produites, car plus

coûteuses et moins indispensables à la compréhension (Perfetti et coll., 2005). Parmi les inférences visant à maintenir la cohérence du texte, on distingue d'une part les inférences qui établissent un lien entre différents éléments, et d'autre part les inférences qui comblent un trou dans le texte (Cain et Oakhill, 1999). Par exemple, dans notre texte *Le Loup* (Annexe A), il faut relier la larme du loup, qui n'est pas expliquée, à la générosité des enfants (inférence établissant un lien). Par ailleurs, toujours dans *Le Loup*, il faut combler le vide laissé par le texte entre le deuxième et le troisième paragraphe : il faut faire l'inférence que le loup a décidé de récompenser les enfants en leur donnant sa fourrure, un trésor (ou son corps métamorphosé en trésor), et sa larme changée en diamant (inférence pour combler un trou). Selon Lecocq et Bishop (Lecocq et Bishop, 1996), à ces deux types d'inférences il faut ajouter les inférences qui servent à comprendre les métaphores.

Tompkins et ses collègues ont montré que chez des enfants de 4-5 ans, la capacité à faire des inférences était directement liée à la compréhension de texte en modalité orale. Les inférences des enfants portaient principalement sur les buts des personnages, sur les actions permettant de les accomplir et sur les états des personnages (Tompkins et coll., 2013).

Pour Cain et ses collègues également (Cain et coll., 2001), il existe une forte relation entre la compréhension de texte et la capacité à faire des inférences. Les mauvais compreneurs construiraient des représentations incomplètes des textes. Ils sont souvent capables d'intégrer les informations à un niveau local mais ne parviennent pas à se construire une représentation intégrée du texte dans son ensemble.

Selon cette même étude, les mauvais compreneurs sont capables de faire des inférences, mais ils en font moins que les bons compreneurs. Pour pouvoir faire des inférences, il faut avoir les connaissances générales nécessaires à la compréhension du texte en question, et ces connaissances sont développées en partie par la lecture elle-même. Cependant, même en ayant les connaissances générales, les mauvais compreneurs font moins d'inférences que les bons compreneurs. L'absence de connaissances générales ne serait donc pas la cause première de leurs difficultés à produire des inférences.

Cain et ses collègues ont montré également que les mauvais compreneurs sont en échec aussi bien en compréhension écrite de textes qu'en compréhension orale de textes. Ces auteurs répertorient un certain nombre de facteurs qui pourraient expliquer cette difficulté à produire les inférences nécessaires : l'incapacité à rappeler les éléments pertinents du texte, l'incapacité à rappeler les connaissances générales nécessaires, l'incapacité à *encoder* les éléments du texte et les connaissances générales, l'incapacité à *intégrer* éléments du texte et connaissances générales, la production d'inférences incorrectes, l'incapacité à prendre

conscience qu'il faut faire une inférence à tel moment, ou encore l'incapacité à sélectionner l'information adaptée pour produire l'inférence.

7. La théorie de l'esprit

La construction du modèle de situation repose également sur la théorie de l'esprit, qui permettrait au lecteur de comprendre les intentions des personnages ou encore celles du narrateur ou de l'auteur. Grâce à la théorie de l'esprit, l'enfant peut établir un lien entre un événement et les émotions d'un personnage, ou inversement entre une action et une combinaison de désirs et de croyances.

Selon une étude de Kim (Kim, 2015), la théorie de l'esprit est effectivement liée à la compréhension de texte en modalité orale chez les enfants de 3 à 7 ans. L'étude de Pelletier et Beatty (Pelletier et Beatty, 2015) confirme cette corrélation chez des enfants de 3 à 5 ans à qui l'on a lu des fables d'Ésope. D'après l'étude de Kim la plus récente (Kim, 2016), la théorie de l'esprit influe directement sur la compréhension de texte et cette influence est importante, indépendamment même de la capacité à faire des inférences, alors que ces deux compétences sont liées et ont des processus en commun. En effet, si l'on reprend l'exemple de notre texte *Le Loup* (Annexe A), pour comprendre le geste du loup à la fin de l'histoire, il faut à la fois pouvoir générer des inférences à partir des indices du texte, et s'appuyer sur la théorie de l'esprit pour saisir son intention de récompenser les deux enfants.

Une autre étude (Strasser et Río, 2013) sur la compréhension d'une histoire en images chez des enfants de 4 à 6 ans montre que la théorie de l'esprit est surtout liée au vocabulaire et au contrôle de la compréhension, et n'est pas en soi un prédicteur significatif de la compréhension. Ces résultats suggèrent que la théorie de l'esprit est indissociable des capacités linguistiques, en particulier chez des enfants si jeunes.

D. Les connaissances générales

Les connaissances sur le monde et sur les textes jouent un rôle primordial dans la compréhension de texte. Les lecteurs qui ont des connaissances sur le domaine abordé et sur la structure des textes comprennent plus facilement ce qu'ils lisent, emploient des stratégies de compréhension plus efficaces et expriment plus d'intérêt pour les textes. En outre, ils comprennent mieux les textes qui nécessitent des inférences (McNamara et Kintsch, 1996) (Barnes et coll., 1996).

Connaître les buts de la lecture et quels types d'informations sont fournis dans quelles parties des textes est également essentiel. Toutes ces connaissances se développent considérablement avec les expériences de lecture tout au long de l'enfance. Elles aident le lecteur à se repérer dans les textes et à évoquer des schémas ou des scripts, qui facilitent la construction du modèle de situation (Cain et coll., 2004).

E. La métacognition et les stratégies de compréhension de texte

C'est Flavell qui introduit le terme de métacognition en 1979 (Flavell, 1979). On peut définir la métacognition comme l'ensemble des connaissances et des stratégies de haut niveau qui guident et régulent l'activité cognitive, et par conséquent la performance. On peut distinguer trois dimensions métacognitives, qui définissent la « métacompréhension » : l'évaluation, la planification et la régulation (Eme et Rouet, 2001).

L'évaluation renvoie à l'identification de la tâche, des capacités requises pour l'exécuter, et à l'estimation de ses propres capacités (est-ce qu'on comprend ce qu'on lit ? quelles sont les sources de difficultés ?).

La planification concerne la sélection des moyens pour atteindre les objectifs fixés (comment lire une histoire de façon à en rappeler le sens général).

La régulation concerne le contrôle et la modification de l'activité en cours, en fonction des variations de la tâche et des difficultés rencontrées (que faire quand on ne comprend pas ?).

Des connaissances relatives à ces trois dimensions devraient avoir un rôle non négligeable en compréhension écrite dans la mesure où le lecteur, en plus de décoder et intégrer les informations textuelles, doit pouvoir estimer si ce qu'il comprend est adéquat ou non, sélectionner les stratégies en fonction des situations, et remédier à ses difficultés. Pour cela il doit connaître les critères d'évaluation pertinents, les stratégies efficaces, et leurs conditions d'application.

On peut supposer qu'une partie des difficultés constatées chez les jeunes lecteurs en situation scolaire serait imputable à un déficit métacognitif plutôt qu'à un déficit des compétences cognitivo-linguistiques élémentaires (décodage), ou des processus de compréhension proprement dits (inférences, thématisation). Selon Lovett (Lovett et coll., 1996), les mauvais compreneurs ont une métacognition peu développée et ne parviennent pas à utiliser les stratégies que les bons compreneurs, eux, emploient spontanément. Ils ne savent pas quelles sont les stratégies utilisables en compréhension de texte, et souvent ne savent pas non plus quand, pourquoi ni comment utiliser les stratégies qu'ils possèdent

déjà. D'après Eme et Rouet (Eme et Rouet, 2001), les mauvais compreneurs ont davantage tendance à surestimer leur compréhension et ont moins de connaissances sur les textes et sur les stratégies de traitement à mettre en œuvre en fonction de différents objectifs.

De nombreuses études montrent que les stratégies de compréhension de texte peuvent être enseignées et améliorent les performances des mauvais compreneurs (Spörer et coll, 2009). Cet enseignement se montre particulièrement efficace lorsque les stratégies sont transmises de façon explicite (Raymond, 1993).

On recense un certain nombre de stratégies utiles : relire, lire en diagonale, résumer, chercher les mots clefs, chercher des indices dans le contexte, chercher les relations entre les questions et les réponses, penser à haute voix, établir un objectif, tirer des conclusions, apprendre en coopérant, organiser les informations de façon graphique et sémantique, répondre à des questions, poser des questions, chercher la structure de l'histoire. Certaines stratégies suscitent particulièrement la prise de conscience et développent la métacognition : comprendre le but de la lecture, chercher ce que l'on sait déjà sur le sujet, faire attention aux idées principales, avoir un recul critique, contrôler la compréhension, produire des inférences (National Reading Panel, 2000).

Dans leur étude, Gayo et ses collègues (Gayo et coll., 2014) ont testé les effets d'un entraînement métacognitif à la compréhension de texte chez des enfants de 9 à 12 ans. Ils leur ont proposé un programme qui consiste à apprendre aux enfants à se poser des questions sur le texte qu'ils ont lu. Les résultats montrent que les enfants comprennent mieux les textes et ont amélioré leurs capacités de planification après cet entraînement, même six mois plus tard.

Lovett et ses collaborateurs (Lovett et coll, 1996) ont également obtenu des résultats positifs chez des adolescents de 13 ans ayant des difficultés de compréhension de texte. Les deux programmes proposés, le premier travaillant sur les connaissances du contenu et de la structure des textes, ainsi que le second se concentrant sur les stratégies, à travers un modèle de *reciprocal teaching* (modèle de l'enseignement réciproque de Palincsar et Brown (Palinscar et Brown, 1984)), se sont montrés efficaces. Les quatre stratégies apprises dans ce deuxième programme étaient les suivantes : résumer, poser des questions, clarifier, prédire. C'est ce second programme qui a obtenu les meilleurs résultats, ce qui tend à montrer que les mauvais compreneurs progressent davantage et sont plus à même de transférer leurs compétences à d'autres tâches lorsqu'on leur enseigne des stratégies de façon explicite.

F. La motivation

La motivation joue un rôle activateur et apporte une certaine énergie dans les processus cognitifs. D'après les chercheurs (Taboada et coll., 2009), le sentiment d'efficacité et la motivation intrinsèque au sujet peuvent prédire les performances en lecture. Il existe probablement différentes manières d'être motivé : par la croyance en sa propre efficacité, par l'intérêt que l'on a pour l'activité, ou encore par des facteurs externes liés au contexte. Neuf composantes de la motivation à lire ont été identifiées (Baker et Wigfield, 1999) : l'intérêt, le goût des défis, l'implication, l'efficacité, la compétition, la reconnaissance, les notes, les interactions sociales, l'évitement du travail.

Selon Chapman et Tunmer (Chapman et Tunmer, 1995) il y a une relation entre le *reading self-concept* (la représentation de ce que c'est que lire et de ses propres compétences en lecture) et la compréhension de texte. Leurs résultats montrent que les enfants qui ont des *reading self-concepts* négatifs ont des performances moins bonnes dans le domaine de la lecture.

Sousa et Oakhill (Sousa et Oakhill, 1996) ont comparé les performances d'enfants mauvais compreneurs de 8 à 9 ans dans deux conditions : dans l'une, il fallait lire des textes et identifier les problèmes ; dans l'autre il fallait faire la même chose mais sous forme de jeu, ce que les enfants ont jugé plus intéressant. Les résultats de cette étude montrent que le contrôle de la compréhension des mauvais compreneurs est meilleur s'ils sont intéressés par l'activité, et donc si leur motivation est plus grande. De leur côté, Taboada et ses collaborateurs (Taboada et coll., 2009) ont demandé aux enseignants d'évaluer la motivation à lire chez des enfants de 9-10 ans. Ils ont trouvé également que la motivation jouait un rôle important dans la compréhension de texte de ces enfants.

Ainsi, les causes possibles des troubles de compréhension sont nombreuses et de multiples facteurs peuvent se combiner et interagir chez un même enfant. Il est donc particulièrement difficile d'isoler les causes d'un trouble de compréhension de texte chez un sujet donné. Nous allons voir à présent quels outils nous avons à notre disposition pour évaluer la compréhension de texte et appréhender ce qui fait obstacle à la compréhension pour chaque enfant.

III. L'exploration de la compréhension de texte

Comme nous l'avons vu, la compréhension de texte est une compétence complexe, il est donc particulièrement difficile de l'évaluer. Pour cette même raison, il n'est pas possible de réaliser une épreuve « pure » qui évalue uniquement la compréhension de texte, puisque de nombreux processus, comme la mémoire et les capacités d'expression, sont plus ou moins sollicités lors de cette évaluation. Nous ferons d'abord un état des lieux des tests existant actuellement pour évaluer et explorer la compréhension de texte chez l'enfant, puis nous nous intéresserons aux techniques particulières de l'entretien d'explicitation, que nous avons choisi d'utiliser ici.

A. Les épreuves d'exploration de la compréhension de texte

Deux grands types d'épreuves sont classiquement utilisés pour évaluer les capacités de compréhension (Potocki et coll., 2014). Le premier type regroupe les mesures *on-line* qui permettent d'évaluer la dynamique des processus de compréhension alors que le texte est en cours de traitement. Ces mesures reposent généralement sur une mesure du temps : temps de lecture, temps de décision, temps de reconnaissance. On peut néanmoins utiliser deux autres techniques, l'une qui consiste à demander à l'enfant de penser à haute voix, l'autre qui recourt à un appareil pour enregistrer les mouvements oculaires au cours de la lecture. Cela permet de savoir si l'enfant lit vite ou lentement, s'arrête, ou revient en arrière (Carlson et coll., 2014).

Le second type rassemble les mesures *off-line* réalisées après la lecture du texte : tâches de rappel, de reconnaissance de phrases, de complétion de phrases, de questionnaires. Ces épreuves permettent d'évaluer le produit de la compréhension, et la capacité du lecteur à accéder et à se référer à la représentation du texte construite et stockée en mémoire. Nous allons à présent revenir plus en détail sur les avantages et inconvénients de certaines de ces techniques.

Les tâches de complétion de phrases consistent à demander à l'enfant de choisir le mot adéquat parmi trois à cinq possibilités. Les phrases peuvent être présentées isolément ou au sein d'un texte. Cette tâche repose beaucoup sur les capacités d'identification des mots. De bonnes performances en complétion de phrases au sein d'un texte indiquent certes des capacités à traiter les phrases, mais pas nécessairement les textes. Elle peut donc échouer à détecter les enfants ayant des difficultés de traitement global des textes. Pour contourner

cet obstacle, il faudrait inclure dans les propositions des mots qui correspondent à la fois à la phrase et à l'histoire, et des mots qui correspondent uniquement à la phrase (Cain et Oakhill, 2006). Une variante consiste à inclure la complétion dans le texte : régulièrement au cours de la lecture, l'enfant doit choisir le bon mot parmi trois possibilités. Cependant, l'épreuve étant souvent chronométrée, l'élaboration d'une représentation complète et cohérente du texte n'est pas encouragée (Carlson et coll., 2014).

Les tâches de reconnaissance de phrases ont l'avantage de permettre d'évaluer des enfants ayant des troubles expressifs, puisqu'il suffit de répondre par oui / non ou vrai / faux. Ce sont souvent de bons indicateurs des capacités de mémorisation des détails et du sens littéral du texte. On peut également tester la production d'inférences à l'aide de ce type d'épreuve, mais cela implique de livrer à l'enfant des inférences toutes prêtes. Cependant, la reconnaissance d'inférences cohérentes avec le texte ne signifie pas forcément que ces inférences ont été faites pendant l'écoute ou la lecture du texte. Ainsi, les mauvais compreneurs sont rarement capables de générer d'eux-mêmes des inférences, mais sont souvent aptes à reconnaître les inférences correspondant au texte (Cain et Oakhill, 2006).

Les questions à choix multiple sont une autre possibilité pour évaluer la compréhension de texte chez des enfants ayant des troubles de l'expression. Ce type de tâche exige néanmoins un certain niveau de traitement, étant donné qu'il faut comparer les différentes réponses proposées (trois ou plus). Lors de la conception du test, il est important d'élaborer les distracteurs avec soin, afin d'éviter qu'ils ne guident l'enfant vers la bonne réponse (Cain et Oakhill, 2006). Il faut également envisager la possibilité de proposer plusieurs réponses correctes (Carlson et coll., 2014).

Les questions ouvertes, quant à elles, présentent l'avantage d'obtenir des réponses libres que l'on peut ensuite analyser, afin de tenter de comprendre ce qui a provoqué les erreurs constatées. Elles permettent ainsi parfois une analyse plus fine des déficits à l'origine des échecs de compréhension (Cain et Oakhill, 2006).

Les tests permettant d'évaluer la compréhension de texte chez les enfants francophones sont assez peu nombreux. On recense actuellement : La Forme Noire, Maxence, Quelle Rencontre, Le Vol du PC, Sacré Nestor, et des épreuves au sein des batteries de tests suivantes : L2MA2, Cléa, NEPSY. Comme nous allons le voir, les types d'épreuves choisis varient d'un test à un autre.

<u>La Forme Noire (Maeder et Charlois, 2010)</u>

Cette épreuve (Maeder et Charlois, 2010) s'adresse à des enfants de 9 à 12 ans. Elle comporte sept épreuves différentes qui sont comparables entre elles, car équivalentes en

termes de contenu et de score : rappeler le récit, choisir les titres les plus adaptés parmi les dix proposés, répondre à des questions, choisir cinq énoncés (parmi quinze) qui permettent de résumer l'histoire, détecter des erreurs dans des énoncés, donner le mot qui est remplacé dans le texte par un pronom ou par un autre mot, trier quinze images parmi lesquelles seules sept correspondent à l'histoire puis ranger ces images dans l'ordre chronologique du récit. Ce test permet d'évaluer un certain nombre des éléments en jeu dans la compréhension de texte : la mémoire, les capacités de synthèse (macroprocessus), la compréhension des anaphores et des liens logico-temporels entre les événements, et la production d'inférences.

Maxence (Bessis et coll., 2013)

Ce test de compréhension de récit (Bessis et coll., 2013) s'adresse à des enfants de primaire, du CE2 au CM2. Les épreuves sont les suivantes : résumé, prédiction d'une fin, compétences lexicales élaborées, inférences, résolution d'énigme, repérage, épreuve séquentielle, complétion de croquis, anaphores, mots connecteurs. Les domaines évalués sont la macrostructure, les inférences, le modèle de situation, le contrôle et la gestion de la lecture, et enfin le lexique et la syntaxe. L'évaluation s'opère à l'oral, sous forme de questions ouvertes, avec le support du texte afin de réduire l'impact des capacités mnésiques.

Quelle rencontre (Asselin et Breton, 1997)

Cette épreuve (Asselin et Breton, 1997) est issue d'un mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie. Il s'agit d'un texte narratif plus ou moins long selon le niveau scolaire (plus court pour les CE1 et CE2, plus long pour les CM1 et CM2). La compréhension est testée par des questions ouvertes, des questions à choix multiple et un choix parmi des dessins dont certains correspondent au texte.

Le Vol du PC (Boutard et coll., 2012)

Ce test (Boutard et coll., 2012) permet d'évaluer la compréhension de texte chez des adolescents de 11 à 18 ans. L'épreuve se déroule en plusieurs étapes. D'abord, le sujet doit faire un récit oral du texte qu'il vient de lire et répondre à des questions ouvertes. Ensuite, il doit faire trois tâches écrites : répondre à des questions à choix multiple, choisir les titres les plus adaptés parmi ceux proposés, et chercher dans le texte les informations demandées.

L2MA2 (Chevrie-Muller et coll., 2010)

L'épreuve de compréhension de texte de la L2MA2 (Chevrie-Muller et coll., 2010) peut être utilisée du CE2 à la 6e. Il existe deux textes différents, l'un pour les CE2 et les CM1, l'autre pour les CM2 et les 6e. La compréhension est évaluée par quelques questions ouvertes visant à obtenir un résumé du texte.

Cléa (Pasquet et coll., 2014)

L'épreuve de compréhension de récit de Cléa (Pasquet et coll., 2014) s'adresse aux adolescents de 11 ans à 14 ans 11 mois. L'enfant lit les phrases ou groupes de phrases qui constituent le récit et doit juger, pour chaque paragraphe, de l'adéquation entre ce qu'il a lu et les quatre ou cinq images présentées une à une. Certaines images montrent une adéquation littérale avec les phrases écrites, d'autres nécessitent de juger de la validité d'une hypothèse ou d'une inférence suggérée par l'image.

Sacré Nestor (Crunelle et coll., 2000)

Cette épreuve de compréhension de texte (Crunelle et coll., 2000) évalue la compréhension d'un récit entendu chez les enfants de 7 à 10 ans 11 mois. Il se compose de deux épreuves de base : restituer les éléments les plus importants et répondre à des questions. En cas d'échec à ces épreuves de base, une tâche supplémentaire consiste à ranger huit images dans l'ordre chronologique de l'histoire.

NEPSY (Korkman et coll., 1997 ; adaptation française 2003)

Cette batterie (Korkman et coll., 1997) s'adresse à des enfants de 3 à 12 ans 6 mois. L'épreuve de « mémoire narrative » n'est pas une épreuve de compréhension de texte à proprement parler, puisqu'elle est destinée à évaluer la mémoire, mais elle permet de se faire une idée du niveau de rétention et de compréhension d'un texte entendu. La première partie de l'épreuve consiste à demander à l'enfant de raconter l'histoire qu'il vient d'entendre. La seconde est une série de questions ouvertes qui permettent de compléter ce récit et de constater l'impact de l'indice sur le rappel.

Dans l'ensemble, ces tests permettent essentiellement de savoir si l'enfant a compris ou non le texte, et ce qu'il en a compris (macrostructure, microstructure). Certains tests vont plus loin et cherchent à savoir si l'enfant est capable de comprendre les anaphores, de faire certaines inférences, ou encore de contrôler sa compréhension. Ils ne permettent pas

toujours, cependant, de comprendre ce qui a fait précisément obstacle à la compréhension à chaque étape du texte, ni de savoir quelles sont les stratégies de compréhension utilisées.
Pour appréhender plus en profondeur ce qui est en jeu pendant la lecture ou l'écoute d'un texte, pour tel enfant, il faudrait pouvoir explorer ses actions mentales. Que fait-il ? Que veut-il faire ? Qu'a-t-il conscience de faire ? Que pense-t-il qu'il faut faire ? Le but de l'entretien d'explicitation est précisément de tenter d'obtenir les réponses à ces questions.

B. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien élaborée par le psychologue Pierre Vermersch à partir de 1988. Il permet de faire expliciter au sujet les principales actions mentales qu'il a effectuées de façon consciente ou non consciente au cours d'une tâche, *a posteriori*. Cette explicitation offre la possibilité à la fois à l'intervieweur de prendre connaissance des actions non observables opérées par l'interviewé, et à l'interviewé de découvrir comment il a procédé pour réaliser cette tâche. Si l'expérience est répétée un certain nombre de fois, le sujet peut devenir apte à s'interroger lui-même sur ses actions non conscientes et développer sa métacognition (Vermersch, 1994). Comme nous allons le voir, ce qui rend possible l'accès aux actions mentales inconscientes *a posteriori* est le phénomène de la mémoire passive.

1. La mémoire passive

Il s'agit d'une mémoire du vécu, involontaire, inconsciente, qui enregistre tout ce que nous vivons à chaque instant, de manière passive, sans projet d'apprendre et sans volonté de se rappeler. Les traces mnésiques qui en résultent deviennent ensuite inactives. Cependant, elles pourraient être rappelées ou venir à la conscience réfléchie, à tout moment, quel que soit le temps écoulé entre la rétention et son rappel (Vermersch, 1994).
C'est ce phénomène qui est décrit par Proust (Proust, 1988) dans le célèbre passage sur la madeleine : le goût d'un morceau de madeleine trempé dans du thé déclenche chez le narrateur tout un ensemble de sensations, d'émotions et de souvenirs remontant à une époque particulière de son enfance. Ce passage est représentatif d'un éveil spontané des traces mnésiques.
Dans d'autres cas, le rappel des rétentions pourrait se faire de façon délibérée, à l'aide de techniques visant à favoriser l'évocation. Pour Husserl (Husserl, 1985) (Husserl, 1992) (cité par Vermersch, 1994), toute mémorisation porte non seulement sur l'élément

mémorisé, mais également sur tout ce qui est relié à cet élément, sur les propriétés qui le composent et le définissent. Ainsi, cet ensemble de traits et de catégories reliés à l'élément mémorisé va constituer comme une forêt d'antennes, de résonateurs potentiels. Ce sont ces résonateurs qui, une fois éveillés, vont faire ré-émerger à la conscience l'élément central mémorisé passivement et inconsciemment. Husserl utilise alors le concept d'amorçage : une trace mnésique est conduite à l'éveil par résonance, par l'activation d'une ou de plusieurs de ses propriétés. Cet amorçage se fait le plus souvent par hasard, mais il pourrait aussi se faire de façon délibérée (Vermersch, 1994).

Les psychologues du début du XX^{e} siècle se sont également intéressés à ce type de mémoire, qu'ils appelaient la mémoire affective, ou mémoire concrète selon Gusdorf (Gusdorf, 1951) (cité par Vermersch, 1994), mémoire involontaire qui lors du rappel s'accompagne d'un sentiment subjectif de revécu, riche en sensorialité et en émotions.

On ne peut pas déclencher volontairement le rappel d'un élément enregistré en mémoire passive. Par contre, il est tout à fait possible de créer délibérément les conditions permettant le déclenchement de ce rappel. Il faut accompagner le sujet dans l'expression des détails sensoriels, jusqu'à ce qu'il éprouve la sensation de revivre la situation en question. Ainsi, on recherche pour chaque personne, à propos d'une situation particulière, le déclencheur qui va créer l'effet d'amorçage recherché et lui permettre d'entrer en évocation. Il sera alors dans une « position de parole incarnée » (Vermersch, 1994).

2. La position de parole incarnée

La « position de parole incarnée » (Vermersch, 1994) est une position de parole où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. Il en parle en tant que situation singulière, restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. Ainsi les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. Dans cette position de parole incarnée, au moment où il s'exprime, le sujet est en évocation du vécu de la situation. Il a l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle. Par conséquent, il accorde plus d'attention à ce à quoi il est en train d'accéder en lui, c'est-à-dire ce qu'il se représente de la situation passée, qu'à la relation avec son interlocuteur.

La « position de parole incarnée » est un fait privé qui n'est pas en soi observable par l'intervieweur. Il faut donc s'appuyer sur des indicateurs verbaux et non verbaux qui sont l'indice de l'entrée en évocation et d'une parole incarnée. En ce qui concerne les indicateurs non verbaux, il faut être attentif à plusieurs phénomènes : le décrochage du

regard (regard figé, en position centrale, avec dé-focalisation), qui est l'indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience interne ; le ralentissement du rythme de parole (débit ralenti, pauses et silences, recherche du mot juste) puisque le sujet découvre progressivement comment il a procédé, au fur et à mesure qu'il le verbalise ; et la congruence du verbal et du non verbal (accord entre le contenu et le ton ou l'expression du visage).

Dans tous les cas, on préfère donner la priorité à l'information non verbale, puisqu'elle est le plus souvent non consciente et non intentionnelle, et par conséquent a plus de chance d'être fidèle au vécu authentique du sujet. Il ne faut pas négliger néanmoins les indicateurs linguistiques de la « position de parole incarnée » : un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles ; l'utilisation du présent et de la première personne du singulier ; une diminution nette des commentaires au profit de la description de l'action.

3. Les techniques de l'entretien d'explicitation

Le questionnement d'explicitation s'appuie sur l'évocation du vécu passé en se centrant sur la dimension procédurale de l'action vécue. Pour y parvenir, il met en œuvre cette mémoire concrète ou passive. La technique peut être résumée en quatre points : guider le rappel vers une situation spécifiée, le guider vers l'évocation sensorielle, éviter toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler, assurer un guidage avec un fractionnement fin de l'action. L'intervieweur amène donc l'interviewé à se mettre en évocation, à verbaliser son vécu et à expliciter ses actions.

a) Le contrat de communication

Puisque les questions que l'on veut poser portent sur la pensée privée du sujet, il est nécessaire de poser dès le départ un contrat de communication explicite avec l'interviewé. On lui demande l'autorisation de lui poser ces questions, et on lui précise qu'il n'a aucune obligation d'y répondre, que sa participation est uniquement basée sur un volontariat. Ce contrat peut être renégocié tout au long de l'entretien, si cela s'avère nécessaire.

b) Initialiser l'entretien d'explicitation

On privilégiera les formulations directes et positives, on évitera les formulations avec inductions négatives et les formulations initiales trop complexes. Il est également préférable d'éviter les formulations qui sollicitent directement l'effort de mémoire, telles

que « rappelez-vous » ou « essayez de vous souvenir ». L'incitation directe à se souvenir est un déclencheur de la mémoire basé sur le savoir, qui ne permet pas d'accéder à la mémoire passive.

c) Le guidage vers la position de parole incarnée

La première technique pour aider l'interviewé à entrer dans une position de parole basée sur l'évocation consiste à ralentir son débit verbal. En parlant soi-même plus lentement et en proposant au sujet de ralentir son rythme de parole, en l'interrompant si nécessaire et en l'invitant à prendre le temps de retrouver complètement la situation, on le guide vers une position d'évocation.

Une autre technique consiste à créer la nécessité d'un accès interne en posant une question à laquelle le sujet ne peut pas répondre sans évoquer la situation passée, dans la mesure où il ne dispose pas immédiatement de la réponse. On peut par exemple l'interroger sur le contexte de la situation (où était-il, qu'y avait-il autour de lui…), ce qui est anecdotique mais fondé sur la sensorialité (ce qu'il voyait, ce qu'il entendait, ce qu'il sentait, quelle position il avait, etc.) et qui donc sollicite la personne au plan de l'évocation. Pour répondre à ces questions, l'interviewé va commencer à faire exister cette réalité passée dans le présent en tant qu'expérience interne d'évocation.

On peut également questionner directement le sujet sur la texture sensorielle de sa représentation, ce qui a pour effet de centrer son attention sur ce qu'il se représente ou, s'il ne le fait pas, de tourner son attention vers son expérience interne. Ainsi on peut lui demander, lorsqu'il retrouve la situation, s'il a des « images » visuelles, sonores ou autres. À partir de là on essaie de lui faire préciser comment est ce qu'il voit, comment est ce qu'il entend, etc.

Une troisième technique consiste à utiliser le langage ericksonnien (Erickson, 1983) (Grinder et Bandler, 1976) qui permet de nommer le vécu de l'interviewé sans en préciser le contenu. Ainsi, dans le cas où l'on ne connaît pas encore exactement le vécu de l'interviewé, il est tout à fait possible de l'interroger malgré tout, en nommant le vécu sans en nommer le contenu. Ce langage vide de contenu pour l'intervieweur est au contraire plein de sens pour l'interviewé. Par exemple, si le sujet évoque la contemplation d'un paysage que nous ne connaissons pas, nous pouvons utiliser des formules telles que « pendant que vous voyez ce que vous voyez ».

Le langage ericksonnien devient ainsi un pur contenant pour l'expérience du sujet, favorise les relances focalisant sur le détail de cette expérience, tout en évitant de formuler des questions trop précises qui pourraient s'avérer fausses et faire sortir l'interviewé de son

état d'évocation. Par exemple, si le sujet dit qu'il revoit l'endroit où il se trouvait, on peut proposer la relance suivante : « et quand tu revois cet endroit, comme tu es en train de le revoir en ce moment, qu'est-ce que tu revois ? ».

Erickson suggère également d'utiliser des formules qui couvrent toutes éventualités et qui ne peuvent donc être contredites, où l'interviewé retiendra la proposition qui correspond à son expérience. La formule type serait : « peut-être que tu retrouves des images, ou peut-être que tu retrouves des sons, ou peut-être autre chose… ».

d) Élucider le déroulement des actions

Le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but. Ces actions peuvent être décrites à des niveaux de finesse plus ou moins poussés. Il existe deux types d'actions élémentaires : actions de prise d'information ou d'identification, et actions de réalisation ou d'exécution. Ce sont ces deux types d'actions que l'on cherche à mettre à jour en questionnant le sujet.

L'intervieweur encourage l'expression du déroulement temporel de la suite des actions élémentaires en interrogeant le début de la tâche, l'enchaînement des actions, puis la fin de l'action. Ce questionnement descriptif utilise des questions « qu'est-ce que ? », « comment ? », « où ? », « quand ? ». Inversement, faire décrire exclut les questions qui portent sur la causalité de la situation, sur les demandes directes d'explication, en particulier les questions de causalité « pourquoi ? ». En effet, ce type de question induit des réponses qui sortent du domaine de verbalisation du vécu et qui correspondent davantage au domaine des connaissances théoriques et procédurales déjà conscientisées.

Il ne faut pas négliger d'interroger les actions de prise d'information, puisque toute action d'exécution est précédée et suivie d'une action d'identification, soit interne (rappel d'un savoir mémorisé), soit externe (repérage d'informations perceptibles). Ces prises d'informations permettent de décider quelle est l'exécution adaptée et fournissent également le critère d'arrêt. Il faudra donc poser des questions de type « comment savais-tu que… ? ».

On utilisera également la reformulation en écho lorsque les verbalisations de l'interviewé vont déjà dans le sens désiré, comme une technique de relance.

Lorsque l'interviewé répond « je ne sais pas » ou « je ne me rappelle pas », on considère qu'il s'agit d'un jugement de sa part, et non d'un fait. On peut alors relancer l'entretien à partir de cette dénégation, puisque le sujet s'appuie certainement sur une prise d'information pour énoncer cette absence de savoir ou de souvenir. On peut donc lui demander : « et quand tu ne sais rien, qu'est-ce que tu sais ? » ou « comment tu sais que tu

ne sais rien ? », ou encore « de quoi est-ce que tu te rappelles quand tu ne te rappelles pas ? ». Parfois ces dénégations traduisent des peurs ou des résistances et dans ce cas il peut être utile de renégocier le contrat de communication.

Il faut être attentif aux indicateurs verbaux d'implicite, comme les verbes non spécifiés (« faire », « penser », « comprendre »…), à toutes les expressions abstraites qui ne décrivent pas ce à quoi elles renvoient concrètement (« avec méthode », « dans l'ordre »…), à l'absence de référent précis (« on », « les gens », « cela »…), aux comparatifs et superlatifs dont la référence reste non formulée (« plus facile », « le mieux »…). Dès que l'on repère ce type d'information implicite, il faut proposer une relance pour essayer d'élucider ce que cela signifie réellement pour l'interviewé.

Il faut aussi être attentif aux gestes de l'interviewé. Vermersch décrit deux sortes de gestes. D'une part il y a les « gestes mimes », qui font référence au contenu d'une action matérielle et qui reproduisent fidèlement une partie des propriétés du geste réel, des localisations spatiales ou des formes des objets ou des outils mis en jeu dans l'action quand elle est réalisée matériellement (par exemple, faire un geste de rotation de la main en parlant de l'utilisation d'un tournevis). D'autre part il y a les « gestes métaphoriques », qui font référence à l'activité mentale et qui traduisent certaines propriétés de ces activités intellectuelles (par exemple faire le geste de mettre des informations dans des cases pour les mémoriser), ou qui donnent des informations sur la structure sensorielle de la représentation (faire un geste près de l'oreille, toucher son nez, désigner son œil…). Ces deux types de gestes sont le signe d'un élément implicite non conscient pour le sujet, il est donc nécessaire de l'interroger sur ces gestes, en particulier sur les gestes métaphoriques, puisqu'ils sont la trace d'une action mentale qui généralement n'est pas encore conscientisée.

Dans cette troisième partie, nous avons vu les différents types de tests que l'on peut utiliser pour évaluer la compréhension de texte chez l'enfant, ainsi que leurs avantages et limites. La technique de l'entretien d'explicitation, que nous avons présentée ensuite, pourrait compléter de façon intéressante les tests existants. En effet, cet outil offre la possibilité d'explorer plus en profondeur ce qu'a fait l'enfant pendant la lecture et ce qui a pu entraver sa compréhension. L'entretien d'explicitation permettrait à l'orthophoniste de s'informer sur les actions mentales opérées par l'enfant, mais permettrait également à l'enfant de s'informer lui-même sur ce qu'il a fait pendant qu'il écoutait le texte.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Le point de départ de ce mémoire est la recherche d'une technique de questionnement adaptée aux enfants, et visant un double objectif : d'une part, ce questionnement informerait l'orthophoniste sur ce que fait l'enfant pendant l'écoute d'un texte, et mettrait à jour les actions mentales responsables de ses difficultés ; d'autre part, il induirait chez l'enfant une prise de conscience de ses actions mentales inconscientes et lui permettrait éventuellement de s'apercevoir de ses erreurs, voire de les corriger.

Nous souhaitons donc pouvoir répondre à un certain nombre de questions. D'abord, peut-on savoir ce que fait un enfant pour comprendre lorsqu'il écoute un texte, alors que lui-même n'est peut-être pas conscient de ce qu'il a fait ? Ensuite, quelles questions faut-il lui poser pour qu'il puisse y répondre et qu'elles déclenchent la prise de conscience désirée ? Comment faut-il poser ces questions pour qu'elles soient acceptées et qu'elles puissent produire tous leurs effets ? Par ailleurs, en supposant que ce questionnement soit efficace, nous voulons pouvoir répondre également aux questions suivantes : que fait un enfant quand il écoute un texte ? Quelles sont ses stratégies ? Que fait-il de façon consciente et que fait-il de façon inconsciente ? Peut-il prendre conscience de ce qu'il a fait de façon non consciente ? Enfin, concernant les difficultés de compréhension : peut-on savoir quelles sont les actions mentales responsables des échecs de compréhension ? Les actions mentales des enfants mauvais compreneurs sont-elles différentes de celles des enfants bons compreneurs ?

Hypothèses :

1) L'entretien d'explicitation permet aux enfants d'expliciter, au moins en partie, leurs opérations mentales lorsqu'ils écoutent un texte.

2) L'entretien d'explicitation permet aux enfants de prendre conscience de leurs actions non conscientes pendant l'écoute d'un texte.

3) Les actions mentales des mauvais compreneurs sont différentes de celles des bons compreneurs

4) L'entretien d'explicitation permet d'isoler les actions mentales qui ont fait obstacle à la compréhension du texte chez les enfants mauvais compreneurs.

PARTIE PRATIQUE

I. Méthodologie

A. La population

Notre population comporte deux groupes d'enfants âgés de 9 à 11 ans. Nous avons choisi cette tranche d'âge parce qu'elle correspond à une période où la compréhension de texte est déjà bien développée. La lecture ayant atteint un certain niveau d'automatisation, les enfants peuvent allouer de moins en moins d'attention à la reconnaissance des mots pour se concentrer sur la compréhension du texte. Ils ont déjà une bonne expérience du genre narratif, et certains ont commencé à lire des livres seuls, pour le plaisir.

Nous avons choisi de proposer l'épreuve d'évaluation et le texte *Le Loup* en modalité orale car nous voulions étudier la compréhension de texte indépendamment de tout déficit de reconnaissance des mots. Nous voulions alléger la tâche de l'enfant afin qu'il puisse consacrer toute son attention à comprendre le récit qu'on lui lisait.

Notre groupe de mauvais compreneurs (MC) est constitué de 9 enfants âgés de 9 à 11 ans ayant un trouble de la compréhension de texte en modalité orale. Le deuxième groupe, le groupe des bons compreneurs (BC) comprend 27 enfants du même âge ayant une compréhension de texte normale.

1. Le groupe des bons compreneurs (BC)

Le groupe des 27 bons compreneurs (BC) a été constitué à partir de deux classes (CM1 et CM2) de l'école Saint Joseph à Vincennes, en Ile de France. Il s'agit d'une école privée où les familles ont un niveau socioculturel plutôt élevé. Nous avons demandé aux enseignantes de nous désigner les enfants ayant une compréhension de texte normale. Le groupe se compose de 14 enfants de CM1 et de 13 enfants de CM2. Il comprend 13 filles et 14 garçons.

2. Le groupe des mauvais compreneurs (MC)

Ce groupe est composé d'enfants ayant un trouble de la compréhension de texte en modalité orale. Nous avons inclus dans ce groupe des enfants ayant des troubles du

langage oral et / ou écrit. Ont été exclus les enfants porteurs d'un trouble du spectre autistique ou de troubles neurologiques. Ce groupe comprend 3 filles et 6 garçons. Certains d'entre eux (de MC1 à MC4 et MC9) sont pris en charge à l'IMP Dysphasia à Paris, les autres dans des cabinets d'orthophonie libéraux à Vincennes (MC5 et MC6) et à Montreuil-sous-Bois (MC7 et MC8) en Ile de France. Nous avons d'abord demandé aux orthophonistes de nous désigner les enfants chez qui elles avaient décelé un trouble de la compréhension de texte. Ensuite nous avons utilisé deux tests pour évaluer chaque enfant : une épreuve de compréhension de texte en modalité orale (la « Mémoire narrative » de la NEPSY) et une épreuve de compréhension de phrases également en modalité orale (l'E.CO.S.SE).

a) L'épreuve de « Mémoire narrative » de la NEPSY (Korkman et coll., 1997)

Cette épreuve a servi d'évaluation de la compréhension de texte en modalité orale. Il existe peu de tests permettant d'évaluer la compréhension de texte entendu pour cette tranche d'âge. Nous ne connaissons de fait que « Sacré Nestor », qui présente un certain nombre de défauts. En effet, le texte de « Sacré Nestor » est particulièrement long (ce qui demande un effort supplémentaire d'attention et de mémoire) et les questions ne permettent pas une analyse approfondie de la compréhension. Par ailleurs, il ne couvre pas entièrement notre tranche d'âge. Nous avons donc choisi cette épreuve de la NEPSY, plus courte, qui grâce à son questionnaire en deux parties (résumé puis questions) permet d'avoir un aperçu des difficultés de compréhension de l'enfant.

Cette épreuve se présente sous la forme d'un texte narratif relativement court qui évoque l'histoire d'un garçon, Paul, et de son chien Apache. Paul monte dans un arbre mais ne peut plus descendre. Apache alerte la sœur de Paul, Marie, qui aide son frère à redescendre de l'arbre. Le texte est lu à haute voix par l'examinateur, puis l'enfant doit raconter l'histoire. L'évaluateur coche alors sur la grille fournie tous les éléments attendus lors de ce rappel libre. Ces éléments sont cotés 2 points. Ensuite, pour chaque élément qui n'a pas été donné spontanément par l'enfant, l'examinateur pose une question (rappel indicé). Les éléments rappelés alors sont cotés 1 point. Voici les résultats des 9 enfants MC :

Tableau 1 : Âge, score brut, et âge développemental pour les 9 enfants MC (NEPSY)

	MC1	MC2	MC3	MC4	MC5	MC6	MC7	MC8	MC9
Âge	10 ;10	10 ; 9	9 ; 7	11 ; 6	9 ; 2	10 ;11	10 ;11	9 ; 10	10 ; 3
Score	24	16	19	22	22	24	22	18	15
Âge développemental	8 ; 0 8 ; 5	5 ; 0 5 ; 5	6 ; 0 6 ; 5	7 ; 6 7 ; 11	7 ; 6 7 ; 11	8 ; 0 8 ; 5	7 ; 6 7 ; 11	6 ; 0 6 ; 5	5 ; 0 5 ; 5

D'après ce test, tous les enfants de ce groupe présentent un retard plus ou moins important (d'au moins 2 ans, sauf pour MC5) dans leur développement de la compréhension de texte en modalité orale.

b) L'E.CO.S.SE (Lecocq et Bishop, 1996)

Ce test nous a permis d'évaluer le niveau de compréhension syntaxique des enfants mauvais compreneurs, et donc d'avoir un aperçu de la part du déficit syntaxique dans le trouble de la compréhension de texte. Nous avons choisi ce test relativement ancien parce qu'il correspond à la tranche d'âge de notre population et qu'il est de bonne qualité.
L'E.CO.S.SE se présente sous la forme d'un classeur dont chaque page comporte quatre images. L'examinateur lit à haute voix pour l'enfant toutes les phrases de l'épreuve, une par une. Pour chaque phrase, l'enfant doit désigner l'image qui lui correspond le mieux. Les phrases sont organisées par blocs en fonction des difficultés syntaxiques.

Tableau 2 : Résultats des enfants mauvais compreneurs à l'E.CO.S.SE

	MC1	MC2	MC3	MC4	MC5	MC6	MC7	MC8	MC9
Âge	10	10 ; 7	9 ; 7	11 ; 4	9 ; 2	10 ;11	10 ;11	9 ; 10	10 ; 2
Nombre d'erreurs	4	8	21	9	12	8	8	11	13
Percentile	50-75	10-25	**<10**	10-25	10-25	10-25	10-25	10-25	10

On constate qu'un seul enfant obtient un score pathologique (MC3), les autres se situant dans la moyenne.

Nous souhaitions évaluer également le lexique en réception et en production, en incluant mots concrets et mots abstraits. Cependant, cela n'a pas été possible car il n'existe pas de test avec un étalonnage français qui permette de faire cela pour cette tranche d'âge.

Les deux cas de refus :

À deux reprises, il n'a pas été possible de mener les entretiens jusqu'au bout. Dans le premier cas, l'enfant a coopéré à l'épreuve de la NEPSY, a accepté de faire l'entretien d'explicitation sur la première partie du texte, mais a refusé de poursuivre. Cet enfant était réticent à participer à cette étude depuis le début et n'avait accepté de se soumettre à ces exercices qu'à cause de l'insistance de ses parents et de son orthophoniste. Dès la première partie de l'entretien d'explicitation, nous avons constaté qu'il était fuyant et qu'il n'avait

pas envie de parler du texte. Lorsque nous lui avons demandé s'il acceptait de poursuivre, il a clairement répondu « non ». L'entretien d'explication étant dénué de sens si l'interviewé n'est pas consentant, nous avons mis fin à cet entretien et avons exclu cet enfant de notre population.

Dans le deuxième cas, il s'agissait d'une enfant ayant présenté un mutisme sélectif. Comme elle nous connaissait depuis le mois de septembre et qu'elle acceptait de nous parler sans trop de difficulté, nous avons tenté de l'inclure dans notre population. Nous avons constaté dès la passation de l'épreuve de la NEPSY que cela n'était en fait pas possible : elle a d'abord exprimé par son silence son incapacité et / ou son refus de résumer le texte, elle a ensuite accepté de répondre à deux questions, puis s'est totalement tue, malgré plusieurs relances et encouragements. Nous avons donc renoncé à lui proposer l'entretien d'explicitation et nous l'avons exclue elle aussi de notre population.

B. Le matériel

Nous avons utilisé un texte, *Le Loup* (Annexe A), élaboré spécialement pour cette étude. Il s'agit d'un texte relativement court (159 mots), découpé en trois parties. Nous avons opté pour un texte narratif reprenant les codes du conte de fées classique, pour que tous les enfants y retrouvent des repères familiers : l'amorce « il était une fois », des personnages fréquents dans les contes et relativement typiques (deux enfants, les héros, et un loup, le « méchant »), ainsi qu'un schéma narratif classique et simple.

La première partie du texte sert d'abord d'exposition de la « situation initiale » en décrivant les personnages, leur situation, et le cadre spatio-temporel. Elle introduit ensuite « l'élément perturbateur », la présence d'un loup à la porte. La coupure à cet endroit permet de voir si les enfants relèvent les informations importantes de cette exposition et s'ils anticipent déjà la suite de l'histoire.

La deuxième partie constitue une suite de « péripéties » destinée à surprendre le lecteur : le loup n'est pas un personnage dangereux comme il l'est d'habitude dans les contes, les deux enfants n'ont pas peur de lui et se montrent très généreux, le loup manifeste une émotion inattendue et inexpliquée. Ce dernier élément a pour but de susciter chez les enfants l'élaboration d'inférences pour tenter de donner du sens à cette émotion.

La troisième et dernière partie représente la « résolution » (le loup disparaît en laissant des présents, dont sa fourrure, pour remercier les deux enfants) et la « situation finale » (les deux enfants ne manquent plus de rien). Cette résolution mystérieuse où beaucoup d'éléments sont implicites cherche également à susciter chez le lecteur le besoin de

produire des inférences pour expliquer la disparition du loup et l'apparition des différents objets. La compréhension de la cohérence globale du texte nécessite en particulier d'établir un lien entre l'émotion du loup dans la deuxième partie et le résultat de sa décision de récompenser ses bienfaiteurs dans la troisième partie.

En outre, nous avons pris soin de n'utiliser que des mots très fréquents contrôlés à l'aide de MANULEX (Lété et coll., 2004), ainsi que des constructions syntaxiques courtes et simples, où dominent les structures de type Sujet-Verbe-Objet. À l'exception de quelques appositions, propositions relatives en « qui » et d'une comparaison en « comme », la juxtaposition et la coordination des propositions ont été privilégiées. Le présent de narration a été préféré au passé simple qui est pourtant le temps dominant dans les contes.

Le texte a été découpé en trois parties pour plusieurs raisons. D'abord, cela évite de surcharger la mémoire des deux interlocuteurs : ils n'ont à maintenir en mémoire qu'un segment relativement court et simple. Ensuite, cela facilite l'approfondissement du questionnement. Au lieu de poser les questions sur le texte entier, l'intervieweur se concentre sur une partie seulement du récit et peut interroger plus en détail chaque action évoquée. Enfin, cela offre la possibilité d'explorer les hypothèses produites par l'enfant tout au long de l'écoute, avant même que la suite du texte ne les valide ou ne les remette en cause.

Ce texte exige de faire des inférences sur les émotions et les intentions des personnages. Or c'est le type d'inférence qui, en lien avec la théorie de l'esprit, met le plus en difficulté les mauvais compreneurs. Nous voulions en effet pouvoir observer le comportement de ces enfants face à ce type de difficulté.

C. La procédure

Après avoir découvert l'entretien d'explicitation avec l'article d'Armelle Balas-Chanel (Balas-Chanel, 2002), et avoir poursuivi nos lectures sur le site internet du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (www.grex2.com) nous avons pris connaissance des différentes formations existant en région parisienne. Nous avons opté pour celle d'Agnès Thabuy (enseignante) et Béatrice Lorence (psychologue), qui s'adresse aux enseignants et psychologues scolaires. Comme l'entretien d'explicitation a été élaboré à l'origine pour questionner des adultes, il nous semblait important d'avoir une formation qui adapte cette technique aux besoins particuliers des enfants. Ce stage s'est déroulé en trois week-ends, aux mois de novembre, décembre 2015 et janvier 2016.

L'entretien d'explicitation étant une technique extrêmement complexe qui nécessite plusieurs années d'expérience pour être relativement maîtrisée, nous nous sommes demandé s'il n'était pas préférable de proposer à un expert déjà formé et expérimenté de mener ces entretiens pour nous. Les différents formateurs auxquels nous avons posé cette question nous ont répondu qu'il valait mieux faire les entretiens soi-même, pour pouvoir adapter au mieux les questions à ses propres besoins. Par ailleurs, il était plus intéressant et formateur pour nous de faire ce stage et de conduire ce travail en personne du début à la fin, en dépit de nos maladresses.

Afin de nous exercer un peu à pratiquer ces entretiens avec des enfants, nous avons demandé à faire quelques entretiens avec trois enfants de l'IMP Dysphasia qui ne faisaient pas partie de notre groupe de mauvais compreneurs. Ces premiers essais, avec des textes différents et un questionnement en cours d'élaboration, nous ont permis de nous entraîner, mais aussi de créer un texte plus adapté à nos objectifs.

1. Les étapes de la phase expérimentale

La première étape de notre travail consistait à proposer les entretiens d'explicitation aux enfants bons compreneurs, une fois le groupe constitué. Nous avons d'abord fait connaissance avec ce groupe en les rassemblant dans la salle informatique de l'école. Nous avons alors pris soin de nous présenter, d'échanger quelques mots sur le métier d'orthophoniste, puis d'expliquer le but de notre recherche et pourquoi nous faisions appel à eux. Nous avons ainsi commencé à nouer une relation de confiance et à susciter leur intérêt pour ces entretiens, en leur expliquant que par leur participation ils viendraient en aide aux enfants en difficulté. Par la suite, lors de chacune des rencontres individuelles, nous avons pris soin de demander à l'enfant ce qu'il avait compris et retenu de cette présentation, et de réajuster nos explications si nécessaire. Ce premier échange avait également pour but de faire connaissance, de poser les bases du contrat de communication et de permettre à l'enfant d'être le plus détendu possible.

Nous avons procédé à ces vingt-sept entretiens d'explicitation durant trois semaines, aux mois de janvier et février 2016. Nous les avons répartis sur cinq jours (lundis matins, lundis après-midi et jeudis matins), à raison de trois entretiens par jour la première semaine, puis entre quatre et une dizaine par jour les deux semaines suivantes. Cela nous a permis au tout début de réécouter et de transcrire les entretiens très rapidement, afin de les analyser et d'améliorer le questionnement pour les entretiens suivants.

Les trois premiers entretiens ont eu lieu dans la salle informatique de l'école. Comme cette salle est un lieu de passage et de travail pour les enseignants, qui y font les photocopies, une autre salle nous a été proposée pour les entretiens suivants : la bibliothèque. Cette seconde pièce n'est pas un lieu de passage, mais présente l'inconvénient d'être assez bruyante à certaines heures parce qu'elle se situe entre deux cours de récréation. Certains enfants ont été un peu gênés par ce bruit.

En ce qui concerne l'installation des deux interlocuteurs dans la pièce, il est recommandé de s'asseoir assez près l'un de l'autre, et d'éviter le face-à-face pour que l'interviewé puisse mieux rentrer en lui-même et laisser aller son regard. Nous avons donc installé deux chaises à côté d'une table, notre chaise n'étant ni en face, ni à côté, mais de biais par rapport à l'autre.

La deuxième étape de notre travail était l'évaluation de la compréhension de texte et de phrases chez les enfants désignés par les orthophonistes comme ayant un trouble de la compréhension. En premier lieu, nous avons donc proposé l'épreuve de « mémoire narrative » de la NEPSY à tous ces enfants, individuellement. Constatant le retard de compréhension de texte, nous avons ensuite proposé l'E.CO.S.SE à tous les enfants pour qui cela n'avait pas déjà été fait moins d'un an auparavant. Dans les cas où ce test avait déjà été proposé dans l'année, nous avons demandé à l'orthophoniste une copie de la feuille de passation. Ces évaluations se sont déroulées en février et mars 2016.

L'étape suivante consistait à faire les entretiens d'explicitation avec les enfants mauvais compreneurs. Avant chaque entretien, nous avons pris soin, avec l'aide de l'orthophoniste, de réexpliquer à l'enfant le but de notre recherche et pourquoi nous lui demandions son aide. Nous souhaitions que l'enfant ne se sente pas dans une situation d'évaluation passive, mais plutôt dans une position d'interlocuteur, d'acteur de l'entretien à part entière. Les entretiens se sont déroulés soit en l'absence de l'orthophoniste, pour les enfants de Dysphasia, soit en sa présence, pour les autres. En effet, les patients de Dysphasia nous avaient déjà rencontrées au moins une fois, lors de la passation de l'épreuve de compréhension de texte, et pouvaient nous avoir croisées dans les couloirs à plusieurs reprises. Au contraire, les patients suivis en libéral nous ont rencontrées à une seule occasion, où les deux épreuves et l'entretien d'explicitation ont été menés à la suite. Nous avons donc préféré que l'orthophoniste soit présente, pour que l'enfant soit le plus en confiance possible. Les entretiens d'explicitation des mauvais compreneurs ont eu lieu en mars 2016.

Pour finir, nous avons analysé tous les entretiens. Nous avons alors recensé toutes les actions mentales rapportées, ainsi que les inférences mises à jour (Annexe I).

2. Description des entretiens

Nous avons procédé à des entretiens individuels de 10 à 30 minutes. Nous avons d'abord expliqué à l'enfant en quoi consistait cet entretien : son but, sa durée et son déroulement. Nous demandions systématiquement à l'enfant de ne pas parler du texte avec ses camarades, en lui expliquant que s'il en parlait nous ne pourrions pas faire notre travail de recherche correctement. La consigne était la suivante : « Je vais te lire un texte en trois morceaux. Après chaque morceau, je te poserai des questions pour savoir ce qui s'est passé pour toi pendant que tu écoutais. J'ai besoin que tu écoutes bien, pour bien comprendre l'histoire. Il n'y aura pas de bonne ou de mauvaise réponse, puisque ce qui m'intéresse, c'est ce que toi tu as fait. »

Ensuite nous avons lu le texte en trois parties. Après chaque partie, nous avons proposé à l'enfant un entretien d'explicitation portant sur ses actions mentales pendant l'écoute. Comme nous l'avons exposé plus haut, l'objectif de l'entretien d'explicitation est d'obtenir le récit le plus détaillé possible des actions mentales effectuées pour réaliser la tâche en question, ici comprendre un texte narratif. Il s'agit donc de revenir de façon minutieuse et chronologiquement, étape par étape, sur ce qu'a fait le sujet pendant qu'il écoutait le texte. Nous voulons savoir ce qu'il a fait en tout premier, puis ce qu'il a fait ensuite, etc.

Nous avons formulé nos questions au passé plutôt qu'au présent, car d'après l'expérience de notre formatrice Agnès Thabuy, le présent a tendance à faire sortir les enfants de l'évocation. Devant une question au présent, ils répondent par un commentaire, une généralisation, au lieu de se plonger dans leur vécu pour rapporter leurs actions.

La première phrase de l'entretien était toujours la même : « je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de revenir au moment où tu as entendu le début du texte, et de me dire ce qui s'est passé pour toi quand tu as entendu le début du texte… ». Non seulement cette amorce a pour mérite de proposer à nouveau le contrat de communication (à savoir que l'enfant peut refuser de poursuivre ou de dire ce qui s'est passé en lui), mais elle insiste sur le fait qu'on peut prendre son temps, et ne demande pas de faire l'effort de se souvenir activement. En effet, comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique, il ne s'agit pas de faire un effort volontaire pour se rappeler, mais de laisser revenir à soi les sensations et les pensées, porté par le sens dominant ici, l'ouïe. Cette amorce vise à amener le sujet à se replonger dans son expérience, par le simple fait d'y faire référence. Pierre Vermersch (Vermersch, 1994) propose la formule « laisser revenir », mais toujours sur le conseil d'Agnès Thabuy, qui la jugeait plus complexe pour les enfants, nous avons préféré

dire « revenir ». La formule « ce qui s'est passé pour toi » est importante : elle insiste sur le vécu, le ressenti.

Ensuite, pour chacune des trois parties du texte, nous utilisions fréquemment des questions telles que « comment tu savais que… ? » ou « quel(s) mot(s) est-ce que tu entendais quand… ? ». Ce type de questions porte sur l'action de prise d'informations, qui est souvent peu consciente. L'enfant a pu intégrer un élément à sa représentation grâce à tel ou tel mot, mais il n'est pas toujours capable d'emblée de retracer son cheminement de pensée. Avec ces questions, on essaie de le ramener à ce moment si important de la prise d'indices, et à le lui faire expliciter. Par exemple, si l'enfant dit que la maison est sous la neige, alors que cela n'est pas précisé dans le texte, et si nous lui demandons « comment tu savais qu'il y avait de la neige ? », il sera amené à rechercher l'indice qui lui a apporté cette information. Certains enfants répondent « vous l'avez dit dans le texte » (nous avons fait le choix de ne pas les contredire, pour les maintenir en évocation, mais nous pouvions demander quel mot précisément était dit dans le texte, et certains répondent « neige »), d'autres répondent « vous avez dit que c'était l'hiver », et mettent ainsi en lumière leur raisonnement : j'ai entendu que c'est l'hiver, donc je me dis qu'il y a de la neige.

Nous avons également beaucoup questionné les représentations visuelles tout au long de l'entretien, mais en particulier dans la première partie, sur l'exposition du récit. Ces questions sur les images mentales étaient toujours rattachées à la dimension première de l'ouïe et de l'écoute de l'histoire : « pendant que tu écoutais cette partie, est-ce que peut-être tu as vu un petit peu quelque chose dans ta tête ? ». Nous avons souvent cherché à faire expliciter plus en détail ces représentations visuelles : « et la maison, elle était comment ? », « et le loup, il était comment ? ».

Un autre type de question portait sur le discours intérieur : « pendant que tu écoutais, et que tu voyais ce que tu voyais, est-ce que peut-être tu t'es dit quelque chose ? ».

Nous avons aussi posé des questions sur la suite de l'histoire, à la fin de chaque partie, afin de savoir si l'enfant avait anticipé le déroulement du récit, et ce qu'il s'en était représenté. Nous lui avons alors demandé par exemple « est-ce que peut-être tu as un peu imaginé ce qui allait se passer après ? ».

Au fur et à mesure des premiers entretiens avec les bons compreneurs, face à certaines de leurs réponses, nous avons décidé d'ajouter certaines formules à notre questionnement : « est-ce que peut-être tu t'es posé des questions ? » et « est-ce que peut-être il y a quelque chose qui t'a un peu étonné ? ». En effet, ces actions mentales étaient apparues spontanément dans les réponses des enfants, et il nous a semblé intéressant de les rechercher lors des entretiens suivants.

Nous avons pris soin de souvent faire référence au moment de l'écoute, presque à chaque question, afin que l'enfant reste en évocation ou se remette en évocation de ce moment.
Les propositions vides de contenu nous ont également été utiles pour parler des représentations de l'enfant (« et quand tu voyais ce que tu voyais… ») sans les réduire à ce qu'il en avait dit, et sans y ajouter d'éléments faux qui le feraient sortir de l'évocation.
Nous avons beaucoup employé l'adverbe « peut-être », qui contribue à maintenir l'enfant en évocation, puisqu'il n'a pas à contredire notre proposition, ce qui risquerait de le faire revenir au moment de l'entretien.
Nous avons parfois enfreint les principes de l'entretien d'explicitation, à la fin de l'entretien, lorsqu'il nous manquait certaines informations. Nous avons alors posé des questions « pourquoi », ce qu'il faut normalement éviter, puisqu'elles appellent une justification, une rationalisation après coup, et font sortir l'interviewé de l'évocation. Nous avons malgré tout utilisé ce type de question, à la fin de l'entretien, afin de connaître les hypothèses de l'enfant concernant l'apparition du trésor, lorsqu'il ne les avait pas exposées de lui-même. Nous avons alors précisé que nous allions lui poser des questions un peu différentes, et nous lui avons posé des questions du type « pourquoi il y avait un trésor, à ton avis, d'où il venait ? » ou encore « pourquoi le loup a laissé tout ça, à ton avis ? ». Nous voulions savoir comment l'enfant avait interprété cette fin relativement mystérieuse, et en particulier quel motif il donnait au loup pour ses actions. Nous attendions une réponse comportant l'idée de remerciement, de récompense ou de réciproque. Cela nous permettait de savoir à quel point l'enfant avait compris le récit et ses enjeux : nous savions ainsi s'il était capable de faire le lien entre d'une part l'hospitalité des enfants et la larme du loup dans la deuxième partie, et d'autre part l'apparition des trésors à la fin.
Enfin, de manière plus générale, nous avons été très attentive à accueillir tout ce que disait l'enfant avec neutralité et bienveillance. Nous voulions en effet que l'enfant se sente suffisamment à l'aise pour s'exprimer le plus librement possible. Nous nous sommes donc efforcée de ne pas montrer notre désaccord face à une « mauvaise » réponse, ni notre surprise face à une réponse « absurde ». Nous avons reçu tout ce qu'il disait comme si ses propos nous semblaient parfaitement naturels. Nous ne l'avons pas contredit ni corrigé, et lorsqu'il exprimait un doute ou un oubli, nous le rassurions en lui disant que ce n'était pas grave. Ainsi, nous ne nous sommes pas positionnée face à lui comme détentrice de « la vérité », puisque ce que nous voulions entendre, c'était son vécu propre et unique.

II. Résultats

Hypothèse 1 : **L'entretien d'explicitation permet aux enfants d'expliciter, au moins en partie, leurs opérations mentales lorsqu'ils écoutent un texte.**

Tous les enfants des deux groupes (à l'exception des deux cas de refus évoqués plus haut) ont accepté le contrat de communication et ont pu répondre aux questions de l'entretien d'explicitation. Malgré un premier moment d'étonnement ou d'embarras dans certains cas, la reformulation de la question ou la relance a toujours permis à l'enfant de commencer l'entretien.

Grâce aux entretiens avec les bons compreneurs, nous avons pu recenser 23 opérations mentales effectuées par ces enfants durant l'écoute du texte. Après les entretiens avec les mauvais compreneurs, nous avons ajouté à notre liste 2 autres actions mentales (24 et 25) (Annexe D). Tous les enfants, bons ou mauvais compreneurs, ont été capables d'expliciter au moins une partie de leurs actions mentales au cours de l'entretien d'explicitation (Annexes F et G).

Il est à noter également que les enfants se montrent de plus en plus à l'aise au fur et à mesure de l'entretien. S'ils sont désarçonnés par la première question, voire par la première occurrence de chaque type de question, on remarque qu'ils semblent s'habituer à ces questions et relances peu habituelles.

L'entretien d'explicitation permet donc aux enfants d'expliciter, au moins en partie, les actions mentales qu'ils ont effectuées pendant l'écoute d'un texte.

Hypothèse 2 : **L'entretien d'explicitation permet aux enfants de prendre conscience de leurs actions non conscientes pendant l'écoute d'un texte.**

Nous nous attendions à ce que les enfants soient surpris en découvrant leurs propres actions mentales, puisqu'il est probable qu'elles soient en partie non conscientes. Nous étions donc à l'affût de toute marque de surprise dans la voix ou de toute expression d'étonnement à la prise de conscience des opérations mentales qui leur revenaient en mémoire. La plupart du temps, les enfants n'ont pas paru étonnés par leurs actions mentales. Soit ils en étaient déjà conscients, soit ils ont été surpris mais ne l'ont pas manifesté, ou en tout cas pas de façon suffisamment perceptible pour nous. Cependant, il

est arrivé quelquefois qu'un enfant mauvais compreneur soit surpris de sa propre réponse et qu'il s'exclame « oui ! » à une question à laquelle il ne pensait pas pouvoir répondre « oui » (Annexe E). L'enfant est manifestement étonné de découvrir qu'il a fait telle ou telle action en écoutant le texte. Cette action était probablement non consciente pour lui.
Il est arrivé également plusieurs fois qu'un enfant bon compreneur s'étonne de sa propre action mentale, qu'il s'agisse d'une représentation visuelle ou d'un questionnement (Annexe E).

L'entretien d'explicitation permet donc à certains enfants une prise de conscience de certaines de leurs actions mentales non conscientes durant la lecture.

Hypothèse 3 : **Les actions mentales des mauvais compreneurs sont différentes de celles des bons compreneurs**

Nous avons comparé les pourcentages d'enfants ayant fait chacune des actions mentales dans les deux groupes et nous avons utilisé le test exact de Fisher pour contrôler la significativité des différences entre les deux groupes.
Le tableau de comparaison des actions mentales des deux groupes (Annexe H) nous montre que la grande majorité des actions mentales sont communes aux bons et aux mauvais compreneurs.
Sur notre liste de 25 opérations mentales, seules les deux dernières, « créer son propre récit » (n°24) et « ne pas inhiber son propre récit » (n°25), que nous avons ajoutées suite aux entretiens avec les mauvais compreneurs, semblent spécifiques du groupe des mauvais compreneurs, puisque la différence entre les deux groupes est presque significative ($p \approx 0.06$). Cependant, il faudrait confirmer ce résultat sur un plus grand échantillon de mauvais compreneurs.
Par ailleurs, les enfants bons compreneurs produisent plus souvent que les mauvais compreneurs les deux inférences nécessaires à la pleine compréhension du récit. La différence est presque significative pour la première inférence (action n°3-a : « le loup est ému de la générosité des enfants ») et très significative pour la seconde inférence (action n°3-b : « le loup fait ces cadeaux pour remercier et récompenser les enfants »).
Ainsi, si la grande majorité des actions mentales relevées sont communes aux bons et aux mauvais compreneurs, deux opérations pourraient être spécifiques aux mauvais compreneurs (actions 24 et 25). En outre, la capacité à faire les deux inférences de

cohérence principales (actions 3-a et 3-b) est également différente entre les deux groupes : elle est plus fréquente chez les bons compreneurs que chez les mauvais compreneurs.

Notre hypothèse est donc partiellement validée. Il faudrait néanmoins reproduire l'étude avec un plus grand échantillon de mauvais compreneurs pour confirmer ces résultats.

Hypothèse 4 : **L'entretien d'explicitation permet d'isoler les actions mentales qui ont fait obstacle à la compréhension du texte chez les enfants mauvais compreneurs.**

Les opérations mentales mises à jour par chaque enfant mauvais compreneur (Annexe F) nous permettent de mieux comprendre les causes de leurs difficultés de compréhension de texte.
Les deux inférences de cohérence principalement attendues, qui permettaient d'expliquer les deux mystères du récit (la larme, puis l'échange loup / trésors), étaient d'une part « le loup pleure parce qu'il est ému de la générosité des deux enfants », et d'autre part « le loup a laissé ces cadeaux ou s'est transformé en ces cadeaux pour remercier les deux enfants de leur accueil ». Un seul enfant du groupe des mauvais compreneurs (MC9) a produit la première inférence. De même, un seul enfant de ce groupe (MC7) a produit la deuxième inférence. On voit donc que pour la grande majorité des enfants mauvais compreneurs de ce groupe, c'est avant tout la capacité à générer les inférences de cohérence attendues qui entrave la compréhension du texte. La plupart d'entre eux (8 enfants sur les 9 mauvais compreneurs, soit 89 %) produit des inférences de cohérence, mais ces inférences sont mal étayées et ne tiennent pas compte de l'ensemble des indices du texte.

Pour MC1 (Annexe C), les actions mentales qui posent problème sont d'une part la production d'inférences non cohérentes avec le reste du texte, et d'autre part la production de plusieurs hypothèses différentes sans contrôle ni recherche de cohérence.
Par exemple, pour expliquer la disparition du loup et l'apparition des cadeaux, elle fait d'abord l'hypothèse que le loup a volé le coffre et que des gens l'ont tué et lui ont pris sa peau. Ensuite elle rapporte qu'elle a vu le loup demander son coffre à un monsieur riche, puis que ce monsieur riche a tué le loup parce qu'il était en colère et fou. Enfin, elle explique que le monsieur tuait tous les loups gris parce qu'il pensait que son père avait été tué par un loup. On voit qu'elle ne cherche pas la cohérence interne du texte. Au lieu de chercher les explications dans le texte lui-même, et d'essayer d'établir des liens entre les éléments du texte, elle produit des hypothèses externes, pas nécessairement compatibles les

unes avec les autres, dans le but d'expliquer des éléments isolés (disparition du loup / apparition de la peau / apparition du trésor).
On peut se demander enfin si elle a produit toutes ces hypothèses pendant qu'elle écoutait le texte ou si elles ne lui sont venues qu'au cours de l'entretien, cela dénotant une certaine passivité dans la réception du texte.

MC2 (Annexes sur le CD joint) également va chercher les explications en dehors du texte et ne parvient pas à relier les différents éléments pour leur donner sens. Ainsi, elle suppose que le trésor a été donné aux enfants par la maman du loup en remerciement de leur hospitalité. Elle justifie donc la disparition du loup et l'apparition du trésor, mais laisse de côté la présence de la couverture de fourrure grise, qu'elle ne peut expliquer. Elle ne tient pas compte de la larme évoquée dans le paragraphe précédent. Elle non plus ne parvient pas à rassembler tous les éléments du texte pour en comprendre la cohérence.

En ce qui concerne MC3 (Annexes sur le CD joint), c'est surtout l'absence de recherche de sens qui pose problème. Face à un élément du texte qui n'est pas expliqué, il ne produit pas systématiquement d'inférences. Il est capable de chercher une explication à partir de ses connaissances générales : à la mention d'une larme dans l'œil du loup, il suppose que ce dernier est triste, se sent seul. Mais à la fin du texte, il ne cherche pas à comprendre où est le loup, pourquoi il n'est plus là, et d'où vient la couverture de fourrure grise. Il se contente de se dire que l'or vient du loup, qui a vu qu'ils étaient pauvres. C'est seulement en réaction aux questions qu'il fait l'hypothèse que le loup a tricoté la couverture et la leur a offerte aussi, pour qu'ils aient chaud. On constate que MC3 non plus ne cherche pas à établir les liens entre les différents éléments du texte. Il n'est pas réellement en quête de sens, et donc ne s'efforce pas de relier entre eux tous les faits du récit.

Pour MC4 (Annexes sur le CD joint), un premier obstacle pourrait être la difficulté à percevoir l'intégralité du message. En effet, dans la première partie de la lecture, il n'entend pas qu'il s'agit d'un loup et pense qu'il est question d'un monsieur. Néanmoins, il est capable de corriger sa représentation, puisque dès la lecture de la suite du texte, il comprend que ce personnage est un loup.
Par ailleurs, il ne parvient pas à faire le lien entre l'émotion du loup dans le deuxième paragraphe et ses cadeaux à la fin de l'histoire. Lui aussi va chercher un motif en-dehors du texte : le loup était sur le point de mourir. Il échoue donc à saisir la cohérence globale de l'histoire.

MC5 (Annexes sur le CD joint), comme MC3, est peu en recherche de sens. Il fait peu d'inférences spontanément : c'est seulement au cours de l'entretien, en réaction aux questions, qu'il élabore certaines explications (sur la larme, sur l'origine des cadeaux) ou imagine la suite (ce que vont faire les enfants avec l'or). Il pense que c'est le loup qui a laissé l'or et la fourrure, mais ne se demande pas pourquoi, et ne propose pas de motif.

Pour MC6 (Annexes sur le CD joint), l'action mentale qui empêche massivement la compréhension du texte est la difficulté à intégrer le récit tel qu'il est écrit. On peut se demander si elle a réellement écouté l'histoire, si elle n'en a perçu que des bribes, ou si elle l'a entendue mais l'a mise de côté pour élaborer sa propre narration.
Dès le début du texte, elle se représente deux frères au lieu d'un frère et d'une sœur, et n'entend pas ce qui se trouve derrière la porte (elle ne retient que le mot « jaune »). Elle explique qu'au moment où nous avons lu la fin du paragraphe, elle pensait encore aux deux garçons qui ouvraient la porte. Elle se représente en effet les deux enfants en train de regarder un livre pour savoir s'ils doivent ouvrir ou non à un étranger, et de se demander si c'est leur mère qui frappe à la porte. Elle focalise donc son attention sur son anticipation de la suite, au détriment de la suite réelle du texte.
Par ailleurs, elle ne semble pas considérer nécessaire de se représenter le récit tel qu'il est écrit, mais s'autorise à transformer certains éléments : par exemple, elle se dit qu'au lieu d'une maison, ça peut être un appartement « pour changer », et lorsqu'il est question du repas, elle se représente des chamallows grillés, bien qu'elle n'ait pas entendu le mot « chamallow » : « je sais pas, j'me suis imaginé, près d'un feu normalement y a des gens qui, avec une brochette, ils font griller des chamallows ». Cette scène lui plaît (« moi j'ai jamais goûté mais ça a l'air bon »), ce qui a pu jouer un rôle dans son choix. Néanmoins, la mention d'un « feu », semble avoir déclenché automatiquement l'image d'un feu de camp et non d'un feu de cheminée, alors que l'histoire se situe depuis le début dans la maison des deux enfants. Il ne faut sans doute pas négliger la part de la dimension affective (la possibilité de réaliser un rêve en imagination) dans ce comportement.
On note également qu'elle ajoute un certain nombre d'éléments faux : elle entend le mot « chêne » alors qu'il n'en est pas du tout question dans le texte, ni même de jardin ou de forêt. Cependant, ce mot est présent dans le texte de l'épreuve de la NEPSY, qui a été lu au début de la séance. On peut donc imaginer qu'il y a eu un effet de contamination entre les deux textes, bien que l'épreuve de l'E.CO.S.SE ait été proposée entre temps.

En ce qui concerne la deuxième partie du texte, MC6 est capable d'intégrer une partie des éléments du texte (le loup, le repas, la larme) mais ne parvient pas à attribuer correctement les actions aux personnages : c'est le loup qui apporte à manger, c'est le garçon qui pleure. Elle n'exprime pas d'étonnement à l'apparition de ce loup dans l'histoire, ni ne formule l'hypothèse que ce loup est ce qui faisait du bruit à la porte dans la première partie.
Durant la lecture du troisième paragraphe, MC6 semble plus attentive au texte et retient l'ensemble des éléments. Elle fait l'hypothèse que le loup est mort (il s'est tué ou a été tué), et qu'il a laissé sa peau et un trésor dans le but de se faire pardonner par les enfants, à qui il avait fait peur. Sa représentation est alors bien plus proche de l'histoire racontée que précédemment.
On voit donc qu'elle peut chercher à établir les liens entre les différentes parties, mais comme elle ne dispose que de fragments, elle ne peut reconstituer la cohérence globale du récit. La cause majeure de son échec de compréhension est bien ici sa difficulté à maintenir son attention sur le texte lu et à inhiber suffisamment ses propres représentations.
Nous n'avions pas constaté ce phénomène lors de l'épreuve de la NEPSY. Son résumé du texte était relativement fidèle, la macrostructure étant bien respectée. Il est évident qu'elle a été très attentive quand nous avons lu ce texte. Nous devons donc nous interroger sur le rôle de la consigne dans le comportement de MC6 pendant l'entretien d'explicitation. A-t-elle pensé qu'elle pouvait imaginer ce qu'elle voulait, puisque nous nous intéressions à ce qu'elle allait faire pendant qu'elle écoutait, et qu'il n'y avait pas de « bonne » réponse ?

MC7 (Annexes sur le CD joint) est l'un de ceux qui ont le mieux compris le texte (il est le seul du groupe à avoir déduit que le loup voulait récompenser les enfants). On peut néanmoins constater à plusieurs reprises qu'il ne produit pas spontanément des inférences pour expliquer certains faits mystérieux, (la larme du loup, la présence du trésor). Une question peut cependant l'amener à produire une inférence. Il est capable de faire un lien entre la larme et le diamant (« quand j'ai entendu le diamant comme une goutte d'eau, j'ai cru qu'c'était ça qu'est-ce qu'il avait sur lui, quand ils ont dit il avait une goutte d'eau ») mais il ne va pas au bout de cette idée, ou en tout cas pas ouvertement. En effet, on a l'impression qu'il n'ose pas toujours proposer ses hypothèses : soit il les discrédite d'avance (« j'ai cru »), soit il dit qu'il n'a rien imaginé ou qu'il ne sait pas.
Lors de l'épreuve de la NEPSY, MC7 avait témoigné d'une compréhension globale correcte du texte. Ses difficultés portaient surtout sur des éléments de second plan : un détail (la couleur du chien), les prénoms des personnages secondaires, et les actions intermédiaires entre les actions principales.

On peut supposer que son processus de compréhension a été aidé, lors de l'entretien d'explicitation, par la longueur du texte et son découpage en trois parties. Le texte de la NEPSY est en effet plus long et lu en une seule fois, ce qui demande un effort d'attention et de mémoire plus important.
Quoi qu'il en soit, face à un texte exigeant de faire des inférences, il n'est pas encore totalement en recherche de cohérence globale.

MC8 (Annexes sur le CD joint), comme MC6, ne traite qu'une version tronquée du texte. À un moment donné, son attention se détache de ce qu'il entend et se focalise sur ce qu'il imagine qu'il va se passer : quand deux enfants pauvres entendent du bruit à la porte en plein hiver, il pense au père Noël et anticipe toute une série d'événements s'enchaînant à partir de ce point de départ. Il a conscience que le père Noël n'a pas été évoqué dans le texte, mais il n'a pas pu refocaliser son attention sur l'histoire lue.
Bien que le loup soit mentionné explicitement dans le deuxième paragraphe, MC8 ne parvient pas à retrouver le fil du récit : il se demande si c'est le père Noël qui est entré, ou les parents des enfants, mais n'imagine pas qu'il puisse s'agir du loup, qui est pourtant le seul autre personnage évoqué.
Après la lecture de la fin du texte, MC8 intègre enfin le rôle du loup dans l'histoire, et semble être capable de reconstituer le récit : il comprend que c'est le loup qui a été accueilli et nourri dans le deuxième paragraphe, et qu'il a laissé la couverture et le trésor. Dans le même temps, il ne peut pas totalement renoncer à sa première représentation avec le père Noël et imagine que les cadeaux sont au pied d'un sapin.
On voit donc que pour MC8, la difficulté principale résiderait dans le fait de devoir maintenir son attention et son intérêt sur le texte tel qu'il est écrit, en sachant contrôler suffisamment sa représentation pour qu'elle n'entre pas en contradiction avec le texte lu. On peut supposer que la dimension affective, avec le personnage du Père Noël et tout ce qu'il représente, a joué un rôle important dans cette difficulté d'inhibition.

MC9 (Annexes sur le CD joint) est l'un des enfants du groupe des mauvais compreneurs qui a le mieux compris le texte. Il a bien analysé l'émotion du loup dans le deuxième paragraphe et déduit que le trésor et la fourrure étaient un présent du loup. La seule inférence qu'il ne fait pas est celle concernant les motifs du loup : il dit bien que le loup leur fait ces cadeaux pour qu'ils ne manquent plus de rien, mais n'évoque pas son désir de remercier ou récompenser les enfants. Il semble ainsi ne pas tout à fait établir le lien entre sa larme devant la générosité des enfants et ses cadeaux à la fin. Il se contente d'évoquer la

conséquence espérée, le but, en négligeant la motivation, l'intention profonde, et ne répond que partiellement à la question « pourquoi ? ».
Lors de l'épreuve de la NEPSY, MC9 avait été extrêmement succinct dans son rappel libre du texte. On aurait pu penser que les questions l'aideraient à restituer davantage d'éléments, mais cela n'a pas été le cas. Il n'a pu rappeler ni les détails (taille et couleur du chien), ni les prénoms des personnages secondaires, ni les actions intermédiaires. Devant un tel écart entre sa performance à ce test (âge développemental de 5 ans 5 mois) et sa compréhension relativement fine du texte *Le Loup*, on ne peut que faire l'hypothèse d'un manque de motivation dans la première situation. On peut imaginer que l'entretien d'explicitation (avec son découpage ménageant un certain *suspense*, son aspect moins formel et sa mise à distance apparente de toute évaluation) a permis à MC9 de s'intéresser davantage au texte.
Cependant, comme pour MC7, on peut aussi faire l'hypothèse que c'est la longueur du texte, exigeant un effort d'attention et de mémoire plus important, qui l'a mis en difficulté.
En ce qui concerne *Le Loup*, comme pour la majorité des enfants de ce groupe, c'est la difficulté de faire toutes les inférences nécessaires qui pose problème à MC9, et en particulier celles qui portent sur les intentions des personnages.

Il est intéressant de constater qu'à la question « pourquoi le loup a laissé le trésor et la fourrure, à ton avis ? », la grande majorité des enfants du groupe des mauvais compreneurs répond par le but, l'objectif, le résultat souhaité : le loup a vu qu'ils étaient pauvres, avaient faim et froid, il fait donc ces cadeaux pour qu'ils ne manquent plus de rien. Seul un enfant de ce groupe (MC7) répond par l'intention profonde du loup, par sa motivation : il veut remercier les enfants de leur bonté. Quelle est la cause de cette difficulté de compréhension ? On peut se demander s'il s'agit là d'une difficulté à comprendre l'intention de façon générale : notre intention d'une part, lorsque nous posons cette question « pourquoi », et l'intention du personnage d'autre part, qui n'est pas explicitée dans le texte. Ce constat rejoint les nombreux travaux qui ont étudié la théorie de l'esprit chez les enfants mauvais compreneurs (Pelletier et Beatty, 2015) (Kim, 2016).

De ces neuf entretiens d'explicitation avec des enfants mauvais compreneurs, nous voyons se dégager trois profils différents.
Le premier profil se caractérise surtout par la difficulté à générer les inférences de cohérence nécessaires pour avoir une compréhension globale du texte (MC1, MC2, MC4, MC7, MC9).

Le deuxième profil correspond principalement à l'incapacité de contrôler sa représentation et d'inhiber suffisamment son imagination de façon à pouvoir intégrer le texte tel qu'il est (MC6 et MC8). L'enfant semble ne pas pouvoir résister au besoin et / ou au plaisir d'anticiper la suite du récit, se laisse emporter par ce qu'il en imagine, et n'est plus attentif au texte qu'on lui lit. Il se retrouve donc à s'efforcer, en vain, de recoller ensemble les fragments éparpillés qu'il a pu saisir au passage.
Le troisième profil rassemble les enfants qui ne sont pas en recherche de sens (MC3 et MC5). Ils sont passifs dans leur façon d'aborder le texte : ils se posent peu de questions, s'étonnent peu, anticipent peu la suite, et ne produisent pas spontanément d'inférences lorsqu'ils sont confrontés à un fait mystérieux. Ils ne cherchent pas à comprendre, et le fait de ne pas comprendre ne semble pas les gêner. On peut même supposer qu'ils n'ont pas conscience de ne pas avoir tout compris.

L'entretien d'explicitation permet donc de mettre à jour les opérations mentales effectuées par les enfants mauvais compreneurs, d'isoler celles qui ont fait obstacle à la compréhension du texte, et de dégager trois profils d'enfants mauvais compreneurs.

III. Discussion

Notre recherche avait pour but de valider quatre hypothèses. Nous avons vu que la première et la quatrième hypothèse sont validées, que la deuxième est partiellement validée, et que la troisième ne peut pas être totalement validée étant donné la petite taille de notre population. Nous allons aborder à présent les biais et limites de cette étude, puis les perspectives possibles pour poursuivre ce travail.

A. Biais et limites

Tout d'abord, notre échantillon d'enfants mauvais compreneurs est trop restreint. Nous souhaitions constituer un groupe de 12 mauvais compreneurs, mais suite aux deux refus évoqués plus haut et à la difficulté de recruter des patients correspondant à nos critères dans d'autres centres, nous avons dû nous contenter d'un groupe de 9 enfants. Ensuite, les conditions de passation n'ont pas pu être tout à fait identiques pour tous les enfants : certains mauvais compreneurs ont fait les deux épreuves préalables et l'entretien d'explicitation à la suite, en présence de leur orthophoniste, alors que les autres ont pu le faire sur des séances différentes, et en l'absence de leur orthophoniste. Certains bons compreneurs ont été gênés par les bruits de la récréation. Par ailleurs, notre évaluation de la compréhension de texte par la NEPSY n'est pas totalement satisfaisante. En effet, les résultats à cette épreuve sont parfois en désaccord avec ce que nous avons constaté lors de l'entretien (pour MC9 en particulier). Enfin, notre interprétation des réponses des enfants comporte nécessairement une part de subjectivité. Il est donc très délicat d'analyser nos données.

Hypothèse 1

Nous avons vu que les enfants sont capables d'expliciter les opérations mentales qu'ils ont effectuées pendant qu'ils écoutaient un récit, grâce aux techniques de l'entretien d'explicitation.

Il faut noter cependant que les enfants ne nomment pas toujours leurs actions mentales comme telles. Par exemple, si un enfant dit « le loup pleure parce qu'il est triste », nous savons qu'il a produit une inférence, bien que l'enfant n'ait employé aucun verbe qui évoque l'idée d'inférence, de raisonnement, ou de déduction. Il ne déclare pas cela comme

une action mentale de sa part, mais nous savons que c'en est une. D'ailleurs, les enfants n'emploient pas toujours un verbe à la première personne pour parler de ce qu'ils ont fait en écoutant. Ils décrivent leurs actions comme des phénomènes qui leur sont arrivés, des faits auxquels ils auraient assisté (par exemple ils disent « les enfants ils étaient abandonnés » et non « j'ai compris que / j'ai entendu que / j'ai vu que / j'ai su que les enfants étaient abandonnés »). Il faut donc préciser les termes « expliciter » et « explicitation » : il ne s'agit pas toujours d'exprimer et de décrire son action de façon analytique et détaillée, en particulier pour un enfant. L'explicitation, ici, peut contenir encore de l'implicite. On ne peut pas attendre d'un enfant qu'il « explicite » réellement ses actions mentales, comme un adulte expérimenté pourrait le faire. Le principal est qu'il puisse mettre à jour le plus possible ce qu'il a fait, avec ses propres mots.

De manière plus générale, il est important de prendre en compte le rôle des capacités d'expression des enfants (Cain et Oakhill, 2006) quand on utilise une technique d'entretien telle que l'entretien d'explicitation. En effet, leurs capacités d'explicitation de leurs actions mentales dépendent très fortement de leurs capacités linguistiques. Il se peut qu'ils aient effectué parfois certaines opérations, mais qu'ils n'aient pas réussi à les dire de façon à ce que nous les comprenions (MC4 par exemple).

Néanmoins, nous aurions pu parfois chercher à aller plus loin dans l'explicitation, à faire détailler encore plus la succession des actions mentales. En particulier, nous aurions voulu explorer davantage la chronologie des actions mentales. Pour ce faire, il aurait fallu chercher à obtenir la toute première action opérée par l'enfant, « au tout début », dès le ou les premiers mots de chaque paragraphe, et poursuivre ainsi, en interrogeant l'enfant sur ce qui s'est passé pour lui « juste après ». Cet aspect chronologique des opérations mentales pendant la lecture nous aurait sans doute permis de comprendre encore mieux les échecs de compréhension. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à maîtriser suffisamment notre pratique de l'entretien d'explicitation pour pouvoir explorer plus finement les actions mentales dans leur déroulement précis.

En outre, nous aurions aimé faire expliciter davantage certaines actions qui auraient pu l'être, mais que nous n'avons pas toujours su questionner sur le moment. Par exemple, lorsque MC8 répond « moi pour moi j'ai cru qu' c'était l'Père Noël, mais j'pense pas qu'c'était l'Père Noël », et qu'il dit qu'il ne se rappelle plus comment il a su que ce n'était pas le Père Noël, il n'aurait pas fallu renoncer aussi vite à explorer cette action mentale. MC8 étant lui-même très motivé pour s'en souvenir, et cette opération mentale étant essentielle pour nous, il aurait fallu l'accompagner pour qu'il retrouve les mots du texte qui lui avaient permis d'avoir cette intuition.

Nous nous sommes rendu compte, en transcrivant et en analysant les entretiens, que nous avons souvent eu l'impression, à tort, d' « entendre » ce que disait l'enfant : dans le sens de le percevoir mais aussi dans le sens de le comprendre. Nous avons souvent présumé que ce qu'il explicitait était évident et clair, alors que ses mots pouvaient tout à fait signifier autre chose que ce que nous pensions. Par exemple, lorsque MC4 dit « j'crois bien que le loup c'était son dernier espoir pour vivre », nous avons interprété cette phrase comme signifiant « je crois bien que le loup était mourant », mais elle aurait pu vouloir dire aussi, plus littéralement : « je crois bien que c'était la dernière chance de survie du loup ». Or ces deux sens différents n'impliquent pas du tout les mêmes actions mentales. Dans le premier cas, il y a cohérence entre les différents éléments de son hypothèse : le loup va mourir et il décide de donner son or et sa peau aux enfants, d'en faire ses héritiers. Dans le deuxième cas, les différents éléments ne font pas sens entre eux : le loup pense qu'il a une dernière chance de survivre, mais il n'agit pas en conséquence, il y a incohérence du récit.

Nous pensons que le plus souvent les enfants étaient en évocation et en position de parole incarnée, sans quoi ils n'auraient pas pu répondre à nos questions sur tout ce qu'ils ont fait pendant qu'ils écoutaient le texte. Néanmoins, il y a eu aussi certainement de nombreux moments où ils ne l'étaient pas. Par exemple, il est arrivé qu'un enfant réponde très vite « non » à notre question, comme si cela était une évidence, sans prendre le temps de se replonger dans son expérience. Il est très probable que l'enfant n'était pas en évocation dans ces moments-là. Nous n'avons pas toujours su l'accompagner pour qu'il entre en évocation et que ses actions mentales lui reviennent. C'est parfois seulement pour le deuxième paragraphe que l'entrée en évocation s'opère vraiment, comme si les questions sur la première partie avaient mis l'enfant en éveil pour l'écoute de la suite, et l'avaient rendu plus attentif à ses actions mentales.

Il est arrivé aussi à plusieurs reprises qu'un enfant explicite une action mentale qu'il était en train de faire pendant l'entretien, en réaction à la question, et non une action qu'il avait faite durant la lecture. Dans certains cas cela était évident et l'enfant l'a confirmé (par exemple, lors de l'entretien avec MC5), dans d'autres cas cela a pu nous échapper, et nous avons considéré cette opération mentale comme « spontanée », comme ayant eu lieu pendant la lecture. Certes, il y a bien eu une action mentale opérée par l'enfant lui-même dans les deux cas, mais le fait qu'elle ne se fasse qu'après coup, et parfois uniquement parce qu'elle a été suscitée par une question, montre que l'enfant a des difficultés à être pleinement « actif » quand il écoute une histoire. Or il est important que nous n'ayons pas

l'illusion d'une « activité » qui n'a pas lieu, si nous souhaitons comprendre réellement quelle action ou quelle absence d'action a fait obstacle à la compréhension du texte. Cette illusion aurait pu être évitée si nous avions interrogé l'enfant en insistant bien sur la chronologie de ses actions, comme nous l'avons évoqué plus haut.

Nous avons conscience d'avoir induit parfois certaines réponses par la façon dont nous avons formulé nos questions. Ainsi, lorsque nous demandons à MC5 « quand tu as entendu par exemple qu'il y avait une larme dans l'œil du loup, est-ce que peut-être tu t'es posé des questions » nous lui exprimons très clairement qu'il était attendu qu'il se pose des questions au sujet de cette larme, ce qu'il ne manque pas de saisir, puisqu'il répond aussitôt « oui […] pourquoi il a une larme ». Pourtant, lorsque nous avions posé un peu plus tôt la même question mais sans indice (« pendant que tu écoutais cette partie, est-ce que peut-être tu t'es posé des questions »), il avait répondu « non ». Nous voyons donc qu'il est essentiel d'être extrêmement vigilant lorsque nous formulons nos questions, pour éviter de susciter des réponses faussement positives.

Il est tout à fait possible également que nous ayons induit de nouvelles actions mentales par le simple fait de les interroger. En effet, en posant des questions à l'enfant sur ce qu'il a vu ou s'est dit pendant qu'il écoutait la première partie du texte, il est très probable que nous l'ayons rendu un peu plus attentif à ces mêmes actions, voire que nous l'ayons incité à les faire dans les parties suivantes, alors qu'il ne l'aurait pas fait de lui-même. Par exemple, MC2 répond systématiquement « non » à la question « est-ce qu'il y a peut-être quelque chose qui t'a un peu étonné ». Ce n'est qu'à la fin de l'entretien qu'elle répond « oui ». Peut-être n'a-t-elle pas éprouvé de surprise avant la fin de l'histoire, mais il est possible également qu'à force de poser cette question nous l'ayons invitée à s'étonner davantage.

Cet effet du questionnement n'est pas surprenant puisque c'est l'un des objectifs de l'entretien d'explicitation : faire en sorte que le sujet prenne conscience de ses actions et développe de nouvelles stratégies. On ne peut empêcher ce processus dès lors que l'entretien a commencé. Pour éviter ce biais, il aurait fallu interroger les enfants sur un texte lu en entier avant le début de l'entretien. Nous n'avons pas fait ce choix ici car nous souhaitions observer le traitement du *suspens*, des rebondissements inattendus, et la capacité des enfants à anticiper la suite et à faire des liens entre les différentes parties d'un texte.

Nous avons été gênée tout au long de ces entretiens par la question du résumé, que nous n'avons pas su réellement trancher : faut-il laisser l'enfant résumer le paragraphe ? Évidemment, le résumé n'est pas ce que nous souhaitons obtenir. Nous voulons au contraire que l'enfant nous décrive en détail et dans l'ordre chronologique les différentes étapes de son processus de compréhension du texte. Nous avons donc décidé de ne pas demander ouvertement un résumé pour chaque partie, avant de commencer l'entretien d'explicitation en lui-même. Nous craignions que cela n'entrave l'entretien, l'enfant estimant avoir déjà fait son travail, et considérant nos questions inhabituelles comme totalement superflues. Nous craignions également que le résumé ne fige une représentation du texte *a posteriori*, alors que nous voulions pouvoir observer la compréhension en action, « en mouvement ».
Cependant, qu'on le veuille ou non, à la question « qu'est-ce qui s'est passé pour toi ? » l'enfant répond presque toujours par un résumé du paragraphe. Il est arrivé parfois que nous ayons su l'interrompre assez rapidement, pour reprendre la main sur l'entretien et rester sur la première phrase du texte, mais bien souvent nous n'avons pas osé le faire. Nous avions peur de trop déstabiliser l'enfant, pensant qu'il pouvait avoir besoin de faire ce résumé pour se rassurer dans un premier temps. Dans certains cas, nous avons nous-mêmes éprouvé le besoin de laisser l'enfant faire ce résumé, pour nous rassurer également, supposant qu'il serait plus facile par la suite d'interroger les actions mentales, si nous savions quel avait été leur résultat. Nous avons donc souvent utilisé le résumé du paragraphe comme point de repère, alors que nous aurions pu nous appuyer tout simplement sur la chronologie des actions.

Certains entretiens ont été plus difficiles à mener, en particulier les entretiens avec les mauvais compreneurs. Nous avons souvent été déroutée par leurs réponses, nous avons eu des difficultés à réagir de la façon la plus efficace et à les canaliser vers la description de leurs actions. Il est difficile de se préparer à l'avance à ce type d'entretien, seuls les essais et l'expérience peuvent permettre à l'intervieweur de s'améliorer. Cependant, nous serons certainement toujours surprise et désarçonnée par les réponses des enfants.

Hypothèse 2

Cette hypothèse était la plus difficile à valider. Comment savoir si l'enfant est en train de prendre conscience de quelque chose ? Comment savoir s'il avait déjà conscience de faire

telle ou telle chose ? Comment savoir si au contraire il n'en était pas conscient ? Comment savoir si ce qu'il explicite, il est en train d'en prendre pleinement conscience ?

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur les manifestations de surprise chez les enfants. Il est vrai que la prise de conscience ne s'accompagne pas systématiquement de signes de surprise, mais il nous semble que lorsqu'un enfant s'étonne ouvertement de sa propre réponse, c'est qu'il est en train de faire une découverte : qu'il sait quelque chose qu'il ne pensait pas savoir, et qu'il a fait quelque chose qu'il ne savait pas avoir fait. Les quelques occurrences où nous avons senti cette surprise chez l'enfant nous paraissent être effectivement des moments de prise de conscience, de découverte de ses propres actions mentales. Cependant, il a pu arriver bien souvent que l'enfant vive une prise de conscience mais que nous ne le remarquions pas, ou que cela ne s'entende pas, ne se voie pas.

Par ailleurs, il a pu arriver également que l'enfant explicite une action dont il n'avait pas conscience auparavant, mais que la prise de conscience n'ait pas lieu, même au moment de l'explicitation. D'une certaine manière, il ne saisit pas l'importance, les enjeux, la nouveauté de ce qu'il est en train de décrire.

Enfin, il ne faut pas écarter la possibilité que parfois certaines actions puissent être déjà plus ou moins conscientes chez l'enfant. Par exemple, il sait déjà que quand il lit il a des représentations visuelles, et même s'il ne s'est jamais fait ouvertement la réflexion, cela ne le surprend pas, il en avait déjà conscience.

Il est évident qu'un seul entretien d'explicitation ne peut suffire à provoquer une prise de conscience de toutes les actions mentales non conscientes chez tous les enfants. Cependant, il est intéressant de constater qu'un entretien unique peut déjà avoir des effets sur la prise de conscience des actions mentales durant la lecture, du moins chez quelques enfants. On peut supposer que des entretiens d'explicitation répétés permettraient à tous les enfants de prendre conscience d'une partie de leurs processus mentaux jusque-là inconscients. Cette prise de conscience est essentielle parce que c'est elle qui permet au sujet de découvrir comment il fonctionne. À partir de cette prise de conscience, il peut s'efforcer d'améliorer son fonctionnement en ne faisant plus ce qui est inefficace, voire en apprenant de nouvelles façons de faire plus opérantes.

Hypothèse 3

Nous pensions que les actions mentales des mauvais compreneurs seraient très différentes de celles des bons compreneurs. Nous constatons au contraire que beaucoup d'actions sont communes aux deux groupes. Cependant, les différences portent sur des actions cruciales :

d'une part, être capable de produire les inférences de cohérence attendues sur les émotions et les intentions du loup, d'autre part pouvoir contrôler sa représentation en restant toujours attentif à l'histoire telle qu'elle est lue, et en inhibant toutes les représentations qui entrent en contradiction avec elle. Néanmoins, il aurait fallu disposer d'un groupe de mauvais compreneurs plus nombreux pour pouvoir vérifier si ces différences sont réellement significatives.

Hypothèse 4

Nous avons vu que l'analyse des entretiens d'explicitation permet d'isoler les actions mentales en cause dans les difficultés des enfants mauvais compreneurs.
Là encore, des entretiens menés avec davantage de maîtrise auraient permis d'isoler ces actions de façon plus précise et plus claire. Il n'est pas certain que nous ayons su mettre à jour toutes les actions mentales responsables des difficultés de compréhension chez ces enfants.
Cependant, nos résultats rejoignent ceux de nombreux travaux étudiant les troubles de la compréhension de texte chez l'enfant. En effet, nous avons identifié une difficulté à produire les inférences de cohérence attendues (Cain et coll., 2001) (Tompkins et coll., 2013), et un déficit d'attention (Strasser et Río, 2013) (Kim, 2016) et d'inhibition (Kim et Phillips, 2014) (Kieffer et coll., 2013).

B. Perspectives

Lors d'études ultérieures, il serait intéressant d'aller encore plus loin dans l'explicitation des actions mentales au cours de l'écoute d'un texte. Il faudrait questionner la chronologie des opérations mentales tout au long de la lecture, et canaliser davantage l'enfant pour le maintenir dans l'évocation et lui faire décrire très précisément ce qu'il a fait. Il ne faudrait pas hésiter à l'interrompre s'il digresse ou s'il va trop vite.
L'une des solutions matérielles qui aideraient probablement l'intervieweur à mieux conduire l'entretien serait de proposer un texte plus court, en une seule partie, toujours avec rebondissement mystérieux à la fin. Le fait que le texte soit court lui permettrait de s'attarder davantage sur chaque étape, et d'explorer plus longuement les transitions entre chaque action, où l'on peut découvrir une nouvelle opération très significative (prise d'information, contrôle de la compréhension, correction de la représentation…). Cela éviterait également que le questionnement n'induise de nouveaux comportements chez

l'enfant, puisqu'il n'aurait lieu que la lecture une fois achevée. Nous ne pensons pas, en fin de compte, qu'un texte en une seule partie empêche de questionner la génération d'inférences ou l'anticipation de la suite. Si l'enfant est en évocation, il peut retrouver les différentes étapes de son processus de compréhension (production d'inférences, étonnement et changement d'opinion).

En ce qui concerne le choix du texte, nous pensons qu'un récit est le type de texte le plus adapté car c'est le plus fréquemment rencontré, tant à l'école qu'à la maison. Les codes du récit (et en particulier les codes du conte) sont donc mieux connus des enfants que les codes des autres types de textes. En outre, il faut privilégier des constructions syntaxiques et un lexique très simples. Si l'on veut étudier la production d'inférences, il est important de choisir un texte où tout n'est pas expliqué, et où il faut faire un lien entre des éléments relativement éloignés dans le texte (Cain et coll., 2001). Si l'on veut observer le processus de contrôle de la compréhension (Kim et Phillips, 2014) et la capacité à changer sa représentation, il faut choisir un texte à chute (ou du moins comportant un rebondissement important), pour voir ce que l'enfant se dit avant et après ce retournement de situation imprévu.

Nous pensons finalement qu'il serait utile de demander à l'enfant de résumer le texte avant de commencer l'entretien. Il suffirait que cette tâche soit comprise dans la description de la séance dès le départ, pour que l'enfant sache dès le début qu'il aura ces deux exercices différents à faire : le résumé, puis l'entretien. Cela permettrait d'avoir le résultat final du processus de compréhension du texte, avant même de commencer l'entretien ; cela fournirait en outre un point de comparaison avec les actions explicitées par l'enfant ainsi qu'avec sa représentation du texte après l'entretien, qui pourrait s'avérer très différente de celle du résumé initial. Ainsi nous saurions plus précisément quelles actions mentales auraient été effectuées au cours de la lecture, et lesquelles n'auraient été faites qu'en réaction aux questions.

Pour l'intervieweur, cela apporte le confort d'avoir quelques points de repère avant de commencer, et d'être un peu moins dérouté au cours de l'entretien par les réponses de l'enfant, puisqu'il dispose déjà d'un aperçu global de ce qu'il a pu faire pendant la lecture. Contrairement à ce que nous croyions au moment des passations, nous ne pensons pas que demander un résumé fige la représentation du texte. Si l'entretien d'explicitation est bien mené, il permet à l'enfant de revenir à ce qu'il a pensé, vu, et fait pendant qu'il écoutait le texte. L'enfant entre en évocation, se replonge dans son expérience de chaque instant de la lecture, et le résultat final est momentanément occulté.

Lors de recherches ultérieures sur l'entretien d'explicitation pour explorer la compréhension de texte, il serait intéressant de s'interroger sur les effets d'entretiens répétés avec les mêmes enfants, sur des textes différents. Il faudrait en effet étudier les possibilités de l'entretien d'explicitation non plus tant comme outil diagnostique mais comme outil thérapeutique, qui permettrait aux enfants d'améliorer leur compréhension de texte. En effet, l'un des trois objectifs fondamentaux de l'entretien d'explicitation est que le sujet devienne autonome : qu'il prenne conscience de son propre fonctionnement, apprenne à s'observer et se questionner lui-même, et développe donc sa métacognition. On pourrait ainsi proposer une série d'entretiens à un groupe d'enfants mauvais compreneurs, sur un certain nombre de textes équivalents, pour voir quels sont les effets de cet entraînement : les enfants deviennent-ils de plus en plus à l'aise avec ce type de questionnement ? Se questionnent-ils eux-mêmes ? Entrent-ils plus facilement en évocation ? Sont-ils de plus en plus conscients de leurs opérations mentales ? Ces actions se modifient-elles au fur et à mesure des entretiens ? Leur compréhension des textes s'améliore-t-elle ?

Peut-être faudrait-il accompagner ces entretiens d'explicitation de séances de travail sur la métacognition, afin que la prise de conscience produise tous ses effets. On pourrait ainsi concevoir un entraînement dont l'entretien d'explicitation constituerait la base, et où la métacognition permettrait d'analyser les actions mentales mises à jour : lesquelles sont efficaces, lesquelles font obstacle à la compréhension. Les enfants mauvais compreneurs y apprendraient à évaluer leur compréhension et élaboreraient de nouvelles stratégies pour planifier, contrôler et modifier leur représentation pendant qu'ils écoutent ou lisent un texte.

CONCLUSION

La compréhension de texte est un processus extrêmement complexe qui reste difficile à explorer et à analyser. L'entretien d'explicitation, créé par Pierre Vermersch dans les années 1980, est un outil intéressant qui nous aide à mieux comprendre ce que font les enfants quand ils écoutent un texte. Nous avons vu que cette technique est adaptée aux enfants et qu'elle permet de leur faire expliciter leurs actions mentales. Parfois elle permet aussi de leur faire prendre conscience d'opérations mentales dont ils n'avaient pas conscience auparavant. L'entretien d'explicitation nous offre également des clefs pour comprendre quelles sont les différences entre les actions mentales des bons et des mauvais compreneurs, et quelles sont les opérations mentales en cause dans les déficits de compréhension de texte. Grâce à ces entretiens, nous avons pu dégager trois profils différents de mauvais compreneurs.

C'est en particulier la difficulté à rechercher la cohérence du texte qui nous est apparue comme étant la cause majeure du trouble de la compréhension de texte chez ces enfants. Chez ceux qui sont en quête de sens, les hypothèses ne s'appuient pas sur les indices du texte, mais sur un scénario externe déconnecté du récit lu. Peut-être même ne savent-ils pas qu'un texte est censé faire sens dans sa globalité, et que c'est d'abord en son sein qu'ils doivent chercher les réponses à leurs interrogations. D'autres ne semblent pas être dans une telle recherche de sens et de cohérence, et restent passifs devant un texte qu'ils ne comprennent pas totalement. Enfin, d'autres encore cèdent au plaisir d'imaginer la suite selon leur idée, et oublient d'écouter le texte dans sa globalité.

Nous pensons que l'entretien d'explicitation est un outil pertinent dans le domaine de la recherche, mais également dans la pratique orthophonique au quotidien, et cela dans de nombreuses situations. Cette technique peut être utile dès que nous souhaitons connaître les actions mentales du patient, mais également dans tous les cas où nous constatons que le patient a une métacognition peu développée, pour lui faire prendre conscience de ses actions mentales. Enfin, comme nous l'avons évoqué plus haut, si ces entretiens étaient répétés régulièrement, ils pourraient contribuer à améliorer les performances du patient dans cette même tâche, en l'amenant à devenir de plus en plus conscient de ce qu'il fait et à développer de nouvelles stratégies mieux adaptées et plus efficaces. L'entretien d'explicitation pourrait ainsi faire partie, en complément – et nous dirions en amont – de la gestion mentale ou du dialogue pédagogique de Piaget, des outils thérapeutiques familiers des orthophonistes.

BIBLIOGRAPHIE

1. Asselin, A.-C., et Breton, M.-L. (1997). *Elaboration d'un outil d'évaluation de la lecture proposé à 252 enfants*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Pierre et Marie Curie, Paris.
2. Baker, L., et Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, *34*(4), 452‑477.
3. Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Eduquer, 1*.
4. Barnes, M. A., Dennis, M., et Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, *61*(3), 216–241.
5. Bessis, C., George, F., Pech-Georgel, C., et Sallantin, R. (2013). *Maxence, mesure de l'accès au sens : manuel et livre de passation et cotation*. Marseille : De Boeck-Solal.
6. Bohn-Gettler, C. M., Rapp, D. N., van den Broek, P., Kendeou, P., et White, M. J. (2011). Adults' and children's monitoring of story events in the service of comprehension. *Memory and Cognition*, *39*(6), 992‑1011.
7. Boisclair, A., et Makdissi, H. (2004). Le Développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance. *Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social*.
8. Borella, E., Carretti, B., et Pelegrina, S. (2010). The Specific Role of Inhibition in Reading Comprehension in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(6), 541‑552.

9. Boutard, C., Claire, I., et Gretchanovsky, L. (2012). *Le vol du PC*. Paris : Ortho Editions.
10. van den Broek, P., Risden, K., Fletcher, C. R., et Thurlow, R. (1996). A « landscape » view of reading : fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. *Models of understanding text* (p. 165‑187). Hillsdale NJ : Erlbaum : B. K. Britton et A. C. Graesser.
11. Cain, K., et Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, *11*(5‑6), 489–503.
12. Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., et Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, *29*(6), 850‑859.
13. Cain, K., Oakhill, J., et Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability : Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 31‑42.
14. Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension : An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, *14*(5), 553‑569.
15. Cain, K., et Oakhill, J. (2006). Assessment matters : Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 697‑708.
16. Campion, N., et Rossi, J.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, *99*(3), 493–527.
17. Carlson, S. E., Seipel, B., et McMaster, K. (2014). Development of a new reading comprehension assessment : Identifying comprehension differences among readers. *Learning and Individual Differences*, *32*, 40‑53.

18. Chapman, J. W., et Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts : An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154‑167.
19. Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., et Fournier, S. (2010). *Batterie langage oral-langage écrit, mémoire-attention L2MA2*. Paris : ECPA.
20. Crunelle, D., Taillant, A., et Tiberghien, C. (2000). *Sacré Nestor épreuve de repérage d'un déficit de la compréhension verbale*. Isbergues : Ortho Editions.
21. Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., et Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia, 59*(1), 34‑54.
22. Denhière, G., et Baudet, S. (1990). Le Diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Glossa, 20*, 10‑17.
23. Ecalle, J., Magnan, A., et 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*, 36‑48.
24. Eme, E., et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance, 53*(4), 309.
25. Erickson, M. H. (1983). *L'hypnose thérapeutique*. Paris : ESF.
26. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906.
27. Florit, E., Roch, M., Altoè, G., et Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers : The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 935‑951.

28. Florit, E., Roch, M., et Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers : a longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, *27*(5), 793‑817.
29. Friedman, N. P., et Miyake, A. (2004). The Relations Among Inhibition and Interference Control Functions : A Latent-Variable Analysis. *Journal of Experimental Psychology : General*, *133*(1), 101‑135.
30. Garrod, S., et Sanford, T. (1988). Thematic subjecthood and cognitive constraints on discourse structure. *Journal of Pragmatics*, *12*(5‑6), 519‑534.
31. Gayo, E., Deaño, M., Ribeiro, I., Cadime, I., Alfonso, S., et others. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, *26*(4), 464–470.
32. Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., et Colé, P. (2013). Reading Comprehension in a Large Cohort of French First Graders from Low Socio-Economic Status Families : A 7-Month Longitudinal Study. (T. B. Penney, Éd.) *PLoS ONE*, *8*(11).
33. Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., et Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, *16*(3), 430‑445.
34. Giasson-Lachance, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec), Canada : G. Morin.
35. Grinder, J., et Bandler, R. (1976). *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson* (Vol. 1). Cupertino, CA : Meta Publications.
36. Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne. Tome premier, La mémoire concrète*. Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris : PUF.
37. Husserl, E., Peiffer, G., et Levinas, E. (1992). *Méditations cartésiennes introduction à la phénoménologie*. Paris : J. Vrin.

38. Husserl, E., et Ricoeur, P. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
39. Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models : Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press.
40. Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., et van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, *31*(3), 259‑272.
41. Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., et Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 333–348.
42. Kim, Y.-S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension : Evidence From Multivariate Analysis. *Child Development*, *86*(1), 128‑144.
43. Kim, Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *141*, 101‑120.
44. Kim, Y.-S., et Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, *49*(3), 269–281.
45. Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model. *Psychological review*, *95*(2), 163.
46. Kintsch, W., et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, *85*(5), 363.
47. Korkman, M., Kirk, U., et Kemp, S. (1997). *NEPSY*. Paris : ECPA.
48. Lecocq, P., et Bishop, D. V. M. (1996). *L'É. CO. S. SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

49. Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., et Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, *47*(3), 259–282.
50. Lété, B., Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, et Computers*, *36*(1), 156‑166.
51. Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., et Cutting, L. E. (2010). Executive Dysfunction Among Children With Reading Comprehension Deficits. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(5), 441‑454.
52. Lovett, M. W., Borden, S. L., Warren-Chaplin, P. M., Lacerenza, L., DeLuca, T., et Giovinazzo, R. (1996). Text comprehension training for disabled readers : An evaluation of reciprocal teaching and text analysis training programs. *Brain and Language*, *54*(3), 447–480.
53. Maeder, C., et Charlois, A.-L. (2010). Validation d'un test de compréhension écrite de récit: «La forme noire». *Glossa*, *108*, 69–85.
54. Magliano, J. P., Zwaan, R. A., et Graesser, A. C. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. *The construction of mental representation during reading* (p. 219‑245). Hillsdale, NJ : Elrbaum : H. van Oostendorp et S. R. Goldman.
55. McNamara, D. S., et Kintsch, W. (1996). Learning from Texts: Effects of Prior Knowledge and Text Coherence. *Discourse Processes*, *22*(3), 247‑88.
56. Megherbi, H., et Ehrlich, M. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, *104*(3), 433‑489.

57. Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., et Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, *73*, 139‑158.

58. Nation, K., et Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, *21*, 229‑241.

59. National Reading Panel. (2000). Teaching children to read : evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development, Washington, DC.

60. Oakhill, J., Hartt, J., et Samols, D. (2005). Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Reading and Writing*, *18*(7‑9), 657‑686.

61. Oakhill, J., Yuill, N., et Garnham, A. (2011). The differential relations between verbal, numerical and spatial working memory abilities and children's reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 83.

62. Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 554‑566.

63. Palinscar, A. S., et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, *1*(2), 117–175.

64. Pasquet, F., Parbeau-Gueno, A., et Bourg, E. (2014). *Cléa*. Paris : ECPA.

65. Pelletier, J., et Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables : relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, *6*.

66. Perfetti, C. A., Landi, N., et Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling et C. Hulme (Éd.), *The Science of Reading: A Handbook* (p. 227‑247). Oxford, UK : Blackwell Publishing Ltd.

67. Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, A., et Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10ans : vers des profils de compreneurs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *64*(5), 229‑239.

68. Proust, M. (1988). *Du côté de chez Swann*. Collection Folio. Paris : Gallimard.

69. Raymond, P. (1993). The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *The Modern Language Journal*, *77*(4), 445–458.

70. Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., et Cutting, L. E. (2009). The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension. *Child Neuropsychology*, *15*(3), 232‑246.

71. Sousa, I., et Oakhill, J. (1996). Do levels of interest have an effect on children's comprehension monitoring performance ? *British Journal of Educational Psychology*, *66*(4), 471–482.

72. Spörer, N., Brunstein, J. C., et Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills : Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, *19*(3), 272‑286.

73. Stafura, J. Z., et Perfetti, C. A. (2014). Word-to-text integration : Message level and lexical level influences in ERPs. *Neuropsychologia*, *64*, 41‑53.

74. Strasser, K., et Río, F. del. (2013). The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly*.

75. Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., et Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85‑106.

76. Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., et Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, *10*(4), 381–398.

77. Tapiero, I., et 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*, 37‑58.

78. Tompkins, V., Guo, Y., et Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, *26*(3), 403‑429.

79. Trabasso, T., et van den Broek, P. W. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*, *24*, 612‑630.

80. Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

81. Zwaan, R. A., Magliano, J. P., et Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *21*(2), 386‑397.

ANNEXES

ANNEXE A

Texte « Le Loup »

---

(1) Il était une fois un frère et une sœur qui vivaient seuls dans leur pauvre maison. Une nuit d'hiver, ils entendent du bruit à la porte. Ils vont ouvrir et découvrent alors un grand loup maigre. Il était gris, il avait des yeux jaunes et des dents blanches qui brillaient.

---

(2) Les deux enfants le font entrer, l'installent près du feu et lui apportent le seul repas qui leur reste : un petit morceau de pain et un bol de lait. Le loup mange le pain, boit le lait, puis s'endort. En se recouchant, les enfants croient voir une larme briller dans l'œil de l'animal.

---

(3) Le lendemain matin, le loup avait disparu. A sa place, il y avait une magnifique couverture de fourrure grise, un coffre plein de pièces d'or et d'argent, et un petit diamant clair comme une goutte d'eau. A partir de ce jour, les enfants n'ont plus jamais eu froid, et n'ont plus jamais eu faim !

ANNEXE B

Transcription de l'entretien d'explicitation avec *BC1*

1. DB : Alors, je te propose, si tu es d'accord, de revenir au moment, au tout début, où tu as entendu le début du texte, où j'ai commencé à lire… et heum, ce que je voudrais savoir, c'est : qu'est-ce qui s'est passé pour toi au moment où tu as entendu le début du texte
2. BC1 : Bah… j'ai trouvé ça un peu triste
3. DB : Tu as trouvé ça un peu triste ?... Au tout début, est-ce que peut-être tu as pensé à des choses, quand j'ai commencé à lire
4. BC1 : Heu oui, à moi et mon frère
5. DB : Oui, tu as pensé à toi et à ton frère… Est-ce que pendant que tu pensais à toi et à ton frère, est-ce que peut-être tu as vu… des images
6. BC1 : Non
7. DB : Non… et ensuite, quand j'ai continué à lire, qu'est-ce qui s'est passé pour toi
8. BC1 : Bah j'me suis un peu imaginé la maison et le loup qui arrive
9. DB : Oui, c'était comment
10. BC1 : Bah, triste
11. DB : Triste…
12. BC1 : Bah la maison vu qu'elle était pauvre bah elle était pas très grande, pas très bien entretenue, et le loup maigre bah il était pas très beau à voir
13. DB : Hum hum, il était comment ce loup maigre pas très beau à voir
14. BC1 : Bah il était très fin et on voyait sa peau et ses os
15. DB : Est-ce que tu as vu encore d'autres choses quand tu voyais ça
16. BC1 : Non
17. DB : Non… Euh, ces images elles sont venues comment
18. BC1 : Bah, quand vous avez lu
19. DB : Oui, euh, quelle image est-ce que tu as vue d'abord
20. BC1 : Bah d'abord j'ai vu la maison… et ensuite le loup qui arrivait
21. DB : D'accord… Euh cette maison, cette image de maison, tu m'as dit qu'elle était pas très bien entretenue, petite, est-ce que c'était une image très précise, ou pas trop…
22. BC1 : Pas très précise
23. DB : D'accord… Hum, d'accord… Donc tu m'as dit, tu as vu la maison, euh, d'abord tu as pensé à toi et à ton frère, ensuite tu as vu la maison, est-ce que ta représ… est-ce que tu as vu les enfants ensuite
24. BC1 : Non
25. DB : Non, tu les as pas vus, d'accord, donc tu as vu la maison et ensuite, tu m'as dit, tu as vu le loup arriver… euh à quel moment est-ce que tu as vu le loup arriver
26. BC1 : Bah au moment euh… un tout p'tit peu après que vous avez dit un loup maigre, euh « ils ouvrirent et virent un loup maigre »

27. DB : D’accord… juste avant que le loup arrive, euh, qu’est-ce qui s’est passé, pour toi
28. BC1 : Bah, moi, y avait des p’tits enfants qui, je sais pas, ils parlaient
29. DB : D’accord, et le loup maigre arrive, et après l’arrivée du loup maigre, comment ça s’est passé pour toi
30. BC1 : Bah ils lui ont ouvert, il est entré, et ils lui ont demandé pourquoi il était aussi maigre
31. DB : D’accord, on peut passer à la suite, si tu es d’accord ? **[lecture]**----------
32. DB : Alors, quand tu as entendu le début de cette partie, au tout début, euh comment ça s’est passé pour toi
33. BC1 : Bah, j’me suis dit qu’ils étaient gentils, les p’tits enfants
34. DB : Oui, hum, juste au moment où j’ai commencé à lire la deuxième partie, euh, elle était comment l’image que tu avais, d’avant
35. BC1 : Hum, bah… un peu… floue
36. DB : Un peu floue… c’était quoi cette image juste avant que je commence à lire
37. BC1 : Hum bah c’était les petits enfants qui allaient ouvrir
38. DB : D’accord, et donc ensuite, heu, quand tu as entendu le début de la deuxième partie, tu as pensé qu’ils étaient gentils, c’est ça ?… et ensuite qu’est-ce qui s’est passé pour toi
39. BC1 : J’me suis euh, dans ma tête j’ai vu le loup qui entrait, qu’ils donnaient à manger, et qu’il s’endormait avec une larme dans l’œil
40. DB : D’accord, tu as vu ça… est-ce que c’était une image un peu précise, ou…
41. BC1 : Bah c’était un p’tit peu flou
42. DB : Un p’tit peu flou… est-ce que, par rapport à l’image du loup que tu avais dans la première partie, le loup il était comment là maintenant
43. BC1 : Bah un p’tit peu moins maigre parce qu’ils lui ont donné à manger
44. DB : D’accord
45. BC1 : Et voilà, sinon après il était pareil
46. DB : Il était pareil, d’accord, et les enfants dans cette partie-là, est-ce que tu les as vus
47. BC1 : Non
48. DB : Non, hum… quand tu as pensé euh « ils sont gentils », hum, c’était comment, qu’est-ce que tu as pensé quand tu as pensé ça
49. BC1 : Bah…
50. DB : C’était à quel moment du texte
51. BC1 : Quand vous avez commencé à lire
52. DB : Au tout début, d’accord, et hum… est-ce que peut-être c’est quelque chose que tu t’es dit, que tu as entendu dans ta tête avec ta voix, ou est-ce que c’était autrement
53. BC1 : Hum, c’était… j’ai pensé ça
54. DB : Tu as pensé ça, d’accord… Est-ce que… A la fin, quand j’ai fini de lire, qu’est-ce qui s’est passé pour toi
55. BC1 : Bah j’me suis dit que… bah j’me suis demandé pourquoi il pleurait le loup

56. DB : Tu t'es demandé pourquoi il pleurait… et quand tu t'es demandé ça, tu as eu une idée, peut-être
57. BC1 : Bah j'ai pensé que par exemple, vu que c'était la première fois, que c'est un loup, c'était la première fois que quelqu'un était gentil avec lui
58. DB : D'accord
59. BC1 : Qu'on lui donne à manger, ou des trucs comme ça
60. DB : D'accord, on peut passer à la fin, si tu es d'accord ? **[lecture]**----------
61. DB : Alors, euh, quand j'ai commencé à lire la dernière partie, hum, comment ça s'est passé pour toi
62. BC1 : Bah déjà j'ai un peu vu dans ma tête, euh, les pièces d'or, le diamant et la couverture, et ensuite j'me suis imaginé les enfants qui sautent de joie et qui vont en ville et qui achètent une maison plus grande
63. DB : D'accord, hum, qu'est-ce qui s'est passé en premier pour toi, quand j'ai commencé à lire
64. BC1 : Bah je me suis demandé comment ils étaient arrivés là, les pièces d'or… et… tout ça
65. DB : D'accord, tu t'es demandé comment elles étaient arrivées là, et quand tu t'es demandé ça, tu as eu une idée ?
66. BC1 : Non
67. DB : Non… et au tout tout début quand j'ai commencé à lire la fin de l'histoire, euh qu'est-ce que… est-ce que peut-être… qu'est-ce qui s'est passé pour toi
68. BC1 : Hum bah déjà ça m'a un peu étonnée que y ait une couverture en peau de loup, j'me suis dit que déjà ça venait peut-être du loup qui, voilà
69. DB : Qui voilà ?
70. BC1 : Enfin qui, comment dire, qui avait enlevé sa peau, et qui a fait, voilà, une couverture
71. DB : Donc le loup peut-être avait euh enlevé sa peau et fait une couverture avec
72. BC1 : Pour les remercier de leur gentillesse
73. DB : Pour les remercier de leur gentillesse… euh tu t'es dit ça, euh, à quel moment
74. BC1 : Quand vous avez dit « une magnifique couverture en peau de loup »
75. DB : D'accord… et en fait, juste avant que, par rapport à l'image que tu avais avant la dernière partie, est-ce que euh, comment était cette image avant que je commence à lire la fin
76. BC1 : Bah c'était des petits enfants, les petits enfants ils dormaient
77. DB : D'accord, et euh, d'accord… Et là euh, quand j'ai lu la suite, qu'est-ce qui s'est passé
78. BC1 : Bah j'me suis dit que c'était une bonne fin
79. DB : D'accord
80. BC1 : Parce que ils ont plus faim et ils ont une plus grande maison
81. DB : D'accord… et donc tu m'as dit qu'en premier tu avais pensé que le loup avait donné sa peau, et ensuite qu'est-ce qui s'est passé
82. BC1 : Bah j'ai imaginé les pièces d'or et le diamant
83. DB : Oui, comment tu as fait quand tu as imaginé
84. BC1 : Bah j'ai pensé à un grand coffre en bois avec des pièces d'or à ras bord

85. DB : D’accord, et ensuite…
86. BC1 : Et j’ai imaginé les p’tits enfants qui l’ouvrent, qui voient les pièces d’or, et qui dansent de joie, par exemple
87. DB : Hum hum
88. BC1 : Ensuite bah j’les ai imaginés dans une maison plus grande, en ville
89. DB : D’accord, juste après euh… à quel moment tu les as imaginés dans une maison plus grande
90. BC1 : Quand vous avez dit « qu’ils n’eurent plus jamais faim, plus jamais froid »
91. DB : D’accord… Euh est-ce qu’il y a d’autres choses qui te reviennent de cette partie
92. BC1 : Non
93. DB : Non… Bah je pense qu’on peut arrêter là si tu es d’accord [elle fait signe que oui]… Bah, merci beaucoup

ANNEXE C

Transcription de l'entretien d'explicitation avec *MC1*

1. DB : Alors je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le moment où tu as entendu le début du texte… et de me dire, euh, ce qui s'est passé pour toi quand tu as entendu le début du texte
2. MC1 : [elle chuchote] j'ai trouvé
3. DB : Comment ?
4. MC1 : Non c'est bon, au fait, au début
5. DB : Oui
6. MC1 : Eh bah y a un frère et une sœur
7. DB : Oui, qu'est-ce qui s'est passé pour toi quand tu… quand y avait un frère et une sœur
8. MC1 : Bah ils étaient dans… dans… quelque part
9. DB : Oui
10. BC1 : Après y avait une maison, euh… tout seul
11. DB : Oui
12. MC1 : Après y a un loup qui vient toquer à la porte
13. DB : Oui
14. MC1 : Et après bah le loup il est… gris avec euh, tout maigre
15. DB : Oui
16. MC1 : Avec euh des yeux jaunes et des grandes dents blanches
17. DB : D'accord, qu'est-ce qui s'est passé pour toi quand tu as entendu ça
18. MC1 : Avec euh… bah les enfants ils étaient abandonnés
19. DB : Ils étaient un peu étonnés, oui
20. MC1 : Et un peu in, a, a, a-ban-don-nés
21. DB : Ah ils étaient un peu, c'est ça que tu as dit, ils étaient abandonnés
22. MC1 : Oui
23. DB : D'accord, ils sont abandonnés, oui, ça c'est quelque chose que tu t'es dit ? ça, ça m'intéresse beaucoup, ce que tu te dis pendant que, ce que tu t'es dit pendant que tu écoutais
24. MC1 : Après, après, je me suis demandé mais c'est qui qui toque à la porte
25. DB : Oui
26. MC1 : Après après, après quand il a parlé du loup, je me suis dit « bah c'est bizarre, un loup qui toque à une porte »
27. DB : Oui… est-ce que… oui
28. MC1 : Après, hou la, il va les manger au bout d'un moment
29. DB : D'accord, tu t'es dit qu'il allait les manger
30. MC1 : Hum… oui, et après c'est tout
31. DB : D'accord, c'est super… donc euh pendant que tu écoutais, et que tu te disais tout ça, est-ce que peut-être tu voyais un peu quelque chose dans ta tête
32. MC1 : Hummm un peu le loup, un peu, un petit peu le loup

33. DB : Oui, tu voyais un peu le loup, il était comment
34. MC1 : Euh grand
35. DB : Oui
36. MC1 : Et gris
37. DB : D'accord
38. MC1 : Gris un peu clair, un peu foncé
39. DB : D'accord… est-ce que peut-être tu voyais encore un peu autre chose
40. MC1 : J'voyais une sorte de cabane
41. DB : Oui… comment tu savais qu'c'était une cabane
42. MC1 : Euh… je sais pas… je me suis dit que c'était une cabane, parce que des fois on les, on laisse des enfants dans les cabanes, quand on déménage, et on oublie
43. DB : Ah tu as déjà… tu dis « des fois »
44. MC1 : Des fois y a des gens qui oublient leurs enfants dans leur maison quand ils partent en vacances
45. DB : Ah d'accord… comment tu sais que des fois y a des gens qui oublient leurs enfants dans les maisons
46. MC1 : Parce que, parce que ils s'rendent pas compte, ils vont tellement vite qu'au bout d'un moment ils s'rendent pas compte, et que après bah ils oublient
47. DB : D'accord, tu t'es dit ça quand tu écoutais le texte
48. MC1 : Hum
49. DB : A quel moment tu t'es dit ça
50. MC1 : Quand ils ont, quand, quand ça parle d'une maison
51. DB : D'accord… hum… d'accord, tu as fait tout ça pendant que tu écoutais
52. MC1 : Hum
53. DB : Hum est-ce que peut-être tu as vu encore autre chose pendant que tu écoutais
54. MC1 : Euh non pas trop
55. DB : D'accord… on passe à la suite si tu es d'accord ?
56. MC1 : Oui **[lecture]**----------
57. DB : Alors, qu'est-ce qui s'est passé pour toi
58. MC1 : Pour moi en fait ils le [inaudible] parce qu'ils croivent qu'il est gentil
59. DB : Oui
60. MC1 : Et que bah dans leur placard il reste que du… un morceau de pain et du lait, et que le loup bah il va auprès du feu
61. DB : Oui
62. MC1 : Et après bah y en a un qui va apporter le lait et le bout de pain, et après le, le loup il mange et après, après ils croivent voir une goutte
63. DB : Oui
64. MC1 : Mais, mais c'est pas sûr
65. DB : D'accord… pendant que tu écoutais, est-ce que ce que tu m'as dit, tu te le disais, peut-être
66. MC1 : Oui
67. DB : Oui, tu te disais tout ça
68. MC1 : Oui

69. DB : Est-ce que peut-être pendant que tu écoutais et que tu te disais tout ce que tu te disais, est-ce que peut-être tu voyais quelque chose, dans ta tête
70. MC1 : Euh… je… comme, on dirait que sa larme c'était un diamant
71. DB : Oui
72. MC1 : Et, et que bah ils avaient pas d'lit et dorment par terre, avec une couverture
73. DB : D'accord, comment tu savais qu'ils dormaient par terre
74. MC1 : Je sais pas, j'ai imaginé
75. DB : Oui, qu'est-ce qui t'a fait imaginer
76. MC1 : Bah que, ils donnaient une couette au loup, et j'pense qu'ils ont pas de lit, parce qu'ils ont dû déménager, oublier leur enfant, les parents
77. DB : D'accord, euh pendant que tu écoutais et que tu te disais tout ça, est-ce que peut-être euh tu voyais euh d'autres choses
78. MC1 :… Peut-être que, je pense que le loup il fait semblant d'être gentil pour après les manger
79. DB : D'accord, à quel moment est-ce que tu t'es dit ça
80. MC1 : Euh au moment où il pleurait
81. DB : D'accord, euh est-ce que tu as imaginé peut-être d'autres, d'autres raisons pour lesquelles il y avait une larme dans l'œil du loup
82. MC1 : Parce que y avait une poussière, ou parce que y avait trop d'vent
83. DB : Trop de vent ?
84. MC1 : Hum
85. DB : Hum hum d'accord… hum est-ce que pendant que tu écoutais, est-ce que peut-être tu t'es posé des questions
86. MC1 : Non
87. DB : Non, est-ce que peut-être il y a des choses qui t'ont étonnée
88. MC1 : Euh oui, un loup qui pleure, c'est bizarre
89. DB : Oui, d'accord… hum tu m'as dit que tu penses qu'il va sans doute les manger
90. MC1 : Hum
91. DB : C'est ça, est-ce que tu as imaginé encore d'autres choses pour la suite peut-être
92. MC1 : Peut-être il pleure parce que il s'est fait mal
93. DB : Oui, d'accord
94. MC1 : Et c'est tout
95. DB : D'accord, hum… J'ai pas très bien compris si tu, si tu avais des images un peu dans ta tête
96. MC1 : Non pas trop
97. DB : Euh et si tu avais des images, c'était des images de quoi
98. MC1 : Euh le loup il faisait semblant d'avoir mal à la patte, et après il dort bien, et au bout d'un moment il va les manger, je pense qu'il va les manger
99. DB : D'accord, on passe à la fin ?
100. MC1 : Oui **[lecture]**----------
---
101. MC1 : Le loup hé ben il a volé de l'argent à des gens, et après après il, après il, après y a quelqu'un qui a dû le tuer, et après après il a mis sa peau sur le coffre, avant

102. DB : D'accord, hum comment tu sais qu'y a quelqu'un qui a dû le tuer
103. MC1 : Parce que c'est, parce que il lui a volé son argent
104. DB : D'accord… hum tu me dis que c'est la peau du loup ?
105. MC1 : Oui
106. DB : Oui, comment tu sais qu'c'est la peau du loup
107. MC1 : Parce que des fois y a des gens ils font, ils prennent la peau du loup, ils le mettent comme ça, comme couverture
108. DB : D'accord hum pendant que tu écoutais et que tu te disais ça, est-ce que peut-être tu t'es dit encore d'autres choses, sur la fin de l'histoire
109. MC1 : Non
110. DB : Non, hum est-ce que peut-être pendant que tu écoutais, euh est-ce que peut-être tu voyais des choses dans ta tête
111. MC1 : Bah y a un, un grand, grand monsieur, riche, et le loup il lui a dit « je peux prendre votre coffre avec un peu d'argent ? », après il a dit « oui », après après il l'a pris, après il a mis encore un peu plus d'or, et après il a mis un diamant, après il l'a emmené jusqu'à la maison et après y a le monsieur il l'a tué et il l'a coupé, et après il l'a mise sur le coffre
112. DB : D'accord, pourquoi est-ce qu'il a fait ça, le monsieur
113. MC1 : Parce que il était un peu en colère, parce que il était un petit peu fou
114. DB : Il était un p'tit peu fou, d'accord… tu as vu tout ça pendant que tu écoutais ?
115. MC1 : Oui
116. DB : Donc si je comprends bien, euh, euh, il y a un monsieur euh, le loup est allé le voir, et le loup lui a demandé de l'or, c'est ça ?
117. MC1 : Hum
118. DB : Et le monsieur dit « oui », et ensuite il euh, il a, le loup l'a emmené à la maison des enfants, et et là le monsieur a tué le loup, et a laissé le trésor et la peau… c'est ça ?
119. MC1 : Hum
120. DB : Euh parce qu'il était un peu fou, parce qu'il était un peu en colère, c'est ça ?
121. MC1 : Hum… parce que, parce que et ben, comment dire, ah… parce que en fait, le monsieur, et bah quand il était p'tit et bah y a quelqu'un qui a mangé son père, il a cru qu'c'était un loup, du coup il arrête pas d'tuer tous les loups gris qu'il voit
122. DB : D'accord
123. MC1 : Et après il devient cinglé, on l'a mis dans un asile de fous
124. DB : D'accord… hum quand tu as écouté la fin de l'histoire, euh et que tu t'es dit tout ça, et que tu as vu tout ce que tu as vu, est-ce que peut-être tu as imaginé encore d'autres choses sur la suite
125. MC1 : Non
126. DB : Non
127. MC1 : Et je pense qu'il a donné son, la moitié d'l'or à ses filles
128. DB : D'accord
129. MC1 : Ou à sa femme

130. DB : Et pourquoi est-ce qu'il a laissé de l'or chez les enfants
131. MC1 : Euh parce que, pour qu'ils [inaudible] pour qu'ils se nourrissent et qu'ils font une nouvelle maison
132. DB : D'accord, hum j'ai encore une question, euh à quel moment est-ce que tu as, tu t'es dit que c'était euh le monsieur qui avait, qui avait tué le loup et qui a laissé le trésor
133. MC1 : Il a laissé le trésor parce qu'il avait vu les enfants dormir, donc avec une couette, et du coup il a tué le loup et après il a dit « c'est pour venger mon père » et après il a tué le loup, et après et après il a fait, il a fait une couette avec et il a retiré les pattes
134. DB : D'accord, et quels mots est-ce que tu entendais de l'histoire quand tu t'es dit tout ça
135. MC1 : Hum euh j'sais pas trop
136. DB : Non
137. MC1 : Je sais pas trop
138. DB : D'accord, et quand tu as dit ça, c'était plutôt au début, de la, de la dernière partie, au milieu, à la fin…
139. MC1 : Vers le milieu
140. DB : Oui, d'accord… hum est-ce qu'il a autre chose qui te revient de cette histoire
141. MC1 : Non
142. DB : Non, on peut arrêter là si ça te va
143. MC1 : Oui
144. DB : Oui… on arrête. Merci !

ANNEXE D

Liste des actions mentales explicitées par les enfants :

- Les 23 premières actions sont communes aux deux groupes, BC et MC
- Les actions 24 et 25 ont été mises à jour uniquement par les MC

1) Se faire une représentation visuelle
2) Produire des inférences optionnelles
3) Produire des inférences de cohérence
4) Envisager plusieurs hypothèses
5) Garder l'hypothèse la plus logique
6) S'étonner
7) Se poser des questions
8) Se demander ce qui va se passer
9) Imaginer ce qui va se passer
10) Corriger sa représentation
11) Évaluer un passage / la fin de l'histoire
12) Évaluer le comportement des personnages
13) Imaginer l'état mental des personnages
14) Se mettre à la place d'un personnage
15) Ressentir une émotion
16) Faire des liens avec son propre vécu
17) Utiliser la suite pour comprendre
18) Utiliser ses connaissances sur le monde
19) Utiliser ses connaissances sur les textes
20) Évoquer des illustrations, des images
21) Intégrer des éléments faux
22) Produire des inférences incohérentes
23) Ne pas « entendre » un passage

24) Créer son propre récit
25) Ne pas inhiber son propre récit

ANNEXE E

Extraits d'entretien où l'on observe la prise de conscience d'une action mentale

Extraits d'entretien avec MC2 :

19 : DB : Pas du tout ?... Hum est-ce que peut-être pendant que tu écoutais cette euh, ce début d'histoire, est-ce que peut-être ça t'a fait penser à d'autres choses

20 : MC2 :… Oui !

21 : DB : Oui… à quoi ça t'a fait penser

22 : Euh ça m'a fait penser à… *Le Chaperon Rouge*

[…]

61 : DB : Non, est-ce que peut-être euh tu voyais des choses dans ta tête, le loup peut-être, ou…

62 : MC2 : Oui !

[…]

69 : DB : D'accord, euh est-ce que peut-être euh tu voyais encore d'autres choses pendant que tu écoutais

70 : MC2 : Hum… oui !

Extrait d'entretien avec MC5 :

25 : DB : Oui… pendant que tu écoutais tout le début du texte, est-ce que peut-être tu voyais quelque chose dans ta tête un p'tit peu

26 : MC5 : Oui !

Extraits d'entretien avec BC4 :

17 : DB : Oui, tu as imaginé, d'accord… tu as imaginé, c'était comment quand tu as imaginé

18 : BC4 : Bah, c'était, j'voyais des images !

[…]

35 : DB : Il était comment

36 : BC4 : Il était… debout, bizarrement j'le voyais sur ses pattes quoi [il rit]

Extrait d'entretien avec BC16 :

35 : DB : Non… hum est-ce que peut-être pendant que tu écoutais euh tu t'es posé des questions

36 : BC16 : Ah une ! euh comment euh… les questions que vous allez poser elles seraient

ANNEXE F

Actions mentales rapportées par chaque enfant *mauvais* compreneur (MC)

MC :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Se faire une représentation visuelle	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Produire des inférences optionnelles	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Produire des inférences de cohérence	x	x	x	x		x	x	x	x
Envisager plusieurs hypothèses	x	x		x		x		x	x
Garder l'hypothèse la plus logique				x					
S'étonner	x	x	x	x	x		x		x
Se poser des questions	x		x	x	x	x	x	x	x
Se demander ce qui va se passer									
Imaginer ce qui va se passer	x		x	x		x		x	x
Corriger sa représentation				x	x		x	x	x
Évaluer un passage / la fin de l'histoire		x			x		x		
Évaluer comportement personnages			x		x		x	x	x
Imaginer état mental personnages	x		x			x			x
Se mettre à la place d'un personnage									
Ressentir une émotion									
Faire des liens avec son propre vécu						x			
Utiliser la suite pour comprendre								x	
Utiliser connaissances sur le monde	x					x			x
Utiliser connaissances sur les textes		x		x		x			
Évoquer des illustrations, des images								x	
Intégrer des éléments faux				x	x	x	x		x
Produire des inférences incohérentes	x					x			
Ne pas « entendre » un passage				x		x		x	
Créer son propre récit						x		x	
Ne pas inhiber son propre récit						x		x	

ANNEXE G

Actions mentales rapportées par chaque enfant *bon* compreneur (BC)

BC :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Se faire une représentation visuelle	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Produire des inférences optionnelles	x	x	x	x		x	x	x		x
Produire des inférences de cohérence	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Envisager plusieurs hypothèses		x		x	x	x	x	x	x	x
Garder l'hypothèse la plus logique				x	x		x			x
S'étonner	x							x	x	
Se poser des questions	x	x				x	x	x		
Se demander ce qui va se passer		x					x			x
Imaginer ce qui va se passer	x	x		x	x		x	x	x	x
Corriger sa représentation								x	x	x
Évaluer un passage / la fin de l'histoire	x								x	
Évaluer comportement personnages	x				x				x	
Imaginer état mental personnages	x			x	x				x	x
Se mettre à la place d'un personnage						x			x	
Ressentir une émotion								x		
Faire des liens avec son propre vécu	x						x			
Utiliser la suite pour comprendre									x	
Utiliser connaissances sur le monde			x			x			x	x
Utiliser connaissances sur les textes		x			x				x	x
Évoquer des illustrations, des images										
Intégrer des éléments faux					x	x	x		x	x
Produire des inférences incohérentes			x			x	x	x		x
Ne pas « entendre » un passage			x						x	
Créer son propre récit										
Ne pas inhiber son propre récit										

BC :	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Se faire une représentation visuelle	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Produire des inférences optionnelles	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Produire des inférences de cohérence	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Envisager plusieurs hypothèses		x						x		x
Garder l'hypothèse la plus logique										
S'étonner	x		x	x	x	x	x			
Se poser des questions		x		x	x	x			x	x
Se demander ce qui va se passer		x		x				x		x
Imaginer ce qui va se passer	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Corriger sa représentation	x		x						x	
Évaluer un passage / la fin de l'histoire	x	x						x		
Évaluer comportement personnages		x	x	x	x		x	x	x	x
Imaginer état mental personnages	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Se mettre à la place d'un personnage	x				x					
Ressentir une émotion										
Faire des liens avec son propre vécu										
Utiliser la suite pour comprendre	x									
Utiliser connaissances sur le monde										
Utiliser connaissances sur les textes		x	x	x	x	x				x
Évoquer des illustrations, des images		x	x							
Intégrer des éléments faux	x	x	x	x	x		x			
Produire des inférences incohérentes			x							
Ne pas « entendre » un passage	x									
Créer son propre récit										
Ne pas inhiber son propre récit										

BC :	21	22	23	24	25	26	27
Se faire une représentation visuelle	x	x	x	x	x	x	x
Produire des inférences optionnelles	x	x	x	x	x	x	x
Produire des inférences de cohérence	x	x	x	x	x	x	x
Envisager plusieurs hypothèses	x	x		x		x	x
Garder l'hypothèse la plus logique							
S'étonner		x	x	x	x		x
Se poser des questions	x	x	x	x	x		x
Se demander ce qui va se passer			x				
Imaginer ce qui va se passer	x		x	x	x	x	x
Corriger sa représentation			x	x		x	
Évaluer un passage / la fin de l'histoire				x			
Évaluer comportement personnages	x	x		x	x	x	x
Imaginer état mental personnages	x		x	x	x	x	x
Se mettre à la place d'un personnage		x					x
Ressentir une émotion	x						
Faire des liens avec son propre vécu							x
Utiliser la suite pour comprendre							
Utiliser connaissances sur le monde	x	x				x	x
Utiliser connaissances sur les textes		x		x		x	x
Évoquer des illustrations, des images							
Intégrer des éléments faux			x				x
Produire des inférences incohérentes							
Ne pas « entendre » un passage							
Créer son propre récit							
Ne pas inhiber son propre récit							

ANNEXE H

Pourcentages d'enfants ayant fait chacune des actions mentales pour les deux groupes, et significativité de la différence entre les deux groupes pour chacune de ces actions

Actions mentales	MC (%)	BC (%)	Significativité (p-value)
1) Se faire une représentation visuelle	100	96	1
2) Produire des inférences optionnelles	100	89	0.56
3) Produire des inférences de cohérence	89	100	0.25
3) a) Inférence « émotion du loup »	**11**	**48**	**0.06 #**
3) b) Inférence « intention du loup »	**11**	**93**	**0.00001 *** **
4) Envisager plusieurs hypothèses	67	59	1
5) Garder l'hypothèse la plus logique	11	15	1
6) S'étonner	78	52	0.25
7) Se poser des questions	89	63	0.22
8) Se demander ce qui va se passer	0	30	0.16
9) Imaginer ce qui va se passer	67	89	0.15
10) Corriger sa représentation	56	33	0.27
11) Évaluer un passage / la fin de l'histoire	33	22	0.66
12) Évaluer comportement personnages	56	63	0.71
13) Imaginer état mental personnages	44	78	0.10
14) Se mettre à la place d'un personnage	0	22	0.30
15) Ressentir une émotion	0	7	1
16) Faire des liens avec son propre vécu	11	11	1
17) Utiliser la suite pour comprendre	11	7	1
18) Utiliser connaissances sur le monde	33	30	1
19) Utiliser connaissances sur les textes	33	52	0.45
20) Évoquer des illustrations, des images	11	7	1
21) Intégrer des éléments faux	56	48	1
22) Produire des inférences incohérentes	22	22	1
23) Ne pas « entendre » un passage	33	11	0.15
24) Créer son propre récit	**22**	**0**	**0.06 #**
25) Ne pas inhiber son propre récit	**22**	**0**	**0.06 #**

Légende :

*** : différence très significative ($p < 0.001$)

: différence presque significative (présomption forte : $0.05 < p < 0.1$)

ANNEXE I

Inférences (compatibles avec le texte) rapportées par les enfants MC

MC :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Les enfants doivent avoir froid		x		x	x			x	
Les enfants ont peur du loup									
Le loup a faim			x				x		
Le loup va peut-être les manger	x		x		x				
Les enfants sont pauvres				x					
Les enfants ne craignent pas le loup	x								x
Les enfants sont gentils, généreux			x					x	x
Le loup n'est pas méchant					x		x		x
Le loup est ému de leur générosité									**x**
C'est la fourrure / peau du loup	x			x		x		x	x
Le loup est parti/ mort/ métamorphosé	x	x			x	x	x	x	x
Le loup leur a laissé ces objets	x			x	x		x	x	x
Pour qu'ils n'aient plus faim / froid	x						x		x
Pour les remercier / les récompenser							**x**		
Les enfants sont heureux / joyeux			x	x					
La larme est transformée en diamant									x
Ils peuvent acheter ce qu'ils veulent			x				x		
Ils cherchent le loup / ils sont tristes									

Inférences (compatibles avec le texte) rapportées par les enfants BC

BC :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les enfants doivent avoir froid		x								
Les enfants ont peur du loup				x						
Le loup a faim										
Le loup va peut-être les manger		x								x
Les enfants sont pauvres					x					
Les enfants ne craignent pas le loup		x							x	
Les enfants sont gentils, généreux	x				x				x	
Le loup n'est pas méchant		x	x							
Le loup est ému de leur générosité	**x**				**x**					**x**
C'est la fourrure / peau du loup	x		x				x		x	
Le loup est parti/ mort/ métamorphosé		x	x	x	x	x	x		x	x
Le loup leur a laissé ces objets	x	x		x	x		x		x	x
Pour qu'ils n'aient plus faim / froid		x			x	x				
Pour les remercier / les récompenser	**x**	**x**		**x**	**x**	**x**	**x**		**x**	**x**
Les enfants sont heureux / joyeux	x				x				x	x
La larme est transformée en diamant										
Ils peuvent acheter ce qu'ils veulent	x		x			x			x	
Ils cherchent le loup / ils sont tristes					x					

BC :	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Les enfants doivent avoir froid								x		
Les enfants ont peur du loup	x					x	x	x	x	
Le loup a faim							x			
Le loup va peut-être les manger		x	x			x	x		x	x
Les enfants sont pauvres									x	
Les enfants ne craignent pas le loup								x		x
Les enfants sont gentils, généreux			x	x	x		x	x	x	x
Le loup n'est pas méchant		x								
Le loup est ému de leur générosité	**x**	**x**			**x**	**x**			**x**	
C'est la fourrure / peau du loup	x	x	x		x	x	x	x	x	
Le loup est parti/ mort/ métamorphosé	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Le loup leur a laissé ces objets	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Pour qu'ils n'aient plus faim / froid				x	x					
Pour les remercier / les récompenser	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**
Les enfants sont heureux / joyeux	x			x	x	x	x		x	
La larme est transformée en diamant	x							x	x	
Ils peuvent acheter ce qu'ils veulent				x	x	x	x	x	x	
Ils cherchent le loup / ils sont tristes					x					

BC :	21	22	23	24	25	26	27
Les enfants doivent avoir froid							
Les enfants ont peur du loup						x	x
Le loup a faim							x
Le loup va peut-être les manger	x			x			x
Les enfants sont pauvres							
Les enfants ne craignent pas le loup							x
Les enfants sont gentils, généreux	x			x	x	x	x
Le loup n'est pas méchant		x					
Le loup est ému de leur générosité	**x**		**x**	**x**	**x**	**x**	
C'est la fourrure / peau du loup	x		x		x	x	x
Le loup est parti/ mort/ métamorphosé		x	x	x		x	x
Le loup leur a laissé ces objets	x	x	x	x	x	x	x
Pour qu'ils n'aient plus faim / froid					x		x
Pour les remercier / les récompenser	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**
Les enfants sont heureux / joyeux	x			x		x	x
La larme est transformée en diamant			x	x		x	x
Ils peuvent acheter ce qu'ils veulent	x	x				x	
Ils cherchent le loup / ils sont tristes							x

L'Entretien d'explicitation appliqué à une tâche de compréhension de texte chez l'enfant

Résumé :

Beaucoup d'enfants présentent un trouble de la compréhension de texte. Cependant, faire une évaluation précise de ce trouble et de ses causes est difficile. Nous avons utilisé l'entretien d'explicitation, créé par Pierre Vermersch dans les années 1980, pour faire expliciter à des enfants âgés de 9 à 11 ans leurs actions mentales pendant une tâche de compréhension de texte. Nous avons proposé ces entretiens à 27 enfants bons compreneurs et à 9 enfants mauvais compreneurs. L'analyse de ces entretiens montre que les enfants des deux groupes sont capables d'expliciter au moins une partie de leurs opérations mentales. En outre, certains enfants ont pris conscience, grâce à l'entretien d'explicitation, d'une de leurs actions mentales dont ils n'étaient pas conscients auparavant. De plus, les actions mentales des mauvais compreneurs sont en partie différentes de celles des bons compreneurs : si la majorité d'entre elles sont communes aux deux groupes, deux actions seraient propres aux mauvais compreneurs, et certaines inférences ne seraient faites que par les bons compreneurs. Enfin, nous avons pu isoler les actions mentales en cause dans les troubles de compréhension de texte, et dégager trois profils différents de mauvais compreneurs. Cette technique d'entretien pourrait donc être un outil diagnostique pertinent.

Mots clefs : entretien d'explicitation, compréhension de texte, langage écrit, métacognition, enfant

Abstract :

A lot of children are poor comprehenders, but analyzing the causes of that disorder is difficult. The *entretien d'explicitation*, an interview technique created by Pierre Vermersch in the eighties, was used to make 9-11 years old children describe their mental actions during a listening comprehension task. Twenty seven good comprehenders and nine poor comprehenders were interviewed. These interviews showed that, in each group, all the children could describe some of their actions. Sometimes, the interviews helped them become aware of what they were doing while listening to the story. We also found that some of these actions were different between the two groups. Even though the vast majority of these actions were the same, two were only made by the poor comprehenders and some inferences were only made by the good comprehenders. Eventually, the *entretien d'explicitation* helped us to understand which actions may be responsible for poor text comprehension, and enabled us to distinguish three different profiles of poor comprehenders. Thus, this interview technique could be used as a valuable diagnostic tool.

Key words : *entretien d'explicitation*, interview, listening comprehension, metacognition, children

92 pages

81 références bibliographiques

CD joint comportant la totalité des entretiens en format texte et / ou audio