



HAL
open science

Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI : élaboration d'un support écrit et illustré

Margaux Bellanger

► To cite this version:

Margaux Bellanger. Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI : élaboration d'un support écrit et illustré. Sciences cognitives. 2018. dumas-02089417

HAL Id: dumas-02089417

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02089417>

Submitted on 3 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UFR de Médecine – Département d’orthophonie

**Outil d’évaluation de la compréhension écrite
chez le jeune lecteur : COMP-RI**
Élaboration d’un support écrit et illustré

Mémoire présenté pour l’obtention du Certificat de Capacité
d’Orthophoniste

Par

Margaux BELLANGER

Sous la direction de :
Laurent LABORIE, Orthophoniste

Soutenu le 15/06/2018

Académie d’AMIENS

Année universitaire : 2017/2018

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement Laurent Laborie pour m'avoir fait confiance, guidée, conseillée et soutenue tout au long de ce projet.

Je remercie mon beau-père pour la réalisation des illustrations.

Je remercie la directrice, les enseignants, en particulier Mme Quina et ses élèves de CE1.

Je remercie Olivier Durand-Drouhin pour sa disponibilité et ses précieux conseils statistiques.

Merci également à mon compagnon, ma famille et mes proches pour leur soutien et leurs encouragements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE THÉORIQUE.....	7
1. <u>La lecture</u>	8
1.1. Définition	8
1.2. Les processus mis en jeu dans la lecture	8
1.2.1. <i>Les processus au niveau visuel</i>	8
1.2.2. <i>Les processus au niveau cérébral</i>	8
1.2.3. <i>Les mécanismes utilisés dans la reconnaissance des mots</i>	9
1.3. De la lecture débutante à la lecture experte.....	10
1.3.1. <i>Le modèle d'apprentissage de la lecture</i>	10
1.3.2. <i>Le modèle à double voie</i>	10
2. <u>La compréhension écrite</u>	11
2.1. Définition	11
2.2. Les modèles théoriques de la compréhension écrite	11
2.2.1. <i>Les trois générations de recherches en lecture</i>	11
2.2.2. <i>Le modèle contemporain de Jocelyne GIASSON</i>	14
2.3. Les processus cognitifs de la compréhension en lecture.....	15
2.4. La compréhension d'un texte narratif	17
3. <u>L'apport des illustrations dans la compréhension</u>	18
3.1. Qu'est-ce qu'une illustration ?	18
3.2. Leurs rôles et fonctions	18
3.3. Le rapport texte narratif/illustration dans la compréhension	18
3.3.1. <i>La différence de traitement entre langage et illustration</i>	18
3.3.2. <i>Le rapport texte/illustration dans un récit illustré</i>	19
4. <u>Les troubles de la compréhension écrite</u>	19
4.1. Le déficit spécifique de la compréhension écrite	20
4.1.1. <i>Les répercussions des faiblesses en langage oral</i>	20
4.1.2. <i>La limitation des capacités mnésiques à court terme</i>	20
4.2. Les troubles spécifiques du langage écrit (TSLE)	21
4.2.1. <i>Définition</i>	21
4.2.2. <i>TSLE vs Trouble spécifique de la compréhension en lecture</i>	21
5. <u>Les outils d'évaluation de la compréhension écrite de texte</u>	22

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	23
1. <u>La problématique</u>	24
2. <u>Les hypothèses</u>	24
MÉTHODOLOGIE	25
1. <u>La population</u>	26
1.1. Les critères d'inclusion et d'exclusion.....	26
1.2. Présentation de la population	26
2. <u>L'outil d'évaluation COMP-RI</u>	26
2.1. La réalisation du support	27
2.2. L'élaboration du protocole de passation et de la cotation.....	31
3. <u>La méthode</u>	33
3.1. Les épreuves préliminaires en compréhension orale.....	33
3.1.1. <i>Les épreuves proposées</i>	33
3.1.2. <i>La cotation des épreuves proposées</i>	34
3.2. L'outil d'évaluation COMP-RI	34
3.3. L'analyse des données.....	35
RÉSULTATS.....	36
1. <u>Les performances en compréhension orale et écrite</u>	37
2. <u>L'utilisation des illustrations par l'apprenti-lecteur en difficulté face à un texte illustré</u>	38
3. <u>L'influence des illustrations sur la représentation mentale du récit</u>	38
4. <u>L'effet des illustrations distractives sur la compréhension</u>	40
5. <u>Les variables temps et nombre d'erreurs en lecture</u>	43
DISCUSSION	45
1. <u>Rappel des objectifs et des hypothèses</u>	46
2. <u>La validation des hypothèses</u>	47
3. <u>Les intérêts de cette étude</u>	51
4. <u>Les limites constatées dans cette étude</u>	52
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	54
RÉFÉRENCES.....	57
ANNEXES	62
TABLE DES ILLUSTRATIONS	98

INTRODUCTION

La demande de prise en charge concernant la compréhension écrite est en augmentation dans les cabinets d'orthophonie. Le plus souvent, elle concerne des adolescents qui viennent d'intégrer le collège. Cette constatation est inquiétante, car cela signifie que leurs difficultés n'ont pas été repérées précocement. Ce sont des enfants qui présentent des voies de lecture efficaces, cependant, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

En regardant la littérature scientifique traitant le sujet de la compréhension écrite, nous nous rendons compte que ce domaine est peu étudié en France, et en particulier chez le jeune lecteur. De plus, toutes les batteries de bilan francophones existantes proposent, pour la tranche d'âge entre 6 ans et demi et 8 ans, des épreuves de compréhension de mots et/ou de phrases. Peu d'entre elles évaluent la compréhension de texte.

En outre, lorsque les enfants commencent à apprendre à lire, ils lisent de préférence des albums de jeunesse. Ces albums se caractérisent par de nombreuses illustrations. Celles-ci viennent soutenir la compréhension de l'enfant qui utilise principalement la voie d'assemblage pour réussir à décoder le texte.

C'est pourquoi, nous proposons, dans le cadre de ce mémoire, d'élaborer un outil d'évaluation de la compréhension écrite qui a pour but de tester cette compréhension et les stratégies mises en place par le jeune lecteur (ou l'apprenti-lecteur) face à un texte illustré.

Nous commencerons d'abord par définir les termes de « lecture » et de « compréhension », et nous décrirons leurs modèles théoriques. Après avoir exposé ces bases théoriques, nous développerons l'apport des illustrations dans la compréhension, les troubles relatifs à la compréhension écrite, ainsi que les outils d'évaluation existants dans ce domaine.

Pour la partie méthodologique, nous présenterons la population de l'étude, l'élaboration de l'outil d'évaluation et les deux séries de passations proposées aux participants. Ensuite, une analyse quantitative des données recueillies sera réalisée.

Les résultats obtenus seront décrits et discutés. Cela nous amènera à énoncer les apports possibles de cette étude, mais également ses limites et ses biais.

Enfin, des perspectives seront soumises pour développer ce projet par la suite.

PARTIE THÉORIQUE

1. LA LECTURE

1.1. Définition

« La lecture est un ensemble d'activités de traitements perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite. Elle permet au lecteur de décoder, de comprendre et d'interpréter les signes graphiques de la langue. » d'après la définition du dictionnaire d'orthophonie (Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy, 2011). Gough et Tunmer (1986) proposent un modèle simple de lecture résumant l'ensemble des processus de lecture : $L = R \times C$. La lecture (L) est le résultat de l'identification des mots isolés (R) et de la compréhension linguistique et sémantique des mots lus (C). Le décodage des mots isolés n'est pas suffisant, car la lecture est impossible sans compréhension (Gough et Tunmer, 1986). Nous allons donc voir quels processus amènent à cette équation.

1.2. Les processus mis en jeu dans la lecture

1.2.1. Les processus au niveau visuel

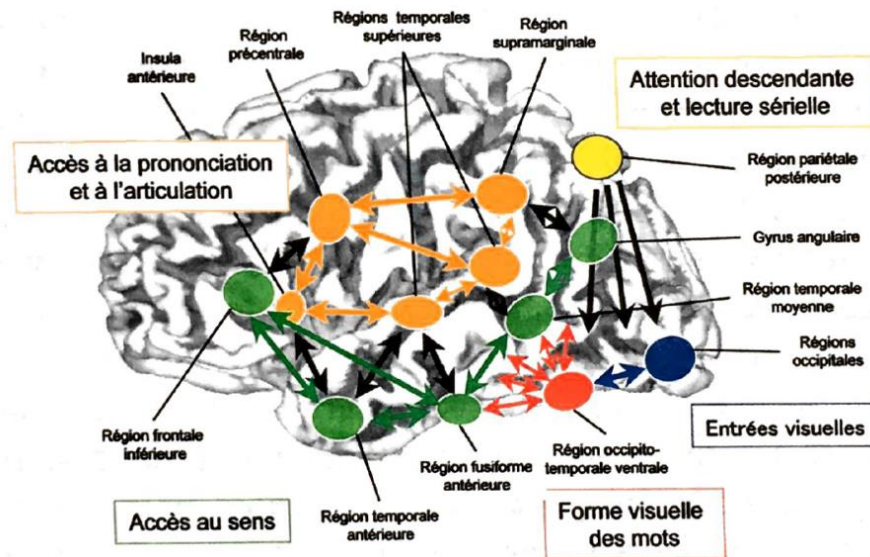
Selon Dehaene, « lire consiste à accéder aux représentations linguistiques par la modalité visuelle. ». Le mot perçu est directement projeté sur la rétine, au niveau de la fovéa, qui identifie les lettres de manière précise (Dehaene, 2007). Au cours de la lecture, notre regard est mobile. Il réalise des saccades, qui sont des mouvements oculomoteurs successifs très rapides allant de gauche à droite. Chaque saccade recouvre environ 7 caractères (Quercia, 2010). Seulement les syllabes pertinentes à la reconnaissance des mots sont fixées. Entre chacune d'elles, un temps de fixation ou « période de fovéation », permet d'effectuer une analyse visuelle, et un traitement perceptif de la syllabe fixée, tout en préparant la prochaine saccade. D'ailleurs, le temps de fixation représente 90% du temps de lecture pour un bon lecteur (Orssaud, Berbey et Dufier, 2008). De plus, le traitement visuel des mots active automatiquement d'autres aires cérébrales spécifiques.

1.2.2. Les processus au niveau cérébral

Depuis plusieurs années, les chercheurs en neuropsychologie ont démontré l'activation de différentes aires au cours de la lecture, et les connexions établies. Les derniers à proposer un modèle des réseaux corticaux de la lecture sont Dehaene et Cohen, en se basant sur le premier modèle neurologique de la lecture de Geschwind (1965). Ils ont mis en évidence, le rôle de la région occipito-temporale gauche dans le traitement

visuel des mots écrits (Dehaene et Cohen, 2011). Cette région reconnaît les lettres en analysant leur forme et les assemble pour constituer un mot. Une fois les mots traités visuellement, ils sont transmis à de nombreuses aires cérébrales spécifiques ou non au langage dans tout l'hémisphère gauche pour avoir accès à la prononciation, à l'articulation et au sens (Dehaene, 2007).

Figure 1 – Schéma moderne des réseaux corticaux de la lecture (Dehaene, 2007)



Ces processus visuel et cérébral sont des réseaux d'activations interdépendants, participant tous deux à la reconnaissance des mots, indispensable à la lecture.

1.2.3. Les mécanismes utilisés dans la reconnaissance des mots

La perception et le traitement d'un mot écrit entraînent un processus d'identification automatique, inconscient et rapide de celui-ci. Le lecteur active son système lexical qui regroupe les composantes phonologique, orthographique et sémantique des mots, ainsi que leur récupération. Toutes ces données sont stockées en mémoire à long terme dans le stock lexical, contenant les informations phonologique, orthographique, sémantique, morphologique et syntaxique des mots de la langue (Bogliotti, 2012 ; Rondal et Seron, 2003). Pour identifier le mot lu, le lecteur utilise l'accès lexical pour retrouver toutes les caractéristiques du mot, tout en y associant son concept. Ensuite, le stock lexical est activé pour sélectionner le mot-cible parmi plusieurs voisins lexicaux (Bogliotti, 2012).

Ce stock lexical donne également l'accès à trois autres composants. Le premier est le code orthographique qui configure la place des lettres au sein des mots, selon la fréquence des mots lus (Golder et Gaonac'h, 2009). Ensuite, l'accès à la prononciation,

fait appel à l'effet de régularité des mots. Les mots réguliers sont traités généralement par conversions graphèmes-phonèmes et les mots irréguliers par le stock lexical (Rondal et Seron, 2003). Le troisième est l'accès à la signification pouvant être direct, en associant les données orthographiques et sémantiques, ou indirect, en y ajoutant l'aspect phonologique (Rondal et Seron, 2003). Nous pouvons alors nous demander comment nous devenons un lecteur expert.

1.3. De la lecture débutante à la lecture experte

1.3.1. Le modèle d'apprentissage de la lecture

Apprendre à lire demande une certaine maturité cérébrale, car l'enfant doit mettre en relation le système visuel et les aires du langage (Dehaene, 2007). L'enfant passe alors par un apprentissage en trois étapes successives selon Frith (1985) :

- Etape logographique : l'enfant réalise une pseudo-lecture à l'aide d'indices visuo-sémantiques pertinents, sans prendre en compte la phonologie. Il reconnaît son nom, son prénom, des marques publicitaires (Dehaene, 2007 ; Frith, 1985) ;
- Etape alphabétique : c'est le début des mises en correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. On parle de correspondances graphèmes-phonèmes, permettant à l'apprenti-lecteur de décoder les mots lus (Frith, 1985) ;
- Etape orthographique : l'apprenti-lecteur analyse directement les mots grâce aux unités orthographiques, sans utiliser la phonologie (Dehaene, 2007 ; Frith, 1985).

Une fois toutes ces étapes maîtrisées, l'apprenti-lecteur généralise ces procédures à de nouveaux mots et automatise la lecture pour qu'elle devienne experte.

1.3.2. Le modèle à double voie

Coltheart, Rastle, Perry et Ziegler (2001) proposent un premier modèle computationnel, le « Dual Route Cascaded » (ou « modèle à double voie »), en 1978, expliquant les deux voies de lecture. Il sera modifié et complété en 2001 par l'apport d'une troisième voie (annexe 1, p. 63). Selon eux, deux voies de lecture sont utilisées :

- La voie d'assemblage : elle correspond aux conversions graphèmes-phonèmes ;
- La voie d'adressage : l'entrée orthographique du mot entraîne l'activation du stock lexical en mémoire à long terme selon l'activation de deux voies possibles : soit la voie lexicale non sémantique pour avoir une représentation de la

prononciation du mot (Coltheart et al., 2001), soit la voie lexicale sémantique pour accéder directement au sens.

Chez un lecteur expert, ces deux voies sont automatisées et efficaces. Elles sont donc complémentaires. Cependant, la voie la plus utilisée est la voie d'adressage, qui permet de lire rapidement et efficacement. Nous allons, maintenant, nous intéresser à la lecture d'un texte narratif illustré et plus particulièrement à sa compréhension.

2. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

2.1. Définition

La compréhension d'un texte écrit est le fait d'élaborer une représentation signifiante de la situation exposée (Blanc, 2009). Celle-ci dépend de la lecture et de l'accès à la signification (Megherbi et Ehrlich, 2004). Les informations sélectionnées sont maintenues en mémoire à court terme pour être intégrées à celles déjà stockées en mémoire à long terme (Marin et Legros, 2008). Le lecteur forme alors une représentation mentale cohérente lui permettant d'avoir accès à la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) du texte (Marin et Legros, 2008). Pour Denhiere et Legros, « la signification ne réside pas dans le texte, elle est dans la tête des individus. » (Denhiere et Legros, 1983). En effet, les expériences vécues par le lecteur, ses croyances et ses connaissances antérieures sur le monde et sur la structure du texte lui permettent de créer les liens manquants entre les différentes informations du texte.

2.2. Les modèles théoriques de la compréhension écrite

Depuis les années 80, les nombreuses recherches effectuées sur la lecture et la compréhension ont abouti à l'élaboration de plusieurs théories et modèles. Nous allons, ici, développer les trois générations de recherches et le modèle de Jocelyne Giasson¹.

2.2.1. Les trois générations de recherches en lecture

La première génération :

Cette première génération s'est centrée sur le produit de la lecture : qu'est-ce que

¹ Jocelyne Giasson est Docteur en sciences de l'éducation au département de psychopédagogie des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Elle a fait de nombreuses recherches sur l'émergence de la lecture, la compréhension en lecture et les difficultés rencontrées en lecture chez les enfants scolarisés en primaire.

le lecteur a compris du texte ? (Carlson, Seipel et McMaster, 2014). Pour comprendre, le lecteur élabore une représentation mentale du texte cohérente et significative. Il s'agit d'une construction qui dépasse le contenu du texte, mais qui ne s'appuie pas sur sa forme (Van Den Broek et Gustafson, 1999). Ces premières recherches ont permis à Kintsch et Van Dijk de mettre au point le « modèle de situation ». Pour eux, le lecteur se représente les situations décrites par le texte de manière précise (Marin et Legros, 2008), grâce à trois niveaux de représentation :

- La surface du texte : les propositions sont ordonnées selon des relations sémantiques explicites ou déduites par le lecteur grâce à ses connaissances contextuelles et/ou générales (Kintsch et Van Dijk, 1978) ;
- La base du texte : c'est la structure sémantique du texte, se caractérisant par
 - *La microstructure* : regroupement des phrases individuelles et traitement de leurs relations ;
 - *La macrostructure* : détermination du texte dans son ensemble, en répondant à des règles précises.

La base du texte fait appel à la cohérence référentielle, qui permet l'assemblage des arguments. Le lecteur utilise alors des processus d'inférence pour combler les liens manquants (Kintsch et Van Dijk, 1978) ;

- Le modèle de situation : le lecteur fait appel à sa représentation du monde et ses expériences personnelles, pour créer des « nœuds » entre les différentes informations et situations décrites dans le texte (Marin et Legros, 2008).

Par la suite, les chercheurs se sont inspirés d'un nouveau courant de pensée, la psychologie cognitive, créant une nouvelle génération de recherches.

La deuxième génération

Au milieu des années 80, les chercheurs s'intéressent à la psychologie cognitive pour déterminer quels sont les processus cognitifs qui interviennent au cours de la lecture et quels sont les facteurs qui les influencent (Van Den Broek et Gustafson, 1999). Ils partent du principe que les ressources attentionnelles et la mémoire de travail sont limitées chez le lecteur. Il sélectionne donc les informations qui lui semblent pertinentes (Marin et Legros, 2008). A chaque segment lu, les informations déjà stockées sont activées, grâce à ses connaissances sémantiques ou par ce qu'il est en train de lire, permettant

l'intégration de nouvelles données. Ils ont également prouvé que la majorité des inférences sont produites pendant les processus de lecture, car le lecteur active systématiquement les éléments qui lui permettent de générer des relations causales et référentielles (Van Den Broek et Gustafson, 1999).

A partir de toutes ces observations, Paul Van Den Boek (1990) a élaboré le « Causal Inference Maker », modèle étudiant l'interaction entre les ressources attentionnelles et la production d'inférence. Il a démontré que les inférences sont produites seulement lorsqu'elles fournissent une cohérence causale au texte. Quand une relation causale est manquante, le lecteur ralentit automatiquement sa lecture et active ses connaissances sémantiques et/ou les informations qu'il a déjà stockées en mémoire épisodique (Van Den Broek et Gustafson, 1999). Cette génération de recherches en psychologie cognitive a amené les chercheurs à se tourner vers le connexionnisme, donnant une troisième génération.

La troisième génération

Elle envisage d'étudier les activations amenant à une représentation mentale cohérente en mémoire, à partir de modèles computationnels. La complexité des activations et l'émergence progressive de la représentation en mémoire au cours de la lecture sont observées. Le postulat de départ est que la lecture est un continuum dynamique d'activation. Les processus cognitifs de la lecture, ainsi que les ressources attentionnelles, constituent des zones d'activations fluctuantes permanentes. Elles sont activées à différents degrés, pour affiner la représentation mentale du texte (Van Den Broek et Gustafson, 1999). Les nouveaux éléments textuels ou inférés sont ajoutés à la représentation existante et de nouvelles relations se créent. Cette représentation mentale est représentée sous forme de réseau par le modèle « Landscape » de Paul Van Den Boek et al. (1996). Il regroupe l'ensemble des modèles de cette génération, en ayant comme conception que les informations du texte, explicites ou déduites, ont une activation fluctuante au cours de la lecture, formant un « paysage d'activation » (Van Den Broek et Gustafson, 1999). Ce modèle permet de se faire une idée précise des processus cognitifs intervenant en lecture et de la représentation mentale cohérente stockée en mémoire qui en découle (Van Den Broek et Gustafson, 1999).

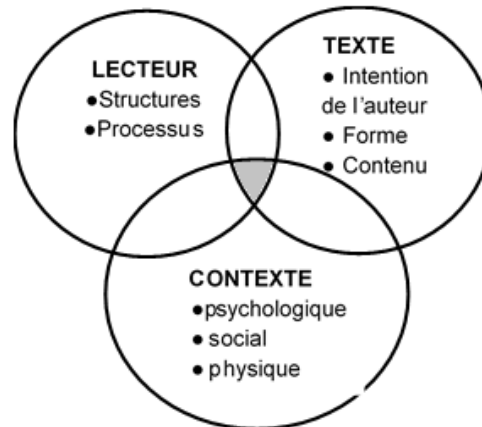
Cette génération développe les conclusions des deux premières générations. Elle donne une image dynamique et fluide du produit de la compréhension et des processus

en lecture, en les intégrant dans un cadre théorique précis (Van Den Broek et Gustafson, 1999). De nos jours, elles sont toujours un modèle de référence.

2.2.2. Le modèle contemporain de Jocelyne Giasson

« Le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture » (Giasson, 2007). Le modèle proposé par J. Giasson fait aujourd'hui consensus et reflète le courant des recherches réalisées actuellement. Il se base sur les trois grands composants de la compréhension : le lecteur, le texte et le contexte. Ils sont intriqués les uns aux autres pour avoir une meilleure compréhension du texte (Giasson, 2007). Ils jouent chacun un rôle différent dans le processus de compréhension, comme nous pouvons le voir sur le schéma ci-dessous.

Figure 3 – Modèle contemporain de compréhension en lecture de J. Giasson (2007)



La variable « lecteur »

Cette variable renvoie aux structures cognitives du lecteur (ses représentations du monde et ses connaissances sur la langue) et aux structures affectives relatives à l'attitude de celui-ci face au texte qui lui est proposé. Si le thème du texte l'intéresse, celui-ci sera plus impliqué dans sa lecture et cela aura une répercussion positive sur sa compréhension (Giasson, 2007). Cette variable concerne également les différents processus de lecture qui seront développés dans la sous-partie prévue à cet effet (2.3).

La variable « texte »

Elle dépend principalement de la nature des textes qui sont présentés au lecteur. Quatre critères de classification des textes peuvent influencer cette variable : le genre littéraire, la structure du texte (narratif ou informatif), le contenu du texte et l'intention de l'auteur (distraindre, informer, ou persuader) (Giasson, 2007).

La variable « contexte »

Elle comprend trois sous-ensembles de contexte. Le premier est le contexte dit psychologique dans lequel se trouve le lecteur au moment de lire. Sa compréhension sera influencée par l'intérêt qu'il porte au texte, l'intention qu'il donne à sa lecture et sa motivation. Le second est le contexte social, relatif à la manière de lire le texte : soit à voix haute (seul, devant une ou plusieurs personnes), soit silencieusement (Giasson, 2007). Enfin, le troisième est le contexte physique qui regroupe les conditions matérielles (bruit ambiant, qualité du texte, etc.) nécessaires au cours de la lecture (Giasson, 2007).

Tous les modèles théoriques ont mis en évidence l'activation de processus cognitifs au cours de la compréhension que nous allons maintenant exposer.

2.3. Les processus cognitifs de la compréhension en lecture

J. Giasson (2007), en se basant sur l'ensemble des recherches en lecture, propose une classification des cinq principaux processus cognitifs de la compréhension (annexe 2, p. 64). Nous allons, dans cette partie, les décrire plus précisément.

Les microprocessus

Ils traitent les informations au niveau de la phrase. Le lecteur reconnaît les mots qui la composent. Il constitue des groupes de mots ou des expressions significatives, puis réalise un traitement syntaxique (Klingner, Vaughn et Boardman, 2015). Il détermine l'information principale de la phrase, par microsélection. Celle-ci est stockée en mémoire de travail, et intégrée à la représentation mentale du texte (Giasson, 2007).

Les processus d'intégration

Ils déterminent les liens entre les phrases du texte pour former un tout cohérent (Giasson, 2007). Dans un premier temps, le lecteur analyse les indices explicites donnés dans le texte : les connecteurs (opérateurs susceptibles de faire de deux phrases de base une seule phrase transformée, (Centre National de la Recherche Scientifique, 2005)) et les référents (mots qui remplacent les éléments au sein des propositions pour éviter les répétitions et rendre le texte fluide). Dans un second temps, il fait des inférences pour aller au-delà de l'analyse littéraire du texte. Elles peuvent être logiques (explicites dans le texte) et/ou pragmatiques (en lien avec ses connaissances).

Les macroprocessus

Les macroprocessus correspondent à la compréhension du texte dans son ensemble. Ils sont définis par plusieurs composants :

- L'idée principale : textuelle (l'auteur, lui-même, explique son sujet) ou contextuelle (considérée par le lecteur comme essentielle) (Giasson, 2007).
- Le résumé : traitement cognitif élaboré de l'information pour transmettre l'ensemble du texte avec précision, tout en le modifiant (Rivard, 2001). Ce processus est inhérent à la compréhension (Laurent, 1985) et passe par :
 - Le maintien de l'équivalence informative : avoir l'essentiel des idées du texte et la pensée de l'auteur ;
 - L'économie des moyens : réduire le nombre de mots et reformuler ;
 - L'adaptation aux personnes pour lesquelles est destiné le résumé.
- La structure du texte narratif : détaillée dans la sous-partie 2.4 de celle-ci.

Les processus d'élaboration

Au fil de sa lecture, le lecteur fait des déductions non envisagées par l'auteur du texte, appelées « processus d'élaboration ». Ils sont au nombre de cinq (Giasson, 2007) :

- Les prédictions : hypothèses émises par le lecteur sur ce qui va se passer ;
- L'imagerie mentale : construction de la représentation mentale du texte en mémoire à court et long terme ;
- Les réponses affectives : engagement émotif de la part du lecteur rendant sa lecture plus active et sa compréhension meilleure ;
- Le raisonnement : regard critique du lecteur sur ce qu'il lit ;
- Les liens entre texte et connaissances du lecteur : pas indispensable à la compréhension, mais aident à la mémorisation des informations.

Les processus métacognitifs

« Les processus métacognitifs font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture. » (Giasson, 2007). Le lecteur les emploie pour suivre sa compréhension, sélectionner les éléments à retenir et réguler ses stratégies de lecture (Klingner et al., 2015). Il doit se rendre compte d'une perte de compréhension et mettre en œuvre des stratégies adéquates pour y remédier (Giasson, 2007).

Tous ces processus de la compréhension en lecture dépendent également du type de texte, car la structure de celui-ci ne sera pas identique. J-M Adam², à partir de ses travaux sur les différents types textuels, a élaboré une classification composée de cinq types de texte : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal (Benali, 2012). C'est sur celle-ci que se base les chercheurs travaillant dans le domaine de la linguistique textuelle. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons à la compréhension des textes narratifs, car il s'agit du type de textes proposés aux apprentis-lecteurs.

2.4. La compréhension d'un texte narratif

« Le récit est un texte à dominante narrative qui expose des événements réels ou fictifs qui se succèdent dans le temps. Ces événements sont liés entre eux par des liens de causalité et sont cohérents quant à l'atteinte du but visé par le personnage ou quant à la résolution du problème présenté. » (Lavigne, Giasson et Saint-Laurent, 2007). Sa compréhension dépend de deux facteurs interdépendants :

- La grammaire de récit : celle-ci donne les règles permettant de construire et d'analyser le récit. Elle permet de retrouver les régularités présentes dans chaque texte narratif, ainsi que la manière dont les différents éléments de l'histoire peuvent être soit permutés, transformés ou omis (Rondal, Thibaut et Costermans, 1987). Jocelyne Giasson propose une classification des six catégories principales du récit (Giasson, 2007) (annexe 3, p.65).
- Le schéma narratif : il est relatif à la représentation mentale que se fait le lecteur lorsqu'il est en train de lire un récit. Celui-ci fait des prédictions en ce qui concerne la suite et/ou la fin de l'histoire tout au long de sa lecture (Giasson, 2007). Ces prédictions sont possibles grâce à la grammaire de récit qui permet de mettre en évidence les informations pertinentes. Le lecteur peut se faire une idée du cadre de l'histoire, de la situation exposée, des différents personnages et des difficultés qu'ils rencontrent, des conséquences qu'elles entraînent, puis du dénouement et de la conclusion du récit (Moscato et Piérait-Le Bonniec, 1984).

Nous pouvons alors nous interroger sur l'apport de l'illustration dans la compréhension d'un récit.

² Jean-Michel Adam est Professeur de linguistique française à l'Université de Lausanne. Une partie de ses recherches est basée sur l'analyse de la littérature enfantine et des contes littéraires.

3. L'APPORT DES ILLUSTRATIONS DANS LA COMPRÉHENSION

3.1. Qu'est-ce qu'une illustration ?

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, l'illustration est une « figure (gravure, reproduction) illustrant un texte ► Image » (Rey et Rey-Debove, 2012). Elle représente, de manière plus ou moins réaliste, un objet ou une situation. De plus, il s'agit d'un processus de communication, car elle donne et spécifie des informations de tout type. Celles-ci peuvent être présentées sous différentes formes allant du dessin schématique à la photographie ou au film. Lorsqu'elles sont associées à un texte, elles participent à la compréhension et la mémorisation du texte, et motivent le lecteur. (Vezin, 1986).

3.2. Leurs rôles et fonctions

Des chercheurs, en didactique et psychologie cognitive, se sont intéressés aux illustrations au sein des albums de jeunesse et des manuels scolaires. Pour eux, les illustrations participent à la construction de la représentation mentale cohérente du texte lu (Gyselinck, 1996 ; Vezin, 1986). Cela s'explique par le fait qu'elles entretiennent une relation fonctionnelle avec les phrases pertinentes du texte (Marsh et Domas White, 2003). Elles facilitent donc la mémorisation du texte, ce qui influence la compréhension de celui-ci (Gyselinck, 1996). Cela passe par différentes fonctions (Vezin, 1986) :

- Une fonction motivationnelle : un lecteur en difficulté aura plus tendance à s'appuyer sur les illustrations pour essayer de comprendre le texte ;
- Une fonction explicative : certaines notions ou relations sont plus faciles à expliquer sous forme visuelle qu'oralement ou que par écrit ;
- Une forme d'aide à la représentation mentale.

Cette dernière fonction nous amène à évoquer le rapport qui existe entre les textes et les illustrations.

3.3. Le rapport texte narratif / illustration dans la compréhension

3.3.1. La différence de traitement entre langage et illustration

Le langage et l'illustration sont tous deux des signes de communication, l'un

linguistique, l'autre iconique. L'illustration est un signe iconique analogique, car l'illustration correspond vraiment à ce qu'elle représente, contrairement au langage qui est arbitraire (Vezin, 1986). De plus, l'illustration ne possède pas de marques temporo-spatiales précises, ni de syntaxe. Elle ne répond à aucune règle de traitement et d'analyse. Chacun est libre d'y donner sa propre signification (Vezin, 1986). Cela n'est pas possible avec un texte écrit, même si on peut avoir plusieurs interprétations, nous sommes toujours plus ou moins guidés.

3.3.2. Le rapport texte/illustration dans un récit illustré

Dans la plupart des récits illustrés, le texte est supérieur aux illustrations dans le rapport texte/image. En effet, le texte transmet l'histoire et, chez un bon lecteur, est généralement lu avant l'observation de l'illustration. Dans le cas du récit illustré, les illustrations ont donc un rôle de subordination vis-à-vis du texte (Van Der Linden, 2008). De plus, le rapport entretenu entre les deux dépend de trois critères selon l'objectif de l'auteur et de l'illustrateur (Van Der Linden, 2008) :

- La redondance : informations textuelles totalement ou partiellement illustrées ;
- La complexité : sens présent dans le texte et les illustrations ;
- La dissociation : illustrations erronées par rapport au texte associé.

Le rapport texte/illustration peut donc être différent selon les visions de l'auteur, concernant sa manière d'envisager la place des illustrations dans l'apport de sens et les critères qu'ils souhaitent leur donner.

Après avoir défini théoriquement la lecture et la compréhension, ainsi que leurs processus au sein d'un texte narratif et le rôle des illustrations, nous pouvons à présent nous intéresser aux troubles de la compréhension écrite.

4. LES TROUBLES DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Des chercheurs ont mis au point des protocoles pour mettre en évidence les difficultés en compréhension écrite chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire, car elles sont rarement diagnostiquées cliniquement chez les jeunes lecteurs. Ils emploient le terme suivant : trouble spécifique de la compréhension en lecture (Catts *et al.*, 2006 ; Clarke, Snowling, Truelove et Hulme, 2010).

4.1. Le déficit spécifique de la compréhension en lecture

Le déficit spécifique de la compréhension en lecture touche des enfants qui n'ont pas rencontré de difficulté particulière à l'entrée dans l'écrit. Ils ont automatisé leurs deux voies de lecture et elles sont efficaces. Ils lisent à voix haute de manière fluide et précise des textes appropriés à leur âge, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent (Nation, Cocksey, Taylor et Bishop, 2010). Nous allons donc voir quelles sont les activités langagières et cognitives qui sont touchées dans ce déficit.

4.1.1. Les répercussions des faiblesses en langage oral

Pour les chercheurs, les pauvres compreneurs auraient eu des difficultés en langage oral dans l'enfance qui n'ont pas été détectées (Clarke et al., 2010; Nation et al., 2010). Ces enfants ont des performances dans la moyenne inférieure faible ou déficitaires en expression et en réception aux épreuves de langage oral portant sur les aspects non phonologiques (Nation et al., 2010). Ils présentent une faiblesse au niveau du vocabulaire, car le traitement sémantique est difficile et ne permet pas de développer de manière efficace le lexique (Cain et Oakhill, 2006; Nation et al., 2010). Ils ont également des fragilités au niveau des connaissances et traitements morphosyntaxiques (Cain et Oakhill, 2006; Clarke et al., 2010; A. Potocki, Bouchafa, Magnan, et Ecalle, 2014). D'ailleurs, Potocki a montré que les enfants âgés de 5 ans utilisent les mêmes processus pour comprendre un texte narratif qui leur est lu qu'un lecteur. Cela vient renforcer l'idée que la non-maîtrise de l'ensemble des habiletés non phonologiques en langage oral a une incidence sur la compréhension en lecture (Potocki, Ecalle et Magnan, 2013). Cela nous amène, maintenant, à voir ce qui se passe au niveau mnésique.

4.1.2. La limitation des capacités mnésiques à court terme

Dans ce déficit, les capacités de la mémoire de travail sont également limitées (Potocki *et al.*, 2014). Les pauvres compreneurs n'élaborent pas une représentation mentale cohérente en mémoire à long terme. Leurs ressources cognitives sont insuffisantes pour mettre à jour les informations sélectionnées (Potocki *et al.*, 2013). De plus, ils ne peuvent pas suivre leur compréhension au fil du texte, car ils ne prennent pas en compte les informations explicites du texte par méconnaissance de la structure du texte et réalisent très peu d'inférences (Potocki *et al.*, 2014). Cela provoque chez eux une surcharge cognitive (Blanc, 2009). Enfin, ces enfants sont dans l'incapacité de repérer

des incohérences au sein d'un texte, donc de juger si leur compréhension est correcte (McNamara, 2007 ; Potocki *et al.*, 2014).

Les enfants qui ont de faibles capacités mnésiques à court terme, ainsi que des antécédents en langage oral apprennent à déchiffrer sans problème, mais peuvent développer par la suite, au fil des années, un déficit spécifique de la compréhension en lecture. Nous pouvons alors nous demander si ces troubles sont les mêmes chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage écrit.

4.2. Les troubles spécifiques du langage écrit (TSLE)

4.2.1. Définitions

D'après le DSM-V, les troubles spécifiques du langage écrit (TSLE) font partie des troubles des apprentissages entrant dans la catégorie des troubles neuro-développementaux. Ils entraînent « une lecture des mots inexacte et lente, réalisée péniblement, qui interfère avec les performances scolaires ou les activités de la vie quotidienne » (Association American Psychiatric, 2015). Ils comprennent plusieurs critères d'exclusions : déficience intellectuelle, troubles sensoriels, atteinte neurologique, carences environnementales et/ou psycho-affectives. Les TSLE expriment un retard ou une déviance dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture et/ou de l'orthographe. Ici, il sera question de la lecture. Ce trouble, plus connu sous le terme de dyslexie, est durable et sévère. Il se définit par un trouble de la conscience phonologique qui entrave la reconnaissance des mots. La précision et la fluence en lecture sont perturbées à cause d'un faible décodage. Ces difficultés ont donc un impact sur la compréhension écrite, mais qui se différencie du trouble spécifique de la compréhension en lecture.

4.2.2. TSLE vs trouble spécifique de la compréhension en lecture

Les sujets dyslexiques ont des performances normales, voire supérieures à la normale, en compréhension orale, contrairement à ceux qui ont un trouble spécifique de la compréhension en lecture (Catts *et al.*, 2006 ; Maeder, 2012). Ils rencontrent des difficultés en compréhension écrite, car toutes leurs ressources cognitives sont employées dans le décodage de ce qu'ils sont en train de lire et non dans le maintien des informations pertinentes en mémoire à court terme et dans l'élaboration d'une représentation mentale cohérente.

5. LES OUTILS D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE DE TEXTE

En France, de nombreuses épreuves évaluent la compréhension en lecture, mais cette évaluation porte principalement sur des phrases. Il existe peu d'outils évaluant les habilités de compréhension d'un récit (Potocki *et al.*, 2014).

Le tableau 2 (annexe 4, p. 66) décrit les quatre batteries francophones d'évaluation actuelles de la compréhension de récit. Nous trouvons également dans d'autres batteries destinées au langage écrit une épreuve de compréhension en lecture de texte. Dans la batterie « L2MA » (Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention (C. Chevrie-Muller, C. Maillart, A-M. Simon et S. Fournier, 2010)), nous trouvons l'épreuve « Les ours » (CE2 ou CM1-CM2), qui comporte un texte découpé en phrases et des images. Les images sont placées dans l'ordre chronologique devant l'enfant et celui-ci doit y associer le carton de texte correspondant. Ensuite, dans la BELO (Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe (F. George, C. Pech-Georgel, 2006)), l'enfant doit lire un texte à voix haute et répondre à des questions de compréhension. Enfin, dans « l'Exalang 5-8 » (M-P Thibault, M-C. Helloin, et B. Croteau, 2010) et « l'Exalang 8-11 » (M-P. Thibault, M. Lenfant et M-C. Helloin, 2012), l'enfant lit le texte qui lui est proposé. Puis, il doit choisir le meilleur titre pour l'histoire, répondre à des questions à choix multiples et réaliser une sériation d'images selon la chronologie de l'histoire.

Par les épreuves et batteries présentées, nous voyons bien que peu d'outils sont disponibles pour évaluer la compréhension de texte. D'ailleurs, seulement deux (BELO et Exalang 5-8) évaluent cette compréhension chez les apprentis-lecteurs (niveau CP-CE1), mais les illustrations sont peu présentes. Elles sont principalement utilisées en épreuve off-line (faisant appel à la représentation mentale du texte en mémoire à long terme) dans laquelle l'enfant doit remettre les images dans l'ordre chronologique de l'histoire, ou mettre en correspondance le texte et l'image. A chaque fois, l'illustration vient renforcer la représentation du texte que l'enfant a construit et non la perturber.

En conclusion, aujourd'hui, il ne semble pas exister d'épreuve de compréhension en lecture de récit qui soit adaptée aux apprentis-lecteurs (fin CP-CE1) et qui mettent en œuvre les illustrations comme moyen de construire ou non une représentation mentale cohérente du texte.

PROBLÉMATIQUE
ET
HYPOTHÈSES

1. LA PROBLÉMATIQUE

D'après les recherches et les modèles théoriques proposés dans la littérature scientifique, peu de tests évaluent spécifiquement la compréhension de texte chez les apprentis-lecteurs francophones. A ce jour, il existe principalement des épreuves de compréhension écrite portant sur les mots et les phrases pour cette tranche d'âge (Potocki *et al.*, 2014). Concernant les lecteurs plus âgés, les épreuves de compréhension de texte demandent une remise en ordre chronologique de phrases ou d'illustrations. Généralement, dans les évaluations de la compréhension écrite, des illustrations sont utilisées, mais pas directement associées au texte, car leur apport bénéfique dans la compréhension a été démontré (Jalilehvand, 2012). Les objectifs de ce travail sont :

- D'élaborer un outil d'évaluation de la compréhension écrite d'un récit illustré permettant d'explorer les stratégies de compréhension d'élèves scolarisés en premier trimestre de CE1 ;
- D'étudier les performances obtenues lors de la passation de cet outil ;
- D'explorer les stratégies de compréhension par l'intermédiaire des illustrations ;
- D'observer la corrélation entre les compétences en compréhension orale et les résultats en compréhension écrite.

2. LES HYPOTHÈSES

Les hypothèses pouvant être émises dans cette étude sont les suivantes :

Hypothèse n°1 : Il existe une correspondance entre les performances en compréhension orale et les résultats obtenus en compréhension écrite.

Hypothèse n°2 : L'apprenti-lecteur ayant des difficultés pour comprendre le texte s'appuie systématiquement sur les illustrations pour la compréhension de celui-ci.

Hypothèse n°3 : Les illustrations ont une influence positive sur l'élaboration de la représentation mentale du texte lu.

Hypothèse n°4 : La présence d'illustrations distractives vient biaiser la représentation mentale élaborée au cours de la lecture.

Hypothèse n°5 : Il existe un lien entre un temps et/ou un nombre d'erreurs importants en lecture et les faibles scores obtenus aux questions de compréhension.

MÉTHODOLOGIE

1. LA POPULATION

1.1. Les critères d'inclusion et d'exclusion

Le tableau 3 suivant expose les critères d'inclusion et d'exclusion de cette étude.

Tableau 3 – Les critères d'inclusion et d'exclusion de l'étude

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none">• Le français parlé couramment ;• L'absence de maintien ;• L'absence de prise en charge orthophonique dans le cadre :<ul style="list-style-type: none">➤ D'un retard de parole et/ou d'un trouble du langage oral ;➤ D'un trouble du langage écrit ;➤ D'un trouble du raisonnement logique.	<ul style="list-style-type: none">• Présence d'un trouble du langage oral avéré ;• Présence d'un trouble du langage écrit avéré ;• Présence d'une déficience intellectuelle ;• Présence d'un trouble envahissant du développement.

1.2. Présentation de la population

Au total, la population se compose de 14 élèves scolarisés en premier trimestre de CE1, dits « tout venant » (Annexe 5, p. 67). Cette population est homogène dans la répartition fille/garçon. L'âge moyen est de 7 ans et 2 mois lors de la première série de passations en fin septembre – début octobre 2017.

Parmi les participants, seulement 12 ont été retenus pour la première phase de validation de l'outil d'évaluation élaboré. En effet, deux des sujets n'ont pas compris certaines consignes demandées, donc plusieurs épreuves préliminaires de la N-EEL n'ont pas pu être cotées.

2. L'OUTIL D'ÉVALUATION « COMP-RI »

COMP-RI est un outil d'évaluation. Son acronyme signifie « COMPréhension d'un Récit Illustré ». Il a pour but d'évaluer la compréhension écrite de texte chez le jeune lecteur (entre 6 ans et demi et 8 ans). Sa particularité est le fait que le texte soit présenté en étant illustré, contrairement aux autres épreuves de bilan proposées actuellement. De plus, pour l'étude, deux groupes de participants ont été formés pour montrer l'utilisation

des illustrations et l'effet des illustrations distractives sur la compréhension. A ce titre, deux supports et deux protocoles de passation ont été élaborés.

2.1. La réalisation du support

Le texte :

Le thème de l'histoire porte sur les vacances d'un petit garçon, Léo, au bord de la mer. Ce thème a été choisi arbitrairement. Nous sommes partis du postulat que tous les enfants connaissent la mer et la plage, même s'ils n'y sont jamais allés. Ensuite, pour la structuration du texte, nous avons repris les étapes décrites par J. Giasson, concernant le récit narratif (annexe 3, p. 65) (Giasson, 2007).

Figure 5 – Texte intégral de l'outil COMP-RI

Les vacances de Léo

Léo passe ses vacances au bord de la mer. Tous les jours, il va à la plage avec son amie Julie pour faire des châteaux de sable. Un après-midi, Julie demande à Léo s'il veut aller faire du bateau avec elle.

Le lendemain, les deux enfants se retrouvent au port. Léo choisit un bateau aux voiles rouges et Julie, un bateau avec des fleurs. Puis, ils les mettent à l'eau. La mer est un peu agitée, mais ils partent naviguer. Soudain, le vent se met à souffler très fort et les vagues deviennent de plus en plus grosses. Julie tombe à l'eau. Léo, effrayé, crie pour appeler les secours. Un sauveteur l'a entendu et vient les sauver. Il tend son bras pour sortir Julie de l'eau. Ensuite, il aide Léo.

De retour sur la plage, les enfants tremblent de froid. Ils mettent une serviette autour d'eux pour se sécher. Léo et Julie pleurent. Ils ne sont pas prêts de refaire du bateau !

Le texte compte 168 mots au total, cependant, certains termes lexicaux sont répétés plusieurs fois. Au final, 150 mots sont à déchiffrer ou à reconnaître par l'enfant. Ce nombre de mots est conséquent, mais il ne constitue pas un biais, car, pour la présentation du matériel aux participants, le texte a été découpé en cinq parties selon la structure du récit développée par J. Giasson (annexe 3, p. 65).

En ce qui concerne le contenu du texte, au niveau sémantique, nous avons utilisé la base de données lexicales « Manulex » (Lété, Spenger-Charolles et Colé, 2004). Cette base donne les fréquences d'occurrences de 23 900 unités lexicales et de 48 900 formes orthographiques retrouvées dans un corpus de 54 manuels scolaires de lecture. Ces données sont triées selon les niveaux scolaires du CP au CM2. Les créateurs ont également pris en compte la conjugaison, les accords en genre et en nombre, ainsi que les élisions. En effet, un mot au singulier n'aura pas la même fréquence d'usage, que s'il est employé au pluriel. Les mots utilisés, dans le cadre de cet outil, sont relatifs à un niveau de fin CP, seulement quatre d'entre eux ne sont pas référencés pour le niveau CP mais ils sont compréhensibles pour l'enfant : « de plus en plus », « refaire », « a entendu », et « tremblent ». Nous avons respecté la fréquence d'usage en choisissant des mots rares, régulièrement rencontrés et fréquents (annexe 6, p. 68).

De plus, « Manulex » propose également une recherche en fonction des catégories grammaticales (annexe 7, p. 70). Cette classification est intéressante pour la construction morphosyntaxique des phrases du récit que nous développerons par la suite.

Tableau 14 – Récapitulatif des plus hautes et basses fréquences d'usage en fonction des catégories grammaticales

Catégories grammaticales	Fréquences d'usage minimale et maximale
Noms (communs et propres)	0,61 (sauveteur) → 1 148,41 (eau)
Verbes (conjugués et à l'infinitif)	0,61 (naviguer) → 18 352,48 (est)
Adjectifs	0,52 (agité) → 1241,52 (deux)
Adverbes	155,08 (soudain) → 2024,57 (très)
Conjonctions	268,38 (s') → 16 574,33 (et)
Déterminants	1090,66 (aux) → 32 230,77 (le)
Prépositions	4656,26 (d') → 25 056,03 (de)
Pronoms	211 ,09 (eux) → 22 020,40 (il)

Le parti pris de ce matériel est d'évaluer la compréhension et non la lecture en elle-même. C'est pourquoi, les autres habiletés de lecture qui sont la lexicalité, la longueur et la complexité n'ont pas été appariées pour ce texte.

Pour la construction morphosyntaxique, nous avons feuilleté différents manuels scolaires de lecture de niveau CP (Lurse et Hélène, 2010, 2017 ; Perrin, Van Rensbergen et Warnet, 2017). De plus, nous nous sommes renseignés auprès des enseignants de l'école où les passations ont eu lieu. Les élèves de fin CP ont connaissance de la conjugaison du présent de l'indicatif, du passé composé, ainsi que du futur. Les phrases ne doivent pas être trop longues et prendre le plus possible la forme suivante : « sujet + verbe + complément ». Les enfants sont également capables de comprendre et de maîtriser le « où », le « quand », le « pourquoi » à l'écrit. Pour le « comment », ils sont censés le comprendre à l'oral.

Les illustrations

Le support comprend cinq illustrations. Sur les cinq, deux d'entre elles sont des distracteurs. Elles ne correspondent pas tout à fait au texte auxquelles elles sont associées. Les illustrations, distractives ou non, ont été pensées de manière à ce qu'elles soient le plus compréhensibles possible par l'enfant. Elles sont donc en couleur, avec des couleurs nettes et distinctives. Les couleurs utilisées sont celles que peuvent attribuer les enfants, lorsqu'ils dessinent eux-mêmes ce genre de dessin. De plus, elles comprennent très peu d'éléments superflus pour ne pas venir perturber l'analyse de l'illustration et donc sa compréhension. Le tableau 15 ci-dessous décrit les cinq illustrations.

Tableau 15 - Description des illustrations du matériel COMP-RI


Illustrations	Description des illustrations
<p style="text-align: center;"><u>Illustration 1</u></p> 	<p>Les deux personnages, Léo et Julie, sont dessinés, ainsi que l'environnement dans lequel ils vont évoluer : la plage et la mer sur laquelle navigue un bateau au dernier plan.</p> <p>Léo est un petit garçon aux cheveux courts et bruns. Il porte un short de bain rouge. Julie est une petite fille blonde aux cheveux longs. Elle porte un maillot de bain rose.</p> <p>Au premier plan, les deux personnages réalisent un château de sable. Léo, assis, démoule un seau de sable pour faire une autre tour et Julie est debout, les bras levés, pour montrer sa joie.</p>

Illustration 2 (distractive)



Le port est représenté par un ponton et un phare.

Au premier plan, les deux personnages sont dans l'eau. Cependant, au lieu d'être sur des bateaux, ils sont dans des bouées. Le choix de la couleur des voiles des bateaux est visible sur les bouées.

Au second plan, deux bateaux sont dessinés.

L'arrivée de la tempête est caractérisée par de petites vagues bleu foncé, deux nuages bleu-gris leur donnant un aspect plus sombre, et le soleil figurant au coin de l'illustration.

Illustration 3



Les deux bateaux des personnages sont visibles : celui de Léo au premier plan et celui de Julie au second.

Plusieurs signes d'une tempête sont reproduits :

- De nombreuses vagues bleu foncé de différentes tailles ;
- Un ciel assombri de couleur bleu plus foncé que sur les deux premières illustrations ;
- Deux gros nuages gris très foncés.
- Différents traits noirs formant des boucles pour visualiser le vent.

Une petite fille blonde avec des couettes est dans l'eau. Il s'agit de Julie. Elle se trouve à côté de son bateau avec des voiles à fleurs.

Illustration 4



De nombreuses vagues plus petites, avec un dégradé du bleu foncé au bleu clair, indiquent que la tempête s'est calmée, mais que la mer reste agitée. De plus, le ciel est bleu clair et les nuages sont gris blanc et un soleil apparaît entre les nuages.

Un petit garçon au cheveux courts et bruns se trouve sur son bateau aux voiles rouges au troisième plan. Il s'agit de Léo et il a les bras en l'air pour qu'on le voit. Julie est toujours dans l'eau à côté de son bateau au premier plan. Elle est représentée de dos, car elle regarde le sauveteur.

Le sauveteur est au second plan. Il est dans son bateau et s'accroche au mât. Il tend son autre bras pour attraper Julie. Une bouée de sauvetage est également dessinée.

Illustration 5 (distractive)



La plage est représentée. Sur celle-ci se trouve une serviette de plage, un parasol, un seau et une pelle. La mer est de couleur bleue, avec de faibles vagues. Un bateau est visible au loin. De plus, le soleil est dessiné en demi-cercle, comme s'il se couchait.

Les deux personnages sont souriants. Ils portent pour Léo un pantalon rouge et un pull bleu et pour Julie, une jupe rose pâle et un chemisier rose.

La présentation du matériel

Le matériel se présente sous la forme de cinq bandes de texte avec ou sans illustration. Pour l'étude, deux types de présentation sont proposés, car nous avons formé deux groupes de participants.

Tableau 16 – Composition du support proposé par groupe

N° Bande de texte	Groupe 1	Groupe 2
1	Texte + Illustration	Texte
2	Texte	Texte + Illustration (distracteur)
3	Texte + Illustration	Texte
4	Texte	Texte + Illustration
5	Texte + Illustration (distracteur)	Texte

Le support est présenté en annexe 8 (p. 72) pour le groupe 1 et en annexe 9 (p.75) pour le groupe 2.

2.2. L'élaboration du protocole de passation et de la cotation

La passation est la même pour les deux groupes, seul le support change. Elle se compose de deux épreuves. La première concerne la lecture et la compréhension. Elle est intitulée « Lecture et questions ». La consigne est la suivante : « *Tu vas lire une histoire qui est découpée en plusieurs parties. Tu vas lire chaque partie à voix haute. Fais bien attention, ensuite je te poserai des questions sur ce que tu viens de lire* ». Les bandes de texte (illustrées ou non) sont présentées une par une devant l'enfant. Il devra lire chacune d'elles à voix haute. La lecture est chronométrée (en secondes) et le nombre d'erreurs de

lecture est également calculé. Après la lecture de chaque bande de texte, deux questions sont posées à l'enfant, chacune valant 1 point : « *Maintenant je vais te poser des questions sur ce que tu viens de lire. A chaque fois, tu vas devoir me dire pourquoi tu penses que c'est ça. Ecoute bien* ».

Tableau 17 – Liste des questions de compréhension par partie

Parties	Questions de compréhension
Bande n°1	Avec qui Léo va à la plage ? A quoi jouent les deux amis sur la plage ?
Bande n°2	Avec quoi Julie et Léo vont-ils sur l'eau ? De quelles couleurs sont les voiles de leurs bateaux ?
Bande n°3	Que se passe-t-il quand ils sont en mer ? Qu'est-ce qui arrive à Julie ?
Bande n°4	Que fait Léo pour aider Julie ? Comment Julie sort-elle de l'eau ?
Bande n°5	Que prennent les enfants pour se réchauffer ? Est-ce que Léo et Julie sont contents ?

Le texte reste sous les yeux de l'enfant. L'examineur note dans la case « justifications » si l'enfant a donné la réponse directement, s'il a regardé le texte et/ou s'il l'a relu, s'il a observé l'illustration. Il peut également écrire les réponses de l'enfant. A la fin de cette première épreuve, nous obtenons un score sur 10 à l'ensemble des questions de compréhension, ainsi qu'un temps de lecture global et un nombre d'erreurs de lecture sur la totalité du texte.

Dans la deuxième épreuve intitulée « Résumé », les bandes de texte ne sont plus visibles par l'enfant. Nous lui demandons de résumer l'histoire : « *Peux-tu me raconter l'histoire que tu viens de lire ?* ». L'examineur coche les éléments principaux redonnés par l'enfant, parmi les 10 proposés dans le livret de passation ; 1 point est attribué par élément rapporté, ce qui donne un score total sur 10. Il aurait été également intéressant de retranscrire le résumé de l'enfant pour savoir si sa représentation mentale du texte est cohérente, structurée et si elle respecte l'ordre chronologique de l'histoire.

Un livret de passation à destination de l'examineur a été élaboré pour chacun des groupes (annexe 10, p. 78 pour le groupe 1 et annexe 11, p. 82 pour le groupe 2).

3. LA MÉTHODE

La passation, de l'ensemble des épreuves proposées dans cette étude, a été réalisée en deux fois. Les épreuves de compréhension orale ont été administrées aux participants, fin septembre-début octobre 2017. Puis, les élèves ont passé les épreuves de l'outil d'évaluation COMP-RI, début décembre 2017.

3.1. Les épreuves préliminaires en compréhension orale

Comme nous l'avons exposé dans la partie théorique, de faibles compétences en langage oral auront des répercussions sur la compréhension écrite en lecture et en particulier au niveau lexical. C'est pour cette raison que plusieurs épreuves de compréhension orale ont été proposées aux 14 participants, lors d'un entretien individuel. Ces épreuves sont issues de la batterie N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage), créée en 2001 par Claude Chevrie-Muller et Monique Plaza. Cette batterie se base sur un modèle théorique, le modèle neuro-psycho-linguistique, de Claude Chevrie-Muller et a été normée auprès de 541 enfants âgés de 3 ans, 7 mois et 1 jour à 8 ans, 7 mois et 30 jours. Les auteurs proposent deux cahiers de passation selon l'âge de l'enfant à évaluer :

- La forme P (petits) : enfants âgés de 3 ans 7 mois à 6 ans 6 mois ;
- La forme G (grands) : enfants âgés de 5 ans 7 mois à 8 ans 7 mois.

De plus, la batterie est structurée selon les versants compréhension et expression (annexe 12, p. 86). A partir de cette structuration, dix-sept subtests ont été élaborés et répartis dans cinq catégories : phonologie, expression (lexique-morphosyntaxe), compréhension (lexique-morphosyntaxe), mémoire et capacités cognitives (opérations concrètes) (annexe 13, p. 87). Ces subtests ont des degrés de difficultés progressifs selon l'âge de l'enfant.

3.1.1. Les épreuves proposées

Dans le cadre de notre étude, parmi les dix-sept subtests de la N-EEL, nous en avons sélectionnés six qui nous ont semblé les plus pertinents pour vérifier l'hypothèse 1 et proposés dans la forme G. Les six épreuves sont décrites en annexe 14, p. 89.

Pour chaque participant les subtests ont été présentés dans le même ordre chronologique. Cet ordre respecte la fatigabilité des participants et la variabilité des

épreuves. Cependant, deux des participants n'ont pas réussi à faire une ou plusieurs des épreuves préliminaires proposées. Ils ont donc été exclus de la suite de l'étude, car cela peut être le signe d'un retard de parole et/ou de langage.

3.1.2. La cotation des épreuves proposées

Dans la N-EEL, les auteurs ont coté les différentes épreuves selon la moyenne et les écarts-types. Ils ont également élaboré cinq grilles de cotation, correspondant aux cinq tranches d'âge qu'ils ont définies :

- *4 ans* : 3 ans 7 mois à 4 ans 6 mois ;
- *5 ans* : 4 ans 7 mois et 5 ans 6 mois ;
- *6 ans* : 5 ans 7 mois et 6 ans 6 mois. Pour cette tranche d'âge, deux grilles sont proposées, selon si nous avons choisi de faire passer la forme P ou la forme G ;
- *7 ans* : 6 ans et 7 mois à 7 ans et 6 mois ;
- *8 ans* : 7 ans 7 mois à 8 ans 7 mois.

Les participants étant âgés de 6 ans 10 mois à 7 ans 7 mois, nous avons utilisé les grilles de cotation « 7 ans » et « 8 ans ». Pour recenser les résultats, nous avons élaboré deux tableaux Excel. Le premier a permis de répertorier l'ensemble des scores bruts par participants et le deuxième, à mentionner les écart-types. Ce deuxième tableau contient également un code couleur pour savoir si les participants ont des résultats dans la norme haute (vert), dans la moyenne (bleu), dans la norme basse (jaune) ou déficitaires (rouge). Il est visible en annexe 15, p.92.

3.2. L'outil d'évaluation COMP-RI

L'outil d'évaluation COMP-RI a été proposé auprès des 12 participants restants, toujours lors d'un entretien individuel. Avant de commencer la passation, les enfants étaient informés qu'ils allaient devoir lire une histoire à voix haute.

Pour la partie « Lecture et questions », chaque bande de texte (avec ou sans illustration) a été proposée une par une, comme indiqué dans les consignes de passation et le protocole de passation a été suivi (cf. partie 2.2. « L'élaboration du protocole de passation et de la cotation »). Ensuite, les participants ont été amenés à rappeler le récit.

Le participant n°6 a été en difficulté dès la première phrase du texte. Pour ne pas le mettre en échec, la passation a été interrompue. Cependant, l'ensemble des bandes de

texte lui ont été présentées pour former le texte intégral. L'examineur lui a ensuite lu le texte.

En ce qui concerne la cotation, les scores ont été calculés et répertoriés dans des tableaux Excel pour répondre aux hypothèses de l'étude. Les scores du groupe 1 sont en annexe 16 (p. 94) et ceux du groupe 2 en annexe 17 (p. 96).

3.3. L'analyse des données

Nous avons bénéficié des conseils de M. Olivier Durand-Drouhin pour l'analyse des données au niveau statistique.

Nous n'avons pas utilisé de tests statistiques purs (paramétriques ou non paramétriques), car notre population ne comprenait pas assez de participants. Notre analyse statistique se base alors sur :

- Une analyse descriptive des données en pourcentages ;
- Une mise en correspondance des éléments étudiés : scores obtenus aux épreuves de compréhension orale et écrite, le temps de lecture (en secondes) et le nombre d'erreurs en lecture ;
- Un test par régression linéaire ;
- Un coefficient de corrélation R^2 .

RÉSULTATS

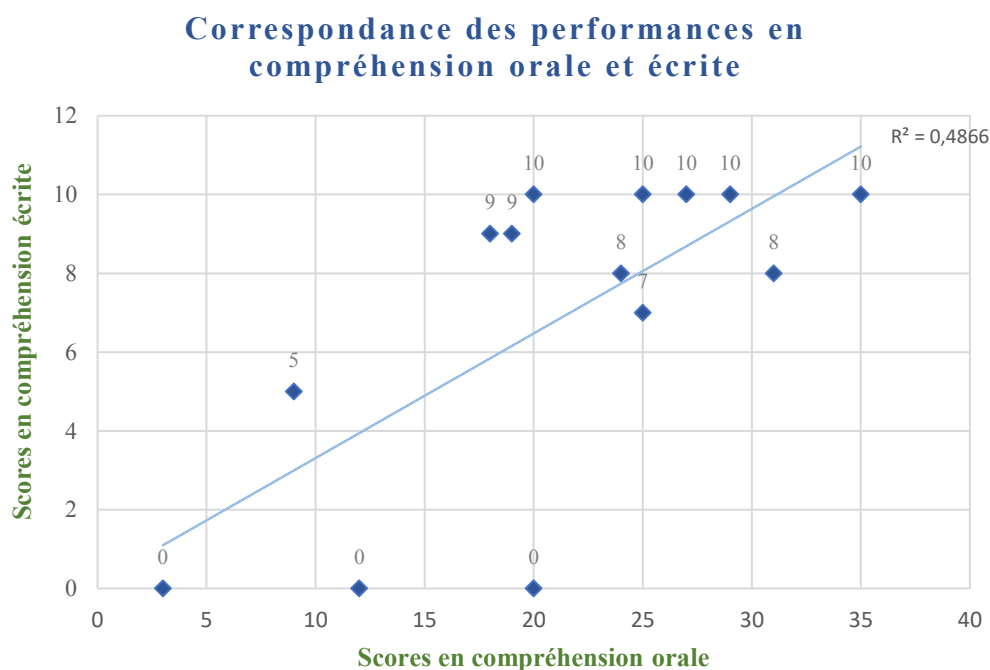
1. LES PERFORMANCES EN COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE

Des points de 0 à 3 ont été attribués aux six épreuves préliminaires de la N-EEL (annexe 15, p. 92) pour obtenir des scores équivalents à ceux des questions de compréhension du matériel COMP-RI :

- 3 points : dans la norme haute (entre +1 et +2 ET) ;
- 2 points : dans la moyenne (entre -0,5 et +0,5 ET) ;
- 1 point : dans la norme basse (entre -1 et -1,5 ET) ;
- 0 point : score déficitaire (supérieur ou égal à -2 ET).

Cela nous a permis de comparer les résultats obtenus en compréhension orale et en compréhension écrite sur le même plan d'égalité. Nous avons pu mettre en évidence qu'il n'existe pas nécessairement de correspondance entre les performances en compréhension orale et les scores obtenus en compréhension écrite, comme la littérature scientifique l'a démontré. En effet, certains participants ayant eu des scores déficitaires à une ou plusieurs des six épreuves de la N-EEL ont obtenu un score dans la norme aux questions de compréhension, au regard de la population de cette étude, comme le montre le graphique 1 ci-dessous.

Graphique 1 - Correspondance entre les performances en compréhension orale et écrite



2. L'UTILISATION DES ILLUSTRATIONS PAR L'APPRENTI-LECTEUR EN DIFFICULTÉ FACE À UN TEXTE ILLUSTRÉ

Pour connaître le nombre de participants en difficulté face à la compréhension du récit illustré proposé dans le matériel COMP-RI, nous nous sommes appuyés sur les résultats finaux obtenus aux questions de compréhension. A partir de ces résultats, nous avons calculé la moyenne qui est de 8/10 et établi un **score seuil**, qui est **> 8**. Tous les sujets, ayant un score inférieur ou égal à 8, sont alors considérés comme étant en difficulté. Cela représente **36% de la population** ayant passé le matériel COMP-RI, soit **4 participants sur 11**.

Pour ces quatre participants rencontrant des difficultés, nous avons calculé le taux d'utilisation des illustrations pour répondre aux questions de compréhension qui leur étaient posées :

- Participant n°2 : 25% ;
- Participant n°5 : 25% ;
- Participant n°7 : 0% ;
- Participant n°13 : 50%.

Ces pourcentages montrent que les illustrations ne sont pas investies comme elles le devraient, malgré les difficultés rencontrées pour comprendre l'histoire. Ici, ces participants ne s'en servent pas suffisamment pour éclairer leur compréhension du texte et ainsi construire une représentation mentale cohérente du récit.

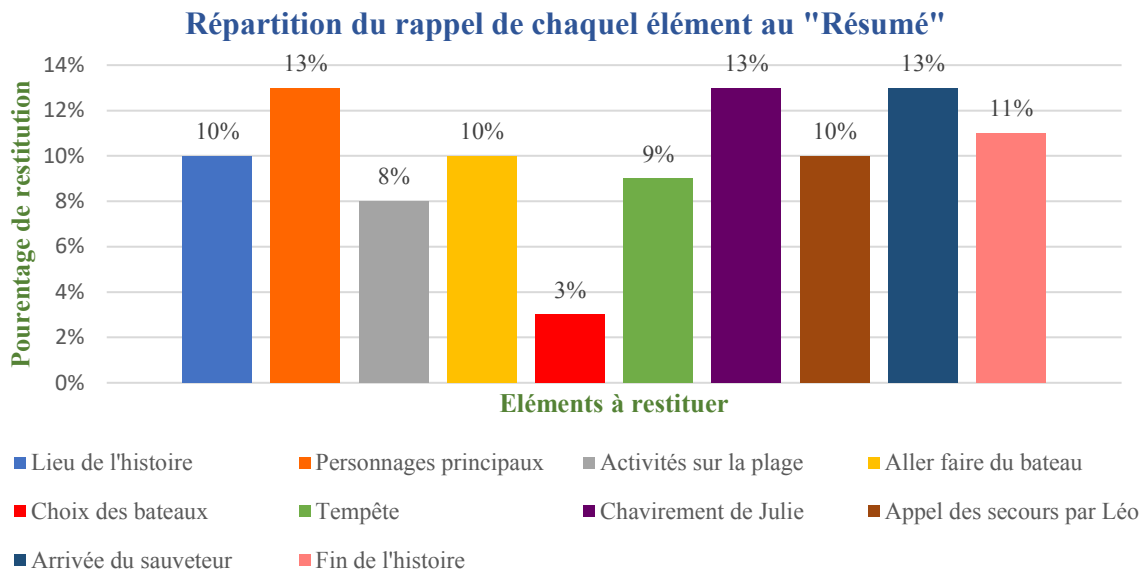
3. L'INFLUENCE DES ILLUSTRATIONS SUR LA REPRÉSENTATION MENTALE DU RÉCIT

A travers l'exercice de « Résumé » issu de l'outil COMP-RI, nous évaluons le rappel de récit et donc la capacité du sujet à élaborer une représentation mentale cohérente de l'histoire. Les scores obtenus par les participants sont supérieurs à la moyenne, avec une **moyenne de 7/10** (annexe 16, p. 94 et annexe 17, p. 96). Ils se situent donc dans la norme dite « haute » à **+1.5 ET**.

Par cette restitution, nous souhaitons également voir si la présence des illustrations pertinentes ou non venait renforcer la compréhension de l'ensemble du récit. Nous avons d'abord répertorié le nombre de restitutions par élément pour savoir si

certains étaient plus redonnés que d'autres. Le graphique 2 présente cette distribution :

Graphique 2 – Répartition du rappel de chaque élément au « Résumé »



Ensuite, nous avons regardé si le nombre de restitutions variait selon le mode de présentation, qui diffère entre le groupe 1 et le groupe 2 (cf. graphique 3 ci-dessous).

Graphique 3 – Nombre de restitutions par élément selon le mode de présentation choisi (texte ou texte + illustration), au « Résumé »

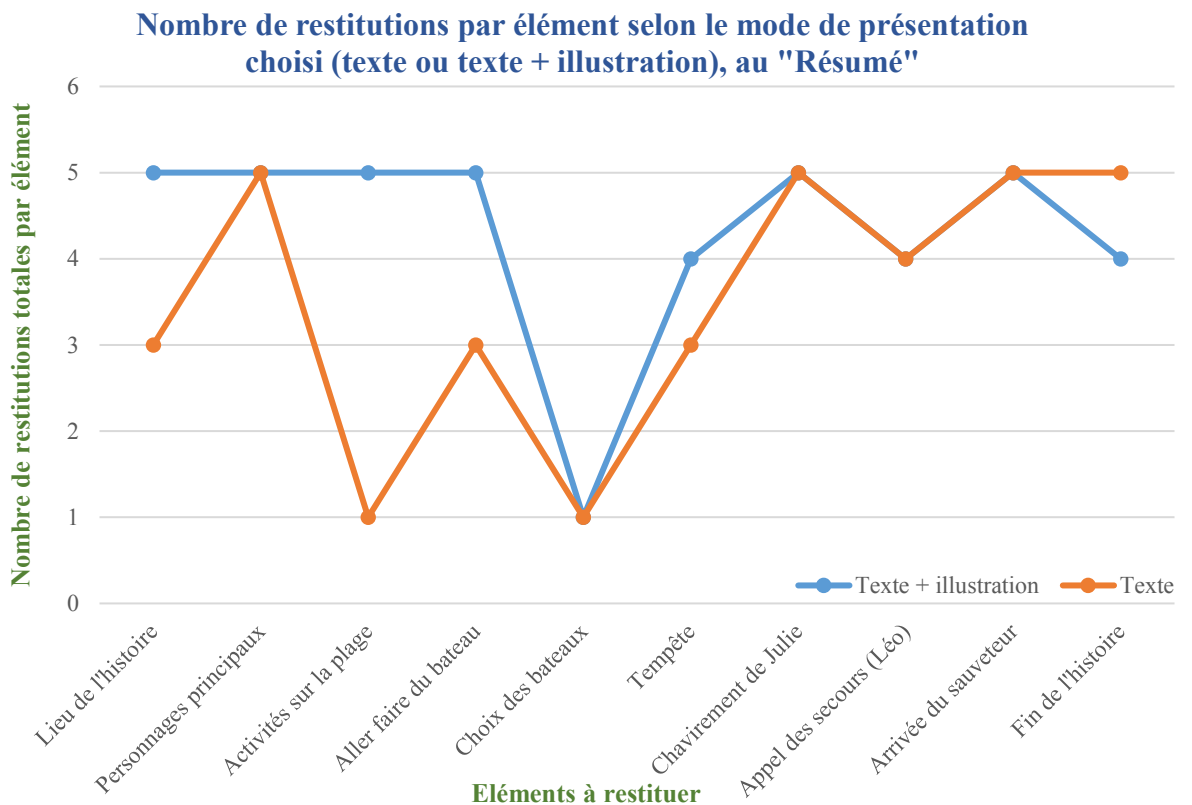


Tableau 25 – Nombre de fois où chaque élément est redonné (« Résumé », COMP-RI)

	Lieu de l'histoire	Personnages principaux	Activités sur la plage	Aller faire du bateau	Choix des bateaux	Tempête	Chavirement de Julie	Appel des secours (Léo)	Arrivée du sauveteur	Fin de l'histoire
Texte + illustration	5	5	5	5	1	4	5	4	5	4
Texte	3	5	1	3	1	3	5	4	5	5

Le graphique 3, ainsi que le tableau 25 montrent effectivement un écart entre le nombre de restitutions selon le mode de présentation choisi. **Avec le mode de présentation « texte + illustration », les restitutions sont au nombre total de 43, contrairement au mode de présentation « texte » qui en compte seulement 33.** Cela signifie que l'illustration participe à la construction d'une représentation mentale du récit.

Cependant, le choix des bateaux est peu redonné par les participants quel que soit le mode de présentation. Cette faible donnée s'explique par le fait qu'il s'agit d'un élément de compréhension fine et que l'illustration associée à cette partie du texte est une illustration distractive. Il en est de même pour l'élément « fin de l'histoire ». Le nombre de restitutions en mode de présentation « texte + illustration » est inférieur à celui du mode « texte », car l'illustration est également une image distractive. Cela nous amène alors à évoquer la présence ou non d'un biais relatif aux illustrations distractives.

4. L'EFFET DES ILLUSTRATIONS DISTRACTIVES SUR LA COMPRÉHENSION

Pour objectiver les stratégies mises en place par l'apprenti-lecteur pour comprendre un texte, l'outil d'évaluation COMP-RI contient deux illustrations distractives associées au texte, une dans le protocole relatif au groupe 1 (bande de texte n°5) et une autre dans celui du groupe 2 (bande de texte n°2). Nous avons fait le choix d'en soumettre deux différentes dans chaque groupe, pour avoir une idée de leur effet, ainsi que pour voir si les participants se rendent compte qu'elles ne correspondent pas totalement au texte qu'ils sont en train de lire.

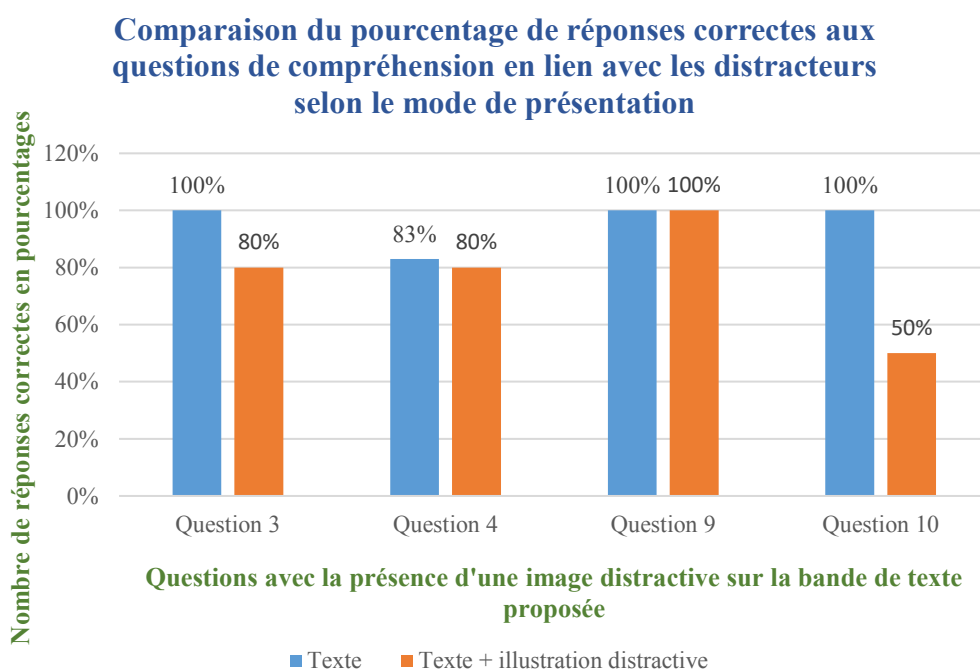
Pour savoir si ces deux distracteurs ont impacté la représentation mentale du texte lu, les pourcentages de réponses correctes aux questions de compréhension, en lien avec les deux bandes de texte citées ci-dessus, ont été calculés. Ces pourcentages sont répertoriés dans le tableau 26 ci-dessous.

Tableau 26 – Conversion en pourcentages des bonnes réponses obtenues aux questions de compréhension relatives aux images distractives

Questions avec illustration distractive	Scores obtenus	Pourcentages
Question 3	4/5	80%
Question 4	4/5	80%
Question 9	6/6	100%
Question 10	3/6	50%

Ensuite, nous avons comparé ces pourcentages à ceux des réponses correctes fournies dans le cadre d'un mode de présentation « texte », pour ces quatre mêmes questions. Cela va permettre de constater s'il y a ou non une influence des illustrations distractives sur la compréhension du récit (cf. graphique 4 ci-dessous).

Graphique 4 – Comparaison du pourcentage de réponses correctes aux questions de compréhension en lien avec les distracteurs selon le mode de présentation

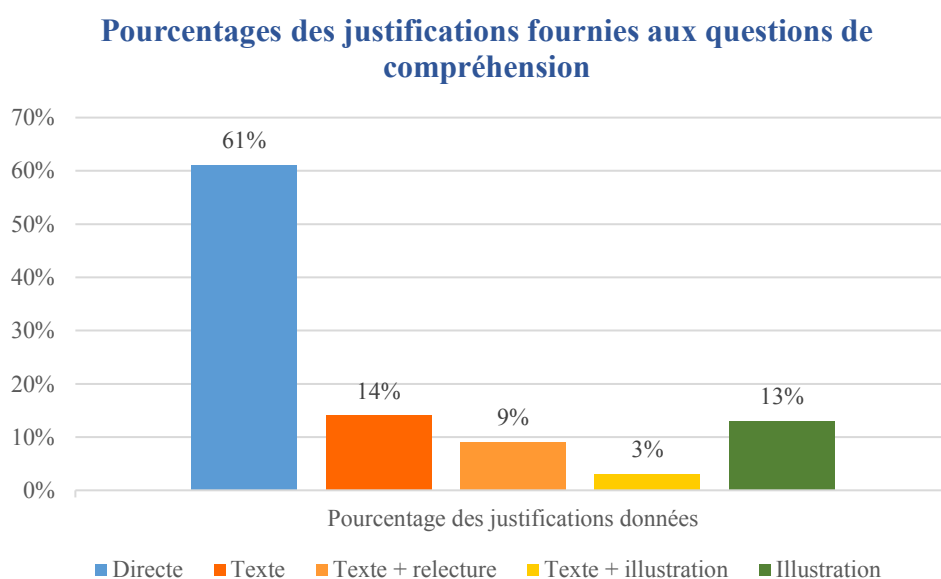


Comme le montre le graphique 4, les pourcentages de réponses correctes pour le mode de présentation « texte + illustration distractive » sont inférieurs à ceux du mode de présentation « texte ». Il existe bien un effet négatif des illustrations distractives sur la compréhension du texte et donc sur la construction d'une représentation mentale cohérente au cours de la lecture.

De plus, nous nous sommes également intéressés aux justifications apportées par les participants : est-ce qu'ils ont donné une réponse directement ou est-ce qu'ils se sont appuyés sur le texte et/ou sur les illustrations ? Nous avons donc répertorié le nombre de justifications totales (« directe », « texte », « texte + relecture », « texte + image » et « illustration ») et calculé les pourcentages pour chaque type de justifications (cf. graphique 5 ci-après) :

- Justifications « directe » : 67 ;
- Justifications « texte » : 15 ;
- Justifications « texte + relecture » : 10 ;
- Justifications « texte + illustration » : 3 ;
- Justifications « illustration » : 15.

Graphique 5 – Pourcentages des justifications fournies aux questions de compréhension



Ainsi, nous remarquons que l'illustration représente **16% des justifications fournies** par les participants sur l'ensemble du texte, **contrairement au texte dont les justifications sont de 23%**.

D'ailleurs, les appreni-lecteurs se sont appuyés sur les illustrations distractives pour répondre aux questions de compréhension 3, 4, 9, 10 (cf. tableau 17, p. 32) à hauteur de **16%**. Pour les quatre questions, nous comptons 6 réponses erronées, dont 3 ayant pour justification, l'illustration. Cela donne un taux de **50% d'erreur lié au distracteur** et

50% d'erreur lié à la compréhension du texte. Cependant, les justifications ne sont pas totalement objectives, ce qui peut être un biais dans l'analyse des résultats.

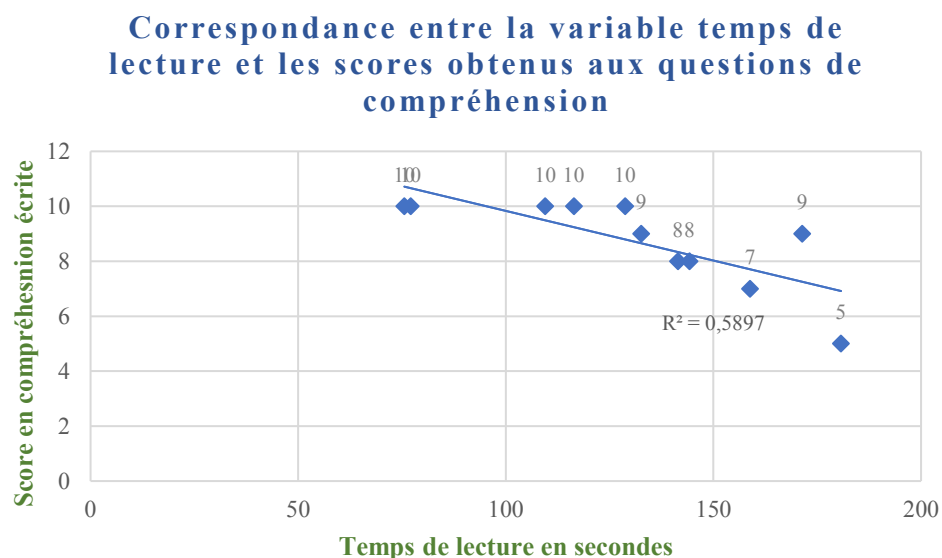
5. LES VARIABLES TEMPS ET NOMBRE D'ERREURS EN LECTURE

Pour la lecture de chaque bande de texte, il est demandé à l'examineur de noter le temps de lecture en secondes et le nombre d'erreurs réalisées. Ces informations sont importantes, car elles participent au diagnostic différentiel entre un trouble spécifique du langage écrit (TSLE) de type dyslexie et un trouble spécifique de la compréhension en lecture. Un enfant, qui a un trouble spécifique de la compréhension en lecture, a deux voies de lecture efficaces et autonomes, ainsi qu'un temps de lecture dans la norme. Sa mauvaise compréhension n'est pas liée à une lecture déficitaire, contrairement aux sujets ayant un TSLE de type dyslexie.

L'outil COMP-RI permet donc d'évaluer la compréhension écrite chez le jeune lecteur et de dépister un éventuel trouble de la lecture qui sera objectivé ou non par une batterie de bilan spécifique. Dans ce cadre-là, le matériel COMP-RI a un rôle de screening. Cela permettra de réaliser le diagnostic différentiel et d'orienter au mieux la prise en charge. C'est pourquoi, nous avons analysé les variables temps et nombre d'erreurs en lecture. Nous voulons savoir si elles sont significatives des résultats qui seront obtenus aux questions de compréhension.

La variable temps de lecture (en secondes) :

Graphique 6 – Correspondance entre la variable temps de lecture et les scores obtenus aux questions de compréhension.

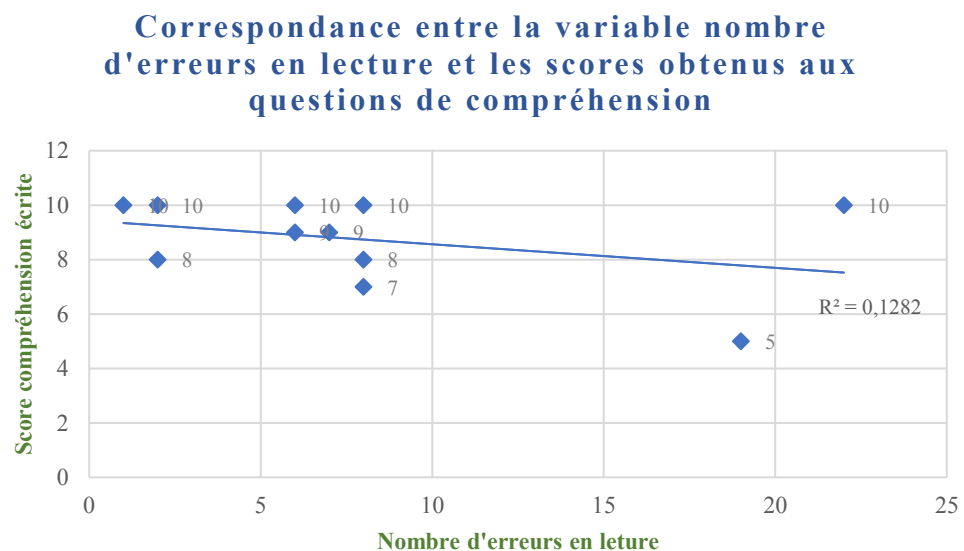


Le graphique 6 ci-dessus montre qu'il n'existe pas de véritable concordance entre le temps de lecture et les résultats obtenus en compréhension. Les scores en compréhension écrite sont, pour une majorité des participants, au-dessus du score seuil (> 8), même si leur temps de lecture est plus important.

La variable nombre d'erreurs en lecture :

Le graphique 7 indique qu'on ne retrouve pas un rapport strict entre le nombre d'erreurs réalisé en lecture et la compréhension du texte par l'enfant. En effet, le nombre d'erreurs peut être important, mais l'enfant peut obtenir un score dans la norme dite « haute » en compréhension.

Graphique 7 – Correspondance entre la variable nombre d'erreurs en lecture et les scores obtenus aux questions de compréhension.



Ces deux analyses de données nous montrent que les variables temps et nombre d'erreurs en lecture ne sont pas nécessairement prédictives des scores qui seront obtenus par les sujets en compréhension écrite. Il est donc essentiel de tester ces deux variables bien distinctement et de bien séparer les performances en compréhension, des stratégies et des compétences en lecture.

DISCUSSION

1. RAPPEL DES OBJECTIFS ET DES HYPOTHÈSES

Notre étude porte sur les stratégies employées par l'apprenti-lecteur (ou le jeune lecteur) pour comprendre un récit illustré. Notre but initial était de créer un nouvel outil d'évaluation de la compréhension écrite pour la tranche d'âge 6 ans et demi – 8 ans. Ensuite, notre second objectif a été d'étudier l'investissement, par l'apprenti-lecteur, des illustrations au cours de sa lecture et de leur interprétation dans l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du récit, nécessaire à une bonne compréhension.

Dans un premier temps, pour être en accord avec ce qui a été confirmé dans la littérature scientifique (Clarke *et al.*, 2010 ; Nation *et al.*, 2010), nous avons supposé que les capacités en compréhension orale étaient prédictives des résultats qui seront obtenus en compréhension écrite.

Ensuite, nous avons traité notre principale hypothèse qui part du principe que l'apprenti-lecteur en difficulté s'appuie systématiquement sur les illustrations pour comprendre le texte qui lui est proposé. En lien avec cette hypothèse, nous en avons émis deux autres pour :

- Evaluer l'influence des illustrations sur l'élaboration de la représentation mentale du texte lu ;
- Démontrer que la présence d'illustrations distractives vient biaiser la représentation mentale élaborée au cours de la lecture.

Enfin, nous nous sommes demandés si un temps et/ou un nombre d'erreurs en lecture importants avaient une répercussion négative sur les résultats obtenus aux questions de compréhension écrite.

Pour vérifier toutes ces hypothèses, l'outil COMP-RI a d'abord été élaboré (support, modes de présentation, protocoles de passation). Ensuite, six épreuves de compréhension orale issue de la N-EEL ont été proposées à une population de 14 élèves en premier trimestre de CE1, en individuel. Après la cotation de ces épreuves, 12 élèves, toujours en premier trimestre de CE1, ont été réparti en deux groupes appariés en nombre et au niveau du sexe pour tester l'outil COMP-RI. La passation se faisait en individuel.

2. LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES

A travers cette étude, sur les cinq hypothèses émises au départ, deux sont validées et trois sont réfutées.

La correspondance entre les capacités en compréhension orale et les performances en compréhension écrite

Nous n'avons pas retrouvé de correspondance entre les résultats obtenus aux six épreuves de compréhension orale issues de la N-EEL et le nombre de bonnes réponses fournies aux questions de compréhension du matériel COMP-RI. **Donc, l'hypothèse, selon laquelle il existerait une correspondance entre les performances en compréhension orale et les résultats obtenus en compréhension écrite, ne se vérifie pas dans le cadre de cette étude.**

A l'analyse des résultats, nous pouvons voir que cette constatation ne va pas dans le sens de la littérature scientifique. En effet, des participants, ayant des scores déficitaires à certaines épreuves de la N-EEL, obtiennent un score aux questions de compréhension dans la moyenne, donc supérieur au score seuil (> 8) pour cette épreuve.

Nous nous sommes alors demandés si cette non-validation de l'hypothèse n'était pas liée au fait que notre population ne compte que 14 participants et que seulement 12 d'entre eux ont pu tester l'outil COMP-RI.

Nous nous sommes également interrogés sur le nombre de bonnes réponses obtenues aux questions de compréhension en s'intéressant à deux paramètres relatifs à la création de l'outil d'évaluation COMP-RI.

Le premier paramètre est la longueur du texte. Il est vrai qu'un effet de longueur pourrait avoir un impact sur l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du récit : est-ce que les scores aux questions de compréhension seraient plus faibles, voire déficitaires, si dix bandes de texte avaient été proposées à ces élèves de CE1 ?

En ce qui concerne le deuxième paramètre, il s'agit de la manière dont le support est présenté aux participants, selon le groupe dont ils font partie. Pour cette première expérimentation, nous avons choisi de découper le texte en cinq parties quasi-équivalentes, en respectant les catégories du récit décrites par J. Giasson (annexe 3, p. 65). Chaque bande de texte a été proposée une par une à l'apprenti-lecteur. Entre chaque lecture, deux questions de compréhension lui étaient posées. Le questionnement soulevé

ici est le suivant : la manière de présenter le support et la manière de diriger l'épreuve ont-elles eu une influence sur la compréhension du récit ? Il est possible que le protocole de passation vienne perturber le rythme de l'enfant, car il ne lit pas le texte d'un seul coup. De plus, cette alternance dans la passation de l'épreuve peut provoquer une sorte d'alerte attentionnelle. Si cela est le cas, alors le sujet est plus attentif et concentré au moment de lire chaque bande de texte à voix haute.

L'utilisation systématique par l'apprenti-lecteur en difficulté des illustrations pour comprendre le texte

Notre principale hypothèse, portant sur le fait que l'apprenti-lecteur ayant des difficultés pour comprendre le texte s'appuie systématiquement sur les illustrations pour la compréhension de celui-ci, est réfutée.

Lorsque que le projet de cette étude a été présenté aux enseignantes de l'école élémentaire où ont eu lieu les passations, elles étaient sceptiques sur la longueur du texte proposé et donc sur la capacité des élèves de CE1 à réussir pleinement la passation de l'outil COMP-RI. Or, la majorité des participants a obtenu un score supérieur au score seuil à l'épreuve « Lecture et questions » et a obtenu la moyenne à l'épreuve de « Résumé ». En effet, seulement 4 participants sur 11 se sont retrouvés en difficulté.

Pour ces 4 participants, l'investissement des illustrations n'est pas systématique, il reste même très limité. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas forcément pris en compte les illustrations au cours de leur lecture. Lors des passations, nous avons pu également remarquer que certains d'entre eux n'ont pas regardé une seule fois les illustrations proposées. Ces enfants étaient principalement concentrés sur leur lecture à voix haute et un peu perturbés par le fait que celle-ci soit chronométrée. Nous pouvons alors nous demander si ce déficit en compréhension est dû à :

- Une mauvaise mise en place des voies de lecture ;
- Des difficultés à réaliser des inférences et donc à élaborer une représentation mentale cohérente du texte lu ;
- Des difficultés attentionnelles.

Dans tous les cas, pour répondre à cette question, il est nécessaire de faire passer des épreuves spécifiques complémentaires.

L'influence des illustrations sur la représentation mentale du récit

Pour démontrer cette supposition, nous nous sommes appuyés sur l'épreuve du « Résumé » du matériel COMP-RI. Lorsque nous avons proposé ce rappel de récit, nous n'étions pas sûrs que les participants, vus leur âge, puissent réussir cette épreuve. Nous avons eu l'agréable surprise de voir qu'ils arrivaient pour la plupart à redonner la majorité des éléments attendus.

Le nombre de restitutions pour chaque élément est donc quasi-équivalent, sauf pour le choix des bateaux. Cet élément est peu redonné, car il fait partie de la compréhension fine de l'histoire (encore difficile à cet âge) et il est associé à une illustration distractive dans le protocole de passation du groupe 2.

Si nous observons seulement le taux de restitutions pour chaque élément, nous pouvons considérer que les illustrations n'ont pas de réelle influence sur la représentation mentale du texte. Or, lorsque nous comparons le nombre total de restitutions selon le mode de présentation (« texte » ou « texte + illustration »), nous relevons une différence. Le nombre d'éléments redonné est plus important lorsqu'une illustration, pertinente ou non, est associée au texte. Cela montre qu'il y a bien un effet bénéfique des illustrations sur la compréhension. **Donc l'hypothèse d'une influence positive des illustrations sur l'élaboration de la représentation mentale du texte lu est validée.**

L'effet négatif des illustrations distractives

Nous avons inséré, dans les supports du matériel COMP-RI, deux illustrations distractives, qui ne sont pas en lien direct avec la partie du texte à laquelle elles sont associées. Cela avait pour objectif de vérifier :

- S'il y a une différence observée dans le nombre de réponses correctes aux questions de compréhension relatives aux deux bandes de texte contenant les illustrations distractives selon le mode de présentation proposé : « texte » ou « texte + illustration » ;
- Si les participants s'appuient seulement sur les illustrations pour répondre aux questions de compréhension, sans prendre en considération le texte qu'ils viennent de lire.

Nous avons pu mettre en évidence qu'il existe bien un écart dans le nombre de réponses correctes données entre les deux modes de présentation « texte » et

« texte + illustration distractive ». En effet, le nombre de réponses correctes est supérieur quand seul le texte est présenté. D'ailleurs, lors des passations, les enfants, qui ont répondu correctement à toutes les questions de compréhension, ont remarqué que l'illustration ne correspondait pas au texte qu'ils venaient de lire. Ils demandaient même comment cela se faisait, car cela les surprenait.

Ensuite, nous avons également constaté que les jeunes lecteurs se sont appuyés sur les illustrations distractives pour justifier leurs réponses aux questions de compréhension en lien avec les bandes de texte associant « texte + illustration distractive ». Cependant, lorsque nous regardons les réponses erronées de l'épreuve « Lecture et questions » de l'outil COMP-RI, nous nous rendons compte que la justification « illustration » est utilisée pour la moitié d'entre elles. Cela indique alors que l'illustration distractive peut avoir un impact sur la représentation mentale du texte chez certains participants.

A travers toute cette analyse, nous pouvons dire que **la présence d'illustrations distractives vient biaiser la représentation mentale élaborée au cours de la lecture. Cette hypothèse est donc vérifiée au sein de cette population.** Pour l'affiner, il serait intéressant d'avoir une population beaucoup plus importante, et de trouver un moyen d'objectiver les justifications données par les participants.

L'effet des variables temps et nombre d'erreurs en lecture sur la compréhension du texte

Comme nous l'avons explicité dans la partie « Résultats », ces deux variables pourraient participer au diagnostic différentiel entre un trouble spécifique du langage écrit de type dyslexie et un trouble spécifique de la compréhension en lecture, lors de passation auprès d'enfants ayant des difficultés à l'écrit. C'est pour cette raison que l'hypothèse suivante a été posée : **le temps et le nombre d'erreurs en lecture sont évocateurs des résultats qui seront obtenus en compréhension écrite. Celle-ci est invalidée**, car il n'existe pas de correspondance entre le temps de lecture et le nombre de bonnes réponses aux questions de compréhension, ni entre le nombre d'erreurs en lecture et les résultats obtenus à cette épreuve.

Malgré la réfutation de cette hypothèse, il est nécessaire de prendre en compte la variable temps de lecture, dans notre analyse clinique. Effectivement, un enfant qui a un temps de lecture très important, mais qui ne fait aucune erreur de lecture, aura un score en écart-type dans la norme, alors qu'il présente une lenteur significative par rapport à

ses pairs ou selon sa pathologie, par rapport à son développement cognitif et/ou ses capacités. De plus, une lecture correcte, mais lente, n'est pas le signe d'une bonne compréhension, car lire peut demander à l'enfant un coût cognitif majeur. Cela l'empêche de construire au fur et à mesure sa représentation mentale du texte, en mémoire de travail et de stocker cette représentation en mémoire à long terme. Cependant, il est important de garder à l'esprit que certains enfants, ayant une vitesse de lecture importante, comprennent et mémorisent très bien le texte. Dans ce cadre-là, il s'agirait d'un trouble spécifique du langage écrit et non de la compréhension en lecture.

Nous pourrions également nous interroger sur l'importance de la variable temps sur la compréhension écrite par rapport à la variable nombre d'erreurs en lecture. Est-ce que le temps de lecture a nécessairement un impact plus négatif sur la compréhension que le nombre d'erreurs produit ? Un nombre important d'erreurs de lecture, comme des lexicalisations, peut entraîner une non-compréhension de l'histoire qui est en train d'être lue, voire amener à un contre-sens. De plus, le sujet ne pourra pas faire les bonnes inférences et donc construire une représentation mentale cohérente du texte. Sa compréhension sera donc perturbée. Ce questionnement serait à poursuivre dans une autre étude ou dans une éventuelle suite de celle-ci.

3. LES INTÉRÊTS DE CETTE ÉTUDE

Cette étude a pour objectif d'élaborer un nouvel outil d'évaluation de la compréhension écrite d'un récit illustré, à l'attention des jeunes lecteurs, âgés de 6 ans et demi à 8 ans. L'outil COMP-RI est « novateur », car il propose une évaluation de la compréhension écrite à travers un texte, ici illustré, contrairement à la majorité des épreuves de bilans existantes. Il peut également être utilisé comme un test de screening concernant les difficultés de lecture proprement dites. Cependant, il ne remplace, en aucun cas, les épreuves de bilan normées et validées qui permettent de mettre en évidence un retard ou un trouble de la lecture.

Nous avons également étudié l'apport des illustrations dans la compréhension écrite du récit. La présence des illustrations est un appui pour les enfants présentant des difficultés de lecture, mais aussi pour ceux qui ne rencontrent aucun problème pour lire. Elles sont une aide précieuse à la mise en place des processus d'élaboration d'une représentation mentale cohérente du texte lu et pour la compréhension de l'histoire. Ces processus ont un rôle dans l'inhibition des éléments non pertinents pour la compréhension

globale de l'histoire et dans la création d'inférences permettant de faire les liens entre les différents personnages et événements du récit. Au fil des années et à travers ces différentes lectures, l'enfant va inconsciemment automatiser ces processus et n'avoir aucune difficulté de compréhension à l'écrit.

De plus, nous avons pu constater que les performances en compréhension orale, ainsi que le temps et le nombre d'erreurs en lecture n'étaient pas prédictifs des capacités de l'apprenti-lecteur en compréhension écrite de texte. Les jeunes lecteurs, ayant des faiblesses à l'oral et/ou en lecture, arrivent à les compenser. Ils parviennent alors à comprendre le texte et réussissent à en faire un rappel, mais généralement celui-ci est désordonné. Il ne suit pas la chronologie de l'histoire. Il serait alors intéressant de voir quelles stratégies de compensation sont utilisées par les apprentis-lecteurs et/ou les enfants ou adolescents ayant un trouble spécifique du langage écrit de type dyslexie pour comprendre l'ensemble d'un texte ou d'un récit, qu'il soit illustré ou non.

Cette première expérimentation de l'outil d'évaluation COMP-RI élaboré au cours de cette étude, montre l'importance d'évaluer précocement les troubles de la compréhension écrite, et l'importance de la présence de l'illustration lors de la mise en place des deux voies de lecture.

4. LES LIMITES CONSTATÉES DANS CETTE ÉTUDE

La première limite de cette étude est le faible nombre de participants. En effet, les résultats obtenus et les analyses effectuées auraient été sûrement différents et plus objectifs si nous avions eu une population plus importante.

Une autre limite se situe au niveau des épreuves de compréhension orale issues de la N-EEL. Ce sont des épreuves fastidieuses et qui demandent malgré tout un coût cognitif important et une attention soutenue. Les six épreuves ont été administrées lors d'une seule passation en individuel. Après réflexion, il aurait peut-être fallu réaliser cette passation en deux sessions distinctes, toujours en individuel. Cela aurait permis d'avoir des scores plus objectifs en dénomination, en proposant la désignation lors d'une première session, puis la dénomination lors de la deuxième, car ce sont les mêmes items utilisés dans ces deux épreuves. De plus, les participants auraient été plus concentrés et attentifs sur l'ensemble des épreuves proposées.

De plus, plusieurs limites ont été observées au cours de la passation et dans

l'analyse des scores de l'outil d'évaluation COMP-RI :

- La numérotation des questions de compréhension pour un meilleur repérage ;
- L'explication aux participants des justifications qu'ils doivent fournir après avoir donné leurs réponses aux questions de compréhension, en modifiant la consigne de départ. Cela permettrait également de réduire leur subjectivité ;
- Le fait de noter si le participant a regardé ou non les illustrations ;
- L'ajout d'un espace de transcription du rappel du récit dans l'épreuve de « Résumé ». Cela permettrait d'avoir des données qualitatives qui donneraient une idée précise de la représentation mentale du récit de chaque participant et de savoir si celle-ci est cohérente ou non.

Enfin, concernant l'analyse de l'apport des illustrations, celle-ci a été limitée par le fait que les deux supports de passation proposés, alternaient deux modes de présentation différents : « texte » ou « texte + illustration ». Cela a entraîné un biais, car le support du groupe 1 compte plus d'illustrations que celui du groupe 2. Il aurait été alors pertinent, si nous avions eu plus de participants, de former un troisième groupe. Celui-ci aurait passé, en amont, comme les deux autres groupes, les épreuves de compréhension orales issues de la N-EEL. Mais, pour l'expérimentation de l'outil COMP-RI, nous aurions élaboré un autre support où chaque bande de texte aurait eu comme mode de présentation « texte + illustration ».

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La compréhension écrite est aussi importante que l'efficacité des deux voies de lecture. Si nous lisons correctement, mais que nous ne comprenons pas ce que nous sommes en train de lire, cela est un véritable problème. La compréhension écrite, au même titre que la lecture proprement dite, est indispensable dans notre quotidien. Cela est vrai pour notre vie d'adulte, mais également lorsque nous sommes enfants. En effet, tous les apprentissages scolaires passent par l'écrit et donc par la compréhension écrite, ainsi que les examens où le fait de comprendre la consigne est primordial. C'est pourquoi, il est essentiel de dépister et d'évaluer, dès que possible, les difficultés de compréhension à l'écrit, même si les deux voies de lecture ne sont pas encore efficaces et automatisées, car la compréhension n'est pas seulement liée à la lecture. Elle dépend également de processus cognitifs sous-jacents qui sont l'inhibition d'informations jugées non pertinentes et la création d'inférences par l'activation des connaissances du lecteur et sa vision du monde. Grâce à cette activation, les informations stockées en mémoire à court terme, au fur et à mesure de sa lecture, peuvent être reliées entre elles. Cela permet alors de construire la représentation mentale du texte, nécessaire à sa compréhension et à sa restitution.

Tout d'abord, cette étude a consisté à élaborer COMP-RI, un outil d'évaluation de la compréhension d'un récit illustré, en insistant sur l'apport de l'illustration dans la compréhension écrite du texte proposé. Ensuite, nous avons testé, dans un premier temps, les compétences en compréhension orale d'élèves, scolarisés en premier trimestre de CE1, pour savoir si les performances en compréhension orale correspondaient à celles retrouvées en compréhension écrite. Puis, nous leur avons fait passer le matériel d'évaluation COMP-RI pour voir :

- S'ils avaient des difficultés de compréhension ;
- Quelle utilisation ils faisaient des illustrations pour comprendre le texte qu'ils venaient de lire à voix haute.

Grâce à cette étude, nous avons expérimenté le matériel élaboré, qui propose un texte avec ou sans illustration, auprès de jeunes lecteurs tout-venant pour repérer les difficultés de compréhension écrite précocement. Nous avons également démontré l'apport positif des illustrations dans la compréhension écrite d'un texte, ainsi que leur investissement plus ou moins important chez les enfants en difficulté. Ce sont des enfants qui se concentrent principalement sur leur lecture, plutôt que sur la compréhension de ce

qu'ils sont en train de lire. Enfin, nous avons montré que la présence d'illustrations distractives venait perturber la compréhension du texte.

Il serait alors intéressant de poursuivre cette étude pour valider l'outil COMP-RI auprès d'une plus grande population d'enfants tout-venant scolarisés en premier trimestre de CE1, pour savoir si les résultats obtenus diffèrent de ceux analysés avec une faible population. Sinon, il serait également envisageable de proposer une autre étude, qui permettrait de valider l'outil COMP-RI auprès d'enfants tout-venant âgés de 6 ans et demi à 8 ans, en proposant un seul support de présentation « texte + illustration » et/ou « texte seul ». L'outil COMP-RI pourrait alors être, si cela est possible, un des premiers outils d'évaluation de la compréhension écrite à partir d'un texte illustré, proposé pour les enfants de 6 ans et demi à 8 ans.

RÉFÉRENCES

- Association American Psychiatric. (2015). *DSM-V (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)* (Elsevier M).
- Benali, A. (2012). Les problèmes de la catégorisation textuelle : entre fondements théoriques et fondements structurels. *Synergies Algérie*, 35–49. Récupéré sur le site [le 05 août 2017] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00919823>.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant* (DUNOD).
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue Française*, 174(2), 95. <https://doi.org/10.3917/lf.174.0095>.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. et Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (Ortho Edition).
- Cain, K. et Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.003>.
- Catts, H., Adlof, S. et Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(2), 278. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023)).
- Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *N-EEL (Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage) - Manuel et cahier de passation* (ECPA).
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M. et Fournier, S. (1997). *L2MA - Manuel de présentation*. ECPA.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. et Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties. *Psychological Science*, 21(8), 1106–1116. <https://doi.org/10.1177/0956797610375449>.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C. et Ziegler, J. (2001). DRC : a dual route cascaded

- model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 204–256. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.1.204>.
- Connecteur.(1972). Dans centre National de la Recherche Scientifique. (2005). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Retrouvé sur le site : <http://www.cnrtl.fr>.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture* (Odile Jacob).
- Dehaene, S. et Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 254–262. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.003>.
- Denhiere, G. et Legros, D. (1983). Comprendre un texte. *Revue Française de Pédagogie*, 65(1), 19–29. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1599>.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia*. Retrouvé sur le site [le 03 août 2017] : [http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufirth/documents/Frith, Beneath the surface of developmental dyslexia copy.pdf](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufirth/documents/Frith_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia_copy.pdf).
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (Deboeck supérieur).
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2009). *Lire et comprendre* (Hachette).
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- Gyselinck, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. *L'année Psychologique*, 96(3), 495–516. <https://doi.org/10.3406/psy.1996.28911>.
- Jalilehvand, M. (2012). The Effects of Text Length and Picture on Reading Comprehension of Iranian EFL Students. *Asian Social Science*, 8(3), 329. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n3p329>.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. et Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to*

students with learning difficulties. Retrouvé sur le site [le 11 août 2017] : https://books.google.fr/books?hl=fretlr=etid=TYVBAAAQBAJetoifndetpg=PP1etdq=teaching+reading+comprehension+processes+irwinetots=Ebf4Wtw_Uetsig=WN05I9fwCffEibNo16IzBDFQPLA#v=onepageetq=teaching+reading+comprehension+processes+irwinetf=false.

Laurent, J.-P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. In *Pratiques*, vol. 48 (pp. 71–77).

Lavigne, J., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2007). Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 10(2), 165. <https://doi.org/10.7202/1018169ar>.

Lété, B., Spenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). *eManulex*. Retrouvé sur le site : www.manulex.org/fr/home.html.

Lurse, J. et Hélène, M. (2010). *Lecture tout terr@in - Méthode de lecture CP* (Bordas).

Lurse, J. et Hélène, M. (2017). *Lecture tout terrain - Méthode de lecture CP* (Bordas).

Maeder, C. (2012). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? *Développements*, 13(4), 29. <https://doi.org/10.3917/devel.013.0029>.

Marin, B. et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive - Lecture, compréhension et production de texte* (Boeck).

Marsh, E. et Domas White, M. (2003). A taxonomy of relationships between images and text. <https://doi.org/10.1108/00220410310506303>.

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies : theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates. Retrouvé sur le site [le 24 août 2017] : https://books.google.fr/books?hl=fretlr=etid=Xj5HEdLGgYCetoi=fndetpg=PA47etdq=Issues+of+causality+in+children's+reading+comprehensionetots=ANH_qChb21etsig=EJgUOfxNn4rJIP4fmIo4rFRk2Cw#v=onepageetq=Issues+of+causality+in+children's+reading+comprehensionetf=false.

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.

<https://doi.org/10.3406/psy.2004.29675>.

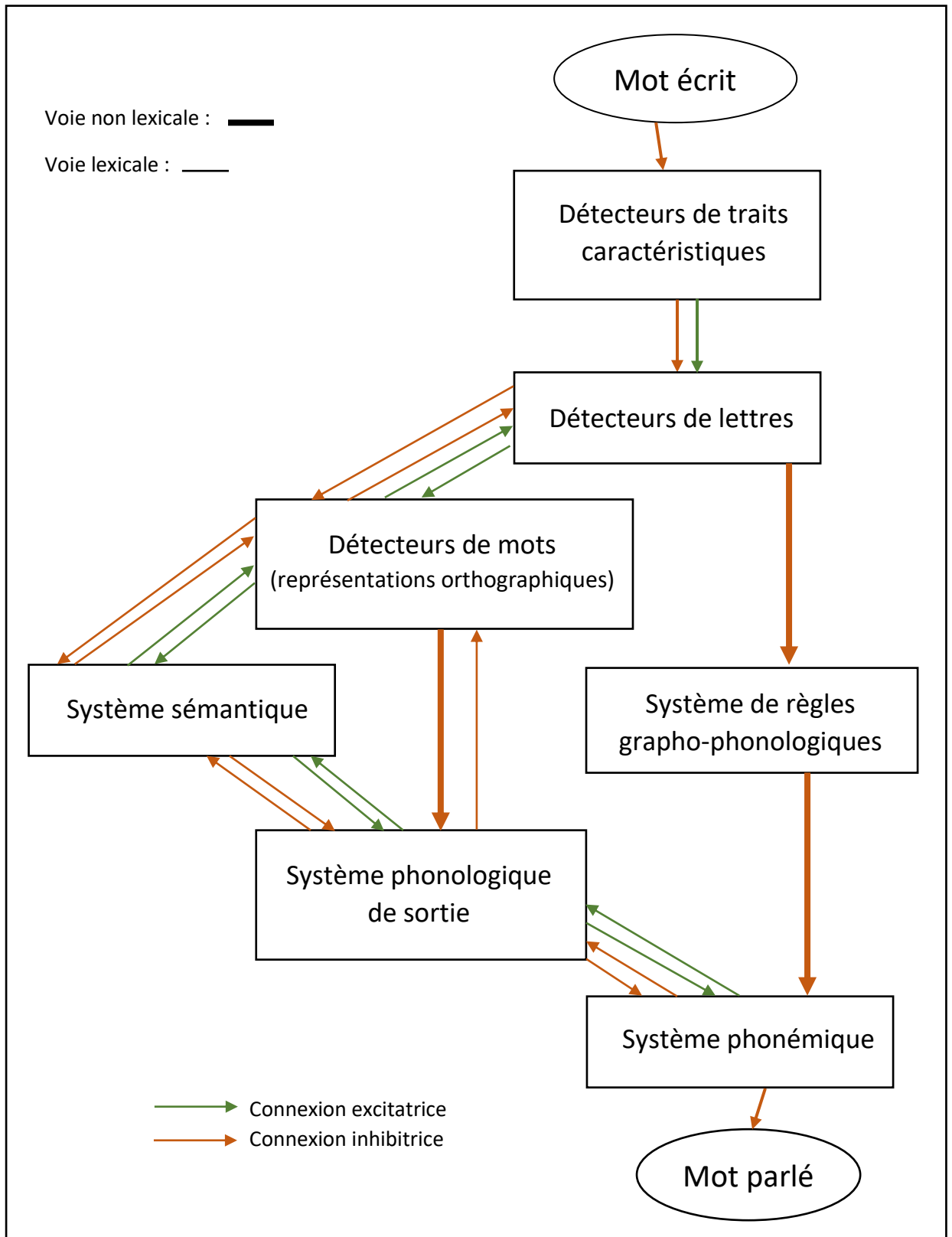
- Moscato, M. et Piérait-Le Bonniec, G. (1984). *Le Langage : construction et actualisation*. Retrouvé sur le site [le 05 août 2017] : https://books.google.fr/books/about/Le_Langage.html?id=fsI5AAAAMAAJtredires=y.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. et Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(9), 1031–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>.
- Orssaud, C., Berbey, N. et Dufier, J.-L. (2008). Le rôle de la vision dans la lecture. *Revue Francophone d'Orthoptie*.
- Perrin, A., Van Rensbergen, A.-P. et Warnet, S. (2017). *A l'école des albums - Méthode de lecture CP* (Retz). Paris.
- Pech-georgel, C. et George, F. (2006). *BELO - Manuel de présentation* (Boeck Sola).
- Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, A. et Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10 ans : vers des profils de compreneurs Reading comprehension skills assessment in elementary school children: Profiles of comprehenders, 64(64), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.001>.
- Potocki, A., Ecalle, J. et Magnan, A. (2013). Narrative Comprehension Skills in 5-Year-Old Children: Correlational Analysis and Comprehender Profiles. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 14–26. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667013>.
- Quercia, P. (2010). Mouvements oculaires et lecture : une revue bibliographique. *Journal Français d'Ophthalmologie*, 33(6), 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.jfo.2010.04.001>.
- Rey, A. et Rey-Debove, J. (2012). *Le Petit Robert* (LeRobert).
- Rivard, L. P. (2001). Summary Writing: A Multi-Grade Study of French-Immersion and Francophone Secondary Students. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/07908310108666620>.

- Rondal, J.-A. et Seron, X. (2003). *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (Mardaga).
- Rondal, J.-A., Thibaut, J.-P. et Costermans, J. (1987). *Problèmes de psycholinguistique*. P. Mardaga. Retrouvé sur le site [le 05 août 2017] : <https://books.google.fr/books?id=AqvJ8bOvIWkCetpg=PA56etlpg=PA56etdq=denhière+grammaire+de+récitetsource=bletots=43wP1TItf0etsig=rQemFU9RVOzR0hcCvQhZ28fo4ethl=fretsas=Xetved=0ahUKEwiYtoPptcDVAhVqDcAKHbGOAfQQ6AEIJzAA#v=onepageetq=denhière+grammaire+de+récitetf=false>.
- Thibault, M.-P., Helloin, M.-C. et Croteau, B. (2010). *EXALang 5-8 - Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5-8 ans*. HappyNeuron.
- Thibault, M.-P., Lenfant, M. et Helloin, M.-C. (2012). *EXALang 8-11 - Bilan informatisé pour l'examen du langage et des compétences transversales chez l'enfant de 8 à 11 ans (ou scolarisé du CE2 au CM2)*. HappyNeuron.
- Van Den Broek, P. et Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts : three generations of reading Research. In *Narrative Comprehension, causality, and coherence* (Routledge, p. 328).
- Van Der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le Français Aujourd'hui*, 161(2), 51. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>.
- Vezin, L. (1986). Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes. *Enfance*, 39(1), 109–126. <https://doi.org/10.3406/enfan.1986.2911>.

ANNEXES

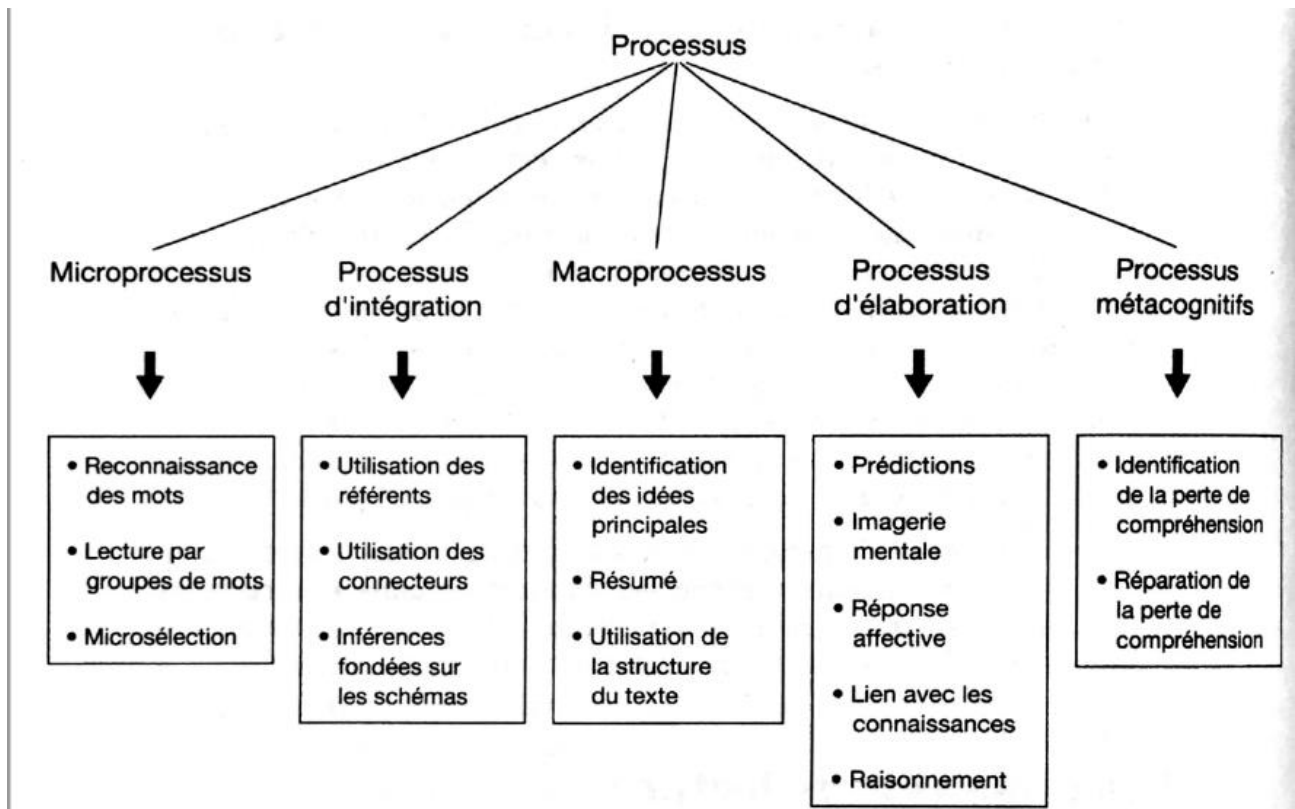
Annexe 1 – Modèle à double voie de lecture de Coltheart et al. (2001)

Figure 2 – Modèle à double voie de lecture de Coltheart et al. (2001)



Annexe 2 – Schéma des processus de lecture et de leurs composants

Figure 4 – Schéma des processus de lecture et de leurs composants de J. Giasson (2007)



Annexe 3 – Tableau des catégories de récit

Tableau 1 – Les six catégories principales retrouvées dans la grammaire de récit, proposé par J. Giasson (2007)

1-	Exposition	Description du ou des personnages, du temps, du lieu, ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve le personnage au tout début de l'histoire. Souvent introduite par « Il était une fois... ».
2-	Evènement déclencheur	Présentation de l'évènement qui fait démarrer l'histoire. Souvent introduit par « Un jour... ».
3-	Complication	<u>La réaction du personnage</u> : ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur ; <u>Le but</u> : ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit ; <u>La tentative</u> : l'effort du personnage pour résoudre ce problème.
4-	Résolution	Dévoilement des résultats fructueux et infructueux de l'essai du personnage, c'est-à-dire la résolution du problème.
5-	Fin	La conséquence à long terme de l'action du personnage (facultative). <i>Exemple</i> : « Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours. ».
6-	Morale	Précepte ou leçon, que l'on peut tirer de l'histoire (facultative).

Annexe 4 – Les batteries d'évaluation de la compréhension écrite

Tableau 2 – Les batteries actuelles évaluant la compréhension en lecture

Nom de la batterie	Auteurs	Objectifs de la batterie et public	Epreuves proposées
Vol du PC (2006)	Boutard C., Claire I., Gretchanovsky L. (orthophonistes)	Outil d'évaluation fonctionnel de la lecture de phrases ou de texte. Enfants et adolescents de 11 à 18 ans.	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture : vitesse et qualité ; - Rappel libre du récit ; - Questions ouvertes ; - Choix de titre ; - Recherches d'informations dans le texte.
EMILIE (2010)	Duchêne Annick (orthophoniste)	Outil d'évaluation informatisé des difficultés de compréhension de texte chez les collégiens (de la 6 ^e à la 3 ^e).	<ul style="list-style-type: none"> - QCM vocabulaire ; - QCM compréhension (V/F) ; - QCM actions des personnages ; - QCM phrases (pertinence des informations) ; - QCM qualificatif (caractère des personnages) - Remise en ordre chronologique de l'histoire ; - Synthèse : but des personnages.
La forme noire (2010)	Maeder Christine (orthophoniste)	Protocole d'évaluation de la compréhension en lecture. Enfants de 9 à 12 ans.	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de récit ; - Choix de titre ; - Jugements d'ordre d'importance. - Détection d'erreurs (V/F) ; - Mots polysémiques ou anaphores ; - Tri et sériation d'images.
MAXENCE (2013)	Bessis C., George F., Pech-Georgel C., et Sallatin R. (orthophonistes)	Outil d'évaluation de la compréhension par la mesure de l'accès au sens du CE2 au CM2.	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture du texte ; - Résumé ; - Prédiction d'une fin ; - Compétences lexicales élaborées ; - Inférences ; - Résolution d'énigmes ; - Repérage ; - Epreuves séquentielles ; - Complétion de croquis ; - Anaphores et mots connecteurs.

Annexe 5 – Présentation des sujets participant à l'étude

Tableau 4 – Les participants : sexe et âge lors des deux séries de passation

N° Dossier	Sexe	Age lors de la passation des épreuves de compréhension orale de la N-EEL	Age lors de la passation de l'outil d'évaluation COMP-RI
1	M	7 ans et 1 mois	7 ans et 3 mois
2	F	7 ans et 5 mois	7 ans et 7 mois
3	F	7 ans et 7 mois	7 ans et 9 mois
4	M	6 ans et 10 mois	7 ans
5	F	7 ans et 1 mois	7 ans et 3 mois
6	M	6 ans et 11 mois	7 ans et 1 mois
7	F	6 ans et 10 mois	7 ans
8	F	7 ans et 6 mois	7 ans et 8 mois
9	F	7 ans et 1 mois	7 ans et 3 mois
10	F	7 ans et 7 mois	7 ans et 9 mois
11	M	7 ans	7 ans et 1 mois
12	M	7 ans et 4 mois	7 ans et 5 mois
13	M	7 ans et 6 mois	7 ans et 8 mois
14	M	7 ans et 3 mois	7 ans et 6 mois

Annexe 6 – Les fréquences d’usage de l’ensemble des mots utilisés dans le récit

Tableau 5 – Fréquences d’usage des mots constituant le texte par ordre croissant

Mots	Catégories grammaticales	Fréquences
agitée	Adjectif	0.52
naviguer	verbe à l’infinitif	0.61
sauveteur	Nom commun	0.61
châteaux	Nom commun	1.25
retrouvent	Verbe conjugué	1.87
deviennent	Verbe conjugué	5.71
sauver	Verbe à l’infinitif	8.34
prêts	Adjectif	8.38
souffler	Verbe à l’infinitif	10.59
Léo	Nom propre	12.27
voiles	Nom commun	13.34
choisit	Verbe conjugué	18.04
effrayé	Verbe conjugué	19.04
serviette	Nom commun	19.36
tend	Verbe conjugué	22.40
plage	Nom commun	31.04
sécher	Verbe à l’infinitif	32.84
partent	Verbe conjugué	35.51
vagues	Nom commun	36.63
mettent	Verbe conjugué	46.12
port	Nom commun	48.89
rouges	Adjectif	53.21
appeler	Verbe à l’infinitif	53.28
grosses	Adjectif	66.52
sable	Nom commun	68.58
fort	Adjectif	71.09
pleurent	Verbe conjugué	82.64
après-midi	Nom commun	84.75
aide	Verbe conjugué	110.72
soudain	Adverbe	155.08
amie	Nom commun	155.20
retour	Nom commun	167.19
froid	Adjectif	172.72
ensuite	Adverbe	177.31
bateau	Nom commun	190.37
lendemain	Nom commun	190.64
secours	Nom commun	191.94
puis	Adverbe	199.84
sortir	Verbe à l’infinitif	210.47
eux	Pronom	211.09
tous	Pronom	220.82
jours	Nom commun	230.77
bras	Nom commun	242.57
Julie	Nom propre	251.60
vient	Verbe conjugué	258.27
s’	Conjonction	268.38
vacances	Nom commun	281.67

Mots	Catégories grammaticales	Fréquences
autour	Adverbe	287.60
mer	Nom commun	347.01
bord	Nom commun	356.78
tombe	Verbe conjugué	374.38
vent	Nom commun	422.01
passe	Verbe conjugué	432.39
aller	Verbe à l'infinitif	448.51
demande	Verbe conjugué	460.70
fleurs	Nom commun	463.21
veut	Verbe conjugué	488.10
crie	Verbe conjugué	494.76
met	Verbe conjugué	678.55
peu	Adverbe	828.41
d'	Préposition	4656.86
au	Déterminant	4773.80
son	Déterminant	5141.88
sur	Préposition	5205.24
avec	Préposition	5207.47
pour	Préposition	5832.38
se	pronom	6147.36
du	Déterminant	6517.12
elle	Pronom	8507.24
aux	Déterminant	1090.66
eau	Nom commun	1148.41
les	Pronom	1158.23
deux	Adjectif	1241.70
l'	Pronom	1244.56
faire	Verbe à l'infinitif	2007.37
très	Adverbe	2024.57
va	Verbe conjugué	2087.40
sont	Verbe conjugué	2145.94
ses	Déterminant	2209.86
ils	Pronom	2728.55
mais	Conjonction	3603.59
l'	Déterminant	10353.53
des	Déterminant	10966.62
les	Déterminant	13993.85
à	Préposition	14660.67
et	Conjonction	16574.33
est	Verbe conjugué	18352.48
une	Déterminant	20528.37
il	Pronom	22020.40
de	Préposition	25056.03
un	Déterminant	28807.19
la	Déterminant	31309.86
le	Déterminant	32230.77

Annexe 7 – Classement de l'ensemble des mots du texte en fonction de leur catégorie grammaticale et de leur fréquence d'usage (par ordre croissant)

Tableau 6 – Fréquence des noms

Noms	Fréquence
sauveteur	0.61
châteaux	1.25
Léo	12.27
voiles	13.34
serviette	19.36
plage	31.04
vagues	36.63
port	48.89
sable	68.58
après-midi	84.75
amie	155.20
retour	167.19
bateau	190.37
lendemain	190.64
secours	191.94
jours	230.77
bras	242.57
Julie	251.60
vacances	281.67
mer	347.01
bord	356.78
vent	422.01
fleurs	463.21
enfants	925.75
eau	1148.41

Tableau 8 – Fréquence des verbes

Verbes	Fréquence
naviguer	0.61
retrouvent	1.87
deviennent	5.71
sauver	8.34
souffler	10.59
choisit	18.04
effrayé	19.04
tend	22.40
a entendu	30.09
sécher	32.84
tremblent	33.95
partent	35.51
mettent	46.12
appeler	53.28
pleurent	82.64
aide	110.72
sortir	210.47
vient	258.27
tombe	374.38
passe	432.39
aller	448.51
demande	460.70
veut	488.10
crie	494.76
met	678.55
faire	2007.37
va	2087.40
sont	2145.94
est	18352.48

Tableau 7 – Fréquence des adjectifs

Adjectifs	Fréquence
agitée	0.52
prêts	8.38
rouges	53.21
fort	71.09
grosses	66.52
froid	172.72
deux	1241.70

Tableau 9 – Fréquence des adverbes

Adverbes	Fréquence
soudain	155.08
ensuite	177.31
puis	199.84
autour	287.60
peu	828.41
très	2024.57

Tableau 10 – Fréquence des conjonctions

Conjonctions	Fréquence
s'	268.38
mais	3603.59
et	16574.33

Tableau 11 – Fréquence des déterminants

Déterminants	Fréquence
aux	1090.66
ses	2209.86
au	4773.80
son	5141.88
du	6517.12
l'	10353.53
des	10966.62
les	13993.85
une	20528.37
un	28807.19
la	31309.86
le	32230.77

Tableau 12 – Fréquence des prépositions

Prépositions	Fréquence
d'	4656.86
sur	5205.24
avec	5207.47
pour	5832.38
à	14660.67
de	25056.03

Tableau 13 – Fréquence des pronoms

Pronoms	Fréquence
eux	211.09
tous	220.82
les	1158.23
l'	1244.56
ils	2728.55
se	6147.36
elle	8507.24
il	22020.40

Annexe 8 – Support du matériel COMP-RI du groupe 1

Bande n°1 :



Les vacances de Léo

Léo passe ses vacances au bord de la mer. Tous les jours, il va à la plage avec son amie Julie pour faire des châteaux de sable. Un après-midi, Julie demande à Léo s'il veut aller faire du bateau avec elle.

Bande n°2 :

Le lendemain, les deux enfants se retrouvent au port. Léo choisit un bateau aux voiles rouges et Julie, un bateau avec des fleurs. Puis, ils les mettent à l'eau. La mer est un peu agitée, mais ils partent naviguer.

Bande n°3 :



Soudain, le vent se met à souffler très fort et les vagues deviennent de plus en plus grosses. Julie tombe à l'eau.

Bande n°4 :

Léo, effrayé, crie pour appeler les secours. Un sauveteur l'a entendu et vient les sauver. Il tend son bras pour sortir Julie de l'eau. Ensuite, il aide Léo.

Bande n°5 :



De retour sur la plage, les enfants tremblent de froid. Ils mettent une serviette autour d'eux pour se sécher. Léo et Julie pleurent. Ils ne sont pas prêts de refaire du bateau !

Annexe 9 - Support du matériel COMP-RI du groupe 2

Bande n°1 :

Les vacances de Léo

Léo passe ses vacances au bord de la mer. Tous les jours, il va à la plage avec son amie Julie pour faire des châteaux de sable. Un après-midi, Julie demande à Léo s'il veut aller faire du bateau avec elle.

Bande n°2 :



Le lendemain, les deux enfants se retrouvent au port. Léo choisit un bateau aux voiles rouges et Julie, un bateau avec des fleurs. Puis, ils les mettent à l'eau. La mer est un peu agitée, mais ils partent naviguer.

Bande n°3 :

Soudain, le vent se met à souffler très fort et les vagues deviennent de plus en plus grosses. Julie tombe à l'eau.

Bande n°4 :



Léo, effrayé, crie pour appeler les secours. Un sauveteur l'a entendu et vient les sauver. Il tend son bras pour sortir Julie de l'eau. Ensuite, il aide Léo.

Bande n°5 :

De retour sur la plage, les enfants tremblent de froid. Ils mettent une serviette autour d'eux pour se sécher.
Léo et Julie pleurent. Ils ne sont pas prêts de refaire du bateau !

Annexe 10 – Livret de passation du groupe 1

Nom et prénom :
Date de naissance :

Niveau scolaire :
Date de passation :

LECTURE ET QUESTIONS

Le texte est découpé en 5 parties présentées sous forme de bandes. Elles sont présentées une par une à l'enfant. Pour chaque partie du texte lue, le temps de lecture est chronométré et les erreurs de lecture sont relevées. Ensuite, deux questions sont posées sur le passage lu. On donne 1 point par bonne réponse donnée. Pendant toute la durée de cette épreuve, les bandes de texte restent sous les yeux des participants.

La consigne générale donnée à l'enfant est la suivante : « **Tu vas lire une histoire qui est découpée en plusieurs parties. Tu vas lire chaque partie à haute voix. Fais bien attention, ensuite je te poserai des questions sur ce que tu viens de lire** ».

Partie 1 (bande n°1 avec texte + illustration) :

- Lecture :

Léo passe ses vacances au bord de la mer. Tous les jours, il va à la plage avec son amie Julie pour faire des châteaux de sable. Un après-midi, Julie demande à Léo s'il veut aller faire du bateau avec elle.

- Questions :

Temps de lecture en secondes : Nombres d'erreurs :

Consigne : « **Maintenant, je vais te poser des questions sur ce que tu viens de lire. A chaque fois, tu vas devoir me dire pourquoi tu penses que c'est ça. Ecoute bien.** »

Questions	1 ou 0	Justifications
Avec qui Léo va à la plage ? <i>(avec Julie)</i>		
A quoi jouent les deux amis sur la plage ? <i>(ils font des châteaux de sable)</i>		

Score : /2

Partie 2 (bande n°2 avec texte) :

• Lecture :

Le lendemain, les deux enfants se retrouvent au port. Léo choisit un bateau aux voiles rouges et Julie, un bateau avec des fleurs. Puis, ils les mettent à l'eau. La mer est un peu agitée, mais ils partent naviguer.

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

• Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Avec quoi Julie et Léo vont-ils sur l'eau ? (des bateaux)		
De quelles couleurs sont les voiles de leurs bateaux ? (Léo : voiles rouges ; Julie : voiles à fleurs)		

Score : /2

Partie 3 (bande n°3 avec texte + illustration) :

• Lecture :

Soudain, le vent se met à souffler très fort et les vagues deviennent de plus en plus grosses. Julie tombe à l'eau.

• Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

Questions	1 ou 0	Justifications
Que se passe-t-il quand ils sont en mer ? (il y a beaucoup de vent, de grosses vagues, une tempête)		
Qu'est-ce qui arrive à Julie ? (elle tombe à l'eau)		

Score : /2

Partie 4 (bande n°4 avec texte) :

- Lecture :

Léo, effrayé, crie pour appeler les secours. Un sauveteur l'a entendu et vient les sauver. Il tend son bras

pour sortir Julie de l'eau. Ensuite, il aide Léo.

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

- Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Que fait Léo pour aider Julie ? <i>(il crie pour appeler les secours)</i>		
Comment Julie sort-elle de l'eau ? <i>(un sauveteur l'attrape par le bras)</i>		

Score : /2

Partie 5 (bande n°5 avec texte + illustration) :

- Lecture :

De retour sur la plage, les enfants tremblent de froid. Ils mettent une serviette autour d'eux pour se

sécher. Léo et Julie pleurent. Ils ne sont pas prêts de refaire du bateau !

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

- Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Que prennent les enfants pour se réchauffer ? <i>(une serviette)</i>		
Est-ce que Léo et Julie sont contents ? <i>(non, ils pleurent)</i>		

Score : /2

→ Temps de lecture en secondes total :
 Nombres d'erreurs de lecture total :
 Score total à l'ensemble des questions : /10

RÉSUMÉ

Consigne : Cacher les bandes de texte et demander à l'enfant. « **Peux-tu me raconter l'histoire que tu viens de lire** ».

Informations importantes à redonner	1 ou 0
Lieu de l'histoire (<i>bord de la mer, plage</i>)	
Evocation des deux personnages (<i>une fille, un garçon, prénoms</i>)	
Activités sur la plage (<i>châteaux de sable</i>)	
Les enfants vont faire du bateau	
Choix des bateaux	
Tempête	
Julie chavire	
Léo appelle les secours	
Le sauveteur arrive pour les sauver	
La fin de l'histoire (<i>les enfants ont froid, ils pleurent, ils ne veulent pas refaire de bateau</i>)	
Total	/10

Annexe 11 – Livret de passation du groupe 2

Nom et prénom :
Date de naissance :

Niveau scolaire :
Date de passation :

LECTURE ET QUESTIONS

Le texte est découpé en 5 parties présentées sous forme de bandes. Elles sont présentées une par une à l'enfant. Pour chaque partie du texte lue, le temps de lecture est chronométré et les erreurs de lecture sont relevées. Ensuite, deux questions sont posées sur le passage lu. On donne 1 point par bonne réponse donnée. Pendant toute la durée de cette épreuve, les bandes de texte restent sous les yeux des participants.

La consigne générale donnée à l'enfant est la suivante : « **Tu vas lire une histoire qui est découpée en plusieurs parties. Tu vas lire chaque partie à haute voix. Fais bien attention, ensuite je te poserai des questions sur ce que tu viens de lire** ».

Partie 1 (bande n°1 avec texte) :

- Lecture :

Léo passe ses vacances au bord de la mer. Tous les jours, il va à la plage avec son amie Julie pour faire des châteaux de sable. Un après-midi, Julie demande à Léo s'il veut aller faire du bateau avec elle.

- Questions :

Temps de lecture en secondes : Nombres d'erreurs :

Consigne : « **Maintenant, je vais te poser des questions sur ce que tu viens de lire. A chaque fois, tu vas devoir me dire pourquoi tu penses que c'est ça. Ecoute bien.** »

Questions	1 ou 0	Justifications
Avec qui Léo va à la plage ? (avec Julie)		
A quoi jouent les deux amis sur la plage ? (ils font des châteaux de sable)		

Score : /2

Partie 2 (bande n°2 avec texte + illustration) :

- Lecture :

Le lendemain, les deux enfants se retrouvent au port. Léo choisit un bateau aux voiles rouges et Julie, un bateau avec des fleurs. Puis, ils les mettent à l'eau. La mer est un peu agitée, mais ils partent naviguer.

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

- Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Avec quoi Julie et Léo vont-ils sur l'eau ? (des bateaux)		
De quelles couleurs sont les voiles de leurs bateaux ? (Léo : voiles rouges ; Julie : voiles à fleurs)		

Score : /2

Partie 3 (bande n°3 avec texte) :

- Lecture :

Soudain, le vent se met à souffler très fort et les vagues deviennent de plus en plus grosses. Julie tombe à l'eau.

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

- Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Que se passe-t-il quand ils sont en mer ? (il y a beaucoup de vent, de grosses vagues, une tempête)		
Qu'est-ce qui arrive à Julie ? (elle tombe à l'eau)		

Score : /2

Partie 4 (bande n°4 avec texte + illustration) :

- Lecture :

Léo, effrayé, crie pour appeler les secours. Un sauveteur l'a entendu et vient les sauver. Il tend son bras pour sortir Julie de l'eau. Ensuite, il aide Léo.

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

- Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Que fait Léo pour aider Julie ? <i>(il crie pour appeler les secours)</i>		
Comment Julie sort-elle de l'eau ? <i>(un sauveteur l'attrape par le bras)</i>		

Score : /2

Partie 5 (bande n°5 avec texte) :

- Lecture :

De retour sur la plage, les enfants tremblent de froid. Ils mettent une serviette autour d'eux pour se sécher. Léo et Julie pleurent. Ils ne sont pas prêts de refaire du bateau !

Temps de lecture en secondes :
Nombres d'erreurs :

- Questions :

Consigne : elle est identique à la partie 1.

Questions	1 ou 0	Justifications
Que prennent les enfants pour se réchauffer ? <i>(une serviette)</i>		
Est-ce que Léo et Julie sont contents ? <i>(non, ils pleurent)</i>		

Score : /2

→ Temps de lecture en secondes total :
 Nombres d'erreurs de lecture total :
 Score total à l'ensemble des questions : /10

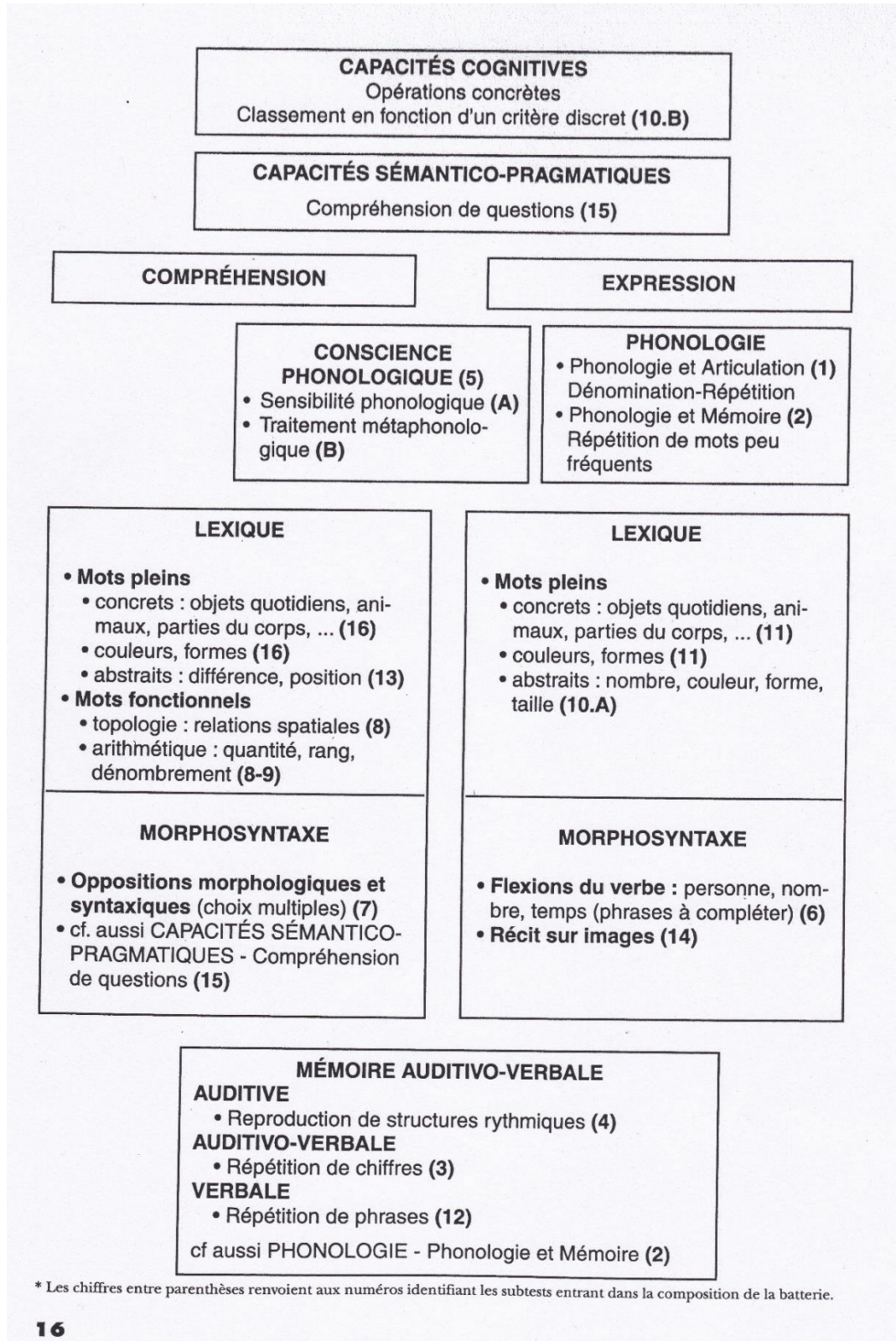
RÉSUMÉ

Consigne : Cacher les bandes de texte et demander à l'enfant. « **Peux-tu me raconter l'histoire que tu viens de lire** ».

Informations importantes à redonner	1 ou 0
Lieu de l'histoire (<i>bord de la mer, plage</i>)	
Evocation des deux personnages (<i>une fille, un garçon, prénoms</i>)	
Activités sur la plage (<i>châteaux de sable</i>)	
Les enfants vont faire du bateau	
Choix des bateaux	
Tempête	
Julie chavire	
Léo appelle les secours	
Le sauveteur arrive pour les sauver	
La fin de l'histoire (<i>les enfants ont froid, ils pleurent, ils ne veulent pas refaire de bateau</i>)	
Total	/10

Annexe 12 – Structuration de la batterie N-EEL

Figure 6 - Structure de la batterie de bilan N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001)



Annexe 13 - Liste des épreuves constituant la batterie N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001)

1. Phonologie :

- Phonologie et articulation : dénomination et répétition :
 - Mots monosyllabiques ;
 - Mots pluri-syllabiques ;
- Phonologie et mémoire : répétition de mots peu fréquents :
 - Empan ;
 - Phonologie ;
- Conscience phonologique :
 - *Sensibilité phonologique* :
 - Epreuve de rimes ;
 - Identification du phonème initial ;
 - Inversion syllabique ;
 - *Traitement métaphonologique* :
 - Elision du phonème initial ;
 - Inversion de phonèmes ;
 - Ajout de phonème initial ;
 - Elision du phonème final.

2. Expression (lexique et morphosyntaxe) :

- Expression - vocabulaire : dénomination (avec ou sans ébauche) :
 - Vocabulaire 1 : mots concrets ;
 - Vocabulaire 2 : couleurs, formes et parties du corps ;
- Expression – mots abstraits : nombre, couleur, forme, taille ;
- Expression – morphosyntaxique : complétion de phrases ;
- Expression – récit sur image : « La chute dans la boue ».

3. Compréhension (lexique et morphosyntaxe) :

- Compréhension – lexique : désignation :
 - Lexique 1 : mots concrets ;
 - Lexique 2 : couleurs, formes et parties du corps ;

- Compréhension – mots abstraits : différence-position ;
- Compréhension – topologie et arithmétique : « Les canards et les chats » ;
 - Topologie 1, 2 et 3 ;
 - Arithmétique 1 ;
- Compréhension – jetons A : arithmétique 2 ;
- Compréhension – morphosyntaxe : oppositions morphosyntaxiques ;
- Compréhension de questions : épreuve sémantico-pragmatique.

4. Mémoire :

- Mémoire auditive : reproduction de structures rythmiques ;
- Mémoire auditivo-verbale : répétition de chiffres ;
- Mémoire verbale :
 - Répétition de phrases ;
 - Syntaxe ;

5. Capacités cognitives (opérations concrètes) :

- Capacités cognitives – jetons B : nombre, couleur, forme, taille.

Annexe 14 - Description des six épreuves préliminaire en langage oral issues de la N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001)

Epreuve 1 - Expression-vocabulaire :

Il s'agit d'une épreuve de dénomination de mots concrets (vocabulaire 1) et de couleurs, formes et parties du corps (vocabulaire 2). Deux scores sont attribués par mot-cible, un score en dénomination directe et un score en ébauche orale en donnant le premier phonème. Le total des scores est le même pour les deux. Pour le vocabulaire 1, le score est sur 72 et pour le vocabulaire 2, il est sur 42.

En dénomination directe, la notation est 0 (mauvaise réponse ou absence de réponse), « 1 » (bonne réponse, mais difficulté articulatoire) ou « 2 » (bonne réponse avec forme phonologique correcte). Concernant l'ébauche orale, l'examineur note directement 2 si le sujet a eu « 2 » en dénomination directe. Par contre, si le score est de « 0 » ou « 1 », il propose l'ébauche orale et met « 2 » en cas de bonne réponse bien articulée, « 1 » pour le bon mot-cible mais avec une articulation déformée et « 0 » si le sujet ne donne pas de réponse ou si celle-ci est erronée. Cette distinction entre dénomination directe et ébauche orale permet de calculer un gain avec l'ébauche orale en pourcentage.

Epreuve 2 – Expression-morphosyntaxique :

Le sujet doit réaliser une complétion de phrases. Cela va permettre d'évaluer ses stratégies au niveau morphosyntaxique en production lorsque des structures grammaticales ou des morphèmes grammaticaux lui sont proposés. La consigne est la suivante : « *Je vais te dire une première phrase : Le chat finit de manger. Et maintenant je vais commencer une deuxième phrase, et c'est toi qui termineras : le chien et le chat...* ». La réponse attendue est « finissent de manger ».

La note de « 2 » est donnée si le sujet a bien répondu mais si la réponse est erronée, c'est « 0 ». En cas d'échec, l'examineur propose un exemple, et on enlève un point à chaque exemple redonné. A la fin, nous avons un score total sur 30 où les points négatifs des exemples (maximum -3) ont été retirés.

Epreuve 3 – Compréhension-morphosyntaxique :

Cette épreuve permet d'évaluer les structures syntaxiques et les marques morphosyntaxiques décodées par le sujet. Cela se fait par la compréhension orale de séries

de deux phrases, ayant une opposition syntaxique. Le support utilisé est constitué de différentes planches avec quatre illustrations représentant des actions. Pour rendre l'activité plus ludique, les auteurs ont créé des petites histoires.

Pour commencer, l'examineur dit à l'enfant que nous allons raconter des histoires et lui présente tous les personnages. Ensuite, il lui propose un exemple : « *Tu vois (montrer) ici et là il y a un garçon, et là (montrer) sur les quatre images il y a un gâteau. Je vais te demander de me montrer des images. Tu me montres d'abord « Le garçon ne mange pas son gâteau », et maintenant tu me montres « Le garçon mange son gâteau ».* ».

Pour chaque planche où l'enfant a désigné les deux illustrations correspondant aux propositions données, nous attribuons 1 point. Si une des deux désignations est fautive ou si aucune des deux n'est correcte, c'est 0 point. A la fin, nous obtenons un score total sur 8.

Epreuve 4 – Compréhension- topologie « Les canards et les chats » :

A travers cette épreuve, l'examineur vérifie la mémorisation des notions topologiques (position ou déplacement dans l'espace) au niveau du stock lexical en mémoire à long terme, ainsi que leur compréhension et leur maîtrise. En effet, l'aide de petites mises en scène avec des figurines (canards et chats), nous allons amener l'enfant à réaliser des actions. Les termes topologiques employés sont les suivants :

- Chacun ;
- Le même ;
- Autour ;
- L'un derrière l'autre ;
- Côte à côte ;
- Au centre ;
- Entre ;
- Dos à dos ;
- Face à face ;
- Au milieu ;
- Dans un coin ;
- Aller à la rencontre l'un de l'autre ;
- Le plus loin ;
- Le plus près ;
- Tout autour de.

Si l'action demandée est bien exécutée, l'examineur met le score de « 2 », mais si ce n'est pas le cas, il met « 0 ». Le score total est sur 32.

Epreuve 5 – Mémoire verbale :

Nous demandons à l'enfant de répéter les phrases mot pour mot et en respectant la syntaxe. Les différentes phrases forment une histoire. Ici, nous évaluons la mémoire de travail, ainsi que l'effet de longueur des énoncés dans la rétention et le rappel des phrases.

Nous attribuons 1 point pour chaque mot de la phrase répété et « 1 » ou « 0 » selon si la construction syntaxique est respectée. Nous obtenons un score total sur 31 à la première partie de l'épreuve et un autre sur 25 à la deuxième.

Epreuve 6 – Compréhension-lexique :

Il s'agit d'une épreuve de désignation. Il est important de noter que le vocabulaire est le même que pour la dénomination. C'est pourquoi, l'épreuve de dénomination a été proposée en première et celle de désignation en dernière.

Pour la notation, 1 point est donné pour chaque désignation correcte. Si l'enfant se trompe, nous lui mettons « 0 » même s'il s'autocorrige par la suite. Pour le lexique 1 (mots concrets), nous avons un score total sur 36 et pour le lexique 2 (couleurs, formes, parties du corps) sur 21. Concernant les couleurs, si les six proposées ont été correctement dénommées auparavant, nous attribuons directement la note de « 6 ».

Annexe 15 - Scores en écarts-types (ET) pour les épreuves de la N-EEL

Tableau 18 - Récapitulatif des résultats aux épreuves de la N-EEL en écarts-types

N° Dossier	Age	Dénomination				Phrases à compléter score sur 30	Oppositions morphosyntaxiques score sur 8	Topologie score sur 32
		Vocabulaire 1 (score sur 72)		Vocabulaire 2 (score sur 42)				
		En direct	Avec ébauche	En direct	Avec ébauche			
1	7 ans et 1 mois	-2,5 ET	-1,5 ET	-0,5 ET	-0,5 ET	-1,5 ET	-1 ET	-2 ET
2	7 ans et 5 mois	-0,5 ET	-0,5 ET	+2 ET	+2 ET	-0,5 ET	+1 ET	-0,5 ET
3	7 ans et 7 mois	-0,5 ET	-0,5 ET	-0,5 ET	+1 ET	Moyenne	Moyenne	+1 ET
4	6 ans et 10 mois	-1,5 ET	-1 ET	-0,5 ET	-1,5 ET	-1,5 ET	-1 ET	Moyenne
5	7 ans et 1 mois	-0,5 ET	-1,5 ET	-0,5 ET	-0,5 ET	-0,5 ET	-1 ET	+1 ET
6	6 ans et 11 mois	-1,5 ET	-1,5 ET	+0,5 ET	Moyenne	-1 ET	-1,5 ET	-1,5 ET
7	6 ans et 10 mois	-1,5 ET	-2,5 ET	-1,5 ET	-3 ET	-2 ET	-1,5 ET	-0,5 ET
8	7 ans et 6 mois	+0,5 ET	+0,5 ET	+0,5 ET	+0,5 ET	+0,5 ET	+1 ET	+1 ET
9	7 ans et 1 mois	-0,5 ET	+2 ET	+0,5 ET	+0,5 ET	+2 ET	+1 ET	+1 ET
11	7 ans	-0,5 ET	-1,5 ET	-0,5 ET	-1,5 ET	-0,5 ET	Moyenne	Moyenne
12	7 ans et 4 mois	+0,5 ET	+0,5 ET	+0,5 ET	Moyenne	+0,5 ET	-2 ET	+1 ET
13	7 ans et 6 mois	-0,5 ET	-1 ET	+0,5 ET	+0,5 ET	-1 ET	-2 ET	-0,5 ET

N° Dossier	Age	Mémoire verbale (répétition de phrases)				Désignation	
		B.1		B.2		Lexique 1 (score sur 36)	Lexique 2 (score sur 21)
		Nombre de mots (score sur 31)	Syntaxe (score sur 2)	Nombre de mots (score sur 25)	Syntaxe (score sur 1)		
1	7 ans et 1 mois	-1 ET	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne
2	7 ans et 5 mois	-0,5 ET	Moyenne	+0,5 ET	Moyenne	+1 ET	+1 ET
3	7 ans et 7 mois	-1,5 ET	Moyenne	-2,5 ET	Moyenne	Moyenne	Moyenne
4	6 ans et 10 mois	-1,5 ET	-1 ET	-1,5 ET	Moyenne	Moyenne	Moyenne
5	7 ans et 1 mois	+0,5 ET	Moyenne	+2 ET	+1 ET	-2 ET	-1 ET
6	6 ans et 11 mois	+0,5 ET	Moyenne	-1,5 ET	Moyenne	Moyenne	Moyenne
7	6 ans et 10 mois	-3 ET	-1 ET	-1 ET	Moyenne	-3 ET	-2 ET
8	7 ans et 6 mois	+0,5 ET	Moyenne	-0,5 ET	+1 ET	Moyenne	+1 ET
9	7 ans et 1 mois	+1 ET	Moyenne	+2 ET	+1 ET	+1 ET	+1 ET
11	7 ans	-1,5 ET	Moyenne	-0,5 ET	Moyenne	-2 ET	-1 ET
12	7 ans et 4 mois	+0,5 ET	Moyenne	-1,5 ET	+1 ET	+1 ET	+1 ET
13	7 ans et 6 mois	Moyenne	+1 ET	+0,5 ET	+1 ET	Moyenne	+1 ET

Code couleur :

	Résultats dans la norme haute		Résultats dans la norme basse
	Résultats dans la moyenne		Résultats déficitaires

Annexe 16 - Groupe 1 : scores bruts de l'outil d'évaluation COMP-RI

Tableau 19 – Groupe 1 : temps de lecture en secondes et nombre d'erreurs de lecture

N° Dossier	Age	Partie 1 (T + I)		Partie 2 (T)		Partie 3 (T + I)		Partie 4 (T)		Partie 5 (T + I)		Total	
		Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs
1	7 ans et 3 mois	45	2	38,88	3	18,5	0	39,55	1	29,43	1	171,36	7
3	7 ans et 9 mois	17,45	0	19,48	0	7,5	0	15,95	0	15,2	1	75,58	1
4	7 ans	25,55	0	34,93	3	15,48	0	25,48	1	31,19	2	132,63	6
7	7 ans	39,58	0	45,57	6	22,96	2	32,46	5	40,16	6	180,73	19
9	7 ans et 3 mois	19,42	1	15,82	1	9,58	0	15,45	0	16,82	0	77,09	2
12	7 ans et 5 mois	28,42	2	34,05	0	13,51	2	27,33	1	25,43	1	128,74	6

Tableau 20 – Groupe 1 : résultats obtenus aux questions de compréhension

N° Dossier	Age	Partie 1 (T + I)	Partie 2 (T)	Partie 3 (T + I)	Partie 4 (T)	Partie 5 (T + I)	Total
1	7 ans et 3 mois	2	2	2	2	1	9
3	7 ans et 9 mois	2	2	2	2	2	10
4	7 ans	2	2	2	2	1	9
7	7 ans	1	1	2	0	1	5
9	7 ans et 3 mois	2	2	2	2	2	10
12	7 ans et 5 mois	2	2	2	2	2	10

Tableau 21 – Groupe 1 : résultats obtenus au résumé de l’histoire

N° Dossier	Age	Elément 1	Elément 2	Elément 3	Elément 4	Elément 5	Elément 6	Elément 7	Elément 8	Elément 9	Elément 10	Total
1	7 ans et 3 mois	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	4
3	7 ans et 9 mois	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
4	7 ans	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	7
7	7 ans	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	6
9	7 ans et 3 mois	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
12	7 ans et 5 mois	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8

Annexe 17 - Groupe 2 : scores bruts de l'outil d'évaluation COMP-RI

Tableau 22 - Groupe 2 : temps de lecture en secondes et nombre d'erreurs de lecture

N° Dossier	Age	Partie 1 (T)		Partie 2 (T + I)		Partie 3 (T)		Partie 4 (T + I)		Partie 5 (T)		Total	
		Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs	Temps	Erreurs
2	7 ans et 7 mois	34,96	0	36,12	1	15,32	0	27,02	1	28,05	0	141,47	2
5	7 ans et 3 mois	34,79	0	33,83	2	14,7	1	30,02	3	30,93	2	144,27	8
8	7 ans et 8 mois	27,42	0	27,93	5	10,33	0	20,95	1	22,9	2	109,53	8
11	7 ans et 1 mois	29,8	3	23,01	7	14,93	2	23,05	4	25,61	6	116,4	22
13	7 ans et 8 mois	33,22	0	44,55	6	15,82	0	35,42	1	29,85	1	158,86	8

Tableau 23 – Groupe 2 : résultats obtenus aux questions de compréhension

N° Dossier	Age	Partie 1 (T)	Partie 2 (T + I)	Partie 3 (T)	Partie 4 (T + I)	Partie 5 (T)	Total
2	7 ans et 7 mois	2	2	2	0	2	8
5	7 ans et 3 mois	2	1	1	2	2	8
8	7 ans et 8 mois	2	2	2	2	2	10
11	7 ans et 1 mois	2	2	2	2	2	10
13	7 ans et 8 mois	2	0	2	1	2	7

Tableau 24 – Groupe 2 : résultats obtenus au résumé de l'histoire

N° Dossier	Age	Elément 1	Elément 2	Elément 3	Elément 4	Elément 5	Elément 6	Elément 7	Elément 8	Elément 9	Elément 10	Total
2	7 ans et 7 mois	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	6
5	7 ans et 3 mois	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	7
8	7 ans et 8 mois	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8
11	7 ans et 1 mois	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	7
13	7 ans et 8 mois	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7

TABLE DES ILLUSTRATIONS

LES FIGURES :

<u>Figure 1</u> : Schéma moderne des réseaux corticaux de la lecture (Dehaene,2007).....	9
<u>Figure 2</u> : Modèle à double voie de lecture de Coltheart et al (2001)	63
<u>Figure 3</u> : Modèle contemporain de compréhension en lecture de J. Giasson (Giasson, 2007)	14
<u>Figure 4</u> : Schéma des processus de lecture et de leurs composants de J. Giasson (2007)	64
<u>Figure 5</u> : Texte intégral de l’outil COMP-RI	27
<u>Figure 6</u> : Structure de la batterie de bilan N-EEL (C. Chevrie-Muller et M. Plaza, 2001)	86

LES TABLEAUX :

<u>Tableau 1</u> : Les six catégories principales retrouvées dans la grammaire de récit, proposé par J. Giasson (2007).....	65
<u>Tableau 2</u> : Les batteries actuelles évaluant la compréhension en lecture.....	66
<u>Tableau 3</u> : Les critères d’inclusion et d’exclusion de l’étude	26
<u>Tableau 4</u> : Les participants : sexe et âge lors des deux séries de passation	67
<u>Tableau 5</u> : Fréquences d’usage des mots constituant le texte par ordre croissant.....	68
<u>Tableau 6</u> : Fréquences des noms	70
<u>Tableau 7</u> : Fréquences des adjectifs	70
<u>Tableau 8</u> : Fréquences des verbes	70
<u>Tableau 9</u> : Fréquences des adverbes.....	71
<u>Tableau 10</u> : Fréquences des conjonctions	71
<u>Tableau 11</u> : Fréquences des déterminants	71
<u>Tableau 12</u> : Fréquences des prépositions	71
<u>Tableau 13</u> : Fréquences des pronoms	71

<u>Tableau 14</u> : Récapitulatif des plus hautes et basses fréquences d’usage en fonction des catégories grammaticales	28
<u>Tableau 15</u> : Description des illustrations du matériel COMP-RI.....	29
<u>Tableau 16</u> : Composition du support proposé par groupe	31
<u>Tableau 17</u> : Liste des questions de compréhension par partie.....	32
<u>Tableau 18</u> : Récapitulatif des résultats aux épreuves de la N-EEL en écarts-types	92
<u>Tableau 19</u> : Groupe 1 : temps de lecture en secondes et nombre d’erreurs de lecture..	94
<u>Tableau 20</u> : Groupe 1 : résultats obtenus aux questions de compréhension	94
<u>Tableau 21</u> : Groupe 1 : résultats obtenus au résumé de l’histoire	95
<u>Tableau 22</u> : Groupe 2 : temps de lecture en secondes et nombre d’erreurs de lecture..	96
<u>Tableau 23</u> : Groupe 2 : résultats obtenus aux questions de compréhension	96
<u>Tableau 24</u> : Groupe 2 : résultats obtenus au résumé de l’histoire	97
<u>Tableau 25</u> : Nombre de fois où chaque élément est redonné (« Résumé », COMP-RI)	40
<u>Tableau 26</u> : Conversion en pourcentages des bonnes réponses obtenues aux questions de compréhension relatives aux images distractives	41

LES GRAPHIQUES :

<u>Graphique 1</u> : Correspondance des performances en compréhension orale et écrite	37
<u>Graphique 2</u> : Répartition du rappel de chaque élément au « Résumé ».....	39
<u>Graphique 3</u> : Nombre de restitutions par élément selon le mode de présentation choisi (« texte » ou « texte + illustration »), au « Résumé ».....	39
<u>Graphique 4</u> : Comparaison du pourcentage de réponses correctes aux questions de compréhension en lien avec les distracteurs selon le mode de présentation	41
<u>Graphique 5</u> : Pourcentages des justifications fournies aux questions de compréhension	42
<u>Graphique 6</u> : Correspondance entre la variable temps de lecture et les scores obtenus aux questions de compréhension	43
<u>Graphique 7</u> : Correspondance entre la variable nombre d’erreurs en lecture et les scores obtenus aux questions de compréhension	44

RÉSUMÉ

Titre : Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI.
Élaboration d'un support écrit et illustré.

A l'heure actuelle, les épreuves de bilan spécifiques à la compréhension écrite de texte (illustré ou non) sont peu nombreuses et aucune n'est élaborée pour les jeunes lecteurs francophones. Le manque d'évaluation dans ce domaine relatif à la tranche d'âge 6 ans et demi et 8 ans, nous a questionné, ainsi que les diverses utilisations de l'illustration qui étaient proposées au sein des tests existants. Notre étude a consisté à élaborer un outil d'évaluation pour la compréhension d'un récit illustré : COMP-RI. Ce matériel est destiné aux enfants âgés de 6 ans et demi à 8 ans, dans lequel nous retrouvons des questions de compréhension et un rappel de récit. Il se constitue de bandes de texte avec ou sans illustration. L'expérimentation a été réalisée auprès d'élèves scolarisés en CE1, auxquels nous avons fait passer des épreuves de compréhension orale, puis l'outil créé. La passation du matériel COMP-RI a permis de définir l'investissement des illustrations par le jeune lecteur pour répondre aux questions de compréhension, ainsi que l'impact de celles-ci dans l'élaboration d'une représentation mentale du récit au cours de la lecture. Nous avons également constaté que cet outil pourrait mettre en évidence un trouble spécifique de la compréhension en lecture. Il serait intéressant de poursuivre cette étude auprès d'une population plus importante pour normer et valider l'outil COMP-RI.

Mots clés : compréhension en lecture – illustrations – évaluation – jeune lecteur

ABSTRACT

Title: Tool for the evaluation of the reading comprehension skills of young readers: COMP-RI.
Development of a written and illustrated support

Currently, the assessment records dedicated specifically to the reading comprehension skills (whether the texts are illustrated or not) are scarce, and no assessment record has been made for the young French-speaking readers. The lack of evaluation in this area for children aged from six and a half to eight and the different uses of illustrations that were proposed within the existing texts gave us food for thought. Our study consisted in developing a tool for the evaluation of the comprehension of an illustrated story: COMP-RI. This material is aimed at children aged from six and a half to eight and comprises comprehension questions and a story-recall test. It is made of banners of text with or without illustrations. The trial has been carried out with pupils in their second year of elementary school (CE1); we submitted them to oral comprehension tests, then to the created tool. The test period of the COMP-RI material enabled to define how the young reader processes the illustrations in order to answer the comprehension questions, as well as the impact these illustrations have on the creation process of a mental representation of the story during reading. We also noticed that this tool could highlight a specific reading comprehension disability. It would be interesting to develop this study further to include a broader range of population in order to standardize and validate the COMP-RI tool.

Keywords: reading comprehension skills – illustrations – evaluation – young reader

Nombre de pages du mémoire : 97.

Nombre de références bibliographiques : 51.