

Evaluation de la compréhension orale et écrite auprès d'enfants avec et sans troubles de la lecture

Natacha AVANTHEY-GRANGES

Centre d'orthophonie de la Chaux-de-Fonds et
Collectif d'orthophonie de Marin, Suisse

Séverine BOTTERON

Centre pédago-thérapeutique de Clos-Rousseau et
Collectif d'orthophonie de Marin, Suisse

Some kids having reading disabilities shown an important difference between their ability of decoding and of comprehension. What are the links between the several components of reading? How can we go further in the analysis of reading disability? What kind of treatment can we propose to children having difficulties in reading? In this article, the links between the decoding and comprehension disability but as well the links between writing and oral comprehension will be discussed.

Dans leur pratique clinique, tant en bilan qu'en traitement, il arrive régulièrement aux orthophonistes de rencontrer des enfants présentant une importante dissociation entre leurs capacités de décodage et leur niveau de compréhension. Cela nous amène à nous interroger sur les liens qui existent entre les diverses composantes de l'acte lexique, ceci dans le but d'affiner notre analyse des difficultés de lecture chez ce type d'enfants et d'être en mesure de leur proposer une intervention plus ciblée et efficace. Il s'agit donc ici de se demander quels sont les liens entre les difficultés de décodage et les difficultés de compréhension, et dans quelle mesure celles-ci varient en fonction du type de texte ou de la modalité de présentation. Ce thème soulève de nombreux débats théoriques: en effet, il aborde la question des liens entre décodage et compréhension, mais également des liens entre compréhension écrite et compréhension orale.

Après avoir abordé, sur le plan théorique, les domaines en lien avec notre problématique, nous présenterons, dans une seconde partie, les aspects méthodologiques de notre travail (Botteron & Granges, 2001). Puis, nous nous attarderons sur l'analyse des résultats pour ensuite conclure, tout en essayant de tirer le plus possible d'enseignements thérapeutiques de ce qui aura été décrit précédemment.

1. Introduction théorique

Quelle définition se donne-t-on de l'acte lexique?

La manière dont chaque praticien appréhende l'écrit, les troubles d'apprentissage du langage écrit ainsi que les modalités de la prise en charge est fortement dépendante de sa définition de l'acte lexique.

La multiplicité et la complexité des variables en jeu dans la lecture, permettent d'en donner de nombreux éclairages. Au-delà de cette diversité, l'ensemble des définitions actuelles nous semble cependant conserver un dénominateur commun, à savoir que l'activité de lecture est orientée vers un but, la compréhension. Afin d'effectuer une première approche des différentes composantes de l'acte lexique, nous souhaiterions exploiter l'équation de Gough & Juel (1989, cité par Ouzoulias 1995) $L = C \times R$, la lecture étant appréhendée comme la résultante de deux ensembles de facteurs.

Compréhension et Décodage

Cette première définition permet de synthétiser quelques éléments essentiels de la lecture et montre d'emblée que deux ensembles distincts de compétences interagissent dans l'acte lexique. Le facteur C engage un ensemble de connaissances et d'habiletés cognitives qui ne sont pas toutes spécifiques au traitement de l'écrit: il recouvre des éléments variables tels que les connaissances préalables, les compétences mnésiques et les habiletés générales du traitement de l'information qui se retrouvent également en situation orale. Le facteur R comprend le traitement et la reconnaissance des unités linguistiques, cet ensemble d'habiletés constituant la dimension spécifique au traitement du langage écrit. Il semble également important de préciser que ces deux ensembles d'habiletés ne peuvent simplement s'additionner, dans la mesure où aucun d'eux ne serait suffisant à la compréhension d'un support écrit. Il y a nécessité absolue qu'il y ait interaction pour que le lecteur accède au sens qui se dégage des écrits.

Dans la littérature, trois courants théoriques distincts sont généralement différenciés pour définir la lecture.

La conception psycho-cognitive (Fayol, 1992a) étudie les différentes composantes en jeu dans le processus de lecture en référence au lecteur expert. Ce courant a pour spécificité de se centrer de façon exclusive sur les éléments relevant du facteur R, soit ceux qui sont spécifiques au traitement de l'écrit.

Le modèle constructiviste privilégie l'étude des processus mis en jeu par l'apprenti lecteur lors de son entrée dans l'écrit. L'activité du sujet, par la mise en place de stratégies permettant de dépasser les difficultés d'apprentissage, conditionne l'acquisition de l'écrit. Ce modèle est particulièrement intéressant

dans la mesure où il intègre les difficultés d'apprentissage dans un processus développemental.

A la différence de la conception constructiviste, la perspective socio-constructiviste (Chauveau, 1997) postule que l'apprentissage est soumis à des facteurs externes qui sont d'ordre linguistique, pédagogique et social. L'apprentissage est envisagé comme une construction psycho-sociale, c'est-à-dire l'acquisition d'un ensemble d'habiletés cognitives variant en fonction du contexte social. Étant donné l'influence attribuée aux facteurs externes, la recherche se centre sur l'expérimentation didactique.

Dans la pratique orthophonique, il nous paraît essentiel d'articuler les différents courants théoriques de la lecture et de considérer la complémentarité des approches. Adopter l'une ou l'autre des conceptions nous inciterait à réduire notre vision de l'acte lexique. Au gré des multiples problématiques qu'une orthophoniste peut rencontrer face à des enfants en difficulté de lecture, il apparaît central que sa conception de la lecture soit la plus large possible.

Compréhension de la lecture: connaissances conceptuelles et linguistiques

La notion de compréhension étant au centre de ce travail, il nous semble indispensable, dans un premier temps, de la définir de manière plus précise.

Comprendre un texte ou un discours, c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre d'une part un texte (...); d'autre part, un lecteur (...) (Fayol, 1992b, p.79).

Fayol souligne la complexité des processus mis en œuvre, mais également les différents pôles à prendre en considération lorsqu'on s'attache à évaluer l'efficacité de cette tâche cognitive. Après avoir présenté quelques éléments relatifs au versant «lecteur», nous nous attarderons sur les aspects propres au «texte». La variable «contexte», à savoir les éléments influençant la compréhension, mais n'appartenant pas directement et physiquement au texte et ne concernant pas les connaissances du lecteur, mérite d'être citée comme troisième élément déterminant bien qu'elle n'ait pas été étudiée de manière systématique dans ce travail.

1. Selon Fayol (1992a), **le lecteur** dispose tout d'abord d'une **base de connaissances conceptuelles** ou blocs de connaissances regroupant des concepts, des relations inter-notionnelles et l'ensemble des règles qui en régissent le fonctionnement. Cette première base de connaissances est à aborder tant du point de vue organisationnel que qualitativement et quantitativement. Elle est conceptualisée généralement en termes de schémas et le phénomène d'activation est parfois évoqué pour en comprendre le fonction-

nement. De manière parallèle, le lecteur dispose d'une **base de connaissances linguistiques** qu'il doit mettre en rapport avec les connaissances requises pour intégrer un passage du texte. Autrement dit:

la compréhension se trouve plus ou moins facilitée ou complexifiée en fonction du rapport qui s'établit entre les connaissances linguistiques du lecteur et celles qui sont requises pour aborder tel ou tel passage (Fayol, 1992a, p. 79).

Ainsi, certaines unités linguistiques (ex. anaphores, connecteurs) et certaines marques morphologiques servent d'indicateurs de traitement, guidant l'acte lexique et incitant au choix d'une opération plutôt que d'une autre.

Pour Marshall (1984, cité par Giasson, 1990), il est indispensable de considérer les aspects cognitifs sous-jacents à la tâche même de lecture, sans pour autant négliger un ensemble de données moins quantifiables de type: *intérêt de l'apprenti lecteur, rapport à la lecture...* Cet auteur propose donc d'identifier d'une part les **structures** et d'autre part les **processus** des sujets. On identifie donc une **structure cognitive**, constituée des connaissances que le lecteur possède sur la langue et le monde, et une **structure affective**, considérant son attitude générale face à l'acte lexique. Lorsqu'on s'intéresse aux **processus** renvoyant aux habiletés utilisées au cours de la lecture, on distingue:

- ◆ les *microprocessus* visant la compréhension de l'information contenue dans une phrase
- ◆ les *processus d'intégration* servant à effectuer des liens entre propositions
- ◆ les *macroprocessus* «orientés vers la compréhension globale du texte» (Giasson, 1995, p.34)
- ◆ les *processus d'élaboration* (faire des prédictions, se former une image mentale, intégrer l'information nouvelle...)
- ◆ les *processus métacognitifs* guidant la compréhension

2. Si l'on se concentre ensuite sur la variable **texte**, certains aspects sont à considérer, comme l'intention de l'auteur, la structure du texte, le contenu. Dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif, le texte est défini comme tout exemplaire de production écrite. La notion de texte désigne en effet:

toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur (Bronckart, 1996, p. 74).

Les textes sont de nature hétérogène du point de vue du discours. A l'aide de la notion de **types de discours**, cette caractéristique va pouvoir être objectivée puisque ces derniers sont le lieu d'actualisation des formes linguistiques pouvant être mises en évidence dans les productions textuelles. Ainsi, dans

les différents textes proposés en orthophonie, l'identification de certaines unités (ex. morphologie verbale – temps des verbes –, densité des organisateurs textuels et des marques de personnes...) permet de mettre en évidence les différents types de discours les composant voire même d'en souligner le type dominant (ex. narratif, injonctif, informatif...).

Efficienc e de la compréhension, un modèle mental de situation

L'efficienc e de la compréhension dépend donc avant tout de la qualité du (des) modèle(s) de situation ou modèle(s) mental(aux) qui résultent de la lecture. Ce modèle va au-delà de ce qui est dit dans le texte lui-même puisqu'il est le résultat de l'interaction entre les savoirs présentés dans le texte et ceux fournis par le lecteur. Processus constructif, il intègre ainsi les inférences réalisées. Pour aboutir au modèle mental de situation, plusieurs étapes sont nécessaires. Tout d'abord, le lecteur doit accéder à son lexique mental et réactiver l'ensemble des connaissances relatives à chacun des mots qu'il rencontre avant de choisir le sens correspondant au contexte. Banalement, rappelons qu'il ne suffit pas, dans l'étape suivante, de traiter individuellement chaque mot d'une phrase pour en construire une représentation sémantique. «Comprendre une phrase, c'est déjà relever les différentes idées qu'elle contient (...)» (Golder & Gaonac'h, 1998, p. 81). Enfin, comprendre un texte, c'est intégrer les informations rencontrées en une représentation globale et non comprendre indépendamment une suite de phrases. Pour Kintsch & Van Dijk, la compréhension correspond à l'élaboration du modèle mental de situation qui:

contrairement au texte qui présente une succession de mots et qui par conséquent est linéaire, peut se représenter comme une structure relativement complexe dans laquelle les différentes informations du texte sont reliées entre elles par des relations temporelles, causales (Kintsch & Van Dijk, 1983, cités par Coirier & Gaonac'h, 1998, p. 83).

Liens entre habiletés de décodage et de compréhension

Si nous reprenons la question qui est à l'origine de cette démarche, nous nous devons de nous intéresser successivement aux liens qui existent entre le décodage et l'efficienc e de la compréhension. Il est possible de dire qu'il n'existe pas de corrélation systématique entre **compréhension et décodage**. Il est en effet envisageable, dans certains cas, que cette corrélation puisse être mise en évidence, mais ce phénomène est impossible à généraliser, chaque cas étant particulier. Dans notre pratique, nous avons pu côtoyer des enfants qui présentaient des dissociations importantes entre ces deux

capacités. Citons par exemple, à l'extrême d'un continuum, les enfants hyperlexiques dont le décodage est performant mais la compréhension inefficace.

S'il est nécessaire que le décodage soit suffisamment automatisé de manière que le lecteur puisse mettre en œuvre les processus de haut niveau, les difficultés de compréhension ne sont pas toutes imputables aux faiblesses de décodage (Golder & Gaonac'h, 1998, p. 89).

Selon les modèles de la lecture, les **liens entre décodage et compréhension** sont envisagés de manière différentes. Ainsi, dans la conception dite *bottom-up*, lire, c'est avant tout décoder et, dans un second temps, comprendre alors que dans les modèles *top-down*, la compréhension précède l'identification du mot. Si l'on se réfère à nouveau à l'équation de Gough (1989, cité par Ouzoulias, 1995), $L = C \times R$, la lecture est le résultat de la conjugaison de deux compétences et non leur simple addition. Autrement dit, «ces deux compétences sont nécessaires; aucune n'est suffisante. La relation entre elles serait multiplicative» (Morais & Robillard, 1998, p. 145). Pour illustrer la complexité de ces relations, nous désirons citer plusieurs résultats de recherche (*op. cit.*) qui nous donnent des indices sur les liens existant:

- ◆ Au début de l'apprentissage, les différences individuelles en décodage rendent le mieux compte des différences individuelles en compréhension de texte.
- ◆ Plus tard dans l'apprentissage, ce sont les différences individuelles en compréhension orale qui rendent le mieux compte des différences individuelles en compréhension de textes.
- ◆ Lorsque les différences individuelles en décodage deviennent négligeables, les corrélations entre les scores de compréhension en lecture et de compréhension à l'oral deviennent très élevées.

Les nombreux indices soulignés prouvent que décodage et compréhension sont fortement inter-reliés mais pas forcément corrélés. De nombreuses questions restent ouvertes. Dans une pratique orthophonique, il apparaît indispensable d'évaluer ces deux compétences séparément. D'autre part, étant donné que ces capacités sont multiplicatives, il est judicieux de ne pas les considérer comme des processus isolés, mais de tenir compte du contexte entourant l'enfant et son apprentissage de l'acte lexique.

Relation entre compréhension orale et compréhension écrite

Les **relations entre compréhension orale et écrite** sont tout aussi complexes. Tout d'abord, il convient de rappeler qu'il est caricatural d'opposer un oral unique à un écrit unique. En effet, comme le mentionnent Dolz &

Schneuwly (1998, p. 61): «certains écrits sont plus proches de formes considérées habituellement comme orales et réciproquement».

Des différences au niveau du support, de la contextualisation, de la planification du discours sont autant de caractéristiques que l'enfant doit apprendre à distinguer dans les deux modalités. Ainsi, la distance temporelle existant entre l'écrit et l'oral, autrement leur articulation indirecte, implique un changement d'attitude de l'enfant, un effort d'autonomie et d'introspection. Mais peut-on dire qu'il existe une compréhension propre à l'écrit? La compréhension est-elle un processus général ou y a-t-il spécificité des processus en fonction de la modalité? On constate qu'un enfant qui présente un retard au niveau du langage oral en ce qui concerne sa compréhension présentera inévitablement des difficultés de compréhension du langage écrit. Ce lien ne peut pourtant pas être vérifié à l'inverse. Par exemple, un enfant ayant une excellente compréhension orale peut présenter des difficultés de compréhension face au texte écrit. On pourrait souligner l'importance du rôle permanent de l'écrit qui permet parfois d'apporter une aide aux patients présentant des troubles du langage oral.

Selon Fayol (1992a), si le lecteur doit suivre un rythme qui lui est imposé par l'extérieur, la compréhension s'effectuerait de la même manière qu'à l'oral. Par contre, si le lecteur bénéficie de la présence du support et peut moduler sa vitesse de lecture selon ses besoins, «la compréhension n'obéit sans doute plus aux mêmes règles» (p. 105).

Même si l'on observe de fortes corrélations entre compréhension auditive et compréhension visuelle à partir d'un certain niveau d'expertise en lecture, cela ne signifie pas que la seconde dépende exclusivement de la première. La compréhension de l'écrit (en particulier au début de son apprentissage) est étroitement dépendante de la précision, de la rapidité et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot qui eux-mêmes sont liés à l'existence et au développement de la compétence phonologique ainsi qu'à l'efficacité d'une mémoire de travail que l'âge et la lecture contribuent à développer. Par ailleurs, la compréhension à l'oral bénéficie très certainement d'un contact performant avec l'écrit, qu'il s'agisse de l'augmentation du vocabulaire disponible, du traitement de certaines structures syntaxiques, de l'augmentation de la base de connaissances et de l'affinement de stratégies d'analyse et de raisonnement (Lecocq et al., 1996a, p. 5).

Cette citation met en évidence que, tout en étant des processus proches, compréhension écrite et orale se différencient notamment par la nature même du support et ce que celle-ci implique. L'efficacité de la compréhension, tant orale qu'écrite, est fonction de la variation de ces spécificités. Ni totalement indépendantes, ni totalement semblables, elles s'influencent mutuellement et sont en constante interaction.

Lorsqu'un enfant présente des troubles d'acquisition du langage écrit, il convient de s'interroger sur leur origine. En fonction du courant théorique auquel on adhère, la définition de ces troubles sera différente, mais, classiquement, la dyslexie développementale est définie comme un trouble

spécifique de l'acquisition de la lecture. Ceci a pour conséquence de se référer à une définition par exclusion. La Fédération Mondiale de Neurologie définit la dyslexie développementale, référence fréquemment citée dans la littérature, comme:

un trouble d'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités socio-culturelles suffisantes; en outre elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle (cité par Chevrie-Müller, 1996, p.313).

Différents auteurs, en particulier Morais & Robillart (1998), proposent une définition plus restrictive de la dyslexie, en réservant cette terminologie à une partie seulement des lecteurs présentant des difficultés d'acquisition du langage écrit. Morais et Robillart établissent une distinction entre les dyslexiques et les mauvais lecteurs: ainsi ces derniers considèrent que les mauvais lecteurs constituent l'ensemble des apprentis lecteurs présentant un niveau de compréhension de l'écrit insuffisant en regard des exigences sociales. Les dyslexiques regroupent uniquement «les mauvais lecteurs chez qui le déficit résulte, en partie en tous cas, d'une anomalie de la capacité d'identification des mots écrits» (*op. cit.*, p.171).

Gombert (1997) propose le terme de «dys-synopsie» pour désigner les difficultés de compréhension de l'écrit. Ce dernier considère que le dissynoptique a primitivement un déficit de compréhension, et que celui-ci a pour conséquence de faire reposer la reconnaissance des mots sur le seul décodage sans aucune assistance de la compréhension. Par conséquent, la composante décodage paraît moins efficiente que chez les normolecteurs, et ceci s'intensifie au cours du temps dans la mesure où les difficultés de compréhension diminuant l'intérêt de la tâche, celle-ci sera de moins en moins automatisée.

2. Éléments méthodologiques, cadre expérimental

Comme décrit dans les quelques paragraphes qui vont suivre, nous avons sélectionné plusieurs groupes d'enfants sur la base d'épreuves préliminaires diverses. Nous leur avons présenté trois types de texte (narratif, informatif et injonctif) en modalité orale et en modalité écrite, afin de mettre en évidence et de décrire quelques critères influant l'efficacité de la compréhension.

Population

Plusieurs groupes d'enfants ont été sélectionnés en fonction de résultats obtenus à un ensemble de tests préliminaires. Les quatre enfants appartenant au premier groupe (groupe C) présentaient d'importantes difficultés de compréhension. Ils étaient tous au bénéfice d'un suivi orthophonique régulier.

Dans le deuxième groupe (groupe D), des difficultés de décodage pouvaient être mises en évidence chez les trois sujets, eux aussi en traitement orthophonique. Enfin, le dernier groupe (groupe O), constitué de trois sujets, servait de groupe contrôle.

Lieux de passation et déroulement:

Les épreuves ont été présentées aux enfants des groupes C et D durant les séances d'orthophonie, c'est-à-dire dans des cabinets connus des enfants. En ce qui concerne la population contrôle, les examinateurs se sont déplacés à leur domicile.

Description des épreuves préliminaires:

Dans un premier temps, la passation d'épreuves préliminaires visait à contrôler d'une part certaines variables pouvant avoir un rôle dans la compréhension de texte (ex. mémoire) et d'autre part à justifier l'appartenance de chacun des sujets aux différents groupes. Cet ensemble d'épreuves était constitué comme suit:

- ◆ Epreuves de mémoire du L2MA (Chevrie-Müller et al., 1997)
Cette épreuve a été choisie dans le but d'objectiver les capacités mnésiques dans la norme tant au niveau de la mémoire immédiate, différée que de travail. Cette attente a été confirmée pour tous les sujets par les résultats obtenus.
- ◆ Epreuve de «lecture en une minute», tirée de la batterie LMC-R (Khomsî, 1999)
Cette épreuve, selon l'auteur, «sert à obtenir une première approximation concernant l'identification du mot écrit, tout en mesurant le niveau d'automatisation de cette compétence à travers la vitesse» (Khomsî, 1999, p.6). Les données recueillies justifient la formation des groupes, puisque les groupes C et O obtiennent des résultats dans la norme alors que les enfants du groupe D se situent clairement en dessous de la moyenne de leur âge.
- ◆ Boston Naming Test
Ce test de dénomination vise l'exploration du vocabulaire actif de l'enfant. Les résultats sont très différents pour chaque enfant, indépendamment des groupes d'appartenance. Les facteurs *âge* et *milieu socio-culturel* pourraient être explicatifs de ces variations. Quoiqu'il en soit, dans les différentes épreuves évaluant la compréhension, nous avons tenté de neutraliser la variable lexicale en offrant la possibilité aux sujets de poser toutes les questions de vocabulaire qu'ils jugeaient nécessaires.
- ◆ E.CO.S.SE; épreuve d'évaluation de la compréhension syntaxico-sémantique (Lecocq et al., 1996b)
L'utilisation de cette épreuve visait, dans le cadre de ce travail, à vérifier l'efficacité de la compréhension sémantico-syntaxique au niveau des phrases. Deux passations successives ont eu lieu: la première selon une modalité orale, la seconde, selon la

modalité écrite. Pour raccourcir la passation, nous avons séparé les items proposés en deux groupes les plus similaires possibles à partir de l'item E13. De manière globale, la majorité des enfants fait plus d'erreurs de désignation à l'écrit. Pour les deux modalités, le groupe C obtient une moyenne d'erreurs plus importante que les deux autres groupes et voit ses performances améliorées en modalité orale.

Epreuves permettant l'évaluation de la compréhension

Trois types de texte ont été proposés aux enfants: informatif, narratif et injonctif. Pour chacun d'eux, deux textes ont été sélectionnés de manière attentive, ceci afin qu'une comparaison puisse être faite. Ainsi, les enfants se sont vus proposer six textes, puisque chaque type de texte a fait l'objet d'une évaluation en modalité écrite et d'une autre en modalité orale. De manière à éviter les biais méthodologiques, les présentations ont été croisées de manière systématique en fonction de la modalité et du type de texte. A la fin de chacune des lectures, des questions visant à évaluer la compréhension ont été posées aux enfants.

De manière générale, lorsque le texte était lu par l'enfant, le choix quant à la manière de décoder (lecture silencieuse ou non) était laissé libre.

En ce qui concerne les **textes informatifs et narratifs**, les supports étaient présentés aux enfants afin qu'il puisse observer à loisir les images. Dans les deux cas, l'anticipation du questionnaire qui suivait directement la lecture a été possible, puisque les sujets étaient avertis auparavant de la tâche qu'ils auraient à effectuer par les examinateurs. En modalité orale, l'adulte lisait le texte à l'enfant, celui-ci n'ayant aucun support visuel. En modalité écrite, le texte était donné au sujet qui le lisait et signalait lorsque sa lecture était terminée.

Des questionnaires ont été établis avant la passation pour évaluer l'efficacité de la compréhension, l'ordre dans lequel les questions ont été posées étant fixe. Les protocoles des deux modalités ont été équilibrés au niveau des types de questions (littérale ou inférentielle, fermée, semi-fermée ou ouverte). Les réponses attendues ont été cotées et un nombre de points leur a été attribué pour chaque élément de réponse. Ce premier score étant d'ordre quantitatif, une description qualitative a été faite pour chaque sujet par la suite.

L'évaluation des **textes injonctifs** a été quelque peu différente, étant donné notamment la nature même de ce type de texte. Ces textes se composaient d'une suite de consignes verbales, sans support imagé. La consigne donnée à l'enfant était la suivante: «Je vais te lire / tu vas lire un texte qui t'explique comment faire un bricolage. Essaie de te débrouiller tout seul pour le fabriquer. Tout ce dont tu as besoin est sur la table». En modalité orale, une pause était marquée par l'examineur après la lecture de chacune des consignes. En modalité écrite, l'enfant suivait son propre rythme. Pour chacun des textes proposés, les consignes ont été classées en deux groupes: items

simples (ne contenant aucune unité anaphorique) et items inférentiels (où la présence d'une unité anaphorique impliquait que l'enfant aille rechercher les informations qui lui permettraient de comprendre cette consigne). De manière générale, en cas d'action jugée correcte par l'examineur, un point a été attribué pour chaque consigne.

Contrairement aux épreuves précédentes, les données obtenues ici sont de l'ordre de l'action et non du verbal. La nature même du support invite le sujet à s'appuyer autant sur l'objet que sur la consigne elle-même. Etant donné cette différence essentielle, il conviendra d'être prudents dans la comparaison des résultats obtenus entre les différents types de texte, bien que ceux-ci aient été soigneusement sélectionnés en fonction de leur structure et de leur complexité.

3. Résultats

Après la présentation des résultats par groupe pour l'ensemble des épreuves proposées aux enfants, nous nous centrerons sur les deux variables type de texte et modalité de présentation. Nous analyserons celle-ci de façon plus détaillée en considérant les résultats à un niveau plus individuel.

	Groupe C	Groupe D	Groupe O
Taux de réussite %	59%	70%	84%

Tableau 1: Pourcentage de réussite global pour tous les types de textes, modalités de présentation cumulées, par groupe

Les résultats du groupe C, pour l'ensemble des textes proposés, sont significativement inférieurs à ceux des groupes D et O. Les résultats des enfants présentant des difficultés de décodage sont également inférieurs à ceux du groupe contrôle.

Type de texte	Groupe C	Groupe D	Groupe O	Total
Narratif	48%	68%	84%	65%
Informatif	53%	57%	75%	61%
Injonctif	83%	95%	98%	91%

Tableau 2: Pourcentage de réussite, cumul des deux modalités de présentation, pour chaque groupe ainsi que pour l'ensemble des groupes en fonction de chaque type de texte

Du point de vue de l'ensemble des groupes, les pourcentages de réponses correctes entre les textes informatifs et les textes narratifs ne sont pas significativement différents. Les textes injonctifs sont clairement mieux réussis par chacun des groupes. En analysant les résultats par groupe, nous constatons que seul le groupe contrôle montre des résultats significativement différents entre les textes informatifs et narratifs, dans la mesure où ces derniers sont mieux réussis.

La comparaison des résultats entre les différents groupes nous montre que le groupe C présente des résultats inférieurs au groupe O pour chacun des textes proposés. Mis à part pour les textes injonctifs, il en est de même pour le groupe D. Nous pouvons également dire que les résultats des groupes C et D peuvent être considérés comme équivalents pour les textes informatifs uniquement, le groupe C présentant des résultats inférieurs pour les autres types de texte.

En dernier lieu, nous relèverons la plus grande variabilité des résultats entre les différents types de texte auprès des enfants présentant des difficultés en lecture. En effet, les données obtenues montrent des écarts plus importants en fonction du support proposé.

Modalité	Groupe C	Groupe D	Groupe O	Total
Orale	59%	70%	87%	71%
Écrite	58%	70%	76%	68%

Tableau 3: % de réussite, selon la modalité de présentation, pour chaque groupe ainsi que pour l'ensemble des groupes, tous types de textes confondus

Lorsque nous analysons la variable modalité de présentation de façon indépendante et au niveau des groupes, force nous est de constater que seul le groupe contrôle montre des résultats différents entre les deux modalités de présentation. Au niveau du groupe, les résultats des enfants présentant des difficultés d'acquisition de la lecture ne montrent aucune différence en fonction de la modalité de présentation. Cependant, lorsque nous procédons à une analyse individuelle des résultats au sein des groupes C et D, nous observons que certains sujets sont en fait influencés par la modalité de présentation mais parfois de façon opposée. Ainsi, dans chacun des groupes C et D, il y a à la fois des sujets présentant une compréhension supérieure en modalité de présentation écrite et d'autres présentant des résultats supérieurs en modalité de passation orale.

La variabilité de l'effet de la modalité de présentation dans les deux groupes d'enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage écrit permet d'expliquer que nous ne constatons aucun effet lorsque nous analysons les résultats pour l'ensemble du groupe. Il est également intéressant de préciser que la variabilité de l'effet de la modalité de passation constitue une spécificité des groupes d'enfants ayant des difficultés en lecture, étant donné que les enfants contrôles montrent toujours des résultats équivalents ou supérieurs en modalité de passation orale.

Lorsque nous comparons les résultats entre les groupes, pour la modalité orale, nous pouvons constater que les écarts entre les différents groupes sont significatifs: ainsi le groupe O obtient des résultats significativement supérieurs aux groupes C et D, qui obtient lui-même des résultats supérieurs au groupe C.

Pour la modalité écrite, en raison des différences interindividuelles importantes au sein des groupes C et D, nous pouvons dire que seul le groupe C obtient des résultats significativement inférieurs au groupe contrôle.

Conclusion

L'ensemble des résultats nous permet de mesurer la variabilité des profils de lecteurs et souligne la nature différente des liens entre les habiletés de décodage et de compréhension auprès des enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage écrit. D'une part, il est important de redire que les compétences de décodage ne permettent en aucun cas de juger du niveau de compréhension, et d'autre part, que l'évaluation d'éventuelles difficultés de compréhension orale semble indispensable pour une compréhension exhaustive des ressources et des faiblesses de chaque lecteur. Par ailleurs, les apprentis lecteurs en difficultés manifestant des niveaux de compréhension variables en fonction du type de texte et de la modalité de passation, il convient, en situation de bilan logopédique, d'évaluer les différentes composantes de l'acte lexique au sein de situations multiples.

L'ensemble des ouvrages actuels met en évidence la diversité et la complexité des processus en jeu dans la lecture. De façon plus particulière, la compréhension écrite nécessite de la part du lecteur la mise en place de stratégies d'inférences, la mobilisation de connaissances préalables et de procédures adaptées au but de lecture. Ces stratégies ne sont pas toujours, en particulier auprès des enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage écrit, acquises de façon implicite.

L'éducation de la compréhension nécessite qu'on lui consacre du temps et qu'on lui associe des activités spécifiques. Tout d'abord, la conception même des exercices et activités doit conduire les élèves à distinguer la mémorisation des informations explicites du texte de l'enrichissement et de l'intégration de ces informations en un tout cohérent (Fayol et al, 2000, p. 304).

Ainsi, contrairement à ce qui peut être parfois considéré comme une variable qu'on ne peut modifier – l'efficacité de la compréhension –, l'orthophoniste n'est pas sans ressources. Face à des enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture, le thérapeute du langage doit viser à transmettre la mise en place des stratégies précédemment citées, en favorisant l'élaboration des liens inférentiels, en analysant la structure des types de textes proposés et en favorisant la création d'une représentation intégrée d'un contenu.

Bibliographie

- Botteron, S. & Granges, N. (2001). *Evaluation de la compréhension orale et écrite auprès d'enfants avec et sans troubles de la lecture*. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophonie-logopédie. Université de Neuchâtel.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.
- Chevrie-Müller, C., Simon, A.-M. & Fournier, S. (1997). *Batterie Langage oral – Langage écrit – Mémoire – Attention (L2MA)*. Paris: Editions du CPA.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur (Collection didactique du français).
- Fayol, M. (1992a). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (éd.), *Psychologie cognitive de la lecture*. (pp. 73-105). Paris: PUF.
- (1992b). La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions. In P. Lecocq, *La lecture: processus, apprentissage, troubles*. (pp. 79-101). Lille: P.U. de Lille.
- (sous la dir.). (2000). *Maîtriser la lecture*. Observatoire national de la lecture. Mesnil-sur-l'Estrée: Editions Odile Jacob.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Editeur.
- (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Editeur.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Gombert, J.E. (1997). Mauvais lecteurs: plus de dissynoptiques que de dyslexiques. *Glossa*, 56, 20-27.
- Khomsî, A. (1999). *LMC-R: Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture*. Paris: Editions du CPA.
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE, une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lecocq, P., Leuwers, Ch., Casalis, S. & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: Septentrion, Presses Universitaires.
- Morais, J., & Robillart, G. (sous la dir.). (1998). *Apprendre à lire*. Observatoire national de la lecture. CNDP, Editions Odile Jacob.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté: évaluer, comprendre, aider (CP, CE1)*. Paris: Retz.