

## LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AU CYCLE 3 : DES CONCEPTS, UN OUTIL DIAGNOSTIQUE

[Cécile Bessis](#), [Raphaële Sallantin](#)

De Boeck Supérieur | « [Développements](#) »

2012/2 n° 11 | pages 25 à 35

ISSN 2103-2874

DOI 10.3917/devel.011.0025

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-developpements-2012-2-page-25.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# La compréhension en lecture au cycle 3 : des concepts, un outil diagnostique

## Résumé

Au cours du cycle 3, le jeune lecteur devient un « comprendre » qui devra se montrer capable dès le collège de traiter des documents dont la diversité, la longueur et la complexité ne cesseront d'augmenter. Les chiffres de l'Education nationale montrent cependant que près de 15 % des jeunes qui entrent en 6<sup>e</sup> n'ont pas cette autonomie. Souvent sollicité pour des enfants qui « ne comprennent pas ce qu'ils lisent », l'orthophoniste dispose paradoxalement de peu d'outils permettant une analyse quantitative et qualitative de leur compréhension en lecture.

Cet article se fixe pour premier objectif de présenter une courte synthèse des principaux mécanismes, variables et niveaux structurels dont les chercheurs ont montré l'importance pour la compréhension en lecture. Il introduit ensuite le protocole « Maxence – Mesure de l'ACCès au SENS » conçu pour être un outil diagnostique de difficultés de compréhension en lecture chez les enfants du cycle 3. Son principe est de tester ces mécanismes regroupés en cinq rubriques : compétences aux plans Microstructurel et Macrostructurel, Inférences, Modèle de situation, Gestion et contrôle de la lecture.

## Mots-clés

- Evaluation
- Compréhension
- Lecture
- Cycle 3
- Modèle de situation

Cécile BESSIS  
Orthophoniste, Marseille.

Raphaële SALLANTIN  
Orthophoniste, Marseille.

## Summary

At some point during late elementary school, the young reader shifts from being a decoder of written text to a “comprehender”, who reads fluently for information. By the time a student enters middle or secondary school, he or she must be capable of reading increasingly large quantities of complex materials in a variety of subject areas. Nonetheless, according to the French Ministry of National Education, nearly 15 % of children in 6<sup>th</sup> grade have not yet achieved this capacity. At this point, a speech therapist is often called in to assist those children who “can’t understand what they read.” Paradoxically, however, the speech therapist has few existing tools that can produce both a quantitative and qualitative analysis of a student’s reading comprehension abilities. This article first presents a short overview of the principal mechanisms, structural levels of text and variables that have been demonstrated to be associated with reading comprehension. Then it introduces the “Maxence” (Measure of ACCess to SENSE) protocol, which is designed to assess reading comprehension problems in children between ages 8 and 11. It evaluates these mechanisms through five main rubrics: Microstructure and Macrostructure abilities, Inferences, Situation model, Reading Management and Control.

## Keywords

- Assessment
- Comprehension
- Reading
- Elementary school
- Situation model

## I. Le normo-lecteur du cycle 3

Au cycle 3, l'enfant dispose des ressources nécessaires à la compréhension en lecture tant au plan linguistique que cognitif et psychoaffectif.

Il est tout d'abord un lecteur expérimenté. À partir du 3<sup>e</sup> trimestre du CE2, il a automatisé le traitement du code. Face à un niveau de difficulté adapté, il a recours prioritairement à la voie d'adressage et bénéficie des connaissances linguistiques requises pour une compréhension fine.

Pour ce qui est des marqueurs morphosyntaxiques, si l'on se réfère aux programmes de l'Éducation nationale<sup>1</sup>, l'année de CE2 formalise l'usage des pronoms personnels sujets. Les notions d'actions passées, présentes, futures sont abordées et le lecteur devient capable d'exploiter les connecteurs temporels et les marques de ponctuation pour donner du sens au récit. Le travail sur le lexique vise principalement à augmenter le stock lexical, à utiliser les termes à bon escient, à faire appel à des synonymes, des antonymes, etc.

Au CM1, il étudie les autres pronoms personnels et relatifs. Il affine sa prise d'indices car il sait désormais que « lui », « leur », « qui » ou « que » désignent un référent. La résolution des mots de substitution (anaphores) est néanmoins une procédure longue et coûteuse, dont l'apprentissage s'étend bien au-delà du cycle 3, tout au long des années de collège. L'élève de CM1 étudie la notion d'antériorité d'un fait passé par rapport à un fait présent et acquiert les connecteurs spatiaux et les adverbes (lieu, temps, manière, négation).

Au CM2, la notion d'antériorité s'étend à un fait passé par rapport à un autre fait passé, et à un fait futur par rapport à un autre fait futur. Les connecteurs logiques s'ajoutent aux précédents.

L'enfant accède au cycle 3 avec une bonne connaissance de l'organisation textuelle ; sa compréhension s'en trouve facilitée (ONL, 2000). L'étude du langage écrit s'élargit à toutes les disciplines abordées, avec en toile de fond le souci de la compréhension. En outre, il a développé une pensée logique et une perception psychoaffective lui garantissant une bonne représentation mentale de ce qu'il lit.

Enfin, l'enfant du cycle 3 fait preuve de capacités métacognitives. Giasson (1995) le décrit comme un « apprenti stratège », capable d'acquérir des stratégies de compréhension diverses et variées. Même s'il n'en a pas conscience, il sait adopter un comportement de lecteur, définir une intention de lecture et ajuster sa prise d'information.

1. Programmes du ministère de l'Éducation nationale pour le cycle 3 de l'école élémentaire (2009-2010).

## II. Qu'est-ce que la compréhension en lecture ?

Comme le résume Fayol (2003), comprendre un texte, c'est « construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite ». La compréhension découle du fait que le lecteur sera capable dans le même temps d'interpréter les marques linguistiques et d'organiser les concepts, de façon à élaborer une interprétation cohérente du récit.

Malgré la diversité des conceptions et les débats souvent passionnés, un relatif consensus existe parmi les chercheurs sur trois aspects essentiels : les variables qui interagissent pour permettre la compréhension ; les niveaux structurels du texte ; et les grands processus cognitifs en œuvre dans la compréhension.

### 2.1 *L'identification de trois variables – selon la terminologie de Giasson (1990) – qui interagissent dans la compréhension en lecture*

#### 2.1.1 Le lecteur

La compréhension est un « processus holistique ou unitaire » (Giasson, 1990) qui nécessite l'interaction de tout un ensemble d'habiletés et de facteurs favorisant. Les compétences en déchiffrage et la richesse du stock lexical, la quantité et la qualité des interactions sociales autour de l'écrit favorisent un contact aisé avec le récit et l'accès à la dimension très importante du plaisir de lecture. Les capacités de la mémoire de travail et le niveau global de l'enfant interviennent aussi dans la qualité de l'accès au sens.

#### 2.1.2 Le texte

Le texte est lui-même une variable, par son appartenance à un genre, par sa thématique, son style, l'intentionnalité de son auteur... mais également par son caractère polysémique. La position littéraliste qui voudrait que la signification d'un texte soit entièrement contenue dans celui-ci a été abandonnée. La conception polysémique plus récente a donné naissance à la notion encore discutée d'interprétation. En accord avec le mot de Gadamer cité par Olson (1998) : « toute compréhension est interprétation », il sera fait usage dans cette étude du terme « comprendre » même quand il s'agit d'« interpréter ».

#### 2.1.3 Le contexte

Holmes (1985) a montré qu'un élève qui lit à voix haute un texte devant un groupe a beaucoup

moins de chance de bien le comprendre que s'il en fait une lecture silencieuse.

A partir de sujets adultes, Walczyk (2000) montre qu'en situation de contrainte temporelle, la corrélation entre performance en décodage et compréhension redevient élevée.

La relecture apporte une amélioration significative de la compréhension. Spécifique au langage écrit, elle confère à l'activité de lecture une efficacité supérieure à celle du traitement en situation d'audition (Fayol, 2004). Elle donne à l'individu la possibilité de compléter son modèle de situation (cf. section 2.3.3) en traitant spécifiquement les dimensions qui n'avaient pas été prises en compte lors de la première lecture (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995).

Enfin, la nature de la tâche demandée aux lecteurs affecte profondément la représentation mentale construite à partir du texte. Ainsi, une consigne de mémorisation du texte perturbe le traitement normal de ses différentes dimensions : dans ce cas, les lecteurs ciblent davantage leur attention sur les composantes sémantiques du texte au plan microstructurel, et moins sur la situation évoquée (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995).

## **2.2 L'identification des niveaux structurels du texte sur lesquels s'exerce cette compréhension, schématiquement**

Les niveaux structurels du texte sont :

1. *la structure de surface* : le niveau lexical
2. *la microstructure* : les phrases du texte et leur relation immédiate
3. *la macrostructure* : globalité du texte, comprenant architecture, propos et cohérence interne.

S'appuyant sur de nombreux travaux, les experts estiment aujourd'hui que ces différents niveaux interagissent selon un flux de type *bottom-up* et *top-down*. Par exemple, chez le normo-lecteur, le traitement d'un stimulus de surface « mot écrit » active une représentation lexicale qui va être transmise dans un flux ascendant vers les niveaux microstructure et macrostructure. Elle sera alors confrontée à la représentation mentale déjà élaborée. Ensuite, dans un flux descendant, les signifiés inappropriés de cette représentation lexicale seront inhibés.

Pour le lecteur, l'incidence des niveaux structurels du texte se traduit en termes de coût cognitif. Chaque traitement d'une composante du texte a un coût cognitif. Ce coût varie en fonction du degré d'automatisation.

## **2.3 L'identification des grands processus en œuvre dans cette compréhension**

Les experts s'accordent assez généralement sur l'identification de ces différents processus, même si leur importance relative fait encore débat.

### **2.3.1 La réduction de l'information sémantique**

Opération d'appropriation qui consiste à éliminer, sélectionner et regrouper les propositions sémantiques en cours de lecture, par la mise en œuvre de différentes macro-règles. Ehrlich (1994) rappelle que, selon la conception de Van Dijk et du courant des grammaires de texte, elles sont au nombre de quatre : la *généralisation*, la *suppression*, la *construction*, la *sélection*.

Cette opération est nécessaire dès que le texte atteint une certaine longueur. Elle permet d'extraire la macrostructure du texte. La macrostructure ainsi mise à jour va sous-tendre la cohérence de l'ensemble du texte.

En pratique, l'épreuve du résumé illustre cet effort de synthèse.

### **2.3.2 La production d'inférences**

Amené à chercher les liens que l'auteur n'a pas explicités, le lecteur complète le contenu propositionnel par des connaissances qui lui sont propres. Ce phénomène a lieu à tous les niveaux du texte. Il peut être très simple et quasiment automatique dans le cas des *inférences « de liaison »* ou « *locales* ». Par exemple dans le cas d'un pronom anaphorique, l'attribution de son antécédent se fait au moyen d'une inférence qui s'appuie sur des déductions d'ordre morphosyntaxique (« elle » se rapporte à l'infirmière puisque l'infirmière est féminin). Ce type d'inférences est considéré comme généralement moins coûteux sur le plan cognitif que le deuxième type d'inférences.

Le deuxième type d'inférences est celui que désigne en général dans les corpus orthophonique et pédagogique le terme d'« inférences » : utilisation d'une culture personnelle pour comprendre le texte. Ces inférences « *globales* » sont, selon le cas, *prédictives*, *associatives* ou *explicatives*. Elles interviennent lorsque l'information à traiter est *discontinue* avec le contexte situationnel antérieur, c'est-à-dire lorsque le texte n'est pas suffisamment explicite et demande au lecteur une démarche active de production de sens pour intégrer la nouvelle proposition.

Un type particulier de production d'inférences, au niveau lexical, est le *calcul sémantique* (Goigoux, 2002), qui consiste devant un mot nouveau à reconnaître qu'on ignore ce qu'il veut dire et à lui attribuer une signification provisoire, en trouvant dans le mot lui-même la ressource (morphologie), ou en « regardant autour du mot » (contexte).

### 2.3.3 La construction d'une représentation mentale

Il s'agit bien de se représenter non le texte directement, mais ce dont il parle<sup>2</sup>. Cette représentation rend possible la mise en mémoire et l'intégration au fur et à mesure des nouveaux éléments qui, eux-mêmes, la feront évoluer. On parle aussi de la construction d'un « modèle de situation<sup>3</sup> » ou « modèle situationnel » multidimensionnel. Certains auteurs estiment aujourd'hui que les différences interindividuelles en compréhension en lecture peuvent s'expliquer par la capacité plus ou moins développée chez le sujet à construire un modèle de situation.

A la lecture d'un texte, le lecteur forme en mémoire une représentation mentale de la situation décrite (Johnson-Laird, 1983 ; Van Dijk & Kintsch, 1983). Il suit simultanément les différentes dimensions qui participent au processus de compréhension, à savoir les dimensions causale, temporelle et spatiale, ainsi que celle relative aux personnages. Sur le plan expérimental, les auteurs ont montré que si le lecteur rencontre une discontinuité dans l'une des dimensions du modèle de situation, le temps de lecture de la phrase apportant cette discontinuité va augmenter.

#### 2.3.3.1 La dimension causale

La construction d'une représentation mentale requiert, de la part du lecteur, de découvrir les liens causaux qui connectent le début du texte à sa fin. Ainsi, dans le cas de la dimension causale, la proposition « Le lendemain, le corps de Joey était couvert de bleus » sera lue plus rapidement si elle suit la phrase « Le grand frère de Joey le frappa encore et encore » que si elle suit la phrase « Joey alla dans la maison d'un voisin pour jouer » (Keenan, Baillet & Brown, 1984).

Les différentes études qui comparent l'impact des discontinuités situationnelles d'ordres spatial et temporel viennent renforcer l'importance accordée à la dimension causale. Elles constatent, d'abord, la prépondérance de la dimension temporelle dans la représentation situationnelle, les discontinuités temporelles ayant beaucoup plus d'effet sur le temps de lecture que les discontinuités spatiales. Elles trouvent, ensuite, une possible explication de cette prépondérance dans le fait que la dimension causale se matérialise plus dans le temps que dans l'espace. D'autres auteurs vont plus loin en postulant que le temps et l'espace n'auraient d'impact sur la représentation situationnelle que lorsqu'ils

2. Comme le souligne une expression souvent citée de Glenberg, Meyer et Lindem (1987) : « *Mental models represent what the text is about, not the text itself.* »

3. La description du modèle de situation donnée ici doit beaucoup aux synthèses réalisées par Isabelle Tapiero et Nathalie Blanc (2001) et par Yves Bestgen (2007).

mettent en jeu une relation causale (et que dans ce cas, l'espace n'aurait pas moins d'impact que le temps). En mettant au premier plan la dimension causale, cette analyse suggère que ce qui est fondamental pour le lecteur n'est pas tant de suivre les dimensions situationnelles que de réellement *comprendre* l'histoire. Nous y reviendrons plus tard quand nous aborderons la notion de cohérence.

#### 2.3.3.2 La dimension temporelle

Plusieurs études montrent l'influence des indications temporelles sur la construction de la représentation mentale. Ainsi, quand une phrase cible est introduite par un adverbial temporel du type « un instant plus tard », elle sera plus facilement liée avec celle qui la précède que si elle est introduite par la locution adverbiale « un jour plus tard » (Zwaan, 1996). Cet effet se marque au niveau de la vitesse de lecture de la phrase cible mais aussi de l'accessibilité, ensuite, des informations qui précèdent. De même, les actions présentées de manière imparfective, à l'imparfait par exemple, restent plus disponibles en mémoire que celles qui ont été présentées de manière perfective, au passé simple par exemple (Magliano & Schleich, 2000).

#### 2.3.3.3 La dimension spatiale

Les chercheurs ont beaucoup étudié cette dimension, intéressés par le paradoxe qui veut que dans un texte, une situation spatiale est transmise sous forme linéaire et que le lecteur n'a précisément d'autre choix que de traduire ces informations sous forme d'imagerie mentale. C'est aussi, du point de vue de nombreux auteurs, la dimension qui semble avoir le moins d'impact sur le modèle de situation. Il reste à déterminer si cela tient au fait que ces informations sont tout simplement peu suivies par le lecteur et donc peu intégrées au modèle de situation, ou bien si leur récupération en mémoire est trop coûteuse en ressources cognitives, ou encore si la dimension spatiale n'est pas suivie dès lors que les dimensions causale et temporelle suffisent à comprendre le texte (Tapiero & Blanc, 2001). Comme nous le verrons ci-dessous, la dimension spatiale n'a de signification que dans son interaction avec la dimension personnages.

#### 2.3.3.4 La dimension personnages

Les caractéristiques physiques et les états émotionnels des personnages sont pris en compte dans le modèle de situation. Le « point de vue » du narrateur ou du personnage principal est déterminant. Black, Turner et Bower (1979) constatent qu'après avoir lu la phrase « Bill était assis dans le salon lisant le journal du soir » qui établit implicitement le point de vue du narrateur à l'intérieur du salon, on préférera la proposition « avant que Bill ait fini

de lire son journal, John entra dans la pièce » à la proposition « avant que Bill ait fini de lire son journal, John alla dans la pièce ». Certaines expérimentations ont montré en outre que le lecteur met sans cesse à jour sa représentation mentale des lieux en suivant mentalement les déplacements des personnages et même leur position « mentale » : si le personnage pense à une pièce où il n'est plus, ce sont les éléments la caractérisant qui deviennent le plus accessibles au lecteur (Bower *et al.*, in Bestgen, 2007).

### 2.3.4 Le principe de cohérence

Le principe de cohérence semble animer la lecture et participer activement à l'élaboration du modèle situationnel.

En 1990, Gernsbacher présente son modèle de construction de structures, « structure building framework », qui pose que le but de la représentation mentale est de construire des structures cohérentes. Selon ce modèle, les stimuli présents dans le texte activent des nœuds mnésiques, fondations des représentations mentales. Grâce aux capacités de la mémoire de travail, les nouvelles informations à traiter seront *appariées* aux anciennes si elles suscitent l'activation de nœuds mnésiques similaires. Selon leur degré d'appariement, un mécanisme de suppression ou de renforcement des entités activées permettra de sélectionner, par exemple, le sens d'un mot parmi plusieurs possibilités, en conservant la signification contextuellement appropriée (Gernsbacher & Faust, 1991) ou encore le bon référent d'un pronom anaphorique.

Gernsbacher introduit la notion très importante de *continuité situationnelle*. La représentation de la situation décrite est mise à jour et modifiée par le lecteur dans un souci d'établir une continuité avec les éléments antérieurs perçus. Ainsi, une structure en cours de construction sera augmentée par adjonction des informations nouvelles qu'apporte le texte, tant que ces dernières peuvent être appariées avec celles qui les précèdent. En cas de *rupture de cohérence*, il est nécessaire de construire une nouvelle structure, au prix d'une allocation de ressources cognitives supplémentaire. C'est le cas lorsqu'il y a changement de lieu, de temps, de point de vue ou absence de relation causale. Comme le montrent Tapiero et Blanc (2001), chacune des dimensions du modèle de situation évoquées plus haut fonctionne selon un principe d'*indices de cohérence*. Ces indices de cohérence jouent un rôle fondamental dans la « continuité situationnelle » mise en lumière par Gernsbacher.

Le principe de cohérence trouve son expression pragmatique dans ce que Fayol (2004) appelle le contrôle et la gestion de la lecture. Le lecteur expert est en mesure de :

- se fixer un objectif avant de commencer à lire
- déterminer ce qui mérite d'être lu (*lecture sélective*) et la manière de le lire
- déterminer s'il a ou non compris la partie de texte qu'il a traitée (*autorégulation de la compréhension*)
- exploiter la permanence de la trace écrite par des retours en arrière sur le texte chaque fois que nécessaire. Les lecteurs qui reviennent en arrière pour retrouver les informations dont ils ont besoin pour interpréter un passage comprennent mieux que ceux qui n'ont pas ou n'utilisent pas cette possibilité (Alessi, Anderson & Goetz, 1979).

Dans le cadre d'un programme de recherche portant sur l'évaluation de la lecture au cycle 3, initié en novembre 2008, le Centre d'Etude et de Référence des Troubles de l'Apprentissage (CERTA) du CHU Timone à Marseille a choisi de s'intéresser à la compréhension. Celle-ci est en effet l'aboutissement naturel de l'acte de lecture quand le déchiffrage est supposé acquis, c'est-à-dire courant CE2. Ces travaux ont conduit à l'élaboration d'un protocole qui se fixe pour objectif d'évaluer de façon précise et différenciée les compétences de l'enfant face aux différents niveaux structurels du texte, et dans l'exercice des principaux mécanismes en œuvre dans la compréhension en lecture. A cet effet, chaque variable impliquée dans l'exercice de la compréhension – le texte, le contexte de lecture et le lecteur – a été soigneusement prise en compte.

## III. Le protocole « Maxence – Mesure de l'ACCès au SENS »

Ce protocole, conçu pour les orthophonistes, se présente sous la forme d'un récit (286 mots) proposé en lecture à l'enfant, et d'un cahier de passation permettant d'évaluer sa compréhension à l'aide de questions et d'activités variées utilisant différents supports. En fin de passation, un fichier en lien avec le texte évalue à l'écrit les connaissances lexicales et grammaticales de l'enfant (anaphores et connecteurs). Dans sa version initiale, testée dans les écoles de septembre 2009 à mai 2010, le temps de passation était de 20 à 40 minutes pour un normo-lecteur.

### 3.1 Le texte proposé

De façon à obtenir une « réponse affective d'identification aux personnages » (Giasson, 1990), l'intrigue met en scène deux enfants, une fille et un garçon. Le texte respecte la structure classique d'un récit et suit le point de vue des personnages principaux. Bien que proche du conte, il s'en

écarter en introduisant un « récit dans le récit » et en laissant planer une question à la fin (énigme). L'utilisation du passé simple dans le récit enchâssé et le choix d'un style assez littéraire renforcent son appartenance au monde de l'écrit.

### 3.2 Le lexique employé

Hormis 5 exceptions destinées à l'épreuve de Calcul sémantique, les mots du texte figurent parmi les 5 000 premiers lemmes sur un total de 22 500 lemmes les plus fréquemment rencontrés par les enfants de cycle 3 selon l'échelle Manulex (Lété, Sprenger-Charolles & Colé, 2004 ; Lété, 2004). Un « lemme » correspond à peu près à une entrée du dictionnaire : infinitif pour le verbe, masculin singulier pour l'adjectif.<sup>4</sup>

4. Pour construire leur base de données, les auteurs ont exploité 28 manuels scolaires pour le cycle 3 : 11 CE2, 8 CM1 et 9 CM2, représentant de 73 à 86 % des ventes cumulées en 1994. « En résumé, un enfant à la fin du cycle 3 possède, en réception de l'écrit, un stock de mots de base de l'ordre de 5.000 unités pour lesquels on peut estimer qu'ils sont suffisamment consolidés en mémoire pour être bien compris et, pour la plus grande partie d'entre eux, produits à l'oral et à l'écrit. »

### 3.3 Le contexte de lecture

Le protocole respecte les conclusions des chercheurs sur les conditions favorables à la compréhension en lecture en privilégiant la lecture silencieuse, la relecture, et en minimisant les contraintes temporelles.

### 3.4 Le mode de passation

La passation se fait prioritairement à l'oral, de manière à créer un climat convivial et à accompagner le jeune lecteur dans cet exercice inhabituel pour lui. Préférées aux QCM, les questions ouvertes fiabilisent les réponses et donnent à l'enfant la possibilité de les préciser. La plupart du temps, il peut consulter le texte (permanence du signifiant). Laisser libre accès au texte réduit l'impact des capacités mnésiques et donne une idée du comportement de lecteur de l'enfant.

### Les épreuves

Les différentes épreuves explorent les principaux mécanismes en œuvre dans la compréhension d'un texte, regroupés en cinq rubriques : Microstructure ; Macrostructure ; Inférences ; Modèle de situation ; Gestion et contrôle de la lecture.

Rubriques		Epreuves
MICROSTRUCTURE		Anaphores
		Connecteurs
		Connaissances lexicales fines
MACROSTRUCTURE		Résumé
		Prédiction d'une fin
INFÉRENCES		Inférences
		Compétences lexicales élaborées (calcul sémantique)
MODÈLE DE SITUATION	Causalité	Génération d'inférences
	Temporalité	Résolution de l'énigme
	Spatialité, point de vue	Chronologie du résumé
GESTION ET CONTRÔLE DE LA LECTURE		Epreuve séquentielle
		Complétion de croquis sans le texte
		Complétion de croquis avec le texte
		Phrase intruse
		Autoévaluation des connaissances lexicales
		Cohérence des inférences

La vitesse, les habiletés de lecture et l'implication émotionnelle font l'objet de relevés séparés pour une prise en compte essentiellement qualitative. Ils ne font pas partie du score total d'Accès au sens mais les habiletés de lecture peuvent être mises en relation avec ce dernier.

Rubriques	Epreuves complémentaires
TEMPS DE LECTURE	Lecture à haute voix
	Lecture silencieuse
	Relecture
	Prise d'indices – temps
HABILETÉS DE LECTURE	Prosodie
	Exactitude
	Qualité de lecture
	Prise d'indices - réponses
IMPLICATION ÉMOTIONNELLE	Rapport à la lecture

Gestion et contrôle de la lecture. Le total des scores obtenus dans chaque rubrique donne lieu à un score total d'Accès au sens.

## IV. Résultats

### 4.1 Analyse statistique

Le protocole a fait l'objet d'un premier étalonnage dans le cadre de 163 passations effectuées auprès d'enfants scolarisés en fin CE2, courant CM1 et CM2 à l'exclusion de ceux qui présentent (ou ont présenté) des troubles auditifs ou des troubles d'apprentissage associés à une prise en charge orthophonique. Ces résultats ont permis d'apprécier l'évolution des performances sur une année scolaire (CE2-CM1, CM1-CM2) et au cours du cycle 3 (CE2-CM2), mais aussi d'identifier les compétences les mieux corrélées au score de compréhension (score d'accès au sens).

La comparaison inter-classes (fin CE2, CM1, CM2) a été faite à l'aide du test de l'Anova à un facteur (analyse de variance) en étape préalable. Si sa signification est  $<0,05$  on conclut à une différence entre les classes. La comparaison multiple deux à deux du test post-hoc de Tukey nous permet ensuite de conclure à une différence statistiquement significative entre deux classes, lorsque sa signification p est  $<0,05$ . Les tableaux présentés ci-dessous reprennent la valeur p du test de Tukey.

Pour les corrélations des scores intermédiaires avec le score d'accès au sens, les résultats sont issus de la corrélation de Pearson ou Pearson Correlation ( $r$ ) complétée par la valeur de p du test de la pente ou Sig. (2-Tailed). Selon la convention attachée à la corrélation de Pearson, on évalue la relation entre chaque score intermédiaire et le score global d'accès au sens selon le barème suivant :

- Parfaite si  $r = 1$
- Très forte si  $r \geq 0,8$
- Forte si  $0,5 \leq r < 0,8$
- Moyenne si  $0,2 \leq r < 0,5$
- Faible si  $r < 0,2$
- Nulle si  $r = 0$

Les épreuves dont les corrélations sont fortes et très fortes sont validées.

### 4.2 Analyse des résultats

Tout d'abord, les chiffres ont révélé que les compétences faisant l'objet d'un enseignement scolaire explicite telles que **les anaphores ou les connecteurs (Microstructure)** ont connu une évolution statistiquement significative entre fin CE2 et courant CM1. La perception des **liens causals (Modèle de situation)** structurant le récit évolue également favorablement sur cette période.

Entre le CM1 et le CM2, ce sont surtout **le temps (Temps de lecture) et la qualité de lecture (Habilités de lecture)** qui ont évolué significativement. Les mécanismes de compréhension n'ont pas connu d'évolution significative.

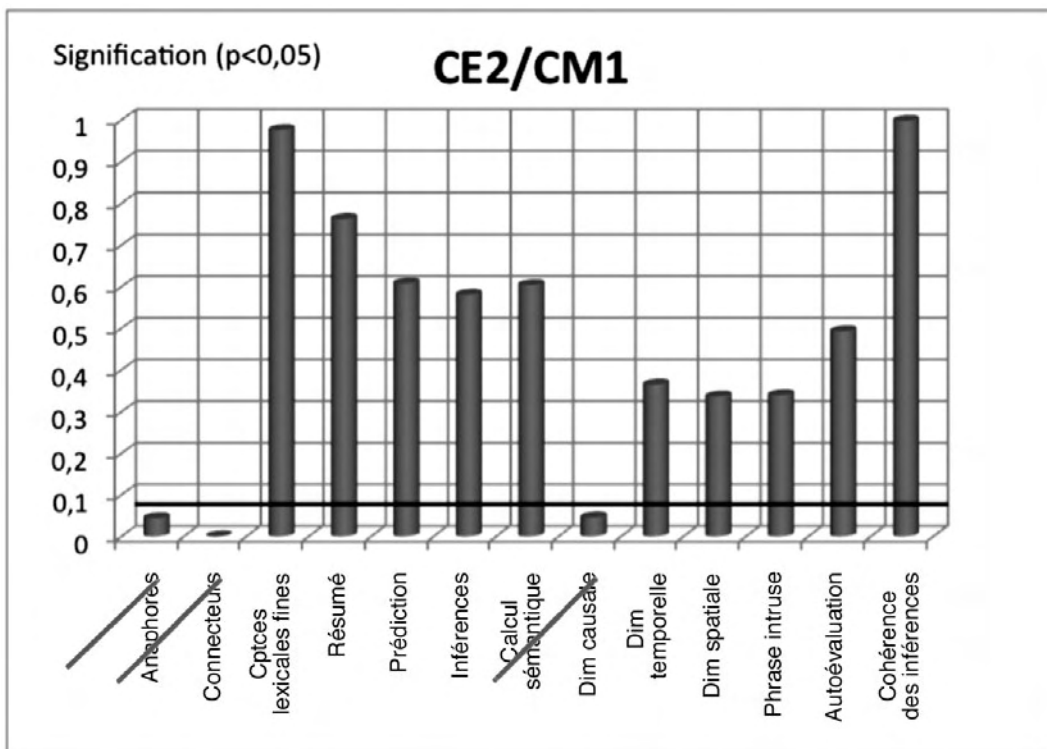
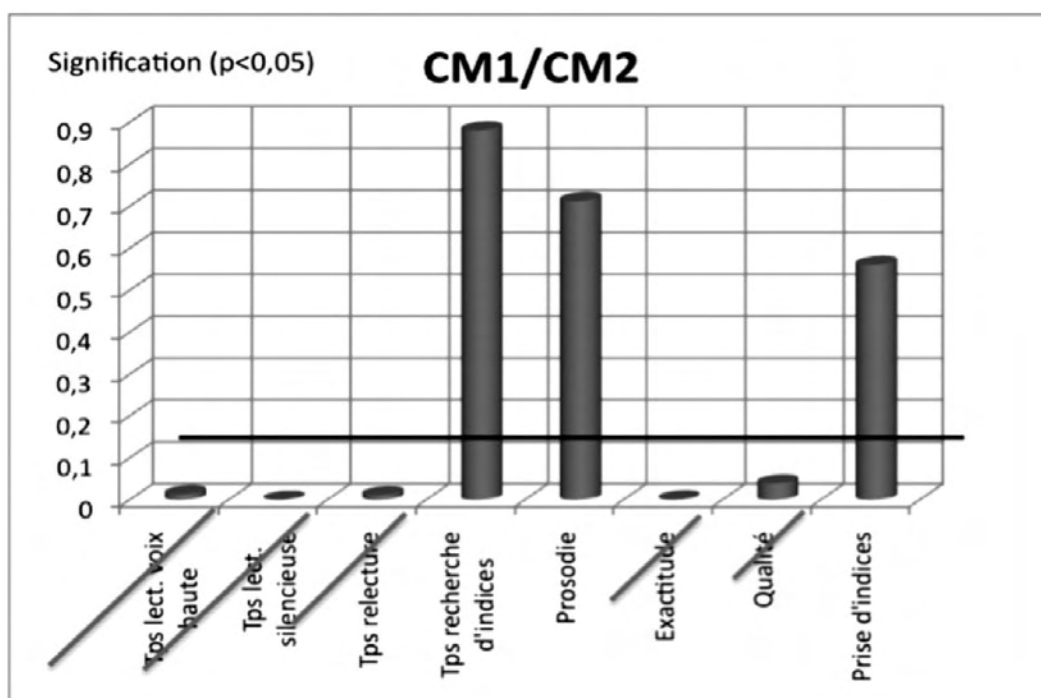
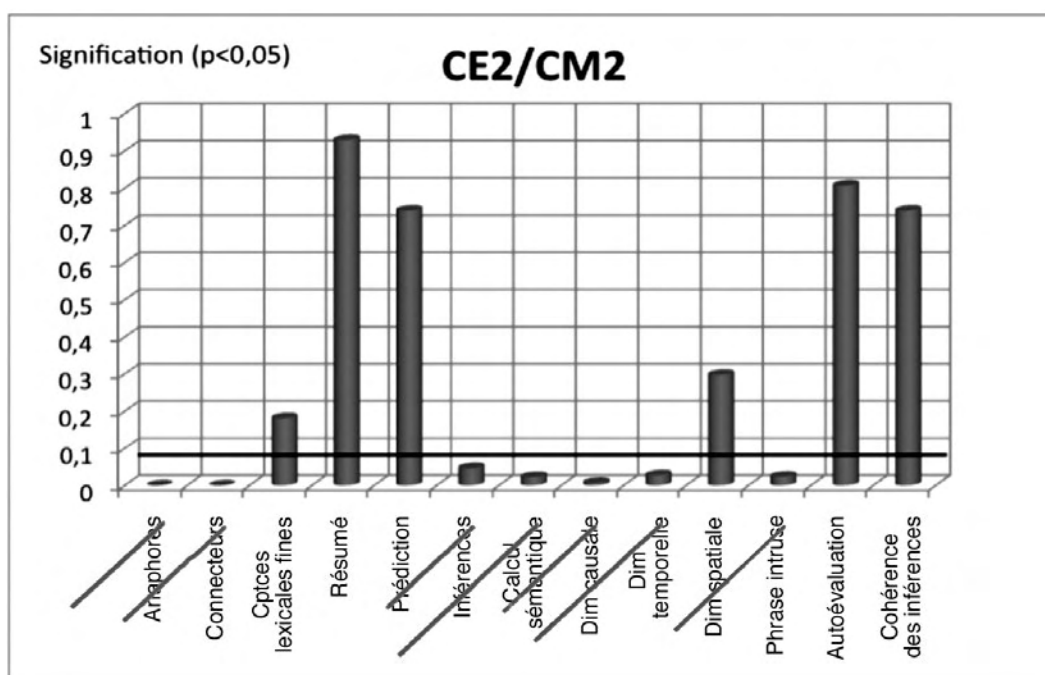


Tableau 1 : Significativité de l'évolution des mécanismes de compréhension entre la fin CE2 et le CM1.



**Tableau 2 :** Significativité de l'évolution du temps et des habiletés de lecture entre le CM1 et le CM2.



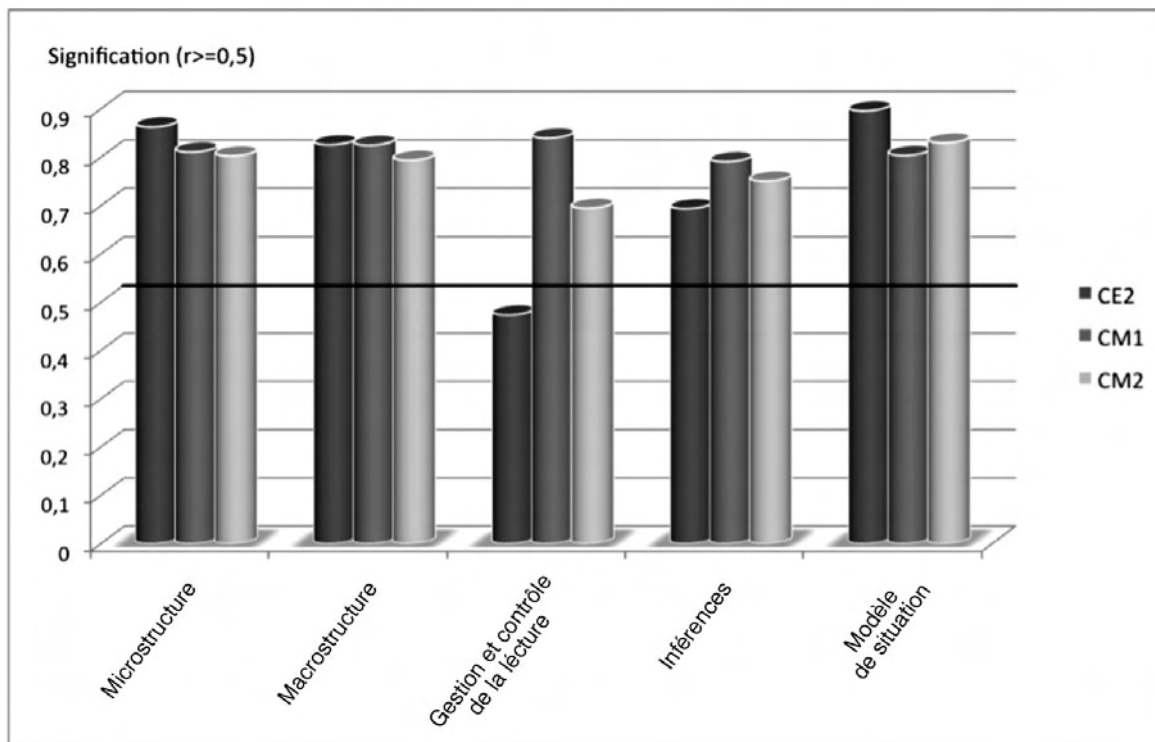
**Tableau 3 :** Significativité de l'évolution des mécanismes de compréhension entre la fin CE2 et le CM2.

Toutefois, de la fin CE2 au CM2, un grand nombre de scores a évolué significativement. C'est le cas des **anaphores et des connecteurs (Microstructure)**, mais aussi des **inférences et du calcul sémantique (Inférences)**, des **dimensions causale et temporelle (Modèle de situation)** et de **l'identification d'une phrase intrusive (Contrôle et Gestion de la lecture)**.

On note que les scores de compétences lexicales élaborées (Microstructure), de Macrostructure

(résumé, intégration d'une phrase), et d'auto-appréciation des connaissances lexicales, de cohérence des réponses (Contrôle et Gestion de la lecture) n'évoluent pas de façon significative au cours du cycle 3. Sans doute ces compétences relèvent-elles davantage d'aptitudes individuelles que d'un apprentissage scolaire.

Par ailleurs, les résultats issus de l'étude de la corrélation de Pearson (r) confirment la pertinence des cinq rubriques définies pour évaluer l'accès au



**Tableau 4 :** Corrélation au score d'Accès au sens des 5 rubriques évaluant la compréhension en lecture.

sens du jeune lecteur. Leur corrélation au score total d'Accès au sens varie entre 0,694 et 0,896. Seules les épreuves de « Gestion et contrôle de la lecture » se révèlent inefficaces pour évaluer le niveau de compréhension des élèves de fin CE2. Les temps de lecture (à voix haute, silencieuse et de relecture) sont moyennement à peu corrélés au niveau de compréhension. Cela est d'autant plus cohérent que le protocole incite le lecteur à prendre le temps de bien comprendre le texte. On note des temps de lecture silencieuse et de relecture supérieurs pour les élèves de CM1 comparativement à ceux de fin CE2, ce qui témoigne probablement d'un plus grand souci de faire sens et d'une plus grande maturité face à l'acte de lecture. En CM2, l'ensemble des processus est mieux maîtrisé, entraînant une réduction conséquente des temps de lecture silencieuse et de relecture.

Ces résultats nous ont conduits à effectuer des modifications pour garantir l'ergonomie du test. Les épreuves de « Gestion et Contrôle de la lecture » et de la « complétion de texte sans croquis » (Modèle de situation), trop difficiles pour les élèves de fin CE2, ne seront proposées qu'à partir du CM1. D'autres épreuves, dont les scores toutes classes confondues ont été insuffisamment corrélés au score d'accès au sens, ont été retirées du protocole. Il s'agit des épreuves :

- « lexique de base » ;
- « intégration d'une phrase supprimée par erreur », conçue pour juger de la capacité du lecteur à identifier et restituer les principales

séquences narratives du texte. Trop de facteurs extrinsèques, notamment le lexique et la résolution des anaphores, pouvaient expliquer son échec ;

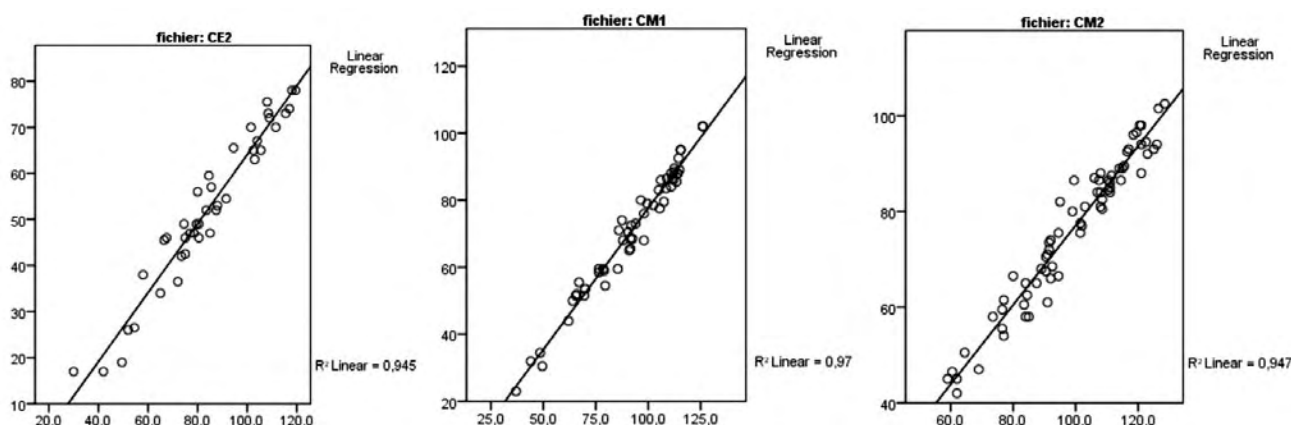
- « superstructure », qui demande à l'enfant de se prononcer sur l'appartenance du texte à un genre littéraire. Elle intervenait probablement de façon prématurée, les connaissances métatextuelles ne facilitant pas significativement la compréhension à ce niveau scolaire ;
- « identification des personnages secondaires », dont les résultats n'étaient pas significatifs.

Une validation statistique, basée sur la corrélation de Pearson pour chaque niveau scolaire, montre que la corrélation  $r$  entre le score d'accès au sens initial et le score d'accès au sens du protocole allégé oscille entre 0,945 et 0,970, soit une corrélation quasi parfaite, ce qui confirme la pertinence du protocole allégé.

L'allègement du protocole réduit le temps de passation à 15 à 30 minutes selon la rapidité de l'enfant.

## Conclusion

La présente étude montre qu'il est pertinent d'évaluer la compréhension en lecture dès la fin CE2 selon les critères suivants : Microstructure, Macrostructure, Inférences et Modèle de situation. La Gestion et le contrôle de la lecture interviennent de manière significative à partir du CM1.



**Tableaux 5-7 :** Corrélation entre le score d'Accès au sens du protocole initial et celui du protocole allégé.

Le protocole « Maxence – Mesure de l'ACCès au SENS », sous presse, permet d'évaluer quantitativement et qualitativement le niveau de compréhension en lecture chez les élèves du cycle 3 (fin CE2, CM1, CM2), et d'orienter la prise en charge des difficultés. Il reprend les principaux mécanismes actifs dans la compréhension d'un texte narratif et se démarque des évaluations scolaires au cycle 3, qui

testent surtout les habiletés de lecture de l'enfant et ses compétences au niveau microstructurel. Au terme de la passation, l'orthophoniste dispose d'indicateurs précis fournissant les axes de travail de son projet thérapeutique. La création d'un matériel de remédiation complémentaire à ce protocole sera de fait la suite naturelle de ce projet.

## Références

- Alessi, S.M., Anderson, T.H., & Goetz, E.T. (1979). An investigation of lookbacks during studying. *Discourse Processes*, 2.
- Bestgen, Y. (2007). Représentation de l'espace et du temps dans le modèle de situation construit par un lecteur. *Discours I/2007*, [en ligne].
- Bianco, M. (1992). La compréhension des anaphores lors de la lecture chez les enfants de 8 à 11 ans. *Thèse pour le doctorat en psychologie, université Pierre-Mendès-France*.
- Black, J.B., Turner, T.J. & Bower, G.H. (1979). Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles linguistiques*, 10(2).
- Ehrlich, M.F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, M. (2004). La lecture comme processus dynamique, in Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Nouveaux Regards sur la lecture*. Paris : Scérén-CNDP.
- Fayol, M. (2003). La compréhension: évaluation, difficultés et interventions. *Conférence du consensus, Paris, 4-5 décembre 2003*.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gernsbacher, M.A., & Faust, M.E. (1991). The Role of Suppression in Sentence Comprehension. *Advances in Psychology*, 77(5).
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale : Erlbaum.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur (Réed. De Boeck).
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (Réed. De Boeck).
- Glenberg, A.M., Meyer, M., & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and language*, 26.
- Goigoux, R. (2004). Enseigner la compréhension : importance de l'auto-régulation. CAREP de l'Académie de Reims. [Conférence, enregistrement vidéo]
- Goigoux, R. (2002). La question de la lecture. Compréhension des textes écrits – qualité de la lecture. [Conférence, enregistrement vidéo]

- Holmes, B. (1985). The Effect of Four Different Modes of Reading on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(5).
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Keenan, J.M., Baillet, S.D., & Brown, P. (1984). The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). Manulex : a grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36.
- Lété, B. (2004). Manulex : le lexique des manuels scolaires de lecture. Implications pour l'estimation du vocabulaire des enfants de 6 à 11 ans, in E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique: Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.
- Magliano, J.P., & Schleich, M.C. (2000). Verb aspect and situation models. *Discourse Processes*, 29.
- Mc Koon, G., & Ratcliff, R. (1998). Inference during reading. *Psychological Review*, 99.
- O'Brien, E.J., Rizzella, M.L., Albrecht, J.E., & Halleran, J.G. (1998). Updating a situation model: A memory-based test processing view. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24.
- Observatoire National de la Lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Olson, D. (1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz. (Initialement : *The world on paper: the Conceptual and Cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : University press, 1994).
- Tapiero, I., & Blanc, N. (2001). Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir des textes narratifs : apports théoriques, empiriques et questions. *L'année psychologique*, 101(4).
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego (CA) : Academic Press.
- Walczyk, J.J. (2000). The Interplay Between Automatic and Control Processes in Reading. *Reading Research Quarterly*, 35.
- Zwaan, R.A. (1996). Processing narrative time shifts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22.
- Zwaan, R.A., Langston, M.C., & Graesser, A.C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6.
- Zwaan, R.A., Magliano, J.P., & Graesser, A.C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21.