

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

Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

présenté par **LAMENDIN Maryline et MASSENET Marie-Camille**
dirigé par **GIBARU Ingrid et MARTIN Sophie**, orthophonistes, CMPP de Lens.

soutenu publiquement en Juin 2015

RÉSUMÉ

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

Mots-clés :

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

ABSTRACT

Text comprehension is a complex task which deals with many underlying processes. In order to explain it, researchers in neuropsychology or education methods suggest many interesting theoretical models. Leaning on them and considering that these processes could be trained specifically, we have conceived an exercise which is built on three processes : anaphoric relationships comprehension, temporal relationships comprehension and causal connectives comprehension. Age bracket we aimed at, teenagers, has led us to create remedial activities based on texts they are confronted with every day in secondary school, literary narratives. Each process corresponds to a chapter composed of 5 texts. Specific and general activities are proposed for each text. Moreover, in order to accompany the patient in his quest of meaning, we suggest that the therapist would explain his expert reader's strategy for a process of appropriation and progressively reduce his help. We experimented our material with 16 patients and 8 speech therapists. This enable us to collect qualitative remarks according to its efficiency and pertinence. We are aware that we can improve this material nevertheless speech therapists and patients found a real interest in it.

Keywords :

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

INTRODUCTION

La compréhension de texte est essentielle dans la vie quotidienne : lire n'a d'autre finalité que comprendre ce qui est lu. Les orthophonistes sont de plus en plus sollicités pour prendre en charge des patients qui ne parviennent pas à comprendre les textes qu'ils lisent, malgré la capacité à décoder le message écrit. Si le trouble de la compréhension écrite de texte entre dans le champ de l'orthophonie dans le cadre de la rééducation du langage écrit, les origines de ce trouble sont multiples. En effet, la compréhension de texte est une activité complexe qui met en jeu de nombreux processus sous-jacents que les recherches en psychologie cognitive ou en sciences de l'éducation ont tenté d'éclairer.

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

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

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

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

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

CONTEXTE THÉORIQUE

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

1.1) La lecture

GOUGH et TUNMER (1986) proposent une définition de la lecture sous la forme de l'équation $L = R \times C$, dans laquelle R est la reconnaissance et C la compréhension. Ainsi, l'acte de lire suppose deux mécanismes conjoints : le déchiffrage et l'accès au sens de ce qui a été déchiffré. Le modèle de la double voie de COLTHEART (1978) stipule que la reconnaissance d'un mot peut se faire de deux manières : en passant par la conversion graphème-phonème (voie d'assemblage ou indirecte), ou mettant en correspondance le mot lu avec sa représentation stockée dans le lexique interne (voie d'adressage ou directe). Chez le lecteur débutant, la voie d'assemblage est majoritairement sollicitée puisque le lexique interne n'est pas encore constitué alors que chez le lecteur expert, la voie d'adressage est automatisée. Comme celle-ci mobilise peu de ressources cognitives, ces dernières sont disponibles pour l'accès au sens.

1.2) Le texte

Définir le texte est moins évident qu'il n'y paraît. On a considéré pendant longtemps qu'il existait cinq types de texte : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Mais, la notion de « type de texte » a été fortement remise en question car il n'existe pas de texte purement narratif ou purement descriptif. La notion de « genre de discours » a donc été retenue pour nuancer celle de « type de texte » (ADAM, 2011).

Le récit est prépondérant dans la scolarité de l'enfant et cela peut s'expliquer par le fait que « les récits ont pour particularité de mobiliser les mêmes connaissances que celles utilisées pour comprendre les événements qui surviennent dans le monde réel. [...] Cette préférence spontanée des enfants pour les récits a donc conduit les chercheurs à les utiliser massivement dans l'objectif d'appréhender leurs habiletés de compréhension. » (BLANC, 2009, p.2)

Comme tout texte, le récit est constitué d'une ou plusieurs phrases qui forment un tout cohérent. La cohérence, comme le rappelle FAYOL (1985), concourt à la représentation sémantique ou cognitive que l'on a du texte. La cohésion du texte concerne la structure textuelle, comme les marques linguistiques qui permettent de faire le lien entre les informations.

1.3) Aspects généraux concernant la compréhension écrite de texte

La compréhension d'un texte comporte plusieurs étapes qui permettent de passer des unités linguistiques lues à une représentation mentale cohérente. On peut schématiser ce parcours en cinq étapes : l'accès au lexique mental, l'analyse syntaxique, l'intégration des propositions avec leur signification, la combinaison des différentes propositions, la construction d'un modèle mental de situation (ECALLE, MAGNAN et BOUCHAFA, 2008). Ces étapes fondamentales font intervenir des processus « bottom-up » (identification des mots) et « top-down » (savoirs sur le monde, connaissances linguistiques du lecteur).

2) Modélisations de la compréhension écrite de texte

2.1) Les principaux modèles issus de la psychologie cognitive

- **Le modèle de situation de VAN DIJK et KINTSCH (1983)** : ce modèle propose trois niveaux de représentation du texte : le niveau de « surface », qui correspond à l'analyse des mots du texte et à leur relation syntaxique, le niveau « base du texte » correspondant à la microstructure et à la macrostructure du texte, ainsi que le niveau du « modèle de situation » qui correspond à la représentation mentale des actions et événements racontés dans le texte grâce aux connaissances du lecteur.

- **Le modèle de construction de structures de GERNSBACHER (1990, 1995, 1997)** : selon GERNSBACHER, trois processus interviennent pour élaborer une structure mentale du texte. Le « processus de fondation » est engagé lorsque le lecteur commence à lire un texte. Le « processus d'intégration » consiste à intégrer les informations ultérieures à la structure élaborées si elles sont compatibles. Quand elles ne le sont pas, le lecteur construit une nouvelle structure via le « processus de changement ». Selon GERNSBACHER, le lecteur apparie plus facilement deux phrases contenant un référent répété (cohérence référentielle), une adéquation temporelle (cohérence temporelle), un même lieu (cohérence spatiale), deux événements dont le lien de cause à effet est évident (cohérence causale).

- **Le modèle d'indexage d'événements de ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER (1995)** : ce modèle place la continuité situationnelle au centre de la représentation mentale du texte. Cette continuité situationnelle repose sur cinq dimensions : la temporalité, la spatialité et la causalité ainsi que le protagoniste et ses motivations. Quand l'événement à traiter se situe dans le même cadre spatio-temporel et sur la même chaîne causale, il est plus facilement intégré à la représentation mentale en cours.

- **Le modèle causal de VAN DEN BROEK (1985, 1990)** : afin d'établir la cohérence, le lecteur utilise un raisonnement causal pour relier des éléments du texte, en s'appuyant sur les scripts et sur le concept de causalité naïve. Le script est « un schéma cognitif représentant une séquence d'événements ou d'actions intervenant fréquemment dans la vie quotidienne » (DENHIÈRE et BAUDET, 1992, p.111). La « causalité naïve » correspond aux connaissances causales que le lecteur a sur le monde. Beaucoup de travaux ont souligné son importance dans la compréhension de texte (voir TAPIERO et FARHAT, 2011).

2.2) Le modèle de GIASSON

Les travaux de GIASSON proposent une approche intéressante pour l'orthophonie dans la mesure où ils rendent compte des habiletés nécessaires à l'enfant pour comprendre un texte.

- **Les variables texte, contexte et lecteur** : ce sont les trois grandes variables en interaction dans la compréhension en lecture. La variable texte comprend l'intention de l'auteur, la structure et le contenu du texte. La variable contexte concerne l'environnement psychologique, social et physique dans lequel se déroule la lecture. La variable lecteur met en jeu de nombreux paramètres répartis en deux catégories : les structures et les processus.

- **Les structures** : d'un côté ce que le lecteur **peut** faire (*structures cognitives* comme les connaissances sur la langue et sur le monde) et de l'autre ce qu'il **veut** faire (*structures affectives* telles que l'intérêt pour la lecture ou la confiance en soi).

- **Les processus** : ce sont des habiletés sollicitées dans l'acte de lire. IRWIN (1986, cité par GIASSON, p.15) propose une classification en cinq catégories de processus :

- **les microprocessus** : reconnaissance des mots, lecture par groupe de mots, microsélection.
- **les processus d'intégration** : utilisation de référents, de connecteurs et inférences fondées sur les schémas.
- **les macroprocessus** : identification des idées principales, résumé, utilisation de la structure du texte.
- **les processus d'élaboration** : prédictions, imagerie mentale, réponse affective, lien avec les connaissances et raisonnement.
- **les processus métacognitifs** : identification de la perte de compréhension et réparation de celle-ci.

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

3) De quelques marques linguistiques nécessaires à la compréhension

3.1) Les anaphores

Les anaphores font partie des indices de relation. Si elles permettent d'alléger le texte en évitant les répétitions, leur traitement n'est pas toujours aisé. Différents travaux ont établi des paramètres ayant une incidence sur la résolution d'une anaphore (voir GAONAC'H et FAYOL, 2003 pour une synthèse) : la distance physique entre le pronom et son référent, l'importance du référent dans le modèle mental que le lecteur s'est construit, la nature des anaphores (dont leur caractère plus ou moins explicite) et la difficulté pour trouver son antécédent.

3.2) La temporalité

La temporalité dans le récit peut s'exprimer d'une part par le temps des verbes, d'autre part par l'utilisation de connecteurs temporels. En ce qui concerne les verbes, les temps du passé sont majoritairement utilisés. L'imparfait sert à poser le cadre, à décrire l'état initial, tandis que le passé simple est associé aux faits focalisés. « Les oppositions de temps tendent ainsi à assurer la cohérence à l'intérieur des parties constitutives de l'épisode et la progression vers le sommet de l'histoire entre ces parties, cela en relation avec les connecteurs. » (SCHIFFRIN, 1981, cité par FAYOL, 1985, p.118). Ces connecteurs ne sont d'ailleurs pas toujours évidents à comprendre, d'autant que, comme le rappelle GIASSON (1990), « les connecteurs de temps et les connecteurs de cause sont les deux connecteurs les plus souvent implicites ».

3.3) La causalité

La causalité est une dimension importante du récit. Selon la théorie du modèle causal, la trame du récit peut être considérée comme une « chaîne causale » : le lien de cause à effet entre les événements aboutit à une transformation de l'état initial en l'état final. Comprendre le texte nécessite donc de prendre en considération les liens de cause et conséquence, qui sont souvent implicites dans les textes.

4) Prise en charge orthophonique des troubles de la compréhension

4.1) Les troubles rencontrés

L'origine d'un trouble de la compréhension textuelle est variée. Un décodage non automatisé peut entraver la compréhension en raison d'une mauvaise identification des mots (paralexies) ou d'une surcharge cognitive et attentionnelle (ECALLE, MAGNAN, BOUCHAFA, 2008). De plus, l'insuffisance de connaissances organisées sous forme de schémas et de scripts, l'incapacité à établir les liens de causalité ou à générer un modèle de situation pour créer une représentation mentale cohérente, constituent un des obstacles importants à la compréhension de texte. La mémoire à long terme, la mémoire de travail et l'attention sont aussi fortement impliquées dans l'activité de compréhension.

4.2) L'évaluation et la prise en charge des troubles de la compréhension chez l'adolescent

Il existe plusieurs tests orthophoniques évaluant spécifiquement les troubles de la compréhension écrite de texte chez l'adolescent. Les principaux sont : *Le Vol du PC* (BOUTARD et al. 2006) pour les adolescents de 11 à 18 ans, *La Forme noire* (MAEDER, 2010) dont la tranche d'âge est de 9 à 12 ans, *Le Protocole Emilie* (DUCHÊNE MAY-CARLE, 2010) pour les collégiens de la 6^e à la 4^e et *Exalang 11-15* (HELLOIN et al. 2009) pour les patients de 11 à 15 ans.

Concernant la rééducation de la compréhension écrite de texte, le matériel utilisable avec des adolescents est assez restreint. On relève par exemple : *Textzados* (BOUTARD et FRAVAL, 2004), *100 exercices pour comprendre un texte* (PERRET, 2014), *Des textes tout en morceaux* (MOULINIER, 2012), *Réflexion lecture* (MAEDER, 2013), *Réflex Lecture 1 et 2* (MAEDER, 2001, 2003).

L'accompagnement dialogique par le rééducateur est par ailleurs primordial. L'orthophoniste peut accompagner le patient dans sa quête du sens en ayant recours à différentes procédures comme le Questionnement Accompagnateur (QA) qui consiste à poser des questions fermées sur la trame du récit, permettant la construction pas à pas de la signification du texte et le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (DAMI) qui, à l'aide de questions ouvertes, reprises ou relances, permet au sujet d'être acteur dans la compréhension textuelle (ALVES et GIBARU, 2001). L'enseignement explicite, dont GIASSON expose les principes en l'appliquant à la compréhension écrite, consiste à expliquer l'utilité de certaines stratégies en lecture et à verbaliser ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert pour pouvoir s'approprier cette stratégie.

BUTS ET HYPOTHÈSES

Si la compréhension de texte relève de nombreux processus, les différents modèles théoriques de la compréhension écrite s'accordent sur le fait que la compréhension des anaphores, de la temporalité et de la causalité est essentielle pour comprendre un texte. D'après notre relevé du matériel orthophonique existant il semblerait que ces trois domaines ne soient pas abordés de façon spécifique alors qu'ils sont particulièrement présents dans les textes littéraires étudiés au collège.

Nous pouvons donc émettre les hypothèses suivantes :

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

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

- Répondre à un besoin de matériel pour rééduquer la compréhension de texte chez l'adolescent.
- Confronter le patient à la compréhension de textes littéraires tels qu'il les rencontre au collège.
- Développer un outil de rééducation s'appuyant sur plusieurs modèles théoriques.

- Cibler et entraîner des stratégies nécessaires à la construction du sens.
- Faciliter le transfert en proposant des textes étudiés au collège.

MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, nous exposerons tout d'abord les différents paramètres qui nous ont guidés pour le choix des chapitres puis nous expliquerons comment nous avons construit notre matériel et de quelle manière celui-ci peut être utilisé. Enfin, nous présenterons l'expérimentation.

1) Choix préalables à la construction du matériel

1.1) Sélection des chapitres

En s'appuyant sur les principaux modèles de la compréhension écrite, nous avons choisi d'isoler les compétences à travailler (compréhension des anaphores, de la causalité ou de la temporalité) et de les entraîner chacune spécifiquement avec plusieurs textes. Cette approche ciblée de la compréhension de texte nous a paru pertinente et différente du matériel orthophonique auquel nous avons pu avoir accès.

- Le choix des processus d'intégration du modèle de GIASSON

Parmi les processus de lecture développés dans le modèle de GIASSON, nous avons choisi d'axer notre matériel sur des éléments appartenant aux processus d'intégration (les microprocessus concernent la compréhension au niveau de la phrase, les macroprocessus sont entraînés dans *Textados* (BOUTARD et FRAVAL, 2004)). De manière plus transversale, notre matériel aborde les processus d'élaboration car il propose aussi des pistes de travail autour de l'imagerie mentale, des prédictions et des réponses affectives.

- Concordance avec les autres modèles

On retrouve les notions de « temporalité », « anaphores » et « causalité » au cœur des principaux modèles cognitifs de la compréhension, qu'il s'agisse des quatre sources de cohérence du modèle de « construction de structures » de GERNSBACHER (1990, 1995, 1997), des cinq dimensions de la continuité situationnelle du modèle « d'indexage d'événements » de ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER (1995) ou de la causalité qui est au centre du « modèle causal » de VAN DEN BROEK (1985, 1990).

1.2) Choix des textes

Nous avons choisi de travailler sur des textes littéraires étudiés au collège parce que les jeunes y sont confrontés tous les jours, ce qui en fait un support écologique. Nous avons postulé qu'utiliser le même support qu'au collège pourrait favoriser le transfert d'apprentissage ainsi que valoriser l'adolescent et renforcer sa confiance en ses capacités à comprendre un texte de son niveau.

Comme le facteur motivationnel est très important, nous avons réalisé une enquête auprès de collégiens en fin d'année scolaire (Juin 2014). Nous avons donc proposé un questionnaire à 8 classes de collège (2 classes par niveaux 6^e, 5^e, 4^e et 3^e) pour sonder les élèves sur leurs goûts et leur avis concernant la complexité des textes. On note une prédilection pour le genre du conte en 6^e, *le Roman de Renart* en 5^e, le roman et la nouvelle réaliste en 4^e et la nouvelle à chute en 3^e.

2) Création du matériel

2.1) Sélection des textes

Les textes ont été sélectionnés dans un corpus d'une trentaine de manuels scolaires de français pour le collège. Deux critères ont orienté cette sélection : les processus à entraîner et les réponses au questionnaire. Des textes plus complexes, comprenant des passages intéressants pour les trois processus travaillés, ont été conservés pour créer un chapitre « écologique ».

2.2) La composition en chapitres

Notre matériel se compose de quatre chapitres, intitulés respectivement « causalité », « anaphores », « temporalité » et « écologique ». Il n'y a pas d'ordre pré-établi pour aborder les différents thèmes, exception faite du dernier chapitre « textes écologiques » qui reprend tous les processus et constitue donc le dernier degré de progression du matériel.

2.3) L'organisation interne des chapitres

A l'intérieur de chaque chapitre, les textes et activités ont été classés selon une logique de progression, à la fois linéaire (difficulté croissante des textes et activités ainsi que diminution de l'étayage du rééducateur) et spiralaire (répétition de stratégies d'un texte à l'autre).

Chaque chapitre comporte cinq séquences de travail prévues pour être réalisées en cinq séances de rééducation successives. Une séquence correspond à un texte, sauf exception de deux textes plus longs.

Nous avons placé en début de chaque chapitre une activité intitulée « prise de conscience » non seulement pour que l'adolescent découvre la notion mais encore pour que l'orthophoniste puisse situer son patient par rapport à cette notion. De plus, chaque chapitre comporte une fiche récapitulative sur la notion étudiée pour l'orthophoniste. La fiche du patient sera, elle, construite avec le thérapeute au fil des textes.

2.4) Typographie des textes

La lisibilité textuelle étant un facteur important, nous avons choisi de présenter les textes sous trois typographies différentes. Pour chaque texte, le choix de la typographie est laissé au patient qui sera toutefois encouragé à se rapprocher peu à peu de la typographie la plus écologique.

3) Utilisation du matériel

3.1) Accompagnement en cours de lecture

Nous nous sommes appuyées sur la pédagogie de l'enseignement explicite pour construire notre matériel. Nous avons donc choisi de découper les textes, en faisant des pauses régulières, pour entraîner les processus au cours de la lecture et non à la fin. Au départ, c'est donc l'orthophoniste qui attire l'attention du patient sur certains points et les explique. Dans un deuxième temps, si le jeune ne repère pas de lui-même les éléments intéressants, le professionnel les lui indique et instaure un dialogue pour le guider. Peu à peu, l'objectif est de parvenir à une autonomie du patient dans l'utilisation de la stratégie transmise par l'orthophoniste. La consigne est souvent donnée avant la lecture pour aider le jeune à entrer dans une lecture active et à se poser de lui-même des questions pour construire sa compréhension au fil du texte.

3.2) Les activités proposées

Pour chaque texte, l'approche est triple : activités autour du domaine spécifique et de domaines transversaux ainsi que du vocabulaire. Les activités spécifiques sont proposées sur le document de l'orthophoniste. Il est souvent demandé au patient de rechercher des éléments dans le texte et de les surligner pour qu'il soit plus actif. De plus, des activités spécifiques au domaine travaillé sont proposées en fin de lecture du texte afin de diversifier les approches, comme un classement d'histoire en images ou encore des activités de théâtralisation du texte ou de production écrite. Des activités transversales sont aussi suggérées pour ne pas occulter la compréhension globale du texte : pauses « imagerie mentale », prédictions au fil de la lecture, expression du ressenti ou de l'opinion du patient face à certaines situations présentées dans le texte.

Les aides lexicales, de deux ordres, sont également présentes dans le matériel : des notes de vocabulaire fournissant des définitions (en marge du texte du patient ou sur le document de l'orthophoniste pour des mots plus courants) et des suggestions d'activités lexicales (sur la polysémie ou la morphologie).

Un guide d'utilisation est fourni afin que le matériel soit utilisé comme nous l'avons imaginé.

4) Mise en pratique du matériel par les orthophonistes

4.1) Critères de recrutement de la population témoin

Les critères d'inclusion étaient les suivants : adolescent scolarisé au collège général (de la 6^e à la 3^e), bénéficiant d'une prise en charge orthophonique, ayant un décodage suffisamment automatisé, un niveau de vocabulaire dans la norme et des scores pathologiques à un test de compréhension écrite de texte.

Les critères d'exclusion étaient les suivants : adolescent présentant une déficience intellectuelle, scolarisé en SEGPA, patient ayant des troubles de la compréhension morphosyntaxique à l'oral, présentant des troubles mnésiques ou attentionnels qui expliquent les difficultés de compréhension d'écrits longs.

4.2) Le test du matériel

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

Si nous avons eu l'occasion de tester nous-mêmes le matériel, il nous paraissait aussi primordial qu'il soit utilisé par des orthophonistes expérimentés.

4.3) Questionnaire post-test aux orthophonistes

Afin de recueillir l'avis des orthophonistes ayant testé notre matériel, nous leur avons proposé un entretien téléphonique dont le questionnaire support leur a été transmis préalablement. Cet échange nous a permis de connaître l'opinion de professionnels sur notre matériel concernant le fait d'utiliser des textes littéraires, d'isoler des domaines spécifiques, de les entraîner sur plusieurs séances. Nous avons également recueilli leur avis sur le bien-fondé des domaines choisis et de la démarche thérapeutique proposée, la maniabilité du matériel, la lisibilité des consignes et la pertinence des activités proposées. Les progrès et réactions de leurs patients face aux textes et activités sont également mentionnés dans notre questionnaire.

RÉSULTATS

1) Présentation de la population témoin

Notre matériel a été expérimenté par 8 orthophonistes qui ont pu porter un regard extérieur sur notre travail et nous apporter ainsi un nouvel éclairage. Nous-mêmes avons aussi eu l'occasion de l'utiliser avec certains patients, ce qui porte à 16 le nombre de patients inclus dans notre population témoin. Ceux-ci se répartissent de façon homogène quant au sexe (8 garçons et 8 filles) et les 4 niveaux du collège sont représentés (4 patients en 6^e et 7 en 5^e, 3 patients en 4^e et 2 en 3^e).

2) Résultats de l'expérimentation du matériel

2.1) Chapitres et textes testés par les orthophonistes

Si notre démarche d'entraînement était exposée dans le « guide d'utilisation », les professionnels avaient toute liberté d'utilisation du matériel. Ainsi, si certains ont consacré plusieurs séances de suite à un même domaine en suivant la progression que nous proposons, d'autres ont préféré découvrir le matériel en saisissant un ou deux textes de chaque chapitre selon leurs affinités. Les chapitres portant sur la temporalité et la causalité ont été testés dans leur intégralité. Le chapitre écologique mis à part, l'outil a été appréhendé dans son ensemble par des professionnels expérimentés qui nous ont donné leur avis sur la conception du matériel ainsi que sur la démarche thérapeutique que nous proposons.

2.2) Opinions portant sur la conception théorique du matériel

Les orthophonistes interrogés ont trouvé qu'il était « pertinent » ou « très pertinent » d'utiliser des textes littéraires dans la rééducation, notamment car cela permet de faire un lien avec le collège. Par ailleurs, le fait d'isoler et d'entraîner intensivement les domaines spécifiques leur a semblé très pertinent. Concernant les trois domaines spécifiques que nous avons choisi d'entraîner, tous sont majoritairement considérés comme « très pertinent ». Il a été suggéré qu'un chapitre sur les inférences et l'implicite serait intéressant également. Les réponses obtenues quant à l'opinion sur « l'enseignement explicite » sont plus hétérogènes. Deux orthophonistes ont considéré que c'était « moyennement pertinent » car certains patients pouvaient s'approprier des stratégies de l'adulte sans avoir vraiment compris la notion. Les autres orthophonistes interrogés ont trouvé que c'était « pertinent » ou « très pertinent » parce que cela valorisait le rôle du thérapeute qui accompagne le patient et enrichit sa réflexion mais aussi parce que cela permettait une mise en projet pour le patient qui sait exactement sur quoi il va travailler pendant plusieurs séances.

2.3) Résultats portant sur le contenu

Aucun texte n'a déplu aux orthophonistes, certains d'entre eux ont même précisé avoir apprécié la variété proposée. Concernant les activités accompagnant les textes, cinq orthophonistes les ont trouvées « très pertinentes » et trois « pertinentes ». La plupart des orthophonistes ont trouvé que les « pauses imagerie mentale » étaient intéressantes et, lorsqu'elles se sont révélées difficiles pour certains patients, les thérapeutes ont pu noter une progression et une « libération de l'imaginaire » au fil des séances. Les prédictions ont beaucoup plu aux orthophonistes car elles permettaient d'entrer plus facilement dans le texte, de faire le point régulièrement sur ce que le patient avait compris du texte et de favoriser l'échange verbal.

Les activités lexicales suggérées ont été considérées comme intéressantes mais trois orthophonistes ont considéré que cela surchargeait le travail de compréhension du texte.

Enfin, six orthophonistes ont apprécié trouver dans le matériel des fiches récapitulatives sur les notions à travailler. La réalisation d'une fiche avec le patient a paru intéressante dans l'ensemble, voire essentielle.

2.4) Résultats portant sur la forme

Tous les orthophonistes ont trouvé que les consignes étaient assez claires. Concernant le choix des trois typographies différentes, les réponses sont hétérogènes. Certains ont trouvé cela intéressant pour des patients dyslexiques mais peu utile pour leurs patients ayant des troubles de la compréhension écrite. Néanmoins, d'autres ont apprécié qu'un choix soit proposé au patient pour le rendre plus acteur.

2.5) Appréciations des adolescents

Seul un patient n'a pas trop adhéré au matériel, jugé trop scolaire. Tous les autres ont aimé mais l'un d'entre eux précise avoir « accroché » grâce aux prédictions régulièrement demandées sur le texte. Les textes plébiscités sont « La Barbe bleue », un extrait de *Crin-blanc* et du *Vieux loup et l'enfant*.

Parmi les activités préférées, on relève les pauses imagerie mentale, les prédictions, les réponses affectives ou la manipulation des textes avec des feutres et surligneurs. De plus, on note que l'histoire en images relative à « La Ruse de Pénélope », l'invention des anaphores dans l'extrait de « La Belle au bois dormant », l'activité de production écrite du texte « Le lion d'Yvain » ou encore le fait de lister les actions lorsque Folco monte Crin-blanc pour la première fois, ont été fort appréciés.

DISCUSSION

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

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

Nous avons pu observer que l'utilisation de textes littéraires avait remporté l'adhésion des patients et des orthophonistes. En ce qui concerne la verbalisation des stratégies par un lecteur expert, certains orthophonistes ont apprécié la démarche tandis que d'autres ont émis des réserves. Enfin, nous constatons que l'entraînement spécifique de processus pour permettre d'améliorer la compréhension en lecture a été

jugé très pertinent par les orthophonistes mais que la durée réelle de l'expérimentation n'a pas permis d'objectiver une amélioration.

Plusieurs orthophonistes nous ont confié leur volonté de continuer à utiliser notre matériel au-delà de l'expérimentation et avec d'autres patients, cela répond donc à un besoin de matériel. De plus, les orthophonistes nous ont fait part à plusieurs reprises des liens que faisaient leurs patients avec des textes déjà connus et de la fierté que ces derniers ressentaient de pouvoir montrer leur savoir. Ceci nous conforte sur le bien-fondé de confronter le patient à la compréhension de textes littéraires tels qu'il les rencontre au collège et nous laisse à penser que cela pourrait faciliter le transfert des stratégies acquises en rééducation.

2) Critiques méthodologiques et exposé des difficultés rencontrées

2.1) Difficultés rencontrées

La première difficulté à laquelle nous avons été confrontées a été de trouver des travaux récents sur lesquels appuyer notre travail. En effet, nos recherches bibliographiques nous ont apporté des références datant d'il y a 20 voire 30 ans, notamment en ce qui concerne les modèles de compréhension en lecture (VAN DIJK et KINTSCH, 1983, GIASSON, 1990, ZWAAN, LANGSTON et GRAESSER, 1995, GERNSBACHER, 1997). Mais, nous avons constaté que les articles récents s'appuient sur ces modèles, tout comme les publications récentes de matériel ou de tests orthophoniques.

La deuxième difficulté à laquelle nous avons dû faire face concerne la mise en œuvre de notre matériel. Nous aurions voulu proposer un matériel de rééducation complet, abordant chacun des processus d'intégration mais les connecteurs étant nombreux et variés, nous nous sommes rapidement rendues à l'évidence qu'il était nécessaire de les traiter indépendamment les uns des autres si nous voulions que les patients progressent dans la compréhension de chacune des relations logiques induites par ces connecteurs.

Nous avons aussi rencontré des difficultés d'ordre temporel. La sélection des textes a nécessité plus de temps que prévu car les critères étaient multiples (textes issus de manuels scolaires, intéressant pour la notion à traiter, permettant une progression dans la difficulté, et répondant au goût des collégiens).

Enfin, le recrutement de notre population témoin a aussi été source d'imprévus. En effet, plusieurs orthophonistes se sont désistés entre novembre et décembre 2014, nous avons donc dû recruter de nouveaux orthophonistes tardivement, ce qui ne permettait plus de tester l'intégralité du matériel.

2.2) Critique du matériel

L'expérimentation nous a permis de nous rendre compte de la maniabilité et la pertinence de notre matériel sur le terrain et a fait ressortir des éléments intéressants à étudier en vue de perfectionner notre outil. Nous pouvons citer par exemple le travail de prédiction. Nous avons constaté que tous les orthophonistes l'ont utilisé et apprécié, certains ajoutant à quel point cela avait aidé leur patient à entrer dans le texte. Fortes de ce retour, nous envisageons de systématiser les prédictions sur chaque texte dès le titre.

Sur la forme du matériel, plusieurs orthophonistes ont souligné apprécier qu'il y ait un texte pour l'orthophoniste différent de celui du patient. Cela nécessite toutefois de nombreuses allées et venues entre les deux textes et il serait utile de mieux baliser le texte de l'orthophoniste.

Nous voudrions aussi proposer davantage d'activités de manipulation, de théâtralisation ou de production écrite. En effet, les patients ont aimé ces temps qui permettaient une pause dans la lecture. Nous veillerons toutefois à trouver un équilibre car en situation écologique, le patient ne dispose pas de ces activités annexes pour prendre du recul sur le texte. Un plus grand nombre d'activités proposées en marge du texte permettraient en outre de donner le choix entre deux activités au patient, le rendant plus acteur.

En ce qui concerne plus particulièrement le chapitre « causalité », nous nous sommes rendu compte après coup qu'il n'y avait aucune activité imagée, ce qui le rend plus aride. De plus, le deuxième texte, « Le lion d'Yvain » s'est avéré trop complexe, nous envisageons donc de mettre en place davantage d'aides.

Enfin, il serait intéressant de créer un chapitre intitulé « Image mentale », que nous conseillerions de travailler en premier lieu. En effet, beaucoup de patients ont des difficultés à se créer une représentation mentale de ce qu'ils lisent. Lorsque nous avons proposé les « pauses imagerie mentale », cette activité qui avait pour but d'aider à mieux comprendre le texte, s'est révélée fastidieuse pour quelques patients. Ce chapitre proposerait au patient, sur des textes courts, de faire un « film dans sa tête ».

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

Parmi les hypothèses que nous avons émises, nous supposions qu'un outil construit sur des textes littéraires pouvait avoir sa place dans une prise en charge orthophonique. Cette hypothèse est vérifiée car tous les orthophonistes ayant participé à l'expérimentation ont aimé travailler sur des textes de qualité.

De plus, la manipulation du matériel par des professionnels a également permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de textes littéraires non simplifiés pouvait valoriser l'adolescent et renforcer sa confiance en lui. En effet, la fierté de plusieurs patients de pouvoir exposer leurs connaissances sur l'œuvre ou le genre littéraire dont était extrait un texte va dans ce sens. Par ailleurs, deux orthophonistes ont signalé qu'accorder une large place à la parole de l'adolescent, principe important de notre démarche thérapeutique, avait été très bénéfique. On note enfin un comportement de plus en plus actif des patients face aux textes (prises d'initiatives, demande de définitions, prédictions spontanées). Nous mesurons ici à quel point

l'accompagnement à l'accès au sens peut modifier le rapport à la lecture d'un jeune, qui, d'une activité souvent mal aimée parce qu'elle le met en difficulté, peut évoluer vers un désir d'apprendre, une soif de connaître. Où la lecture devient, non plus exercice scolaire abhorré, mais accès à un savoir, à une culture et par-là même « matière première » pour entrer en relation avec l'autre.

Si nous supposons que le fait d'entraîner spécifiquement des processus permettait d'améliorer la compréhension en lecture, l'expérimentation partielle de notre matériel n'a pu le vérifier car aucun des chapitres n'a pu être testé dans son intégralité par les orthophonistes interrogés.

Enfin, nous ne pouvons pas confirmer que la verbalisation de nos propres stratégies permet au patient de mieux les maîtriser. S'il est indéniable que cela fournit des repères à l'enfant et l'amène à s'interroger plus efficacement sur ce qu'il lit, nous avons pu réaliser que cela ne fonctionnait pas toujours.

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

Notre matériel s'inscrit dans le cadre de la rééducation d'un trouble de la compréhension écrite de texte. Nous avons vu lors du recrutement de notre population témoin que les difficultés de compréhension écrite de texte sont rarement isolées. Elles peuvent être liées à une dyslexie, à un trouble de la compréhension orale, à un trouble de la compréhension morphosyntaxique ou à une faiblesse du stock lexical. Notre matériel a également intéressé des orthophonistes dont le patient bénéficiait d'une prise en charge pour trouble logico-mathématique en parallèle d'une prise en charge en langage écrit. Mais il peut aussi concerner des patients présentant des troubles de la pragmatique, en ce qu'un texte nécessite de la part du lecteur une capacité de décentration pour se mettre à la place du narrateur. Des troubles attentionnels ou un déficit mnésique peuvent également avoir une incidence sur la compréhension d'un texte. Ainsi, nous pouvons dire que notre outil a toute sa place dans une prise en charge orthophonique d'un trouble de la compréhension de texte chez l'adolescent au collège.

CONCLUSION

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

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

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

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

RÉFÉRENCES

- ADAM J-M. (2011). *Les textes types et prototypes : séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction*. Paris : A.Colin.
- ALVES C., GIBARU I. (2001). *Le parcours de l'apprenti parleur*. Isbergues : Ortho Edition.
- BLANC N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- BOUTARD C., CLAIRE I., GRETCHANOVSKY L. (1997 révision 2006). *Le vol du PC : Évaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*. Isbergues : Ortho Edition.
- BOUTARD C., FRAVAL-LYE M. (2004). *Textzados*. Isbergues : Ortho Edition.
- COLTHEART M. (1978). « Lexical access in simple reading tasks » In : G. Underwood (ed.). *Strategies in information processing*. London : Academic Press, 151-216.
- DENHIÈRE G., BAUDET S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

- DUCHENE MAY-CARLE A. (2010). *Protocole Emilie – Evaluation de la compréhension de textes chez les collégiens*. Isbergues : Ortho Edition.
- ECALLE J., MAGNAN A., BOUCHAFA H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 38-50.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- GAONAC'H D., FAYOL M. (2003). *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris : Hachette Livre.
- GERNSBACHER M.A. (1990). *Langage comprehension as structure building*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GERNSBACHER M.A. (1995). « The Structure Building Framework : what it is, what it might also be and why », *In Britton B.K., Graesser A.C. (eds), Models of text understanding*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. 289-311.
- GERNSBACHER M.A. (1997). Two Decades of structure building. *Discourse Processes*. 23. 265-304.
- GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- GOUGH P. B., TUNMER W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 7. 6-10
- IRWIN J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.
- MAEDER C. (2001). *Réflex lecture 1*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2003). *Réflex lecture 2*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2010). *La forme noire : Test de compréhension écrite de récits 9-12 ans*. Isbergues : Ortho Edition.
- MAEDER C. (2013). *Réflexion lecture*. Isbergues : Ortho Edition.
- MOULINIER A. (2012). *Des textes tout en morceaux*. Isbergues : Ortho Edition.
- PERRET M-C. (2014). *100 exercices pour comprendre un texte*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- SCHIFFRIN D. (1981). Tense variation in narrative. *Language*. 57 : 45-62.
- TAPIERO I., FARHAT S-L. (2011). Les modèles de compréhension en lecture. Vers une vision dynamique et interactive de la construction de la signification. *Rééducation orthophonique*. 248. 35-58.
- THIBAUT M-P., LENFANT M., HELLOIN M-C., (2009). *Exalang 11-15 : batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales chez le collégien*. Mont-Saint-Aignan : Ortho Motus.
- TRABASSO T., VAN DEN BROEK P.W. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*. 24. 612-630.
- VAN DEN BROEK P.W. (1990). « Causal inferences and the comprehension of narrative text. » *In Graesser A.C., Bower G.H. (eds), Inference and text comprehension*. San Diego, CA : Academic Press, 175-196.
- VAN DIJK T.A. , KINTSCH W. (1983). *Stratégies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- ZWAAN R.A., LANGSTON M.C., GRAESSER A.C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension : an event-indexing model. *Psychological Science* 6 (5) : 292-297.